



La Evaluación del Profesor en el aula en los Grados 4° y 5° y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°: Entre la perspectiva de la medición y la evaluación formativa

-Estudio de Caso en el Colegio San Carlos I.E.D-

ANATILDE ORTIZ BERNAL

Director de Tesis

Doctor: JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLÉN

Tesis de posgrado para obtener el título de Magíster en Educación en el énfasis de Investigación:
Evaluación y Gestión Educativa

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C; 2021



La Evaluación del Profesor en el aula en los Grados 4° y 5° y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°: Entre la perspectiva de la medición y la evaluación formativa
-Estudio de Caso en el Colegio San Carlos I.E.D-

ANATILDE ORTIZ BERNAL

CÓDIGO: 2018187523

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C; 2021

Nota de aceptación

Firma del Tutor

Firma del Jurado

Firma del Jurado

DEDICATORIA

Al Colegio San Carlos IED que por más de dos décadas ha sido escenario de prácticas y experiencias educativas nuevas, que me han llevado a sentir mayor compromiso y responsabilidad en mi quehacer docente.

A mi madre por contar con sus oraciones y apoyar cada iniciativa en beneficio de mi crecimiento personal.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por generar en mí el deseo de superación y la capacidad de decisión para emprender este nuevo reto de fortalecimiento y actualización profesional.

Al Doctor José Emilio Díaz Ballén porque desde sus saberes y experiencias hizo de cada asesoría un espacio de reflexión y aprendizaje en torno al desarrollo de cada una de las fases de la investigación.

A todos y cada uno de los profesores de la maestría quienes desde el desarrollo de los seminarios contribuyeron a encauzar el trabajo de investigación.

A estudiantes, profesores y directivos del Colegio San Carlos IED quienes siempre estuvieron dispuestos a colaborar durante el tiempo que llevó desarrollar al trabajo de investigación.

A mi familia quienes con sus frases motivadoras me animaron siempre a continuar sin importar los contratiempos.

Tabla de contenido

	Página
Introducción	1
1. Políticas públicas de evaluación educacional asociadas a la Calidad de la Educación en la enseñanza básica primaria.	7
Introducción	
1.1. El discurso de la <i>Calidad en la Educación</i> en relación con la evaluación escolar	8
1.2. Políticas públicas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en Colombia en el periodo 2002-2018	12
1.3. Consideraciones desde la perspectiva de las pedagogías críticas en relación con las Políticas propuestas sobre la <i>Calidad de la Educación</i>	17
2. Evaluación y perspectivas de la evaluación educativa: del control a la evaluación formativa	20
Introducción	
2.1. Fundamentos teóricos de la evaluación en el nivel de educación básica primaria	21
2.1.1. Génesis y desarrollo de la evaluación educativa	21
2.1.2. Evaluar por competencias en el aula	24
2.2. La evaluación formativa y sumativa como posibilidades <i>para el aprendizaje</i>	26
2.3. La evaluación formativa desde una perspectiva crítica	29
3. Prueba Saber Lenguaje 5°: Medición de competencias o evaluación <i>para el aprendizaje</i>	33
Introducción	
3.1. Las pruebas estandarizadas en el Sistema Educativo Colombiano: Breve historia.	34
3.2. Análisis de la Prueba Saber Lenguaje 5° para una comprensión crítica de sus resultados	38

3.3.	Posibilidades y limitaciones entre la Prueba Saber 5° Lenguaje y la práctica de evaluación en el aula	44
4.	Diseño Cualitativo De La Investigación	49
4.1.	Postura epistemológica de la Investigación	49
4.2.	Diseño Cualitativo de Indagación desde la perspectiva de la Crítica Educativa de Elliot Eisner (1998)	51
4.3.	Estudio de Caso como estrategia de Investigación	54
4.4.	Población participante	55
4.5.	Etapas de la Investigación	55
4.6.	Técnicas e instrumento para la Recolección de Información	56
4.7.	Técnica de análisis de la información y validez de la <i>crítica educativa</i>	58
5.	Presentación y Discusión de los Hallazgos de la Investigación desde la Crítica Educativa	59
5.1.	Cuestionario semiestructurado a los profesores de Educación Básica Primaria Grados 4° y 5°	59
5.2.	Análisis documental de las prácticas de evaluación de los profesores de Educación Básica Primaria Grados 4° y 5°	89
5.3.	Grupos de Discusión	101
5.3.1.	Grupo de Discusión 01: Participantes Profesores de Educación Básica Primaria grados 4° y 5°	102
5.3.2.	Grupo de Discusión 02: Participantes Integrantes Proyecto “Prueba Saber” Colegio San Carlo IED	110
5.4.	Nivel de tematización general: <i>Corroboración Estructural</i>	122
6.	Propuesta Pedagógica hacia una Evaluación Integrativa e Integradora de lo formativo y lo sumativo en la práctica evaluativa en el aula	134
7.	Conclusiones y Discusión	145
	Referencias bibliográficas	149
	Anexos	161

Lista de tablas

		Página
Tabla 1.	Resultados Colombia en PISA	13
Tabla 2.	Alineación de las Pruebas Saber	36
Tabla 3.	Categorías y subcategorías para el análisis de la información	56
Tabla 4.	Codificación para el análisis de las prácticas de evaluación	90
Tabla 5.	Metodología de la propuesta de investigación	143

Lista de figuras

		Página
Figura 1	Estructura Prueba Saber Lenguaje 5°	42
Figura 2	Etapas de la investigación	55
Figura 3	Resultado pregunta 1. Cuestionario semiestructurado	60
Figura 4	Resultado pregunta 2. Cuestionario semiestructurado	62
Figura 5	Resultado pregunta 3. Cuestionario semiestructurado	66
Figura 6	Resultado pregunta 4. Cuestionario semiestructurado	68
Figura 7	Resultado pregunta 5. Cuestionario semiestructurado	70
Figura 8	Resultado pregunta 6. Cuestionario semiestructurado	72
Figura 9	Resultado pregunta 7. Cuestionario semiestructurado	74
Figura 10	Resultado pregunta 8. Cuestionario semiestructurado	76
Figura 11	Resultado pregunta 9. Cuestionario semiestructurado	78
Figura 12	Resultado pregunta 10. Cuestionario semiestructurado	80
Figura 13	Resultado pregunta 12. Cuestionario semiestructurado	84
Figura 14	Resultado pregunta 13. Cuestionario semiestructurado	85
Figura 15	Evaluación componente sintáctico P1	91
Figura 16	Evaluación componente sintáctico P1	91

Figura 17	Evaluación componente sintáctico P3	93
Figura 18	Evaluación componente pragmático P3	93
Figura 19	evaluación componente pragmático P3	93
Figura 20	Evaluación componente pragmático P5	94
Figura 21	Evaluación componente pragmático P5	95
Figura 22	Evaluación componente pragmático P2	95
Figura 23	Evaluación componente semántico P3	96
Figura 24	Evaluación Integrativa e Integradora de lo formativo y lo sumativo en la práctica evaluativa en el aula.	136

Introducción

Como la principal institución de educación superior, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia ha generado espacios en el departamento de posgrados para que los profesores en ejercicio puedan fortalecer su quehacer en lo didáctico, lo pedagógico y lo metodológico. Este proyecto de investigación adscrito en la Maestría de Educación se inscribe en el énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, en el Grupo de Investigación Evaluando_nos, titulado; “La Evaluación del Profesor en el aula en los grados 4° y 5° y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°: Entre la perspectiva de la medición y la evaluación formativa. Estudio de Caso en el Colegio San Carlos I.E.D.”

En este sentido, la idea central del proyecto de investigación es caracterizar, desde la visión dicotómica de la evaluación formativa y la evaluación sumativa, cómo se guía el aprendizaje de los estudiantes para proporcionar espacios que mejoren las prácticas de evaluación y promuevan el desarrollo individual desde la identificación de fortalezas y debilidades. Para ello, se toma como referente los posicionamientos epistemológicos de las Pedagogías críticas, en las que el estudiante y el profesor realizan una reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se están desarrollando en el aula. Desde esta perspectiva el profesor “considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular.” (Ramírez, 2008, p.109) Estos postulados están centrados particularmente en el autor Paulo Freire; los cuales permiten, desde una curiosidad epistemológica e inquietud indagadora, buscar el esclarecimiento de una situación investigada. (Freire, 2006p. 16)

La perspectiva crítica exhorta al profesor a evaluar de manera crítica y reflexiva su práctica educativa, lo cual le sirve para examinar si se están alcanzando los objetivos y para mejorar la acción de los sujetos. Por tanto, como expresa Freire (2002) es importante tener en cuenta el contexto en el cual se dará esta evaluación, lo cual implica un pensar crítico en qué y con quién se trabajará. (p.31-32) Además, la pedagogía crítica se direcciona pedagógicamente “en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales.” (Ortega, López y Tamayo, 2013, p.27)

Los estudiantes desde los postulados de las pedagogías críticas tienen la posibilidad de comprender el mundo y desde la reflexión irlo transformando; luego buscar su liberación, es decir,

mejorar las condiciones para todos, sin opresores y oprimidos, sino una búsqueda constante de mejora común. (Freire, 2005, p.55) Esto relacionado con la evaluación, indica que puede usarse para identificar avances y dificultades en los procesos pedagógicos; de tal manera que no sea un dispositivo de poder sino un medio común de reflexión en el que profesor y estudiante cuestionen su realidad y busquen transformarla. Diseñar la evaluación como un eje articulador, para hacer de la práctica pedagógica un proceso educativo en constante construcción, retroalimentación y transformación; y no solo el instrumento de cierre académico. Realizar la indagación desde las pedagogías críticas permite determinar los factores que hacen de la evaluación una herramienta inherente al proceso educativo. “La liberación auténtica que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.” (Freire 2005, p.90)

Por tanto, abordar la investigación desde esta perspectiva epistemológica permite hacer una reflexión y valoración acerca de cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación en el aula y la relación con los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5°. Por tanto, comienza con la revisión de dichos resultados, los cuales se obtienen del análisis histórico comparativo 2018 de las competencias y los aprendizajes evaluados en el cuatrienio 2014-2017. Respectivamente, estos indican que en el año 2014 el 56.7% de los estudiantes no contestaron correctamente las preguntas de la Prueba Saber Lenguaje 5° que evalúan la competencia comunicativa lectora, la diferencia del promedio del colegio estuvo 7.1 puntos porcentuales por debajo del promedio del país y a 13.7 puntos porcentuales por debajo del promedio de la Entidad Territorial Certificada (ETC).

Para el año 2015 en relación con el año anterior se percibió una mejora mínima porque el 46,3% de los estudiantes no contestaron correctamente las preguntas de la Prueba Saber Lenguaje 5° y la diferencia del promedio del colegio mejoró este año y estuvo 1.1 puntos porcentuales por encima del promedio del país y a 6.8 puntos porcentuales por debajo del promedio de la ETC. Continuando, en el año 2016 el 35.5% de los estudiantes no contestaron correctamente las preguntas de la Prueba Saber Lenguaje 5° y la diferencia del promedio del colegio estuvo 1.5 puntos porcentuales por encima del promedio del país y a 6.6 puntos porcentuales por debajo del promedio de la ETC. Y para el año 2017 se reportó en los resultados que el 57.0% de los estudiantes no contestaron correctamente las preguntas de la Prueba Saber Lenguaje 5° y la diferencia del promedio del colegio estuvo 5.7 puntos porcentuales por debajo del promedio del país y a 13.7

puntos porcentuales por debajo del promedio de la ETC. En resumen, el porcentaje promedio de los 4 años en esta competencia fue de 2.6 puntos porcentuales por debajo del promedio nacional y 9.9 por debajo del promedio de la ETC.

Los anteriores resultados indican que los desempeños obtenidos en el cuatrienio 2014-2017 se encuentran en su mayoría por debajo del promedio del país y de la ETC; lo cual puede derivarse de un predominio de currículo tradicional, una posible desafiliación de los profesores y estudiantes por el desempeño de las pruebas o una probable inmediatez en la formulación de planes de mejora y falta de continuidad y seguimiento de estos. Las anteriores hipótesis dan origen a la pregunta de investigación ¿qué posibilidades y limitaciones surgen entre la práctica de evaluación que implementan los profesores en el aula en los Grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°?

Esta pregunta a su vez se subdivide en cuatro preguntas orientadoras que son: ¿cuáles son las políticas de evaluación asociadas con la *Calidad de la Educación*, que sustentan el predominio de la evaluación como medición?, ¿qué, cómo y para qué evalúan los profesores de Educación Básica Primaria en el área de Lenguaje en los grados 4° y 5° y cuál es la relación con los saberes y experiencias de la Prueba Saber 5° Lenguaje?, ¿qué aspectos diferencian la evaluación, como práctica formativa en el aula y la evaluación como medición, que realizan los profesores de Lenguaje en los grados 4° y 5° de la Educación Básica Primaria? y ¿cómo contribuir al fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa del profesor de lenguaje en el aula en la Educación Básica Primaria?

En relación con la problemática formulada Diez (2006) dice que los docentes están obligados a develar los silencios, es decir aquello que no está en el documento pero que puede ser más significativo que la misma información presente; estos silencios se detectan, triangulando fuentes de información, es decir comparando discursos sobre el mismo tema de emisores distintos, además descubriendo y analizando las contradicciones. Acorde con el autor se propone como objetivo general de esta investigación: caracterizar las posibilidades y limitaciones de la evaluación en el aula de los profesores de los Grados 4° y 5° en relación con la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°, con el fin de hallar nuevos sentidos y fortalecer la práctica evaluativa en el aula, en la perspectiva de las pedagogías críticas.

A través de cuatro objetivos específicos a saber: reconstruir una base teórica de las políticas de evaluación a nivel internacional, nacional y local que permitan comprender el predominio de la

evaluación como medición en el marco de la Calidad de la Educación; caracterizar las prácticas de evaluación en Lenguaje de los profesores de los Grados 4° y 5° en la Educación Básica Primaria a fin de hallar vínculos con la Prueba Saber 5° Lenguaje; sistematizar e interpretar los saberes y experiencias de los profesores de Lenguaje en los grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria en relación con la evaluación como práctica formativa en el aula y la evaluación como medición; y proponer unos lineamientos pedagógicos con el fin de hallar nuevos sentidos y fortalecer la práctica evaluativa en el aula, en el nivel de Educación Básica Primaria en la perspectiva de las pedagogías críticas.

Se propone así para el desarrollo de esta investigación cinco capítulos; el primero revisa las *políticas de evaluación asociadas a la Calidad de la Educación en la enseñanza básica*, como la evidencia de que la calidad desde la mirada de las políticas educativas tiene una connotación exclusivamente sumativa, percibiendo la evaluación como un mecanismo de rendición de cuentas en el que, paradójicamente, los estudiantes y el profesor siendo los participantes directos en el proceso educativo se convierten en sujetos pasivos a la hora de diseñar o construir la evaluación.

El segundo capítulo presenta la *evaluación y perspectivas de la evaluación educativa: del control a la evaluación formativa*, constructo dividido en tres subcategorías; la primera de ellas aborda la teorización de la evaluación, haciendo énfasis en la manera cómo ha sido pensada, pero también cómo es necesario concebirse desde el aula; la segunda centra la atención en el uso que se puede hacer tanto de la evaluación formativa como de la sumativa, en aras de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y la tercera trata la evaluación educativa desde la perspectiva crítica formativa.

Continuando, en el tercer capítulo de *Pruebas Saber Lenguaje 5°: Medición de habilidades o evaluación para el aprendizaje*, se realiza un acercamiento a las Pruebas Saber, para determinar las posibilidades y limitaciones de estas respecto de las prácticas de evaluación que desarrollan los docentes en el aula. Al respecto, Freire (2002) expone que “estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos, implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea” (p.52)

En resumen, en el capítulo cuatro se presenta; *el diseño cualitativo de la investigación*, que se orientó mediante el posicionamiento epistemológico de las pedagogías críticas especialmente desde los postulados del autor Freire (1997) quién expone que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.” (p.7) permitiendo analizar de

manera reflexiva y crítica cómo los profesores utilizan la evaluación en el aula. Además, desde la crítica educativa y los seis rasgos que particularizan la indagación de Eisner (1998), porque permiten tener el ojo ilustrado para, por medio de la intuición y la percepción, identificar aquellos aspectos distintivos de la investigación que hacen propio un estudio. El desarrollo de esta investigación es de corte cualitativo, orientada desde el paradigma interpretativo y apoyado en planteamientos de Vasilachis (2006) quien enuncia, citando a Morse (2002a: 875), que la investigación cualitativa “permite comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos.” (p.27).

También es importante resaltar que para la recolección de datos se utilizó la técnica de revisión documental registrando en imágenes fotográficas las prácticas evaluativas de los docentes de la muestra poblacional reflejados en los cuadernos de lenguaje de los estudiantes; como instrumento se aplicó un cuestionario semiestructurado, catalogado en tres categorías; políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación*, evaluación y práctica evaluativa en el aula y Prueba Saber Lenguaje 5°. Así mismo, se aplicó la técnica de Grupo de Discusión, en dos momentos: Grupo de discusión 01 a profesores directores de grupo 4° y 5° de Educación Básica Primaria y Grupo de discusión 02 a integrantes del Proyecto “Prueba Saber” San Carlos IED.

En relación con los capítulos que construyen la tesis de investigación, en el capítulo 5, se presenta el análisis de la información *desde las cuatro dimensiones de la crítica educativa de Elliot Eisner (1998): descripción, interpretación, evaluación y tematización*, dado que los datos por sí solos no contribuyen a desarrollar una investigación. Luego de haber recolectado la información, se procede a hacer la correspondiente interpretación de los hallazgos, porque es a partir del análisis y la comprensión de los datos que cobra sentido la contrastación teórica, práctica, metodológica y epistemológica, (Páramo, 2008) respondiendo a la pregunta de investigación y por consiguiente a la generación de conocimiento. A continuación, se hace la triangulación de la información desde la *Corroboración estructural* (p.133), propuesta por el mismo autor, en donde se plasman los diferentes rasgos temáticos recurrentes.

Con respecto a los hallazgos puede observarse en las prácticas de evaluación y en el Grupo de Discusión 01 que los profesores participantes utilizan las dos perspectivas de la concepción de competencias expuestas por Moreno (2016) una conductista y reduccionista en la que se otorga una valoración cuantitativa relacionada con la respuesta correcta a un ejercicio o actividad y a las exigencias de las políticas de evaluación nacional e institucional de emitir una calificación; y desde

un enfoque socio constructivista *para* el aprendizaje, en el que expresan que el proceso de evaluación realizado al interior del aula es individual y procesual. Siendo este último el de mayor relevancia en los profesores participantes; los cuales manifiestan que cada una de las prácticas pedagógicas desarrolladas es valorada significativamente, dada la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje y del contexto de la institución.

Asimismo, se halla que la *Calidad de la Educación* es conceptualizada por los participantes en relación con su propia experiencia. Centrando así su interés en los avances de cada estudiante, antes que en los resultados que como grupo o institución se obtienen en las pruebas estandarizadas. Sin embargo, desde el Proyecto “Prueba Saber” encuentran importante comenzar a unificar el concepto de Calidad Educativa Institucional teniendo en cuenta las condiciones económicas, sociales y culturales del entorno educativo. No obstante, el estudio muestra como tendencia una dificultad para articular el proceso de evaluación formativa que realiza el profesor en el aula con la evaluación sumativa de las pruebas estandarizadas; expresando que es necesario capacitar los profesores en la comprensión de las pruebas estandarizadas e involucrar a toda la comunidad educativa en el proceso de evaluación escolar.

Además, exponen que es necesario fortalecer las habilidades comunicativas de una manera transversal en todas las asignaturas curriculares y en cada uno de los niveles escolares, no dejando solo este proceso al profesor de lenguaje y a los grados que participan en evaluaciones estandarizadas. Para ello, se realiza una propuesta de investigación para una evaluación *Integrativa e Integradora* de lo sumativo y formativo en el aula, que de manera interdisciplinar desarrolle y evalúe las competencias. Desde esta propuesta se formulan unos lineamientos pedagógicos que facilitarán el proceso de articulación y participación de toda la comunidad educativa.

El desarrollo de esta investigación deja como interrogantes ¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de la evaluación? ¿Para los estudiantes, qué tan importantes son los resultados de las evaluaciones en su proceso formativo? ¿La evaluación tiene el mismo nivel de importancia en estudiantes y profesores? Desde esta investigación se indaga sobre la evaluación desde las políticas educativas y desde los saberes y experiencias de los profesores; resulta importante abordarla también desde las diferentes percepciones que tienen los estudiantes y cómo se sienten ante la evaluación; dado que el proceso evaluativo es diseñado para los estudiantes, pero pocas veces con los estudiantes.

1. Políticas públicas de evaluación educacional asociadas a la *Calidad de la Educación* en la enseñanza básica primaria.

“Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.” (Delors, 1996, p: 106)

Introducción

La educación es considerada, un factor imprescindible en el desarrollo de cada país; por esto, Organismos Internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM) centran la atención en indicar cuáles han de ser las acciones que cada país necesita emprender para que esta sea de calidad. Sin embargo, dichos Organismos para determinar el nivel de *Calidad de la Educación* en el que encuentra cada país utilizan, como único dispositivo legitimado, los resultados de las pruebas estandarizadas y es a partir de ellos que elaboran los informes y las recomendaciones.

Según lo anterior, la *Calidad de la Educación*, desde la mirada de las políticas educativas, está instaurada en la evaluación como un mecanismo de *accountability* escolar, en el que los propósitos se encaminan a responder a exigencias de políticas de medición nacional e internacional. Esto conduce a que se direccionen las acciones educativas a la búsqueda de lograr altos desempeños en los resultados, dado que estos son usados jerárquicamente para establecer comparaciones y presentar *rankings*. Paradójicamente, en este proceso de evaluación estudiantes y profesores no participan en el diseño y construcción de las pruebas, pero recae sobre ellos la responsabilidad de buscar constantemente mejorar los resultados.

Comprendiendo que son los profesores y estudiantes quienes participan activamente en el desarrollo de los procesos pedagógicos y que la *Calidad de la Educación* está dada desde el resultado en las pruebas estandarizadas es importante dar un uso formativo a la evaluación en el aula. De esta manera la evaluación efectuada no solo es utilizada de manera instrumental y sumativa, sino que, a partir de intereses particulares, brinda la posibilidad de interactuar, reflexionar y formar sujetos activos críticos. La evaluación usada formativamente logra que los estudiantes ya no sean simples receptores de información, sino que se “transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.” (Freire, 2005, p.93)

Para hacer más comprensible la significativa importancia que tiene la evaluación en cada una de las prácticas pedagógicas y ser considerada el elemento determinante de la *Calidad de la Educación*, el presente capítulo tiene como finalidad determinar las políticas de evaluación asociadas a la calidad; por tanto se ha estructurado en tres subcapítulos así: el primero relacionado con el discurso de la *Calidad de la Educación* en relación con la evaluación a nivel internacional, el segundo referente a las políticas de evaluación implementadas por el gobierno nacional y local en el periodo 2002-2018 en la búsqueda de mejorar la *Calidad de la educación* y las adoptadas por la Institución San Carlos IED; posteriormente, un tercer subcapítulo en el cual se aborda el discurso de la calidad en la perspectiva de las pedagogías críticas desde una mirada reflexiva y emancipadora de la evaluación.

1.1. El discurso de la *Calidad de la Educación* en relación con la evaluación escolar

La *Calidad de la Educación* de un país es definida por los resultados en las pruebas estandarizadas en las cuales participa tanto a nivel nacional como internacional; por lo cual, en las últimas décadas se ha venido incrementando la aplicación de dichas evaluaciones para, a partir de ellas establecer el progreso de los estudiantes. Es así, como Organismos Internacionales como la OCDE demandan que, por medio de las evaluaciones estandarizadas, se establezca un mecanismo de medición que dé cuenta del nivel de calidad en el sistema educativo. De modo que hay un predominio de la cultura de la evaluación y de los *test* (estudiar para el examen) para medir y otorgar premios o sanciones. McLaren y Huerta (2010) citados por Moreno (2016) dicen que:

Las políticas educativas actuales están basadas en más control y procedimientos burocráticos que presionan a docentes y alumnos a través de rígidos sistemas de evaluación cuantitativa, que confunden la rendición de cuentas con calificaciones obtenidas en las pruebas estandarizadas. Por lo tanto, en este contexto histórico capitalista neoliberal, es fácil considerar la evaluación de manera instrumentalista. (p.296)

No obstante, dentro del aula se valoran otros aspectos que no son fáciles de medir con un sistema estandarizado de evaluación y que hacen parte de la formación integral del estudiante. Dichos aspectos tienen que ver con “los valores, fines y metas que privilegian el fomento de la solidaridad, el sentido de la justicia, la tolerancia, la sana convivencia y los hábitos de mejoramiento y superación personal, el desarrollo de un razonable equilibrio físico y mental” (Jaramillo, 2004, p.95). Dicho esto, determinar la *Calidad de la Educación*, además, de centrarse en los resultados de las pruebas, requiere hacer una mirada al contexto escolar que es donde se

fundamentan las acciones que hacen de los estudiantes seres autocríticos, capaces de participar y contribuir en la construcción de su proceso de formación con la orientación del profesor.

Sin duda, conceder a la evaluación un carácter inclusivo en el que la voz del estudiante y la del profesor cobran importancia, hacen de la evaluación, en la práctica pedagógica, una acción significativa y humanizante. Por el contrario, si se restringe la noción de calidad meramente a resultados surgen cuestionamientos como: ¿Dónde queda el rol del profesor y los juicios de valor que él puede emitir en aspectos que solo se evidencian en la práctica educativa y no se perciben en una prueba censal? ¿Qué tanto aportan, a las instituciones educativas, los resultados de las evaluaciones estandarizadas para lograr cambios significativos para la formación integral de los estudiantes? ¿Cuáles son esos aportes, desde el análisis, la interpretación y el uso, de los resultados al sistema educativo en relación con la calidad?

Ahora bien, la calidad es definida por la OCDE (1995) como aquella que "asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta." (Citado por Beresaluce, 2008, p. 121) Desde este concepto, la calidad contempla una formación que le servirá al estudiante para enfrentar las situaciones que se le presenten al terminar su etapa de preparación. Se comprende así, que la calidad se asocia con el desarrollo de habilidades de los estudiantes, de tal manera que al culminar la etapa escolar puedan lograr un desempeño competente en la sociedad. Sin embargo, este Organismo para determinar la calidad de un sistema educativo lo hace basado en los resultados obtenidos en las pruebas, desconociendo que hay habilidades que se desarrollan en el aula que no son perceptibles en los *test*.

Así mismo, la OCDE (2016) en su informe *Educación en Colombia* menciona que la evaluación es utilizada por los docentes de manera sumativa y rara vez "con un enfoque formativo, como una herramienta para mejorar las prácticas pedagógicas en las escuelas y colegios, y atender las necesidades de aprendizaje de cada estudiante desde temprano." (p.169) De ahí se infiere que este Organismo reconoce la importancia que tiene la evaluación desde una perspectiva formativa en el aula para identificar y plantear estrategias de mejora. A pesar de ello, insta a los países a invertir en un sistema educativo que oriente hacia la formación eficaz en la adquisición de competencias para el trabajo que demandan los empleadores y hacia la formación permanente durante la vida laboral. (OCDE, 2018) Por tanto, la calidad esta direccionada al desarrollo de

habilidades para garantizar mano de obra calificada que dé respuesta a las exigencias del mercado global.

Al igual que la OCDE, el BM (2009) en su informe concede gran importancia a los resultados de las pruebas estandarizadas diciendo que “el desempeño del país en las evaluaciones internacionales (una medida importante de calidad), indica que se necesitan mejoras definitivas en la calidad del sistema pues aunque muchos estudiantes avanzan a la escuela secundaria, la tasa de graduación es baja.”(p.13) De la misma manera, expresa que “se debe fortalecer el sistema de evaluación nacional que permita hacer comparaciones, establecer responsabilidades, mejorar la calidad de la educación y la *rendición de cuentas*.”(p.86) Destaca que Colombia ha planeado estrategias para mejorar la calidad como la aplicación de varias evaluaciones académicas comparables, para desde los resultados mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Así pues, para este organismo los resultados de las pruebas estandarizadas, tanto a nivel nacional como internacional, son los principales indicadores de la *Calidad de la Educación*.

No obstante, Barrenechea (2010) expresa que obtener buenos puntajes en las pruebas escritas, no necesariamente garantiza un excelente desempeño profesional del estudiante.(p.17) Es importante advertir, que antes que aplicar un número determinado de evaluaciones, es conveniente hacer un análisis detallado y retroalimentación de cada una al interior de las instituciones educativas, dando a conocer los resultados oportunamente a los profesores sobre los cuales recae la responsabilidad de planear las estrategias de mejora y quienes desde la práctica pedagógica identifican los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje.

Ratificando lo anterior, Delors (1996) citado por la UNESCO expone que ya no es suficiente con que el estudiante tenga un sinnúmero de conocimientos, sino que sepa cómo aprovecharlos; por tanto, la educación ha de enfocarse en preparar a los estudiantes para enfrentar la vida después de la academia teniendo en cuenta cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (p. 95-96) en acuerdo con lo expuesto por la Unesco, Pérez (2005) define la educación de calidad como “aquella que aborda la formación integral de las personas, concretada en su capacitación para darse un proyecto personal de vida, socialmente valioso, y ser capaz de llevarlo a la práctica en las diversas situaciones y problemas que deberá enfrentar. (p.17) Desde este punto de vista, puede entenderse que los resultados de las pruebas estandarizadas son un indicador que proporciona orientaciones acerca de los algunos

conocimientos y habilidades adquiridas y lo que hace falta abordar o profundizar en el aula; pero es en la práctica que se puede comprobar si le serán útiles o no en su desempeño profesional.

Con lo mencionado, puede entenderse que la *Calidad de la Educación* va más allá de los resultados en las evaluaciones estandarizadas, es aquella que proporciona un sinnúmero de herramientas útiles al estudiante para que cuente con los elementos necesarios para la toma de decisiones. En palabras de Hoffmann (2016) es coherencia, riqueza de conocimientos y precisión de ideas. (p.78) Además, exige un carácter interpretativo y no solo correctivo del evaluador, lo cual se logra a través de la práctica en el aula y haciendo al estudiante consciente de la importancia de su aprendizaje. Desde el aula el estudiante participa en la construcción de su propio aprendizaje, se da a la educación un sentido crítico en el que se descubre e interpreta la realidad de manera permanente. En suma “La educación se rehace constantemente en la praxis, para ser tiene que estar siendo” (Freire, 2005, p.97)

El anterior postulado muestra que la educación no es un proceso cerrado, sino que admite reinventarse constantemente. De modo que, absorta al profesor a mantener al estudiante interesado y motivado por su proceso de aprendizaje, a prepararse profesionalmente y tener la disposición de colaborar en el acompañamiento pedagógico individual. De esta manera, requiere estar capacitado para valorar con exactitud las fortalezas y debilidades de sus estudiantes y encontrar la manera más oportuna de enseñar. (Barber & Mourshed, 2008, p.28) Por tanto, es necesario además de centrar la atención en los resultados en las pruebas incluir una revisión y análisis de las condiciones en las cuales el profesor desarrolla su práctica: carga académica, número de estudiantes por aula, ritmos de aprendizaje, interacción social, condiciones de inclusión, recursos, entre otras. Además, pensar una educación que contemple la mejora de las relaciones que se tejen entre los individuos en una sociedad incluyendo necesidades individuales y colectivas. (Jaramillo, 2004, p.97)

Lo anterior demuestra que medir la *Calidad de la Educación* basado en la aplicación y resultados de una prueba estandarizada, no aporta suficientes herramientas para emitir un juicio de calidad de un sistema educativo; por el contrario, podría pensarse que, para justificar la aplicación de las pruebas, acuden al discurso de la calidad. Se presenta entonces, una dualidad entre los discursos acerca de la *Calidad de Educación* y los parámetros empleados para determinarla. Lo dicho hasta aquí, indica que pareciera que solo sirve para medir la calidad aquello que es posible

cuantificar, desconociendo que dentro de la práctica pedagógica se valoran otros factores que no son evidenciables en una prueba estandarizada.

En definitiva, la *Calidad de la Educación* está definida principalmente por los resultados en las pruebas estandarizadas. Por consiguiente, dichas pruebas son aplicadas periódicamente a nivel nacional para hacer seguimiento a las instituciones educativas y a nivel internacional elaborar los informes y recomendaciones a los diferentes países participantes en búsqueda de mejora. Así pues, Colombia viene participando en la aplicación de diferentes pruebas internacionales y a nivel nacional ha diseñado un sistema de evaluación, lo cual se aborda en el siguiente apartado.

1.2. Políticas públicas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en Colombia en el periodo 2002 a 2018

Para comenzar, Colombia tiene un alto porcentaje de desigualdad¹ económica, por tanto, disminuir los índices de pobreza y de inequidad resulta una labor esencial para el desarrollo del país. Por consiguiente, pensar en una educación que promueva la justicia social, es la principal tarea a la cual dirigir todos los esfuerzos, dado que esto mejora la calidad de vida de sus habitantes. Pero “Cómo lograr el acceso a una educación con calidad en Colombia que permita enfrentar las exigencias de nuestras sociedades inmersas en la globalización y la modernización.” (Pérez, 2018, p.195) Este interrogante exige reflexionar acerca de las políticas² educativas de calidad que existen actualmente; si su diseño responde a las necesidades del entorno educativo o simplemente a la formación de *capital humano* como el mecanismo que puede hacer frente a las exigencias del mundo globalizado. Munévar (2017) expresa que en el siglo XXI:

Las políticas educativas se orientan a mantener la educación como un derecho social y señalar los estándares de calidad, con el fin de generar procesos de formación del recurso humano que garanticen una mano de obra calificada para las empresas y, así, establecer un crecimiento económico que haga a Colombia competitivo en el mundo. (Citado por Pérez, 2018, p. 197-198)

Enfocar la *Calidad de la Educación* a capacitar para fortalecer la mano de obra empresarial y desarrollar habilidades técnicas, limita el desarrollo de habilidades de creación y transformación

¹ Para el 2018, el coeficiente de desigualdad de ingresos Gini registró un valor de 0,517(DANE. Boletín Técnico Pobreza Monetaria en Colombia Año 2018. P 26)

² Para El MEN “la política de calidad busca que todos los estudiantes, sin tener en cuenta su origen social, económico o cultural, tengan la misma oportunidad de adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades, habilidades y valores necesarios que les permitan vivir, convivir, ser productivos en las condiciones del mundo actual y seguir aprendiendo durante toda su vida.” (Revolución Educativa 2002-2010, p. 140)

que poseen los estudiantes y desplaza la esencia de una educación inspirada en el pensamiento crítico y reflexivo. Por tanto, el profesor tiene el compromiso de promover una enseñanza que aborde la formación integral, enfocado en un proyecto de vida que pueda llevar a la práctica y les permita afrontar las diversas situaciones que se le presenten a lo largo de la vida (Pérez J. 2005, p.17)

En Colombia, en las últimas décadas, han venido implementando una serie de estrategias en búsqueda de la calidad, entre las cuales se pueden mencionar la participación en evaluaciones de carácter internacional de Estudio de Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) en 1995 y 2007, en las cuales los resultados se ubican por debajo del promedio internacional. Además, ha participado en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA³) la cual evalúa a los estudiantes a través de tres pruebas: lectura, matemáticas y ciencias, obteniendo los siguientes resultados del histórico de pruebas presentadas por Colombia en lectura:

Promedio	2006	2009	2012	2015	2018
OCDE	492	493	496	493	487
Colombia	385	413	403	425	412

Tabla 1. Informe nacional de resultados Colombia en PISA 2018 (MEN, 2020, p.19)

Como puede observarse en la tabla 1, Colombia se encuentra por debajo de los resultados del promedio de la OCDE. Además, el MEN (2020) en el informe indica que en lectura⁴ en las dos primeras pruebas (2006 y 2009) los estudiantes tienen dificultad para inferir, entender relaciones, interpretar textos y establecer conexiones entre lo que dice el texto y sus conocimientos y actitudes; para el 2012, en lectura el 51% de los estudiantes se ubican por debajo del puntaje esperado, lo

³ PISA: (*Programme for International Student Assessment*), Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos que la OCDE puso en marcha el Programa en 1997 “para medir hasta qué punto el alumnado de 15 años, hacia el final de la educación obligatoria, ha adquirido conocimientos y destrezas clave que son esenciales para la plena participación en las sociedades modernas. Los responsables políticos de todo el mundo utilizan los resultados de PISA para medir los conocimientos y las destrezas del alumnado en su propio país/economía en comparación con los de otros países/economías participantes, para establecer puntos de referencia para la mejora de la educación que se imparte o de los resultados del aprendizaje y para comprender las fortalezas y debilidades relativas de sus propios sistemas educativos.” (OCDE, 2017, p. 12)

⁴ La competencia lectora es definida como la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el involucramiento con los textos, con el fin de alcanzar los objetivos de desarrollar el conocimiento y participar en la sociedad (OCDE, 2016c. Citado por MEN. Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018).

que indica que según los estándares de evaluación, los estudiantes tienen un nivel básico de lectura, para el 2015 57% de los jóvenes en Colombia alcanzaron o superaron el nivel 2 que es el mínimo esperado, en el 2018 el informe arroja unos resultados donde, el 49% de sus estudiantes, alcanzaron o superaron el nivel mínimo esperado por PISA.

Además, el país ha participado en la evaluación de la calidad de la educación realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) así: en el Primer Estudio Internacional Comparativo PERCE 1997 (3° y 4° grado), segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE 2006(3° y 6° grado), TERCE 2013 (3° y 6° grado) y el Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019. En dichas pruebas evalúan y comparan el desempeño de los estudiantes en matemáticas, lenguaje (comprensión lectora y producción de textos) y ciencias naturales. En relación con la lectura, el informe de la Unesco TERCE expresa que en el grado 3° hay bajo nivel de comprensión literal e inferencial y en el grado 6° hay ausencia de esta comprensión e invita a reflexionar sobre la necesidad de enseñar estas habilidades de manera explícita en la comprensión textual. (UNESCO-OREALC, 2020) y (UNESCO, 2017)

Por otra parte, Colombia ha presentado el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS) en 2001, 2011 y 2016 aplicado a estudiantes de 4° grado de educación básica primaria. En esta prueba el informe del ICFES (2012) muestra que Colombia mejoró en el año 2011, 25 puntos en relación con los resultados del año 2001. Sin embargo, solo el 1% de los estudiantes que participaron en PIRLS 2011 alcanzaron el nivel medio, el 34% se ubicó en el nivel bajo y aproximadamente un tercio de los estudiantes no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora por tanto recomiendan seguir trabajando en el desarrollo de las competencias lectoras. (UNESCO, 2017) Por último, a nivel internacional Colombia ha participado en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS) en 2009 y 2015. (MEN, 2010, p. 149-150 y MEN, 2017). Respecto a la anterior información, específicamente en lenguaje, se observa que en las pruebas que ha participado Colombia los resultados no son tan representativos; siendo importante buscar estrategias para mejorar, ya que es la base para la comprensión de las demás áreas del conocimiento.

Además de participar en evaluaciones internacionales, Colombia ha implementado otras estrategias para mejorar la calidad en el sistema educativo relacionadas con cobertura, desde el

Programa de Alimentación Escolar (PAE), dirigido por el MEN el cual tiene como objetivo alcanzar a abarcar la totalidad de comunidades rurales y urbanas. Aborda también, lo relacionado con discapacidad, aunque no se cuenta aún con la suficiente infraestructura, ni la capacitación de profesores requerida. Asimismo, ha invertido en programas de formación docente, otorgando subsidios en estudios de posgrado, maestría, doctorales y posdoctorales. Igualmente, ha otorgado subsidios e incentivos, con el Proyecto Educativo Rural (PER) y el Programa Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI) el cual tiene como objetivo la atención integral en cuidado, salud, nutrición y educación inicial de niños menores de cinco años. Finalmente, se puede mencionar la implementación de la jornada única; (PND⁵ 2014-2018 art. 53) con el fin de lograr aumentar el tiempo de permanencia en las instituciones educativas. (Pérez, 2018)

Las estrategias mencionadas por Pérez (2018) contribuyen a la mejora en el sistema educativo en lo relacionado con la deserción escolar, reducción de embarazos en adolescentes y delincuencia juvenil; sin embargo, la permanencia de los estudiantes no asegura que haya mejora en la calidad educativa; porque como lo expresa Zubiría (2014), “no interviene los factores esenciales que causan la baja calidad en la educación del país.” De tal manera que al interior de las instituciones educativas es necesario implementar proyectos y planes de mejora relacionados directamente con la práctica pedagógica y que el profesor en su proceso de formación permanente reflexione de manera crítica sobre su práctica. (Freire, 2006, p.40)

Otra de las políticas adoptadas desde el año 2015 por el MEN es el día de la *Excelencia Educativa (DÍA E)* en el que cada institución planea acciones para mejorar la calidad a partir del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE). Para esto, el desarrollo del *DÍA E* centra la atención en el conocimiento y análisis de los resultados en las pruebas, direccionando las estrategias de mejora hacia elevar los niveles de desempeño. No obstante, esto puede ocasionar que en las instituciones educativas se dé prioridad a familiarizar a los estudiantes con las pruebas mediante simulacros, invirtiendo tiempo dinero en el adiestramiento y preparación de estudiantes

⁵ El Plan Nacional de Desarrollo en el artículo 57° modifica el artículo 85° de la Ley 115 de 1994 sobre las jornadas en los establecimientos educativos, quedando así: "El servicio público educativo se prestará en las instituciones educativas en jornada única, la cual se define para todos los efectos, como la jornada escolar en la cual los estudiantes desarrollan actividades que forman parte del plan de estudios del establecimiento educativo y el receso durante al menos siete (7) horas al día. Tratándose de preescolar el tiempo dedicado al plan de estudios será al menos de seis (6) horas." (Ley 1753 del 09 de junio de 2015, p. 37)

en la resolución de exámenes estandarizados, para que a los colegios les vaya bien en las pruebas, en el momento de realizar la *rendición de cuentas*. (Pérez A, 2014, p. 11)

Por otra lado, en la actualidad Colombia a nivel nacional tiene implantado un sistema de evaluación de competencias que involucra todos los niveles educativos: evaluación para la educación básica (SABER 3°, 5° y 9°), examen de estado de la educación media: (Saber 11°) y Examen de Calidad de la Educación Superior (SABER PRO antes ECAES). Sistema de evaluación direccionado por el MEN y diseñado y aplicado principalmente desde la década de los noventa por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)⁶, el cual fue creado desde 1968, año desde el cual está a cargo de las diferentes pruebas.

Para la medición de cada una de las pruebas de evaluación mencionadas el MEN ha elaborado unos referentes de calidad como son la Ley General de Educación (1994), los lineamientos curriculares en las diferentes áreas (1998), los estándares⁷ básicos de competencia (2006), los derechos básicos de aprendizaje (2015), las matrices de referencia (ICFES, 2016) y las mallas de aprendizaje (2017); todos estos orientados a la evaluación por competencias.

En el contexto institucional, el Colegio San Carlos IED se rige por el decreto 1290 de 2009, y la creación de la Comisión de evaluación y promoción encargada de hacer seguimiento al cumplimiento del sistema de evaluación en cuanto escala de valoración, entrega de informes, seguimiento a las actividades complementarias de recuperación, nivelación y superación. No obstante, los profesores tienen autonomía en el diseño y aplicación de estrategias de evaluación realizando entrega de informes académicos bimestralmente.

Lo dicho hasta aquí, indica que cada una de las acciones emprendidas por el MEN para mejorar la *Calidad de la Educación* está direccionada hacia la medición desde los resultados en pruebas estandarizadas. Refiere que “luego de haber especificado los estándares y lineamientos se ha de medir y valorar periódicamente los resultados de los procesos pedagógicos; tomando como referente los desempeños en la aplicación de pruebas externas tanto nacionales –censales–

⁶ En 1980 el ICFES estableció el Servicio Nacional de Pruebas, que asumió poco a poco la ejecución de otras evaluaciones, como los exámenes de validación de bachillerato, las pruebas muestrales SABER, que comenzaron a probarse en 1991 en el marco de un esfuerzo por diseñar un mecanismo de evaluación de calidad de la educación básica, y la participación en pruebas internacionales. (MEN 2010, p:144)

⁷ Los estándares según el MEN son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de Calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar.

como internacionales –muestrales-” (MEN, 2010, p. 141) Siendo los resultados en las pruebas el mecanismo de validación de la calidad es necesario realizar una comprensión y reflexión crítica de ellos para usarlos de manera formativa en el aula, dado que está comprobado que solo con la aplicación no hay mejora.

1.3.Consideraciones desde la perspectiva de las pedagogías críticas en relación con las Políticas propuestas sobre la *Calidad de la Educación*

A pesar de ser la evaluación el dispositivo⁸ más relevante al momento de determinar la *Calidad de la Educación*, porque a partir de los resultados obtenidos se toman las decisiones al interior de los sistemas educativos y ser el mecanismo que emplea el profesor para valorar las prácticas pedagógicas e identificar el aprendizaje adquirido por el estudiante, se ha encontrado que la evaluación ha sido vista como un proceso que genera angustia y tensiones, que establece jerarquías y en la mayoría de los casos es factor de medición y control. En relación con esto, Barrenechea (2010) expresa que las evaluaciones generan un efecto positivo solo en un mínimo porcentaje de los estudiantes, que son generalmente quienes obtienen buenos resultados, la mayoría perciben las evaluaciones como una presión excesiva, en algunos casos inmanejable. (p.2) Este uso de la evaluación como *accountability escolar*, medidor de la calidad ha desplazado el propósito formativo ‘humanizante y emancipador’ en el que:

Los sujetos, tanto evaluadores como evaluados, han de percibir esta práctica como una oportunidad que posibilite una reflexión crítica que aporta elementos para la toma de decisiones hacia el mejoramiento continuo, al tiempo que permite identificar las limitaciones, las fortalezas, potenciar las capacidades, y se convierte en la base de motivación continua hacia la autosuperación de los que participan en esta. La evaluación concebida desde la humanización antepone la formación personal y social ante la medición exclusiva de la eficiencia o del rendimiento académico. (Borjas, 2014, p.38)

Además, asumir la evaluación desde una visión meramente cuantitativa reduce los niveles de reflexión acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje en profesores y estudiantes; puesto que, dedican más tiempo a la preparación para rendir en los exámenes o *test*. Esto conlleva a “evaluar para castigar y no para mejorar la acción de los sujetos, generalmente se evalúa al maestro y no a

⁸“Red de relaciones en la que está implicada una forma determinada de ejercicio del poder y de configuración del saber que hacen posibles determinados efectos de verdad y realidad.” (García Fanlo,2011)

su práctica; se da poca importancia al contexto, se coloca la evaluación mecánicamente al final del proceso.” (Freire, 2010, p.31) Desconociendo así la diversidad en los ritmos de aprendizaje y contextos de los estudiantes, que no son evidenciables con la resolución de una prueba escrita. En relación con esto, Barrenechea (2010) citando a Pophan, (2004, p.1) dice que:

Los docentes muchas veces deben invertir su tiempo en tareas orientadas a cumplir con los estándares dictados estatalmente, las cuales son muchas veces incompatibles con la instrucción de alta calidad y con su propia realidad áulica; en definitiva, la creatividad cede su espacio para la excesiva preparación de las evaluaciones estandarizadas” (p: 9)

Además, suele ser poco motivador para el estudiante y el profesor no participar en el proceso de evaluación en relación con las pruebas estandarizadas, dado que se convierten en agentes pasivos en el que uno es el aplicador de la prueba y el otro quien la resuelve. No obstante, para decidir cómo y qué evaluar es necesaria la participación de los sujetos involucrados, puesto que son quienes experimentan los cambios y transformaciones que se dan a partir de la evaluación. Por tanto, para cambiar la mentalidad instrumental y técnica de la evaluación requiere que el profesor se prepare antes de comenzar su práctica pedagógica, que la reconozca como el elemento que, tanto a él como al estudiante, en conjunto, les permite identificar lo que pueden aprender y ser capaces de hacer.

En relación con las evaluaciones estandarizadas Armstrong, (1999, p. 157) citado por Barrenechea (2010) expresa que estas “priorizan el trabajo rápido con límites preestablecidos, la vida adulta de los estudiantes requiere que ellos puedan utilizar su pensamiento crítico, lograr trabajo cooperativamente en equipos, entre otras cuestiones.” (p.17) De lo cual se deduce para obtener resultados cuantificables y/o comparables las pruebas estandarizadas son un recurso económico óptimo en tiempo y dinero. Sin embargo, cuando se desea, además de los resultados finales, observar y valorar el desarrollo de las habilidades del estudiante es necesario estar reflexionando sobre dichos aprendizajes.

Sintetizando, lo importante es situar al servicio de la evaluación en el aula los resultados de las pruebas estandarizadas y no como ocurre en la mayoría de los casos, la evaluación en el aula en función del logro de buenos desempeños en las pruebas. Al respecto Ravela (2010) sugiere que la evaluación escolar debería plantearse con un propósito teórico conceptual y relacionado con el quehacer práctico, usar las evaluaciones estandarizadas como un mecanismo de reflexión para ayudar a los maestros a tomar conciencia y desarrollar propuestas de evaluación con una

intencionalidad más clara, reflexiva y coherente, difundir instrumentos de evaluación que ayuden a los docentes a proponer actividades que desarrollen procesos de pensamiento en los estudiantes y generar espacios de discusión respecto los resultados de las evaluaciones estandarizadas. (p. 18-19)

Para lograr reflexionar críticamente sobre los resultados de la evaluación en búsqueda de mejorar la *Calidad en la Educación* es necesario reducir el número de pruebas y concentrarse más en hacer un análisis al interior de las mismas. Como es sabido, aplicar un sinnúmero de evaluaciones estandarizadas sin plantear una verdadera estrategia de mejora, solo genera gastos en tiempo y dinero. Similar sucede en el aula de clase, por más actividades de evaluación que realice el docente sino hace una correcta retroalimentación los resultados seguirán siendo los mismos.

Prueba de lo anterior, es que Colombia ha participado a nivel internacional y nacional en varias pruebas que generalmente arrojan bajos desempeños o mejoras mínimas. Por lo tanto, frente al concepto de la medición de la *Calidad en la Educación* como lo expresa Pérez (2018) citando a Casanova (2012, p. 20) “esta se debería utilizar como una información más, que se añade a las que tenemos obtenidas por nosotros, y que puede resultar útil para contrastar resultados, corroborar nuestro trabajo personal y proponer nuevas rutas para seguir adelante”. (p.208) Lo cual permitiría a las instituciones educativas salir de la encrucijada de la accountability escolar por una lado y por otro la evaluación como proceso particular.

Un rasgo característico de la evaluación con sentido crítico es la motivación. Gran parte de los resultados que se obtienen en las evaluaciones provienen del interés que el profesor consigue despertar en los estudiantes. Por consiguiente, el profesor tiene el compromiso de lograr que el estudiante explore y se anime a aplicar a su vida cotidiana los conocimientos y habilidades desarrolladas. (Borjas, 2014, p.40) La motivación se genera desde la interacción maestro-estudiante en el aula, esta permite que el aprendizaje se lleve a cabo en doble vía, es decir maestro y estudiante están aprendiendo constantemente uno del otro, en palabras de Freire 2010:

El enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (p.46)

En contraste con los postulados de la pedagogía crítica que examina el proceso educativo desde una relación dialógica profesor-estudiante, en la que juntos buscan transformar su propia realidad mediante la emancipación de aquello que los oprime; la estandarización desconoce la labor del docente, concede la valoración de la calidad de la educación a organismos ajenos al contexto educativo, el estudiante no participa activamente en el proceso evaluativo y evidencia un grado de desconfianza en la labor que desarrolla el profesor. El alcance que tienen las pruebas estandarizadas no es suficiente para prescribir si el estudiante adquirió la preparación necesaria porque no ofrecen la certeza de haber desarrollado todas las habilidades sociales y cognitivas; estos resultados son para el docente un recurso que complementa el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de la observación, interacción y experiencias en el aula.

En suma, las políticas sobre la *Calidad de la Educación* no solo han de direccionarse hacia los resultados en las pruebas estandarizadas. Es conveniente, realizar un proceso reflexivo en el que el estudiante y el profesor generen ideas y acciones emancipadoras. Un proceso, según Freire (2007), que procure integrar al estudiante en su realidad contextual, en el que sea solidario, independiente y esté en la búsqueda constante del aprendizaje. (p.14)

2. Evaluación y perspectivas de la evaluación educativa: del control a la evaluación formativa

“Para poder generar una actitud positiva hacia la evaluación es primordial comenzar a construir una cultura de evaluación para el mejoramiento.” (López, 2013)

Introducción

Habiendo señalado la importancia que tiene la evaluación en la determinación de la *Calidad de la Educación*, este apartado se concentra en explicar las diferentes concepciones y usos que se le han venido dando a la misma. Es de notar, que la evaluación es fundamental en el desarrollo de la práctica pedagógica, dado que es a partir de ella que se planean las diferentes estrategias, verificar aprendizajes adquiridos y tomar decisiones en búsqueda de la mejora. Así pues, desde siempre se ha considerado la evaluación imprescindible, puesto que proporciona valiosa información para el desarrollo de todos y cada uno de los procesos académicos. Además, se observa que se le ha otorgado diferentes usos fuera de las aulas en respuesta tanto a políticas nacionales como internacionales.

Por otra parte, valorar continuamente la práctica pedagógica le permite al profesor identificar los logros alcanzados de acuerdo con las metas planteadas y realizar modificaciones, de ser necesario, en favor del progreso de sus estudiantes. Al respecto indica Freire (2006) que “Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima.”(p. 40) En virtud de ello, la evaluación permite al profesor hacer una revisión constante de su labor, tanto de los aciertos como de las fallas; es el elemento *sine qua non* no es posible hacer una reflexión crítica de las actividades que se están ejecutando, para hacer cambios sustantivos en la escuela que se trasladen en la transformación de la sociedad, que es el fin último por el cual se piensa el proceso formativo de los sistemas educativos.

Dada la importancia que tiene la evaluación como facilitador y promotor del aprendizaje, este capítulo está dedicado a efectuar un análisis reflexivo de la evaluación, sus componentes, funciones y alcances; con el fin de develar qué, cómo y para qué evaluar. Este constructo se divide en tres subcategorías; la primera de ellas aborda la teorización de la evaluación, haciendo énfasis en la manera cómo ha sido pensada, cómo puede concebirse desde el aula y la implicación de evaluar por competencias; la segunda centra la atención en el uso que puede hacerse de la evaluación desde las perspectivas formativa y sumativa, a fin de mejorar en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y la tercera trata la evaluación educativa desde la perspectiva crítica formativa.

2.1. Fundamentos teóricos de la evaluación en el nivel de educación básica primaria

2.1.1. Génesis y desarrollos de la evaluación educativa

Antes de realizar una referenciación histórica de la evaluación; se mencionan algunas definiciones de evaluación: Ley 115 de 1994 citada por FECODE. CEID. (2014) expone que:

Evaluar es elaborar juicios de valor para comprender el sentido y significado de la educación, de sus fines y procesos, niveles y estrategias de enseñanza-aprendizaje, es valorar las condiciones que la hacen posible y diseñar planes para mejorar el horizonte de la formación plena del ser humano, en todas sus dimensiones”. (p.5)

López (2013) la define como “un procedimiento sistemático para recopilar información acerca de los estudiantes. Esta información es interpretada, utilizada para tomar decisiones y emitir

juicios sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.” (p. 12) y Tamayo (2017) citando a Eisner (1998, p. 185) y Stufflebeam (1989) expone que es:

Es la elaboración de un juicio de valor, con criterios pedagógicos, sobre la información recogida acerca del proceso de formación, y es ella misma un factor de aprendizaje para mejorar. Es práctica pedagógica, en una institución, de acuerdo a unas políticas. Como juicio de valor no es verdadera ni falsa, y su objetividad es consensuada de tal manera que su dimensión cualitativa privilegia el aula y los contextos. (p.12)

En cada una de estas definiciones se habla de la evaluación como la elaboración de juicios de valor a partir de criterios específicos. Por tanto, es importante considerar dentro de la evaluación todos los aspectos que influyen en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, para evitar formular juicios apresurados y descontextualizados, como puede ser el caso de los informes basados en los resultados de las evaluaciones estandarizadas, las cuales se aplican generalmente una vez por año. De manera que, el momento de la evaluación es muy significativo tanto para el profesor como para el estudiante, ya que es desde el proceso y no solo desde el resultado que se implementan los cambios para mejorar el aprendizaje. En suma, hacer de la evaluación una experiencia para el aprendizaje. (Moreno, 2016, p.25) Una experiencia significativa en la que el estudiante identifique fortalezas, limitaciones y aspectos a mejorar. (López, 2013, P.16)

Los referentes históricos señalan que la evaluación tiene sus inicios varios siglos a. C. y que ha ido pasando por distintos periodos⁹. Es sabido que la evaluación siempre ha estado mediada por el interés de valorar los conocimientos que posee el estudiante. Además, en la evaluación a mediados del siglo XX se basó en los *test* estandarizados para medir las capacidades, lo cual se mantiene hasta el día de hoy en muchos espacios académicos. (Tamayo, 2017, p. 15) Escudero (2003) presenta un análisis de los enfoques de la evaluación dentro de los mencionados está el modelo conductista-eficientista mencionando a Tyler (1940) quien plantea el método sistemático de evaluación en qué medida los objetivos planteados previamente, fueron alcanzados; Stufflebeam (1967) con el método CIPP (Contexto, Insumos, Proceso y Producto), exponiendo

⁹ 1) 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 (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.33)

que la evaluación ha de ser útil, factible, adecuada, apropiada, segura y precisa; Stake (1967, 1974) quien propone el modelo de evaluación respondiente el cual plantea como propósito atender las problemáticas que surgen en los profesores y estudiantes, en la implementación de un programa educativo; Alkin (1969) con el modelo CSE en el que la evaluación es un proceso que permite, mediante información obtenida, juzgar decisiones alternativas y Cronbach (1982) con el modelo de planificación educativa. Además, Escudero (2003) menciona el modelo humanístico, citando a Scriven (1973) con el método de atención al cliente en el que propone valorar todos los efectos posibles de un programa educativo; el método de contraposición de la evaluación de Owens (1973), Wolf (1974) en el que a partir de evidencias sólidas proceder de la mejor manera y el método de la Crítica artística Eisner (1981) el cual esta basado en la interpretación crítica de las acciones educativas. Finalmente menciona el modelo holístico, haciendo referencia al método de Evaluación holística de MacDonald (1976) en el que tiene en cuenta todos los componentes en la enseñanza como son el proceso, los resultados y el contexto y el método de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) en el que la evaluación es contextualizada, toma en cuenta los procesos antes que los resultados, utiliza varios métodos para la recolección de la información. (Pp. 32-33).

Continuando con la fundamentación teórica de la evaluación, esta adquiere la connotación de rendición de cuentas (*Accountability*) a partir de 1957, orientándose hacia la eficacia desde la supervisión y el control no solo de los estudiantes, sino también de los programas y maestros; desencadenando en un periodo de reflexión y evaluación, denominado por Escudero (2003) investigación evaluativa. (Tamayo, 2017, pp.18-19). La evaluación, desde los *test*, continúa siendo el dispositivo predominante de eficiencia y eficacia. Janela (2016) expone que las políticas de evaluación están estrechamente articuladas con el ejercicio del control social, “basados en tests estandarizados de alto impacto (*high-stakes tests*) y en rankings escolares, los cuales han mostrado ser, en no pocas ocasiones, formas autoritarias de *accountability* y culpabilización de las instituciones, organizaciones y actores educativos” (p. 3)

En definitiva, puede notarse que, desde sus comienzos, la evaluación adquirió una connotación de medición. No obstante, en las últimas décadas el proceso de evaluación ha venido siendo investigado por diversos autores quienes proponen unos modelos y métodos que buscan hacer un proceso formativo de la misma. Aunque se reconoce que el propósito en su aplicación no es meramente cuantitativo (calificación) se continúa dando mayor importancia a la evaluación de

tipo sumativo, dado que en el sistema educativo actual la autonomía del profesor se ve limitada por las exigencias de políticas externas del *accountability* escolar.

2.1.2. Evaluar por competencias en el aula

El discurso de las competencias en el aula se ha venido implementando en Colombia en los últimos 20 años. Actualmente, existen una serie de conceptos alrededor de este término dentro de los que se pueden referir: el MEN (2006) las define como un “saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron.” (ICFES, 2014). Por otro lado, la Unión Europea la define “como aptitud, habilidad, suficiencia, o destreza; así las competencias se asocian a lo que la persona es capaz de ejecutar, su grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para responder con tareas complejas.” (Maldonado 2006a, p. 210 citado por Niño Zafra, Tamayo Valencia, Gamma Bermúdez, & Díaz, 2016, p. 41)

Así mismo, el Proyecto DeSeCo¹⁰ citado por Gama (2013) define las competencias como “la unión entre actitudes, valores y emociones que, en su combinación, se convierten en recursos que le permiten al sujeto responder a diversas situaciones problemáticas, para actuar de manera coherente y eficaz, ya sean de orden complejo o sencillo, erróneo o benéfico.”(P.102-103) Por otra parte, Contreras (2013) citando a C. Barriga, (2004) la define como la capacidad para realizar algo de manera idónea en la que el aprendiz pone en práctica sus saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Las diferentes concepciones alrededor de las competencias evidencian por un lado que están orientadas hacia el desarrollo de habilidades que respondan a las necesidades contextuales e intereses de los estudiantes y por otro lado a un aprendizaje mecánico en el que el estudiante desarrolla habilidades para seguir instrucciones de manera eficiente, sin que implique necesariamente la reflexión y la transformación. No obstante, prevalece más el concepto de competencias como la adquisición de estándares básicos de conocimiento y habilidades para un *Saber Hacer* técnico al servicio del sector productivo.

¹⁰ Definición y Selección de Competencias. Proyecto iniciado por la OCDE a finales de 1997, con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Niño Zafra, Tamayo Valencia, Gamma Bermúdez, & Díaz, (2016, p. 107)

Este enfoque economicista de las competencias conlleva a que tanto el profesor como el estudiante queden subordinados a las directrices de las políticas educativas de calidad las cuales están centradas, como se mencionó anteriormente, en los resultados PISA y SABER. Es así como “*Calidad de la Educación*, evaluación de los procesos de comprensión, aprendizaje de los estudiantes, quedan ahora reducidos a insumos para la producción en masa de lo que necesitan los administradores de la gran empresa llamada educación.” (Niño Zafra, Tamayo Valencia, Gamma Bermúdez, & Díaz, 2016, p. 31)

En consecuencia, educar por competencias, además de formar en la capacitación de mano de obra calificada, tiene el riesgo de limitar la enseñanza a desarrollar habilidades para resolver situaciones de manera automática, en respuesta a atender al desempeño en las pruebas desde estándares mínimos. Por consiguiente, puede haber mejora en los resultados, pero no es garantía de éxito en la vida profesional de los estudiantes, que es lo que se espera de un sistema educativo de calidad. Por el contrario, desde este enfoque la reflexión y transformación escolar se restringe y la motivación del estudiante por aprender puede quedar en un segundo plano. Como lo expresa Del Rey (2011) citado por Niño Zafra et al. (2016):

El enfoque por competencias presupone la formación de un ‘hombre sin atributos’ en donde se entregan a los maestros una serie de posibles competencias por desarrollar, sin tener en cuenta las necesidades reales de los estudiantes, sus gustos e intereses. Se hace un listado *a priori* para desarrollarlo en cada una de las clases impartidas en los colegios. La figura del ser humano y del estudiante en particular desaparece con este mandato. (p. 108)

Además, Moreno (2016) enuncia que existen dos perspectivas en la concepción de las competencias: desde un enfoque conductista y reduccionista en el que el trabajador es entrenado para dar el máximo rendimiento en su desempeño, es decir aprender a *hacer* eficientemente, seguir instrucciones; aquí no es necesario que el sujeto tome decisiones o sea crítico; y desde un enfoque socio constructivista del aprendizaje en el que el sujeto está continuamente aprendiendo, de acuerdo al contexto, porque este le permite identificar cuál es la mejor solución a la dificultad que se le presenta. (p.242) Asimismo, expresa que las situaciones problema no han estar encasilladas en soluciones previamente constituidas, sino que se requiere que el estudiante explore y busque la solución, por tanto, el componente esencial en la competencia es el contexto, a partir del cual se elige la mejor respuesta o solución a la situación problema.

Por otro lado, este mismo autor expone que una enseñanza con enfoque de competencias es necesariamente una *enseñanza para la comprensión*, es decir, requiere involucrar al estudiante en la búsqueda, experimentación, reflexión y comunicación del conocimiento, vincular el conocimiento en situaciones de la vida cotidiana, flexibilidad y creatividad, comprender que todo está cambiando permanentemente, estimular la metacognición para que cada estudiante esté en capacidad de valorar su propio aprendizaje... (Moreno, 2016, pp. 248-249) De modo que, propone transitar de una evaluación *del* aprendizaje hacia una evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje. Es decir, una evaluación centrada en procesos y no solo en productos, que contemple distintas técnicas e instrumentos de valoración. (Moreno, 2016, p.250)

De igual forma, Barnett (2001) citado por Niño Zafra, Tamayo Valencia, Gamma Bermúdez, & Díaz (2016) dice que la concepción de competencia como formación de habilidades:

no solo debe arraigar el contenido disciplinar o para la solución de problemas específicos, sino que requiere sumergirse en los intereses de los estudiantes, para derivar en la relación de su mundo interno con el mundo de necesidades que se encuentra en su contexto. Se trata de la visión de competencias para la vida, que al ser abordada desde el diseño curricular hace que el centro pase de las disciplinas a problemas de los cuales han sido partícipes los sujetos del contexto. (p.65)

En suma, evaluar por competencias (evaluar conocimientos, habilidades, actitudes y valores) requiere no solo que el estudiante esté en capacidad de resolver una situación problémica, sino que dicha situación esté relacionada con el contexto y los interés de los estudiantes, para que a partir de la comprensión y reflexión se prepare y pueda resolver situaciones que se le presenten en distintos momentos de la vida.

2.2.La evaluación formativa y sumativa como posibilidades *para* el aprendizaje.

La evaluación fue pensada y diseñada en sus inicios como un mecanismo de medición. Con el paso del tiempo esta se ha ido utilizando para identificar los aspectos que son necesarios mejorar en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Es así como ha ido cambiando la percepción de su uso *para* el aprendizaje; pasando de considerarse un resultado final (sumativa) a ser parte interactiva del proceso pedagógico (formativa). Sin embargo, después de varias décadas se continúa usando más la evaluación sumativa que la formativa, a pesar de que teóricamente se expresa lo contrario.

La perspectiva formativa de la evaluación involucra al estudiante en su proceso educativo, puede identificar cuáles son los conocimientos adquiridos, en qué nivel se encuentra y qué le hace falta aprender. Es decir, “los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos.” (Heritage (2007) citado por Moreno (2016), p.157) Esta evaluación, es continua y sistemática, emplea procedimientos informales, se emplea todo el tiempo, permite la retroalimentación y está diseñada según los intereses del estudiante. Moreno (2016, p. 92) Además, permite contrastar los objetivos con las metas logradas, identificar qué tan cerca o lejos están los aprendizajes de los estudiantes de donde debieran estar.

Autores como Gallardo Gil, M., & Sierra Nieto, E. (2015), López (2013) y Moreno (2016) citando a Castelló, Monereo y Gómez (2009) argumentan que la evaluación formativa permite utilizar una serie de métodos e instrumentos que hacen posible la evaluación *para* el aprendizaje como son: el portafolio, resolución de problemas y casos críticos, escritura de textos, hacer simulaciones de lo que sucede en el entorno, desarrollar proyectos y desarrollar aprendizaje cooperativo. De manera específica en las instituciones educativas desde el aula se favorece esta evaluación dado que constantemente se están observando sus actitudes, conocimientos y habilidades.

Así mismo, la evaluación formativa, para McMillan (2007) citado por López (2013) dice que es “la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas, encaminadas hacia el mejoramiento de su desempeño. Esta retroalimentación puede incentivar la motivación y aprendizaje de los estudiantes ya que se da de acuerdo con sus necesidades.” (p.26) Por tanto, este tipo de evaluación permite valorar el proceso de aprendizaje, hacer realimentación permanente e inmediata y plantear estrategias de mejora aterrizadas a las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, la evaluación sumativa se caracteriza por emitir la valoración de un proceso concluido, mide el éxito o el fracaso, dice cuanto ha aprendido el estudiante determinando niveles de rendimiento, sirve para seleccionar y jerarquizar los estudiantes según los resultados obtenidos y generalmente se aplica una vez al año. (Moreno, 2016, p. 92) Buen ejemplo de ello es el caso de la Prueba PISA que aplica la OCDE cada tres años con componentes de medición homogenizados, descontextualizados y limitados, dado que en un test no es posible valorar todo lo aprendido por

el estudiante en tres años. Este tipo de evaluación (*test*, examen) tiene el propósito de medir el aprendizaje. Así pues, desde la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional en Colombia realizan la medición de eficacia y eficiencia del sistema educativo, dado que resulta más económico en tiempo y dinero. En consecuencia, “La evaluación se vuelve en ejercicio técnico de rendimiento de cuentas, en auditoría, forma sutil, o burda si lo analizamos con actitud crítica, de control de los alumnos en primer término, de los profesores en segundo lugar.” (Álvarez, 2012, pp. 9-10) Por tanto, la evaluación sumativa:

Conduce el aprendizaje al mismo tiempo que busca medirlo. Para ello, asume la responsabilidad de los juicios sobre el aprendizaje lejos de la única persona que puede aprender (el alumno) y la coloca, de forma unilateral, en manos de otros. Se envía el mensaje de que la evaluación no es un acto del que aprende, sino un acto realizado sobre el que aprende.” (Moreno, 2016, pp. 163-164)

Dadas las circunstancias en las que predomina la evaluación sumativa frente a la formativa en la determinación de la calidad, ¿Cómo lograr que los estudiantes y los profesores asuman la evaluación como el elemento que potencia el aprendizaje, si tienen la presión desde las políticas educativas de medición y control? ¿Qué percepciones tienen los estudiantes y maestros alrededor de la evaluación? ¿Cómo lograr que la evaluación en las instituciones educativas sea mayormente formativa y no sancionatoria?

No obstante, la evaluación sumativa puede usarse como un indicador para retomar los conocimientos en los que el resultado no sea el esperado. Por tanto, no se trata de descartar una de estas evaluaciones sino de hacer de ellas un complemento. Moreno (2016) manifiesta que:

La evaluación no se puede abolir, pero sí se puede reformar, sólo que hay que tener claro el sentido y la dirección del cambio, sino se corre el riesgo de perder el rumbo, y caer en prácticas educativas (y evaluativas) rutinarias y carentes de sentido, que sólo minen la motivación, la esperanza y el compromiso del profesorado con el cambio y la transformación de la escuela. (p. 300)

De igual modo, Álvarez (2005) expresa que evaluar es un proceso necesario porque es importante estar seguros de que lo que se realiza se encamina hacia la dirección correcta; exponiendo que la evaluación debe estar al servicio de la educación, el currículo y el conocimiento y no ser orientada hacia la presión del examen porque desfigura el currículo, orientándolo hacia la medición y el poder del control. (p.34) Desde la perspectiva sumativa podría decirse que la evaluación está al servicio de las políticas educativas que le otorgan un carácter instrumental, para emitir un valor cuantitativo desde los resultados de los *test* (examen) con los informes de calidad en la educación. Por el contrario, desde la perspectiva formativa está ‘al servicio de quien aprende’

(Álvarez, 2012), que justifica cada momento de aprendizaje y no solo valora al final; para de esta manera hacer las correcciones pertinentes en el momento adecuado.

Continuar dando prioridad a la evaluación cuantitativa, en la que se confiere una calificación al estudiante basado en el acierto y el error para decretar si el estudiante aprueba o reprueba, si es promocionado al siguiente nivel, o para establecer jerarquías y realizar comparaciones desde los resultados sin hacer ningún tipo de retroalimentación poco contribuye a la mejora en el aprendizaje. Esto conduce a que el profesor sea el medio para la aplicación de las pruebas y el estudiante el instrumento para realizar la medición y *accountability* escolar. Pero ¿cómo se sienten los estudiantes y profesores al ser medidos por los resultados de las pruebas estandarizadas? ¿Qué tan importante puede ser para ellos presentar estas pruebas y lograr buenos puntajes? Si como dice Álvarez (2012) la evaluación está al servicio de quien aprende ¿Por qué entonces no escucharlos?

En suma, lograr un equilibrio en el uso de la evaluación sumativa y formativa en la práctica pedagógica permite acortar la brecha que actualmente existe entre ellas. Además, reducir el temor hacia la evaluación tanto en profesores como estudiantes para no verla como una amenaza sino como una oportunidad para identificar fortalezas y debilidades, y trabajar en ello. La evaluación como medición no es totalmente negativa si se define con anticipación el sentido y la finalidad del sistema de evaluación que se va a emplear, qué se hará con los resultados, cuáles son las medidas que se adoptaran y a quiénes afectara dichas decisiones. (Moreno, 2016, p.87)

Ravela (2006) expone:

La evaluación externa sirve para poner el foco de atención en aquello que todos los alumnos deberían aprender, pero por supuesto, no puede ni pretende dar cuenta de todos los aprendizajes. La evaluación en el aula, cuando se hace bien, puede ser mucho más rica en su apreciación de los procesos de aprendizaje de alumnos específicos, pero no puede nunca ofrecer un panorama de lo que ocurre a nivel del conjunto del sistema educativo. (p. 73)

En definitiva, lo que no se puede seguir realizando son evaluaciones en masa sin tener claridad de cuáles serán los propósitos y las decisiones que a partir de ellas se tomarán; además, puede reducirse su incompatibilidad y hacer de los dos tipos de evaluación un complemento.

2.3. La evaluación formativa desde una perspectiva crítica

En este apartado se aborda la evaluación desde una perspectiva crítica, enfatizando ¿Por qué? y ¿Para qué? es importante realizarla de manera formativa. Dado que, en el desarrollo de los procesos académicos el estudiante necesita comprender que la educación está en función de desarrollar y fortalecer sus habilidades, él no es ajeno a su proceso de formación. Él es quien determina si las actividades académicas que realiza le están contribuyendo a su avance personal y formación integral. Por ello, es muy importante que el profesor estimule la curiosidad por aprender y la reflexión en el estudiante para que sea capaz de juzgar y comprender la experiencia particular de su aprendizaje. (Álvarez, 2005, p.31)

Por consiguiente, involucrar al estudiante y hacerlo partícipe de su proceso de aprendizaje requiere que en las instituciones educativas se indague acerca de cuáles son sus intereses y motivaciones. Además, el profesor tiene el compromiso de orientar sus prácticas pedagógicas hacia una “construcción dialógica, realismo esperanzado, un humanismo crítico, prácticas emancipatorias y la reinención como la posibilidad de soñar este y otros mundos desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios.” (Ortega, López y Tamayo, 2013, p.28) Prácticas donde la evaluación sea significativa para los estudiantes y no les genere angustias. Una práctica, como enuncia Freire (2002), que permita hablar *a* y *con* los estudiantes de forma positiva y democrática, que contribuya a la formación de ciudadanos responsables y críticos. (p.109)

Dicho lo anterior, un profesor que es reflexivo cuestiona constantemente su práctica y la renueva en favor de la enseñanza, por tanto, no puede perder de vista preguntas como:

¿Para qué evaluó? ¿Qué fines persigo con los ejercicios de evaluación, con estas preguntas, con estos problemas, con estas tareas, qué propongo a estos alumnos? ¿Al servicio de quién está la evaluación que estoy practicando? ¿Qué uso quiero hacer de la evaluación? ¿Qué uso haré de los resultados que obtenga de este examen, de este ejercicio de evaluación? (Álvarez, 2012, p.15)

El profesor que reflexiona alrededor de estas preguntas renueva continuamente su práctica en la búsqueda de la construcción del conocimiento, lo que se verá reflejado en la transformación del entorno y de la sociedad. Es por esto, que el profesor es la persona idónea a la hora de plantear y desarrollar proyectos, hacer análisis y críticas de lo que ocurre al interior de las instituciones. Dado que, él está en contacto directo con los estudiantes y tiene a cargo la responsabilidad desde

la escuela de conectar “los intereses, las expectativas y el deseo de aprender de los educandos para permitirles transitar de la superficialidad de la información a la profundidad del conocimiento personal y social.” (Moreno, 2016, p.291) Al respecto, el Grupo de Investigación Evaluando_nos, (2014) en FECODE CEID argumenta que:

La educación es interacción entre sujetos, saberes, prácticas, instituciones. Es acción cultural que transforma la manera de vivir, de creer, de soñar, de aprender, de pensar, de actuar, lo cual hace que la calidad de la educación sea la calidad de la vida misma, de los aprendizajes, de las acciones, de los proyectos, en la corriente dinámica y azarosa de la historia.” (pp. 33-34)

De lo expresado se desprende que la educación se da en la relación profesor-estudiante y la evaluación se diseña para dar cuenta de la pertinencia de las prácticas pedagógicas; por tanto, los profesores y estudiantes están llamados a reflexionar, fijarse metas claras de aprendizaje y determinar si se han cumplido o no. Esto es, cuestionar constantemente su quehacer pedagógico y para llevar a cabo este proceso no basta solo con aplicar *test*, se requiere además de un ejercicio constante de autoevaluación y coevaluación revisando constantemente el aprendizaje de los estudiantes sin esperar a realizar una evaluación final. (Álvarez, 2012, p.19) por tanto, para que la evaluación sea formativa requiere que el profesor en su práctica tenga claridad de cómo hacerla, para qué hacerla y a quiénes aplicarla. Caso contrario a los objetivos de las pruebas masivas, que prioriza la calificación y el resultado antes que el proceso, como lo expresa Moreno (2016):

Las pruebas estandarizadas no sólo lesionan el aprendizaje, al convertir a los alumnos en sujetos pasivos, incapaces de comprometerse con él, y en sujetos ocupados con la memorización antes que con la comprensión. 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 profesores limitan su instrucción a las exigencias de las pruebas, las cuales generalmente están centradas en conocimientos que sólo requieren el recuerdo o la evocación de ciertos hechos o datos aislados. Existe una constante presión sobre el profesorado para que oriente su esfuerzo en preparar a los alumnos para las pruebas de rendición de cuentas. (p.85)

Por consiguiente, para evitar que el estudiante centre su atención en aprender solamente para el examen porque esto le abre algunas posibilidades; el reto del profesor es lograr que el estudiante se enfoque en su aprendizaje antes que en la calificación; que comprenda que la evaluación le ofrece la oportunidad de reflexionar acerca de sus avances y si se encuentra en el nivel que debería estar. (López, 2013, p. 131) De manera que, la tarea incesante del profesor es hacer de la evaluación un elemento facilitador del aprendizaje para que de esta manera pueda

construirse “un pensamiento crítico fundado en principios como la dignidad, justicia, solidaridad y responsabilidad.” (Ortega, López y Tamayo, 2013, p.27)

Además, Moreno (2002) dice que para que conseguir una evaluación formativa es necesario hacer una mirada del conocimiento y creencias del profesor sobre el proceso educativo, dado que algunos de ellos son resistentes al cambio y sus creencias están relacionadas a las conductas en el desarrollo de la clase. Expone que para cambiar las concepciones y prácticas de evaluación del profesor es necesario hacer un cambio cultural profesional y rediseñar los entornos laborales y la forma de pensar y hacer la enseñanza. (p. 35)

Así pues, aunque la evaluación como medición y *rendición de cuentas* o *accountability* prevalezca y profesores y estudiantes continúen estando condicionados a mostrar resultados, ante entidades como el MEN (Icfes) y la OCDE, desde las aulas puede promoverse el uso de la evaluación formativa. Para que los estudiantes conozcan las expectativas y logros de aprendizaje, las tareas a desarrollar y los criterios de calidad, haya un proceso de retroalimentación, se estimulen procesos metacognitivos y reflexivos sobre sus desempeños identificando fortalezas y debilidades y se desarrollen las practicas pedagógicas atendiendo a los intereses y aportes de los estudiantes. (Anijovich, 2016, pp. 16-17)

No obstante, es importante no desestimar la evaluación sumativa dado que desde los resultados también se orientan los procesos; para ello, es necesario que los organismos encargados de su aplicación asuman la responsabilidad de hacer llegar los resultados a las instituciones y a los profesores para analizar y retroalimentar los procesos. Es claro, como dice Díaz (2006): “De nada sirve que se indique el promedio académico de un sistema educativo en una determinada área si no se indica en cuáles aspectos es que está mal y debe mejorarse.” (Pp.590-591) Ratificando lo anterior Ravela (2006) arguye que:

El sentido último de toda evaluación es ‘provocar cambios en la realidad’. Para que las modificaciones se produzcan, es fundamental que los evaluadores consideren como parte de su trabajo –y por tanto del diseño de la evaluación– la divulgación apropiada de los resultados a las audiencias que los utilizarán. Esto requiere una preocupación especial por hacer reportes comprensibles, pero, además, invertir tiempo en contactos directos con las diferentes audiencias para explicar los resultados y ayudar a la reflexión acerca de las implicancias de los mismos. (P. 42)

Dada la importancia que tiene la evaluación desde un enfoque formativo ¿Por qué no contemplar dentro de las políticas de calidad las diferentes formas de evaluación que el profesor realiza en el aula? ¿Podrían incluirse dentro de los informes de calidad los criterios de evaluación que el profesor desarrolla en el aula? ¿Por qué no permitir que profesores y estudiantes participen en el diseño de las pruebas? ¿Por qué dejar en su totalidad a entidades externas nacionales e internacionales la potestad de evaluar la *Calidad de la Educación*? Y lo que es más importante ¿Resulta útil realizar continuamente evaluaciones estandarizadas que principalmente favorecen propósitos numéricos? Si se conoce que los países con alto nivel de desempeño educativo han reducido la cantidad de evaluaciones masivas y han tomado otras acciones internas. Además, está demostrado que los buenos resultados no dependen de la cantidad de evaluaciones que un sistema educativo aplique.

De lo dicho anteriormente se concluye que la evaluación no puede seguir siendo vista como el elemento que genera temor, constriñe o frustra el aprendizaje; sino que es necesario promover una evaluación *para* el aprendizaje en el que los estudiantes se sientan confiados de su aprendizaje constante (Moreno, 2010, p, 90). La evaluación como elemento que le dé al estudiante seguridad y confianza en sí mismo, que le ayude a identificar sus fortalezas y debilidades a partir de la reflexión crítica de sus desempeños y la manera como los usará en su cotidianidad; como una “reflexión sistemática, contextualizada, humanizante y transformadora, encaminada a establecer y comprender los sentidos, las potencialidades, las significaciones, las cualidades, la pertinencia, el impacto, así como también las limitaciones y obstáculos que impiden concretar las intenciones educativas e ideales de formación.” (Borjas, 2014, p.37)

3. Pruebas Saber Lenguaje 5° ¿Medición de habilidades o evaluación *para el aprendizaje*?

“La práctica del maestro le significa convertirse en productor de conocimientos, saber lo que hace, cómo lo hace, para qué y con quién lo hace.” (Ortega, López y Tamayo, 2013)

Introducción

Como se mencionó en el apartado anterior, las Pruebas Saber en Colombia son el elemento imprescindible en la determinación del nivel de calidad en el sistema educativo. Generalmente, los resultados son dados a conocer a los profesores en los colegios, en el marco del desarrollo del día E, para que a partir de ellos se diseñen las estrategias y los planes de mejoramiento institucional. Dado que para el MEN los resultados tienen un alto grado de importancia es significativo indagar acerca de ¿Qué tan importante es para el profesor conocer y usar estos

resultados en el desarrollo de su práctica pedagógica? ¿Se encuentra interesado en conocer la estructura y componentes de las pruebas o desde su autonomía determina su propia manera de evaluar los aprendizajes? Específicamente, ¿Considera que la Prueba Saber en el área de Lenguaje contribuye o limita el desarrollo de las habilidades comunicativas?

La realización de este constructo teórico tiene la intención de hacer un acercamiento a la Prueba Saber Lenguaje, para identificar las posibilidades y limitaciones de esta respecto de las prácticas de evaluación que desarrollan los profesores en el aula. De esta manera, comprender más explícitamente todo lo referente a las Pruebas Saber y los discursos que giran en torno a ellas, centrando la atención en el área de Lenguaje 5°, sus componentes y competencias. Así pues, realizar una aproximación al objetivo de investigación, como expone Freire (2002) “estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea”. (p.52)

Básicamente, este constructo se encuentra dividido en 3 partes así: la primera centrada en la fundamentación teórica de las Pruebas estandarizadas en Colombia; abordando la alineación de las Pruebas Saber, el modelo de evaluación basado en evidencias (MBE) y la evaluación auténtica, como elementos desde los cuales son planteadas las pruebas. La segunda compuesta por la Prueba Saber Lenguaje 5°, haciendo énfasis en la manera cómo está estructurada, información necesaria para la interpretación y análisis crítico de los resultados. En la última parte se exponen las posibilidades y limitaciones entre la Prueba Saber Lenguaje 5° y la práctica de evaluación en el aula, desde el punto de vista crítico de diferentes autores; de tal manera que, la conceptualización teórica conlleve a un análisis reflexivo de los instrumentos en desarrollo del ejercicio de indagación.

3.1. Las pruebas estandarizadas en el Sistema Educativo Colombiano: Breve historia

En Colombia se han venido aplicando evaluaciones desde 1968, las cuales han sido diseñadas por el ICFES¹¹ haciéndose obligatorias a partir de 1980 como requisito para el ingreso a la educación superior. Además, con el propósito de evaluar conocimientos y aptitudes y para monitorear los resultados en los desempeños de las instituciones de educación media. Es así como

¹¹ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)

en 1980 el Icfes estableció el Servicio Nacional de Pruebas, el cual asumió poco a poco la ejecución de otras evaluaciones, como los exámenes de validación de bachillerato, las pruebas muestrales Icfes que comenzaron a probarse en 1991 y la participación en pruebas internacionales. (Revolución educativa, 2002-2010; ICFES, 2013). De esta manera, el ICFES desde su creación hasta el día de hoy es la entidad encargada de diseñar y aplicar las evaluaciones estandarizadas.

En la década de los noventa se comienzan a aplicar pruebas a una muestra y en el año 2002 se realiza evaluación a estudiantes de 5° y 9° siendo esta la primera etapa de las Pruebas ICFES, introduciendo la evaluación por competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, en los grados 3°, 5°, 7° y 9°. Posteriormente, entre los años 2002 y 2006 se realizan las primeras evaluaciones nacionales censales de la educación básica, adicionando al examen competencias ciudadanas en 7° y 9°. Luego, en el año 2009, con la Ley 1324, se convierte al ICFES en Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación y asume la función de desarrollar y aplicar las Pruebas Saber 11° y la Prueba Saber Pro (antes Ecaes), pruebas aplicadas sin obligatoriedad del 2003 al 2007. En este mismo año se aplica la primera Prueba Saber 5° y 9° evaluando las competencias de acuerdo con los desempeños establecidos en los estándares. Después, en el año 2012 se introduce la prueba de Competencias Ciudadanas en SABER PRO y luego en SABER 3°, 5° y 9°. En el año 2014 se implementa la alineación de las Pruebas Saber 3°, 5°, 9°, 11° y Saber Pro. (Peña, 2013)

El ICFES, a través de cada una de las pruebas que aplica, presenta los desempeños de los estudiantes en cada una de las instituciones educativas. A partir de ello, puede evidenciarse que la evaluación masiva que nace con la idea de servir de orientación a la elección de carrera profesional a los estudiantes que terminan la educación media y desean ingresar a la educación superior, pronto se convierte en un mecanismo de monitoreo a las instituciones educativas y finalmente termina siendo un dispositivo de medición y *rendición de cuentas* o *accountability*. Es así como, en la década de los 90 el ICFES comienza a aplicar la Prueba Saber 3°, 5°, 9° y 11°, para evaluar los aprendizajes de los estudiantes educación básica y media; argumentando que:

Los resultados de estas evaluaciones permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la sociedad en general conozcan cuáles son las fortalezas y debilidades y, a partir de estas, puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. (ICFES, 2014, p.9)

Desde luego, la aplicación de pruebas estandarizadas facilita la comparación entre escuelas y estudiantes, pero para hacer visibles los logros de cada estudiante, plantea Eisner (1999, p.5), es necesario diseñar dos tipos de pruebas, una colectiva (estandarizada) y una de carácter particular, lo que sería muy dispendioso en tiempo y dinero. Por tanto, las pruebas individuales que aplica el profesor en el aula son muy importantes porque tiene la posibilidad de identificar necesidades personales y hacer una valoración más completa y detallada. Del mismo modo, la evaluación efectuada por el docente en el aula no está limitada a pruebas de papel y lápiz; por el contrario, puede aplicar diferentes tipos de evaluación, realizar diversas actividades y usar de diferentes instrumentos como portafolios, observaciones, entrevistas.

Adicionalmente, a la aplicación de las pruebas estandarizadas, el Icfes ha ido efectuando cambios en diseño y aplicación de las pruebas, como el número de preguntas, la cantidad de sesiones; para el 2013 plantea alinear el examen, es decir:

Modificar su estructura de manera que los resultados que arroje sean directamente comparables con los de los otros exámenes del SNEE¹²: SABER 3°, SABER 5°, SABER 9° SABER 11° y SABER PRO. Esta alineación puede conseguirse mediante una reestructuración en torno a la evaluación de competencias genéricas. (Icfes, 2013, p.6) El siguiente cuadro muestra la alineación de las diferentes pruebas que realiza el SNEE:

Saber 3°	Saber 5°	Saber 9°	Saber 11°	Saber PRO
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura Crítica	Lectura Crítica
Matemáticas (RC)	Matemáticas (RC)	Matemáticas (Incluye RC)	Matemáticas (Incluye RC)	Razonamiento cuantitativo
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Sociales y Comp. ciudadanas	Competencias ciudadanas
	Ciencias naturales	Ciencias naturales	Ciencias naturales	Pensamiento científico (EE)
			Inglés	Inglés
				Comunicación escrita

RC: Razonamiento cuantitativo **EE:** Examen específico para ciertos tipos de programas

Tabla 2. Alineación de las Pruebas Saber. Fuente: Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°

¹² Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación

Asimismo, el diseño de las Pruebas Saber está basado en la estructura del modelo basado en evidencias (MBE) el cual se sustenta en la evaluación auténtica de los aprendizajes. Este tipo de evaluación, enuncia Ahumada (2005) está centrada en su mayoría en los procesos más que en los resultados, se interesa en que el estudiante sea responsable de su aprendizaje, es un proceso colaborativo y multidireccional en el que profesor y estudiante aprenden de la evaluación; además tiene en cuenta “ritmos de aprendizaje, conocimientos previos, pensamientos divergentes y la motivación intrínseca.” (p.14) A pesar de tener estas características, este autor expone que:

El enfoque de evaluación predominante actual dista mucho del enfoque de la evaluación auténtica, evidenciando una gran distancia entre el discurso teórico y las prácticas en las instituciones educativas. Este enfoque está acorde con estructuras y métodos que han configurado un estilo y forma de trabajo que se caracteriza por: Una enseñanza grupal homogénea, un énfasis en el desarrollo del pensamiento convergente o reproductivo. Estos dos aspectos han colaborado a que la evaluación se reduzca básicamente a situaciones tales como: Predominio de procedimientos de prueba y reglamentaciones que norman solo lo administrativo. (p.22)

En consecuencia, sigue existiendo una brecha entre los planteamientos de la evaluación auténtica y lo que en realidad sucede con la aplicación de las Pruebas Saber, aunque las preguntas parten de una situación en contexto, por facilidad de tabulación de información y emisión de resultados los cuestionarios se aplican homogéneamente a toda la población del país. Sumado a esto, es probable que un alto porcentaje de profesores continúen evaluando de manera tradicional, con exámenes de papel y lápiz en el cual se da especial relevancia a la aprobación sin reflexión. Por tanto, desarrollar un proceso de evaluación basado en la perspectiva de la evaluación auténtica tiene barreras en su aplicación. Así lo expone Brown (2016) “muchos profesores prefieren ceñirse a métodos de evaluación con los que están ya acostumbrados, como exámenes tradicionales, *test* de opción múltiple, actividades que requieren menos atención en su preparación.” (p.8)

Como se indicó anteriormente las Pruebas Saber están basadas en la estructura del Modelo Basado en Evidencias¹³ o el diseño de evaluaciones centrado en evidencia ECD (Evidence-Centered Design) que es un modelo requiere ser válido, claro y completo al especificar qué es y qué no es lo que va a medir, con las respectivas evidencias y con la participación de todos los estudiantes. Además, es un enfoque que considera la evaluación de manera comprehensiva, iterativa en ciclos que miden el progreso de los estudiantes y los resultados son usados para

¹³ Este modelo se empezó a usar para el diseño de Saber 5. ° y Saber 9. ° desde 2007. (Saber 5°. Guía de orientación. 2017, p.11)

identificar deficiencias para plantear estrategias de mejora. (Camacho, Celis, León y Duque, 2014, p.43) asimismo, el ICFES (2018) citando a Mislevy y Riconscente (2005) resume el DCE como:

Una serie de prácticas que definen los procesos de diseño, desarrollo y uso de un instrumento de evaluación en términos de varios estratos, relacionados lógicamente. Estas prácticas ayudan a clarificar y asegurar la validez de las inferencias que se pueden hacer a partir de la puntuación que obtiene un estudiante en una prueba, así como determinar cómo proveer la evidencia para sustentar estas inferencias, dados los constreñimientos y limitaciones propios de la aplicación de una prueba” (p.5)

Este modelo, como lo menciona el ICFES, facilita el diseño y la aplicación de pruebas estandarizadas siguiendo unos pasos definidos, obtener resultados estadísticamente medibles y fácilmente comparables. Es por esto, que las Pruebas Saber son elaboradas siguiendo los estratos definidos por DCE que son el análisis del dominio, en el que se identifican el propósito, los conocimientos, habilidades y destrezas que se pretenden medir. También, la especificación de las afirmaciones que son el modo de dar a conocer las conclusiones a las que se puede llegar a partir de la puntuación de la prueba. Luego, la definición de las evidencias lo cual responde a la pregunta ¿qué tiene que hacer el evaluado? y, más exactamente, ¿qué puede mostrar al hacerlo (dentro de las limitaciones de la aplicación de la prueba) que permita hacer la afirmación deseada? Y finalmente, el desarrollo de tareas que es la situación problemática que requiere de una solución a partir de una habilidad que se quiere medir. (ICFES, 2018, Pp. 8 -12)

Aunque este modelo se fundamenta en la obtención de información que puede ser verificable y su estructura facilita homogenizar y parametrizar la evaluación a gran escala con un alto grado de validez y confiabilidad, los informes de resultados suelen ser muy generales. Lo contrario sucede en el aula, el profesor puede aplicar otras formas de evaluar como la observación en el caso de habilidades artísticas, desarrollo de competencias sociales y afectivas que solo pueden ser valoradas realmente en ambientes escolares específicos. Además, las Pruebas Saber se efectúan en promedio una vez por año y pueden ser un referente, pero no la validación definitiva del aprendizaje del estudiante, dado que en una prueba escrita de unas cuantas horas no es posible valorar todas las habilidades adquiridas.

3.2. Análisis de la Prueba Saber Lenguaje 5° para una comprensión crítica de sus resultados

Para abordar la Prueba Saber Lenguaje 5° es importante mencionar que el lenguaje hace parte de las disciplinas¹⁴ de las humanidades. Saladino (1994) menciona que estas agrupan “los estudios del lenguaje, la literatura, la historia, la filosofía, la arqueología; la historia, crítica, teoría y práctica de las artes, y aspectos de las ciencias sociales con contenidos y concepciones relativas a las humanidades.” Además, expone que los contenidos cognoscitivos de las humanidades “están constituidos por los temas referidos a los valores humanos, el empleo y análisis del lenguaje y las expresiones de espiritualidad de los hombres.” (p. 41) De acuerdo con esto, las humanidades abarcan un campo amplio en cuanto a formación y desarrollo de habilidades a nivel emocional y profesional del individuo. Estas disciplinas favorecen el pensamiento crítico dado que estimulan el aprendizaje, la interpretación y el reconocimiento de la diversidad cultural y social. Particularmente, en el Colegio San Carlos IED el área de humanidades está conformado por lenguaje, inglés y comprensión lectora.

Rivero (2013) expresa que el estudio de las humanidades inicia con la valoración de las letras griegas y latinas, para luego formar parte de las disciplinas que requieren generar ingresos según las demandas de la economía global. Expone que las humanidades fueron cuestionadas por las prácticas tradicionales de la escolástica, luego por la aparición de las ciencias y los métodos empíricos de conocimiento, posteriormente por el desestima a los aportes clásicos y finalmente (siglos XIX y XX) por “las demandas cada vez más imperiosas por parte de los jóvenes de conseguir trabajo en un mercado que se ha ido especializando a raíz de cambios radicales en la tecnología y la economía.” (p. 92) Como parte del área de humanidades se encuentra la enseñanza de la lengua castellana dentro de las asignaturas obligatorias en la educación básica primaria. (Ley 115, 1994, p.8) Siendo de gran importancia su abordaje transversal, dado que el estudio de la lengua facilita el aprendizaje de las demás áreas del conocimiento. Así lo argumenta Mallart (2020):

La lengua es el núcleo del currículum. No porque el profesor de esta asignatura, como todos los de las demás materias, sobrevaloren su campo, sino porque es con y a través del lenguaje, como se presentan los contenidos, se estudian y se aprenden. Incluso se evalúan. (p. 23)

¹⁴ Disciplina asociada al conocimiento. “Designa el fundamento investigativo de cada una de las áreas del saber: científicas, humanísticas o artísticas y son la puerta de entrada a esas áreas, pues son las disciplinas las que producen y alimentan el conocimiento.” (Ospina, 2004, p. 2)

El estudio de la lengua facilita el desarrollo de las competencias comunicativas esenciales para interpretar las situaciones del entorno y fomentar el pensamiento crítico. Estas competencias son evaluadas a nivel nacional en la Prueba Saber Lenguaje. Dicha prueba está diseñada teniendo en cuenta los estándares¹⁵ básicos de competencias establecidos por el MEN. (ICFES, 2017, p.11); los cuales son planteados como una ‘guía’ para el diseño y ejecución de todas las actividades institucionales (los proyectos escolares, la planeación curricular, en el uso de herramientas y estrategias, en las prácticas pedagógicas) y como criterios de base para las evaluaciones externas.

Particularmente, la Prueba Saber 5° evalúa las áreas de: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y competencias ciudadanas. El formato de hoja de respuesta es de selección múltiple con única respuesta. Para la población con discapacidad (física, sensorial o cognitiva) el número de preguntas disminuye a 30 con la misma cantidad tiempo (ICFES, 2017, p.14). Enfatizando en este último aspecto mencionado, es importante reflexionar si solo con la reducción del número de preguntas se garantiza que estudiantes con discapacidad estén en las mismas condiciones respecto de los demás y si en el diseño de las pruebas se incluye personal profesional en inclusión. Por ejemplo, en una Institución con integración de estudiantes sordos, donde su segunda lengua es el idioma español, ¿El ICFES da a conocer con anterioridad al intérprete las pruebas para que estos puedan leerlas y prepararlas para el día de la prueba?

Además de la planeación previa a la realización de las pruebas y la aplicación de un cuestionario de contexto, en el que pretenden identificar las condiciones sociales de los estudiantes que participan, es importante considerar que existen otros factores que inciden considerablemente en el desempeño como es el estado emocional de los estudiantes y las dificultades de salud y familiares que pueden estar pasando. Otro aspecto para considerar es la entrega oportuna de resultados a los profesores, porque generalmente son socializados meses después de aplicada la prueba, incluso cuando el profesor ya no interactúa con los estudiantes que las desarrollaron, siendo esto una desventaja en la retroalimentación. Por el contrario, en el aula el profesor puede

¹⁵ Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (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, Colombia Aprende. Mayo, 2006, p. 11)

realizar retroalimentación oportuna, mediante el diálogo favoreciendo la mejora continua y la utilidad para el aprendizaje. (Brown, 2016, p.8)

Particularmente, la Prueba Saber Lenguaje 5° evalúa la competencia comunicativa¹⁶ lectora y comunicativa escritora. La competencia comunicativa lectora trabaja la comprensión de diferentes tipos de textos en los niveles: literal, inferencial y crítico. La competencia comunicativa escritora es evaluada desde la lectura¹⁷, es decir el estudiante no hace construcción de texto, sino que a partir de situaciones dadas el estudiante con su respuesta indica la manera como organiza o hace uso de la escritura. Tanto la competencia comunicativa lectora como la comunicativa escritora evalúan tres componentes: sintáctico, semántico y pragmático; cada uno con su respectivo estándar y afirmaciones¹⁸. Habiendo descrito algunas especificaciones generales, en el siguiente esquema se visualiza la estructura de la Prueba Saber Lenguaje 5° sintetizada en el siguiente esquema:

¹⁶ Competencia comunicativa: definida como “el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo – lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos – que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida” (Hymes, 1996, p. 15 citado por Saavedra y Saavedra, 2014, p. 70).

¹⁷ La prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí. Esto significa que no se les solicitará a los estudiantes la elaboración de textos escritos, sino que las preguntas indagarán sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido. (MEN. Guía de orientación, 2017, p. 18)

¹⁸ las afirmaciones son los enunciados que se hacen acerca de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes, y es a partir de ellas que se establecen las evidencias y se construyen las preguntas. (MEN. Guía de orientación, 2017, p. 18)

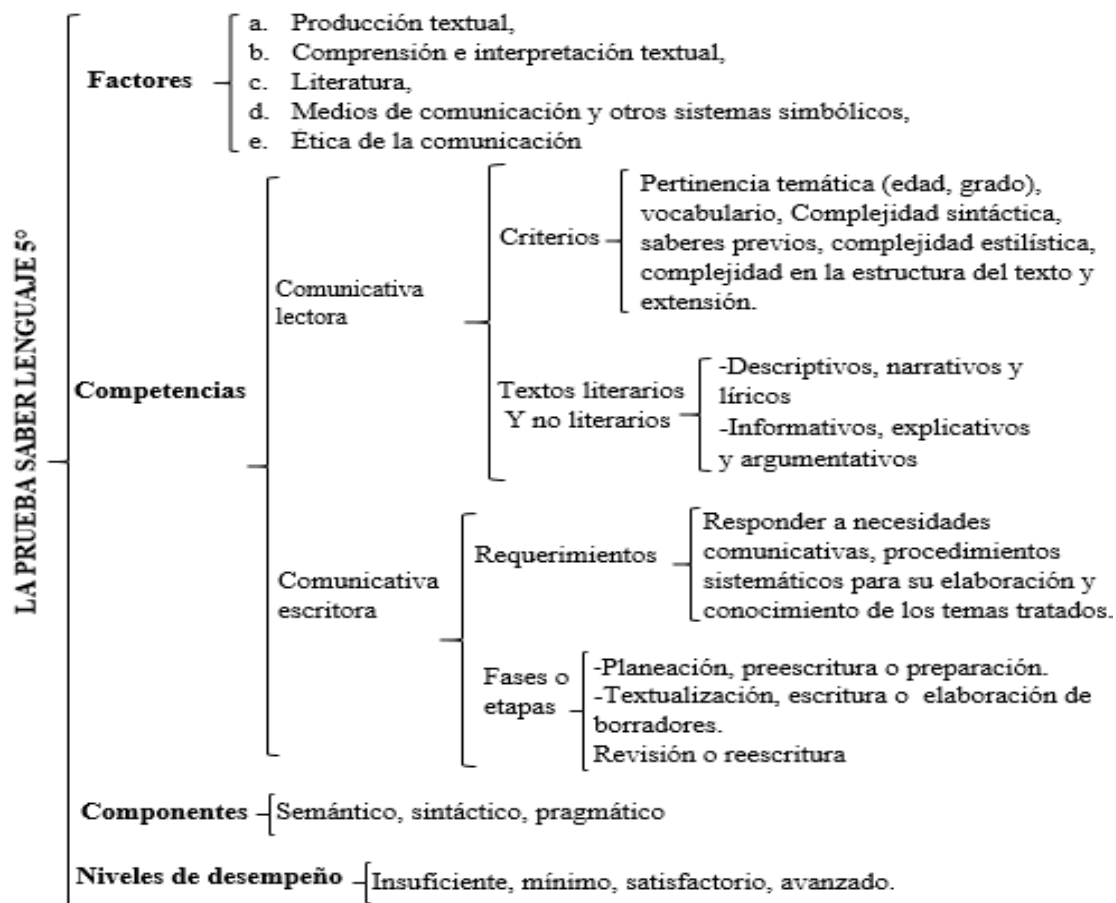


Figura 1: Estructura Prueba Saber Lenguaje 5°. Elaboración propia de la investigadora fundamentada en Saber 5°, Guía de Orientación ICFES, (2017) y Revolución Educativa, (2006)

Evaluar la competencia escritora en el aula tiene ventaja en relación como el ICFES la evalúa en la aplicación de la Prueba Saber, dado que el estudiante está haciendo el ejercicio de escritura, producción, revisión y reelaboración del texto; lo cual en las pruebas estandarizadas resulta difícil dado que el análisis y la revisión de los textos es costoso y dispendioso. Más aún, si se contemplara la elaboración de un texto, este sería significativamente corto para poder determinar objetivamente el alcance de la competencia comunicativa escritora en todos sus componentes. Adicional a estas dos competencias, los lineamientos curriculares en lenguaje hacen referencia a la importancia de desarrollar las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir); como parte esencial del desarrollo integral del individuo.

De modo que, no solo es importante hacer énfasis en el desarrollo de las competencias en escritura y lectura, sino que en la práctica es necesario que los profesores involucren la escucha, la oralidad y la interrelación de todas ellas. Además, si se dedica el tiempo escolar a aprender a

leer y escribir correctamente y se deja en segundo plano las expresiones orales y la escucha interpretativa, cuando el estudiante afronte una situación en la que tenga que expresarse sin una guía escrita sentirá inseguridad y su desempeño no será el esperado. En definitiva, el lenguaje ha “de aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven” (Cassany, Luna y Sans, 2003, p.36)

Así pues, desarrollar la habilidad para expresarse oralmente y hacerse entender es tan importante como aprender a leer códigos escritos. Cassany Luna y Sans, (2003) exponen que “Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión.” (135). Tener la destreza de expresarse oralmente abre un sinnúmero de posibilidades, por el contrario, no poseer la pericia discursiva genera miedo a equivocarse, a la burla y terminan renunciando o abandonando oportunidades de crecimiento personal importantes.

Actualmente, las instituciones educativas promueven la creatividad, la innovación, las expresiones corporales, realizando una serie de actividades artísticas, recreativas, deportivas y socioculturales, que favorecen el desarrollo de habilidades que no son fácilmente medibles en una prueba estandarizada, pero que aportan a la formación integral del estudiante ya que le enseñan cómo interactuar y desenvolverse socialmente en una comunidad determinada. Caso particular, el Colegio San Carlos IED promueve la danza, cuenta con banda marcial, clases de filarmónica, actividades deportivas como fútbol, taekwondo, natación, baloncesto, entre otros. Todo esto, direccionado según los planteamientos del MEN en los estándares básicos de formar a los estudiantes en lenguaje para participar eficazmente en situaciones comunicativas que se le presenten en la escuela, la región, el país y el mundo.

La Prueba Saber Lenguaje 5° por su estructura brinda la posibilidad de tener una idea general de los aprendizajes adquiridos por el estudiante y le ofrece a las instituciones y a los profesores unas líneas de base para desarrollar su práctica. No obstante, aumentar el interés del estudiante por su aprendizaje es una tarea que se lleva a cabo en el aula y con las estrategias que el profesor crea para ello. Al respecto Freire (2002) expresa que:

Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí

la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. (pp. 47-48)

Como se observa, la Prueba Saber lenguaje 5° profundiza básicamente en las competencias comunicativa lectora y comunicativa escritora limitando el test a preguntas de selección múltiple, dejando de valorar otras habilidades que son desarrolladas por el profesor en el aula y que hacen parte de la formación. Incluso en lo referente a estas dos competencias existen actividades pedagógicas que se realizan en el aula, como el diseño de estrategias que logran captar el interés del estudiante por la lectura, motivan a indagar acerca de las intencionalidades del escritor, apropiarse del contenido de los textos, opinar sobre ellos y hacer su propia versión desde sus percepciones. Asimismo, se promueven actividades en las que el estudiante pregunta, infiere, opina, resume y contrasta opiniones; fomentando una lectura inteligente y crítica en la que el estudiante construye sus propios significados. (Solé, 1992, p. 152)

Otra limitación de la Prueba Saber 5° es que el estudiante no tiene la posibilidad de escribir (o el escrito es muy corto), mientras que en el aula tiene la posibilidad de escribir libremente, leer, revisar, corregir y reescribir cuantas veces lo considere necesario porque la escritura no es un proceso acabado. Por otra parte, dicha Prueba no permite la interacción y construcción de textos de manera colectiva, lo cual obstaculiza el aprendizaje del lenguaje, porque como expresa Goodman (1996) este se aprende a partir de su uso, la participación en conversaciones favorece el aprendizaje del lenguaje oral y mucha lectura y escritura hace posible que el niño aprenda a construir un lenguaje escrito. (p.80) Por lo expuesto anteriormente, se concluye que desarrollar y evaluar la competencia lectora y la competencia escritora es muy importante para la formación del estudiante; sin embargo, no es suficiente. Se requiere desarrollar y fortalecer la oralidad y la escucha. En palabras de Solé (1992) “la alfabetización requiere no solo de la lectura y la escritura sino del lenguaje entendido en su totalidad: hablar, escuchar, leer y escribir.” (p.48)

3.3.Posibilidades y limitaciones entre la Prueba Saber Lenguaje 5° y la práctica de evaluación en el aula

Hace varias décadas se comenzaron a implementar las evaluaciones estandarizadas¹⁹ quedándose indefinidamente en el sector educativo, porque a partir de ellas diseñan las políticas

¹⁹ Las evaluaciones estandarizadas son las que desarrollan grupos de especialistas, que se basan en la literatura científica (con marcos de referencia teóricos y metodológicos rigurosos), que tienen como propósito evaluar de manera

educativas y sus resultados se utilizan para la *accountability escolar*. En vista de que estas pruebas van a estar presentes siempre en la medición de la *Calidad de la Educación* de los sistemas educativos, se mencionan aquí algunas posibilidades y limitaciones desde la mirada de algunos autores expertos. De igual manera, se analiza cómo esto favorece o restringe las prácticas de evaluación formativa del profesor en el aula.

Dentro de los usos que pueden darse a las evaluaciones estandarizadas, Backhof (2018) enuncia que se utilizan para el ingreso a las instituciones educativas cuando hay mayor cantidad de estudiantes y un cupo limitado en un programa. Además, sirven para realizar retroalimentación escolar desde la comparación del logro de los estudiantes de una institución con relación a otra. Asimismo, expone que son útiles para certificar competencias, por ejemplo, en el caso de Colombia la presentación de la Prueba Saber Pro al terminar un pregrado. Por otra parte, menciona que se utilizan para mejorar la *Calidad de la Educación* analizando la pertinencia de los planes y programas educativos y el planteamiento de estrategias de mejora. Así como la rendición de cuentas para saber cómo está un país en relación con los demás. (pp. 8-10)

Por otra parte, existen algunas limitaciones de las evaluaciones estandarizadas mencionadas por este mismo autor como son el formato de selección múltiple de respuesta, dado que evalúa conocimientos de poco nivel cognitivo y limita la evaluación de algunos contenidos como expresión oral y escritura. Sin embargo, enuncia que este formato permite aplicar de manera simultánea la misma prueba a muchos estudiantes y calificarla con herramientas tecnológicas que ahorran tiempo y dinero. Adicionalmente, dice que puede conducir a los profesores a enseñar para la prueba y a los estudiantes aprender a responderla, limitando la enseñanza de contenidos solo a aquellos que son evaluados. Por último, expresa que es potencialmente peligroso porque puede conducir a corromper la prueba en el afán de mejorar los resultados. (Backhof, 2018, pp.10-11)

Ravela (2010)²⁰ encuentra que para algunos profesores las pruebas estandarizadas, además de ser un instrumento que permite hacer comparaciones, son una ayuda para el trabajo en el aula,

objetiva, confiable y válida lo que los estudiantes han aprendido en un dominio escolar determinado, independientemente del contexto en que ha ocurrido su aprendizaje. (Backhof, 2018 citando a Popham, 2001a; 2002, p.3)

²⁰ En Proyecto de investigación realizado por el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay, acerca de los aportes de las pruebas estandarizadas a las prácticas de enseñanza y de evaluación.

permiten hacer seguimientos individuales y de grupo y familiarizarse con el tipo de pregunta. Asimismo, permiten identificar los contenidos en los que hay que enfatizar en el trabajo con los estudiantes y los conceptos que no están siendo comprendidos o tienen un desempeño bajo. Argumenta que son un referente para construir sus propios materiales de evaluación con una intencionalidad y propósitos claros y sensibilizan al profesor respecto de los procesos cognitivos que desea promover en los estudiantes. Además, especifica que para obtener un impacto positivo en las pruebas es necesario que el profesor se apropie, las comprenda y las incorpore en su práctica. (pp. 12-16)

En relación con a lo expuesto por Ravela (2010), los autores Cassany, Luna y Sans, (2003) exponen que para que la evaluación sea vista positivamente se requiere que el profesor cambie la forma como la concibe; que tenga la capacidad de abandonar la idea que tiene de ser la autoridad en el saber, transmisor de conocimientos, juez del resultado de los estudiantes y comenzar a pensar en ser un creador de situaciones de aprendizaje, respetuoso del proceso de aprendizaje de cada estudiante y crítico de su práctica. (p. 77) Por tanto, enseñar dice Freire (2006) exige reflexión crítica sobre la práctica, pensar críticamente la práctica a diario hace que la siguiente sea mejor. Constituyéndose en un reto para el profesor hacer de la evaluación un estímulo *para* el aprendizaje y eliminar la tensión que esta genera entre profesor y estudiante, y entre políticas educativas e instituciones. Al respecto Condemarín y Medina (2000) expresan que:

Cuando la evaluación constituye un proceso compartido entre educadores y alumnos, apoya el mejoramiento de la efectividad de la enseñanza y la toma de decisiones. Similarmente, las actividades de evaluación que involucran a los estudiantes, los ayudan a entender sus propias competencias y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa refuerza los lazos entre alumnos y maestros al situarlos como copartícipes del proceso de aprendizaje. (p.25)

En investigación realizada a estudiantes de escuela secundaria en el Estado de Chihuahua, México,²¹ encuentran que solicitan a los profesores de algunas áreas como educación física, artes, tecnología ceder sus espacios para preparar a los estudiantes para las pruebas y hacer refuerzo de contenidos a los grupos participantes. Además, utilizan la estrategia de trabajar por equipos y hacer competencias entre escuelas y profesores, lo que los motiva a profesores y estudiantes a ganar, de

²¹ Para el trabajo de campo se eligieron ocho escuelas secundarias ubicadas en cinco municipios del estado de Chihuahua, México: Juárez, Bocoyna, Cuauhtémoc, Hidalgo del Parral y Chihuahua capital, donde los investigadores (7) permanecieron cuatro meses, trabajando tres días a la semana en horario regular, de 7:30 a 14:00 horas. (Arzola, 2017, p. 34)

esta manera se preparan para las pruebas en las que van a participar. No obstante, esta estrategia tiende a tener dos caras: “Quienes obtienen la victoria ganan confianza, seguridad y respeto, quienes pierden se quedan con una imagen socavada de sí mismos.” Asimismo, los estudiantes participantes provienen de condiciones sociales y económicas diferentes y se da prioridad a la competencia antes que a la solidaridad. (Arzola, 2017, p. 40)

Gutiérrez (2017) encuentra que las pruebas estandarizadas no dan cuenta de todo lo que sucede cotidianamente en la escuela dado que generalmente, estas toman como base cuatro áreas (sociales, naturales, matemáticas y lenguaje) y no valoran sino una parte del currículo. Al respecto expone:

Usualmente, ellas no pueden dar cuenta de la presencia de experiencias participativas; ni de la construcción de confianza y dignidad que el trabajo docente posibilita a diario con miles de estudiantes y sus familias, ni de los diferentes modos de relación con el saber y la cultura generados por medio de la literatura, el arte y los múltiples recursos tecnológicos que se encuentran disponibles en las escuelas. (p. 7)

Asimismo, Gutiérrez (2017) enuncia que muchos logros escolares se quedan fuera de las evaluaciones estandarizadas porque requieren de un instrumento de evaluación diferente, como por ejemplo, el desarrollo de proyectos tecnológicos. También, las pruebas estandarizadas no dan respuesta a interrogantes como:

¿Cómo se mide el cuidado de la infancia y la adolescencia realizado por los docentes? ¿Cómo se miden las experiencias significativas que posibilitan a los niños/as y jóvenes sentirse parte de la escuela, la sociedad y el mundo? ¿Cómo se miden las relaciones pedagógicas que han posibilitado en estos años a miles de estudiantes volver a la escuela o mantenerse en ella, asumiéndose como sujetos de derecho, con plenas capacidades de aprender? (p. 8)

Tiana (2010) encuentra que las evaluaciones internacionales permiten hacer comparaciones de un sistema educativo con otros posibilitando identificar puntos fuertes y débiles, y valorar el progreso a través del tiempo. Además, argumenta que estas evaluaciones con el tiempo han ido contribuyendo al análisis de los factores asociados a dichas pruebas como son el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes, las familias y el entorno en que se desenvuelven. No obstante, encuentra que la información suministrada por las pruebas es muy generalizada, macroscópica y poco contextualizada por tanto requiere complementarse con evaluaciones diagnósticas e institucionales para comprender mejor los resultados. (p.62)

Fernández, Alcaraz, y Sola, (2017) hallan que el concepto de evaluación es confuso y se relaciona directamente con la calificación. Aclaran que mientras la evaluación educativa recoge información para mejorar la práctica educativa, las evaluaciones estandarizadas recogen información para identificar el progreso de una institución o sistema educativo. Asimismo, Moreno (2016) expone que:

Si las evaluaciones del aprendizaje proveen evidencia del rendimiento de los alumnos para informes públicos, las evaluaciones *para* el aprendizaje sirven para ayudar a los alumnos a aprender más. La distinción crucial estriba entre una evaluación para determinar el estatus del aprendizaje y una evaluación para promover un aprendizaje mayor. (p.32)

Al mismo tiempo, Fernández, Alcaraz, y Sola, (2017) argumentan que se está limitando la evaluación solo a los estudiantes desde los resultados y es necesario hacer una triangulación en la que participen y aporten los padres de familia, administrativos y profesores. Dado que todas las instituciones no están en igualdad de condiciones; las instituciones privadas tienen estudiantes con condiciones similares económica y socialmente, mientras que las instituciones públicas atienden diversidad de estudiantes en situaciones diversas. Otros aspectos adversos que exponen estos autores es que centrar la atención en los resultados de las pruebas lleva a ‘teaching to the test’ y dar mayor importancia a algunas áreas del conocimiento más que a otras. Específicamente enuncian que:

Educación es un proceso largo y complejo que no puede darse centrado en la búsqueda de resultados inmediatos para pasar una prueba. Si queremos que el alumnado desarrolle aprendizajes de calidad y competencias de orden superior, es necesario dedicar tiempo al trabajo en nuestras aulas y diseñar espacios y problemas para el alumnado que potencien sus posibilidades de aprendizaje al máximo. (p.60)

Se ha indicado que las pruebas estandarizadas pueden ser un referente tanto para profesores como estudiantes, en la identificación de fortalezas y debilidades y trabajar a partir de ello. No obstante, es importante que los resultados de estas pruebas se den a conocer a los profesores y se realice un análisis detallado de las mismas, y no simplemente se utilicen de manera instrumental para conocer y emitir *rankings*. Asimismo, socializarlos con los estudiantes para que se apropien y los interpreten buscando la mejora en sus desempeños. Así pues, se necesita un profesor que interroge su práctica y a partir de ello indague su acción pedagógica en relación con los aportes teóricos que provoca cada uno de los espacios donde actúa. (Ortega, López y Tamayo, 2013, p.38)

Además, se cuestione cómo se puede usar la evaluación para que todos los estudiantes deseen y se sientan capaces de aprender. (Moreno, 2016, p. 26) De tal manera que tanto el profesor como el estudiante encuentren en la evaluación una aliada para lograr las metas académicas deseadas.

Usar los resultados de las pruebas estandarizadas en beneficio del aprendizaje de los estudiantes implica que estos sean revisados y analizados por los profesores, desde sus componentes y estructura, de tal manera que estas evaluaciones sirvan para identificar no solo los niveles de desempeño, sino las fortalezas y debilidades en el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, el profesor necesita tener clara la composición de la prueba y comprenderla para poderla usar de manera formativa en el aula. Así pues, el profesor puede acoger la evaluación como una aliada estratégica en el desarrollo de los procesos pedagógicos, pero para ello es necesario cuente con el conocimiento y experiencia en sus prácticas. Freire (2002) enuncia que el docente tiene la responsabilidad ética, política y moral de prepararse antes de iniciar su labor docente, además estarse capacitando constantemente haciendo un análisis crítico de su práctica. (p.46)

Dadas las posibilidades y limitaciones de las pruebas estandarizadas es importante indagar acerca de cuánto conocen y/o están familiarizados los profesores, si están interesados en conocer los resultados de los estudiantes y usarlos formativamente en el aula, y de qué manera pueden articularse las dos formas de evaluación desde las percepciones tienen acerca de dichas pruebas.

4. Diseño Cualitativo De La Investigación

La compilación, lectura y análisis de la información son el componente a partir del cual se identifica el papel esencial que cumple la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la indagación se sitúa desde el abordaje del objetivo de la investigación, el cual es: Caracterizar las posibilidades y limitaciones de la evaluación en el aula de los profesores de los Grados 4° y 5° en relación con la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°, con el fin de hallar nuevos sentidos y fortalecer la práctica evaluativa en el aula, en la perspectiva de las pedagogías críticas. Estos hallazgos se orientan hacia la comprensión que en materia de evaluación ciñe al Colegio San Carlos IED, para de esta manera, proponer unos lineamientos pedagógicos con el fin de hallar nuevos sentidos y fortalecer la práctica evaluativa en el aula, en el nivel de Educación Básica Primaria en la perspectiva de las pedagogías críticas.

El presente capítulo está conformado por la postura epistemológica, el paradigma cualitativo de investigación, el estudio de caso como estrategia de investigación, la población participante, las etapas de la investigación, las técnicas e instrumento utilizados para la

recopilación de la información y, por último, la técnica de análisis de la información y validez de la crítica educativa.

4.1. Posicionamientos epistemológicos de la investigación

Los posicionamientos epistemológicos que permean el trabajo de investigación son las pedagogías críticas, porque solicitan al profesor estar revisando continuamente su práctica; además, exige al profesor el compromiso de crear, incrementar la curiosidad del estudiante desde la motivación, promover en sus estudiantes la persistencia y la humildad para reconocer que es importante estar en constante búsqueda del aprendizaje. Como expresa Freire (2006) “en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso.” (p.28) asimismo, desde los postulados de este autor “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.” (Freire, 1997, p.7) Desde esta postura epistemológica el profesor y el estudiante desarrollan habilidades metacognitivas y “analizan sus propias fortalezas, debilidades y necesidades relacionadas con el lenguaje; establecen objetivos y metas alcanzables; planean un programa de trabajo para alcanzar los objetivos establecidos; escogen ejercicios, materiales y actividades; trabajan sin supervisión y evalúan su propio progreso. (Ramírez, 2008, p.112)

Esta postura epistemológica asume un carácter reflexivo y crítico acerca de cómo los profesores de grados 4° y 5° utilizan la evaluación en el aula y su relación con los saberes y experiencias que tienen sobre la Prueba Saber Lenguaje 5°; dado que en los resultados emitidos por el ICFES en los años 2014 al 2017 de los estudiantes del Colegio San Carlos IED de grado 5° se posicionan en el nivel de desempeño mínimo. A partir de esta reflexión, y como es la pretensión del trabajo de investigación, plantear algunos lineamientos pedagógicos que fortalezcan la evaluación del profesor de Educación Básica Primaria. No obstante, la Institución Educativa ha puesto en marcha, en el marco del Día E, acciones en relación con los procesos de lectura, estipulando dentro de la jornada académica un tiempo específico para el desarrollo de la comprensión lectora en todos los grados de educación básica y media. Además, a comienzos del año 2018 se conforma el Proyecto “Prueba Saber” del Colegio San Carlos IED con el propósito de plantear estrategias de mejora en la práctica de evaluación del profesor que redunden en los resultados de las pruebas estandarizadas.

Por consiguiente, emprender el estudio investigativo desde los posicionamientos epistemológicos de las pedagogías críticas permite realizar un acercamiento de quien efectúa la indagación con el contexto y comprender la realidad dentro de las aulas, a partir de las diferentes posturas de los profesores acerca de sus prácticas de evaluación y no solo desde los desempeños obtenidos en *test*. Desde las pedagogías críticas, la evaluación ha de ser formativa antes que instrumental, lo que implica un compromiso del profesor en el desarrollo de sus prácticas. Como lo enuncia Freire (2006), enseñar exige: investigación, respeto, reflexión crítica sobre la práctica, enseñar con el ejemplo, ética, asunción de la identidad cultural, conciencia de inacabamiento, alegría, esperanza, saber escuchar, libertad, autoridad... Así pues, las pedagogías críticas desde Paulo Freire (2002) instan al profesor a cuestionar permanentemente su labor pedagógica y a tener disposición de estar aprendiendo y despertando el interés en sus estudiantes:

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer. (p.46)

Asimismo, durante el desarrollo de la práctica pedagógica, la evaluación en el aula ha de ser concertada y no impositiva, dice Borjas (2014) decidir qué y cómo se evalúa necesita ser un proceso participativo e histórico (p.43), es decir, un proceso en donde los agentes involucrados sean tenidos en cuenta en la evaluación. Por tanto, los posicionamientos epistemológicos de las pedagogías críticas se encaminan a hacer del profesor y el estudiante sujetos reflexivos, que buscan la superación y el desarrollo personal, desde un pensamiento crítico fundado en la igualdad y la justicia social; formando sujetos que cuestionen su práctica e indaguen sobre su acción pedagógica desde los aportes teóricos provocados en los espacios donde actúan. (Ortega, López y Tamayo, 2013, p.38)

4.2.Diseño Cualitativo de Indagación desde la perspectiva de la Crítica Educativa de Elliot Eisner (1998)

El desarrollo de esta investigación es de corte cualitativo, orientada desde el paradigma²² interpretativo y apoyado en planteamientos de Vasilachis (2006) quien enuncia, citando a Morse

²²Los paradigmas son considerados por Kuhn (1971) “como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.” (p.13)

(2002a: 875), que la investigación cualitativa “permite comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos.” (p.27) Es decir, que la investigación cualitativa ofrece la oportunidad de particularizar, lo que hace que el estudio sea distintivo; además se caracteriza por ser interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Asimismo, este tipo de investigación busca comprender y hacer el caso individual, proveer nuevas perspectivas sobre lo que conoce, describe, explica elucida, construye y descubre. (Vasilachis, 2006, p. 29) Siguiendo estos mismos planteamientos González (2003) expone que este tipo de investigación:

Focaliza su atención en la descripción de lo individual, lo distintivo, la existencia de realidades múltiples, lo particular del hecho que se estudia, sin la pretensión primaria de establecer regularidades, ni el establecimiento de generalizaciones o leyes universales por la vía de generalizaciones abstractas a partir de datos estadísticos, más bien consideran que los postulados de una teoría son válidos únicamente en un espacio y tiempo determinados. (p.130)

Como se mencionó, los resultados en la Prueba Saber Lenguaje 5° en la Institución, en el periodo 2014-2017, arrojan desempeños no muy significativos, por tanto se encuentra pertinente desarrollar la investigación desde un enfoque cualitativo que permita de manera particular identificar, comprender y valorar las diferentes voces de los profesores, respecto de la evaluación que desarrollan en el aula en relación con la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5° e identificar si está o no relacionada con los planteamientos de dicha prueba. Esto para, buscar la mejora en las prácticas de evaluación y del desempeño de la Institución en general. Con relación a esto, Merino (1995:10) citado por González (2003) enuncia que:

Los investigadores cualitativos nos preguntamos qué sentido puede tener el desarrollar teorías, métodos, sistemas y tecnologías para la enseñanza o para la evaluación, por muy sofisticados que sean, si no tienen como objeto mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida personal y social de los estudiantes y de otros actores que están al servicio de la educación de las generaciones que nos siguen. (p.130)

Por otro lado, la investigación cualitativa comprende el estudio, uso y recolección de experiencias a partir de diferentes materiales como entrevistas, observaciones, entre otros; en las que se recrean los momentos habituales y dificultades que se presentan en la vida de los estudiantes. (Vasilachis, 2006, p. 25) Por esto, el proceso de investigación está centrado en la indagación realizada con la participación significativa de profesores de Educación Básica Primaria de los grados 4° y 5° y la participación de algunos estudiantes de grados 4° y 5° del año 2019 y 2020, desde sus actividades de evaluación. Asimismo, participan integrantes del Proyecto “Prueba

Saber” de la Institución; quienes a lo largo del año 2019 y parte del 2020 han venido diseñando e implementando estrategias para mejorar el rendimiento académico y por ende en los resultados de las Pruebas estandarizadas en las que participe la Institución. La investigación pretende, a partir de la aproximación teórica sobre evaluación y la indagación caracterizar las prácticas de evaluación en Lenguaje de los profesores de los Grados 4° y 5° en la Educación Básica Primaria a fin de hallar vínculos con la Prueba Saber 5° Lenguaje.

Simultáneamente con las ideas expuestas, esta investigación retoma los planteamientos de Eisner (1998) quien expone que “Si la indagación cualitativa en educación trata de algo, es sobre cómo intentar comprender lo que los profesores y los niños hacen en los grupos en los que trabajan.” (p.28) Es así como este estudio se basa en la interpretación de la experiencia que tienen los profesores respecto de los intereses que los mueven a desarrollar diferentes prácticas de evaluación; centrarse en cuál es el significado y percepción que tienen de la evaluación, para obtener insumos y abordar la pregunta que dio lugar a desarrollar este trabajo de investigación: ¿Qué posibilidades y limitaciones surgen entre la práctica de evaluación que implementan los profesores en el aula en los Grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°?

La investigación está apoyada en los seis rasgos que hacen cualitativo un estudio, propuestos por Eisner (1998: 49-57) en su orden: el primero los estudios tienden a ser enfocados; esto es, concentrarse en todos y cada uno de los aspectos que pueden estar relacionados con el objeto de la investigación y para esto no solo el investigador observa, también entrevista, graba, describe, interpreta...El segundo rasgo es el yo como instrumento, el cual insta a que tener el *ojo ilustrado* para, desde la sensibilidad y la percepción, identificar los elementos significativos del estudio. El tercer rasgo es su carácter interpretativo, para comprender el significado del asunto estudiado para las personas participantes. Un cuarto rasgo es el uso del lenguaje expresivo, es decir, tener la capacidad para expresar lo observado y hacer vívida la experiencia para quien no ha participado de ella. Continuando, el quinto rasgo de un estudio cualitativo atiende a lo concreto, tener la sensibilidad y la percepción para identificar los rasgos distintivos. Finalmente, el sexto rasgo referido a la coherencia, intuición y utilidad instrumental, lo que hace que la indagación sea creíble no porque esté basado en leyes invariables o universales sino porque las evidencias provienen de la interpretación de múltiples fuentes.

Fundamentar el ejercicio de investigación en estos seis rasgos particularizan la indagación, porque, como expresa Eisner (1998) permiten tener el *ojo ilustrado* para, por medio de la intuición y la percepción, identificar aquellos aspectos distintivos de la investigación que hacen propio un estudio, pero que pueden ser útiles para otros que al leerlos se encuentren identificados con la experiencia. En suma, realizar esta indagación permite abordar una situación problemática específica, en aulas *concretas* y con profesores *concretos* en una escuela *concreta*, lo que proporciona una retroalimentación útil y diferente a la que se puede obtener en programas generales de formación. (Eisner, 1998, p.29)

4.3. Estudio de Caso como Estrategia de Investigación

El ejercicio de investigación parte del interés por mejorar los desempeños en los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° y adquiere mayor significación al interrelacionarlos con la comprensión que tienen algunos profesores de dicha prueba y la relación con su práctica de evaluación en el aula. Para ello, se utiliza como estrategia de investigación el estudio de caso, el cual es definido por Stake (1998) como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” (p.11) Estrategia que tiene relación directa con el enfoque cualitativo de investigación ya que ambos tienen la característica de ser útiles para interpretar y tratar situaciones específicas en el contexto cotidiano donde se presenta la problemática. Así lo explica Vasilachis (2006):

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. (p.33)

El estudio de caso contribuye directamente a abordar la pregunta de investigación puesto que tiene en cuenta todos los elementos que participan en un ejercicio de indagación particular. Dado que, los proyectos de investigación del estudio de caso toman en cuenta en conjunto la pregunta de investigación, la recolección y el análisis de la información, los roles del investigador, la validación de los resultados a partir de instancias de triangulación, y finalmente la redacción del informe final. (Stake (1995) citado por Neiman y Quaranta, (2006, p.220) Por tanto realizar una interpretación detallada de todos los componentes que contempla el estudio de caso permite a quien investiga llevar el estudio a feliz término.

4.4. Población participante

La investigación se realiza en el Colegio San Carlos IED, con la participación de los profesores de Educación Básica Primaria 4° y 5°, dado que la Prueba Saber Lenguaje 5° evalúa los aprendizajes adquiridos en los dos grados. Dichos profesores participan de manera voluntaria en la aplicación de un Cuestionario Semiestructurado y Grupo de Discusión 01 en el que se pretende indagar acerca de cómo los profesores comprenden y usan los resultados de Prueba Saber Lenguaje 5° en relación con sus prácticas de evaluación en el aula. Asimismo, en Grupo de Discusión 02 se dará a conocer los hallazgos obtenidos a integrantes del Proyecto “Prueba Saber” San Carlos IED de la Institución en el desarrollo del marco ético de la investigación, sistematizar sus aportes y usarlos en la formulación y construcción de la propuesta de uno lineamientos pedagógicos a que dé lugar la investigación. Este último está conformado por un coordinador, un orientador y docentes de diferentes áreas, los cuales se reúnen con periodicidad desde el año 2019, 2020 y comienzos del 2021 para analizar, elaborar y aplicar estrategias de mejora, basados en los resultados de las Pruebas Saber de la Institución.

De la misma manera, se contó con la participación de algunos estudiantes de grado 4° y 5° del año 2019 y 2020, quienes facilitaron desde sus cuadernos de lenguaje las actividades de evaluación implementadas por los profesores. Es preciso señalar que el enfoque pedagógico de la institución está fundamentado en el modelo constructivista y orientado en los principios de la teoría de aprendizaje propuestos por David Ausubel, lo cual permite desde la indagación permanente, fortalecer el sistema de evaluación del profesor y la Institución.

4.5. Etapas de la investigación



Figura 3. Fuente propia

4.6. Técnicas e Instrumento para la Recolección de Información

Considerando que la postura epistemológica, la manera como se recoge la información y la interpretación que se hace de los datos es la que define el carácter de la investigación y no la técnica de recolección de información (Páramo, 2008), para abordar el problema de investigación se considera importante como técnicas e instrumentos de recolección de información:

El análisis documental de las prácticas de evaluación de algunos docentes desde algunas prácticas de evaluación de lenguaje de estudiantes de Grado 4° y 5° de educación básica primaria, el cuestionario semiestructurado y Grupos de Discusión a profesores de estos mismos grados y a integrantes del Proyecto ‘Prueba Saber’ de la Institución.

Los instrumentos responden a las categorías y subcategorías de análisis a continuación relacionadas:

Categorías	Subcategorías	Definición
1. Políticas de evaluación asociadas a la Calidad de la Educación	<p>1.1. Conceptualización de la <i>Calidad de la Educación</i> Esta subcategoría tiene como propósito indagar acerca de la concepción de la <i>Educación de calidad</i> en el ámbito educativo.</p>	Desde la perspectiva de la <i>accountability escolar</i> se comprende calidad como resultados de desempeño en las pruebas estandarizadas.
	<p>1.2. Intencionalidad de la política de calidad El propósito de esta subcategoría es indagar acerca de la incidencia que tiene la política de calidad en la práctica educativa en relación con la evaluación.</p>	Intereses, fines, propósitos que manifiesta la política de calidad en los campos de la educación y la pedagogía que permean las recomendaciones en orden a la política educativa de <i>calidad</i> .
	<p>1.3. La evaluación como rendición de cuentas Esta subcategoría indaga sobre el impacto de la evaluación desde la medición en el contexto educativo.</p>	Único dispositivo para medir la <i>calidad</i> de los procesos socioeducativos.
2. Evaluación y práctica evaluativa en el aula.	<p>2.1. Comprensiones y usos de la evaluación del profesor Esta categoría busca indagar cómo concibe el profesor la evaluación y el uso que hace de ella en el aula.</p>	Percepciones y nociones sobre la evaluación educativa asociadas con las diversas estrategias -cómo evalúan- de evaluación en el aula.
	<p>2.2 La evaluación del y para el aprendizaje. Esta subcategoría tiene como propósito indagar acerca de la perspectiva desde la cual el profesor realiza la evaluación en el aula.</p>	Valoración sistemática e integral que responde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; la cual proporciona información para hacer retroalimentación y establecer estrategias de mejora.

	2.3. Evaluar por competencias Esta subcategoría tiene el propósito de comprender la manera cómo el profesor evalúa las competencias en el aula.	Medición de la aplicación de los conocimientos aprendidos y el desarrollo de habilidades en situaciones problemáticas en contexto.
3. Prueba Saber Lenguaje 5°	3.1. Comprensión de la Prueba Esta subcategoría tiene el propósito de indagar acerca del conocimiento del profesor en relación con la Prueba Saber Lenguaje 5°	Cómo los profesores manifiestan saberes y experiencias en torno a la Prueba Saber Lenguaje.
	3.2. Uso pedagógico de los resultados Esta subcategoría tiene como propósito indagar sobre el uso posible de los resultados de la prueba Saber Lenguaje 5°.	Acciones y estrategias académicas que se despliegan a partir de los resultados de la Prueba.
	3.3. Aportes Subcategoría que indaga sobre la contribución de la Prueba Saber Lenguaje 5° a la práctica de evaluación formativa del profesor.	Contribución de la prueba instrumental estandarizada en beneficio del fortalecimiento de la práctica de evaluación formativa en el aula.

Tabla 3. Elaboración propia. Categorías y subcategorías para el análisis de la información.

4.6.1. Análisis documental

El análisis documental se realiza atendiendo a los planteamientos de Toro y Parra (2006), quienes argumentan que una propuesta de investigación “supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, literatura existente sobre el tema con el fin de contextualizarlo y logra estar al día sobre lo que circula en el medio con relación al tema que se pretende investigar” (p.170) Se realiza análisis documental de algunas prácticas de evaluación de los profesores directores de Grado 4° y 5° de 2019 y 2020, desde las actividades de evaluación plasmadas en el cuaderno de lenguaje de algunos estudiantes. Esta técnica se orienta en los enunciados de Hernández, Fernández y Baptista (2010) los cuales expresan que los documentos, registros, materiales y artefactos le “sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano” (p.433) y desde las orientaciones de Diez (2006) quien dice que analizar los distintos registros que llevan los participantes de un grupo social ofrece una fuente inestimable de datos.

4.6.2. Cuestionario semiestructurado

El cuestionario semiestructurado es el instrumento seleccionado para la recolección de datos, dado que a partir de este se puede recoger información específica que sin tener la pretensión puede llegar a generalizaciones; en este instrumento, además de preguntas cerradas, se usan preguntas abiertas lo cual permite profundizar en el tema de investigación dado que proporcionan

información más amplia.(Paramo,2008 y Hernández, Fernández y Baptista,2010) Siendo favorable para abordar las preguntas orientadoras dos y tres del ejercicio de indagación.

4.6.3. Grupos de Discusión

Asimismo, se realizan dos Grupos de Discusión. El primero dirigido a profesores directores de Grados 4° y 5°, lo cual ofrece la oportunidad de indagar cómo algunos profesores interpretan y usan los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° en relación con las prácticas de evaluación en el aula. Dado que esta técnica, favorece la recolección específica en cuanto intereses, expectativas, supuestos, creencias, opiniones o posturas ideológicas por parte de un grupo de personas de la comunidad educativa (Diez, 2006, p.100) El segundo dirigido a integrantes del Proyecto ‘Pruebas Saber’ de la Institución San Carlos IED en el que se socializan los hallazgos y se someten a discusión en búsqueda de aportes hacia el fortalecimiento de la evaluación en el aula.

4.7. Técnica de análisis de la información y validez de la *crítica educativa*

Dado que los datos por sí solos no contribuyen a desarrollar una investigación, luego de haber recolectado la información desde las técnicas e instrumento utilizados, a continuación, se procede a hacer la correspondiente interpretación de los hallazgos. Porque, es a partir del análisis y la comprensión de los datos que cobra sentido la contrastación teórica, práctica, metodológica y epistemológica. (Paramo, 2008) Abordando así, a la pregunta de investigación y por consiguiente a la generación de conocimiento. Para el estudio en particular analizar y comprender las prácticas de evaluación de los profesores en el área de Lenguaje de los Grados 4° y 5° ayudan a identificar las limitaciones o posibilidades que pueden surgir entre ellas. Además, contar con los aportes de profesores y expertos que han estado explorando y estudiando de manera cercana el desempeño de la Institución en las pruebas estandarizadas, específicamente en las Pruebas Saber, contribuye al logro de los objetivos propuestos.

Para el análisis de la información y teniendo presente los presupuestos epistemológicos de la investigación desde la propuesta de la pedagogía crítica Freireana de una “construcción dialógica, realismo esperanzado, un humanismo crítico, prácticas emancipatorias y la reinención como la posibilidad de soñar este y otros mundos desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios” (Ortega, López y Tamayo, 2013, p.28), se toma en

consideración la propuesta de Eisner (1998) de las dimensiones de la crítica²³ educativa: Descripción, interpretación, evaluación y tematización.

La descripción, en la que el crítico educativo (investigador), a través de la visualización y la emoción en la narración de sus textos, tiene la capacidad de hacer vívidas las cualidades y experiencias que hacen significativa la investigación; la interpretación, como segunda dimensión, en la que se explica o se justifica el significado de las prácticas observadas, situándolas conscientemente en un contexto, por tanto implica exponer, desvelar, explicar; luego viene la evaluación en la que se establecen criterios de juicio para valorar la situación investigada, sin caer en determinismos comparativos y la tematización en la que se identifican los rasgos comunes esenciales o cualidades dominantes de la problemática estudiada y que pueden servir de base para el estudio de otras situaciones similares.

Para la validación de las fuentes de evidencia de la investigación se realiza desde los planteamientos de Eisner (1998) en la educación crítica que son la *corroboración estructural*, método mediante el cual se relacionan los datos provenientes del análisis documental, cuestionario y Grupos de Discusión que fomentan la credibilidad mediante la reunión de evidencias, de la información cuantitativa relacionada con la interpretación y evaluación; la *validación consensual*, que es el acuerdo o coincidencia entre personas que realizan críticas independientes, en las descripciones, argumentos, observaciones, la coherencia interna; la *adecuación referencial*, que es donde el crítico educativo hace vívido el contexto educativo mediante la percepción y la interpretación y el lector sea capaz de visualizarlo.

5. Presentación y Discusión de los hallazgos de la Investigación desde la Crítica Educativa

Este capítulo tiene la intencionalidad de analizar la información hallada en el trabajo de campo en el marco del desarrollo de la presente investigación, desde la técnica del análisis documental de las prácticas de evaluación de los profesores de los grados 4° y 5°, a partir de los registros fotográficos de los cuadernos de lenguaje de algunos estudiantes y la técnica de Grupo de Discusión y como instrumento se utiliza el cuestionario semiestructurado realizado a profesores directores de grupo de estos mismos grados de la Institución San Carlos IED. Este análisis permite tener un acercamiento real y comprensivo del asunto objeto de estudio, el cual se elabora desde las

²³ Tener la capacidad de describir y valorar lo que se experimenta. El crítico en educación es un experto en educación. (Eisner, 1998, p. 106)

dimensiones de la *crítica educativa* propuesta por Eisner (1998): la descripción, interpretación, evaluación y tematización. Estas cuatro dimensiones ayudan tanto al lector como al investigador a vivenciar desde el contexto el proceso y toma de decisiones encaminadas al logro del objetivo de investigación.

5.1. Cuestionario Semiestructurado a los profesores de Educación Básica Primaria Grados 4° y 5°

En el instrumento cuestionario semiestructurado se pretendió sistematizar e interpretar los saberes y experiencias de los profesores de Lenguaje en los Grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria en relación con la evaluación como práctica formativa en el aula y la evaluación como medición; se presentaron 14 preguntas dentro de las cuales se encuentran preguntas de selección múltiple (preguntas: 1,3,5,9,10 y 12) abiertas (preguntas 11 y 14) y de ordenar según nivel de importancia (preguntas 2,4,6,8 y 13) en respuesta a las tres categorías de investigación propuestas. La información se recolectó de manera virtual por el confinamiento que se presentó por la pandemia por el virus Covid-19, los profesores tomaron un mes para recolectar la información, diligenciaron el formato enviado y remitieron la información a la investigadora.

Categoría 1. Políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación*

- **Pregunta 1**



Figura 3 resultado pregunta 1. Fuente propia.

Descripción:

Para la pregunta: De acuerdo con su práctica pedagógica, con cuál de las siguientes definiciones de *Calidad de la Educación* se identifica; de los 7 profesores incluidos en la muestra el 43 % considera que de acuerdo con su práctica pedagógica es aquella que centra el currículo, en los objetivos y en las metas instituciones para conseguir la formación integral del estudiante desde la construcción de un proyecto personal de vida construyendo seres críticos y autónomos.

Además, la Figura 3 permite ver que el 29 % de los profesores de la muestra comprenden la Calidad de la Educación en relación con estrategias de mejora, en cuanto a cobertura educativa, formación permanente del profesor, dotación de recursos educativos y herramientas tecnológicas en las instituciones educativas. Otro 14 % opina que la *Calidad de la Educación* es la que orienta las evaluaciones a los proyectos educativos, programas curriculares y prácticas pedagógicas direccionadas a la obtención de altos niveles de desempeño en las pruebas estandarizadas internacionales y hacia la mejora del ISCE de las instituciones educativas. Asimismo, se percibe que un 14 % considera que la *Calidad de la Educación* en el ámbito educativo es la que se orienta hacia la capacitación técnica del estudiante en mano de obra calificada para responder a la producción nacional e internacional en el marco de la globalización.

Interpretación:

Si bien, en la Figura 3 se puede ver que no existe un consenso en la definición de *Calidad de la Educación* ejemplificada en la práctica pedagógica, una parte considerable del grupo de profesores (3 de 7) reconoce que los ejes documentales en el quehacer del profesor como el currículo son una guía para lograr metas instituciones y que la evaluación es el medio para conseguir la formación integral del estudiante desde la construcción de un proyecto personal de vida formando seres críticos y autónomos. Igualmente, estos profesores se inclinan más a concebir sus prácticas pedagógicas desde la visión constructivista de la evaluación que desde la visión de los Organismos Internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) quienes demandan que por medio de las evaluaciones estandarizadas se dé cuenta de los niveles de calidad del sistema educativo.

Cabe mencionar que, desde estos Organismos Internacionales, es el desempeño en las pruebas lo que determina el progreso de los estudiantes y hace garante la calidad de la educación. Sin embargo, la calidad de los procesos de educación no solo tiene que ver con resultados

obtenidos en pruebas aplicadas a los estudiantes, sino que la componen otros aspectos que son evidenciables mediante los procesos reflexivos que caracterizan la evaluación formativa. Si los profesores de la muestra poblacional difieren del qué es la *Calidad de la Educación*, se puede inferir que no hay consenso en las herramientas de evaluación y por ende en el colegio no hay transversalización de conocimiento.

Evaluación

La *Calidad de la Educación* implica no solo centrarse en los resultados de las pruebas, sino que resulta relevante hacer una mirada al contexto que es donde se llevan a cabo acciones que hacen de los estudiantes seres autocríticos, capaces de participar y contribuir en la construcción de su proceso de formación con la orientación del profesor. Es decir, conceder a la evaluación un carácter formativo, que tiende a la inclusión donde la voz del estudiante y la del profesor cobren importancia; haciendo de la evaluación una práctica pedagógica de acción significativa y humanizante. Entonces, según los resultados de la pregunta 1 aplicada en el cuestionario mixto no existe un consenso entre los profesores en lo que es la *Calidad de la Educación*, se percibe que el profesor valora desde la calificación y no realiza una valoración formativa desde la reflexión y la retroalimentación.

• Pregunta 2



Figura 4 resultado pregunta 2. Fuente propia.

Ítems para ordenar:

__A. Hacer de la evaluación un instrumento homogéneo que facilite la formación de capital humano en respuesta a las exigencias de Entidades Internacionales (OCDE, FMI, BM).²⁴

__B. Desarrollar un proceso de formación continuo de los estudiantes, mediante el planteamiento de objetivos y metas claros que le sirvan de base para lograr un buen desempeño en la vida profesional.

__C. Satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la formación de hábitos y actitudes sociales integrales, el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y la transformación del contexto.

__D. Implementar dispositivos que faciliten la *accountability escolar* y que permitan identificar el nivel académico de las instituciones educativas mediante la comparación y la publicación de *rankings* desde los resultados en pruebas estandarizadas.

__E. Valorar la efectividad y pertinencia de programas, proyectos y estrategias escolares implementados por el MEN.

Descripción:

Los resultados de la pregunta 2, permiten ver que 5 de los 7 profesores participantes consideran que primordialmente las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* están orientadas hacia la mejora continua en el proceso de formación de los estudiantes, mediante el planteamiento de objetivos y metas claros que le sirvan de base para lograr un buen desempeño en la vida profesional y los dos restantes consideran que están orientadas principalmente hacia la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la formación de hábitos y actitudes sociales integrales, el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y la transformación del contexto, como se observa en la Figura 4.

En un segundo nivel de importancia 4 de los 7 profesores dicen que las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* están orientadas hacia la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la formación de hábitos y actitudes sociales integrales, el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y la transformación del contexto. Además, dos de ellos dicen que las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* están orientadas hacia la mejora continua en el proceso de formación de los estudiantes, mediante el planteamiento de objetivos y metas claros que le sirvan de base para lograr un buen desempeño

²⁴ OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; FMI: Fondo Monetario Internacional, BM: Banco Mundial.

en la vida profesional y uno de ellos en segundo nivel de importancia enuncia que las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* están orientadas hacia la valoración de la efectividad y pertinencia de programas, proyectos y estrategias escolares implementados por el MEN.

Asimismo, puede observarse que las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* están orientadas, según 4 de los 7 profesores, en tercer nivel de importancia a la valoración de la efectividad y pertinencia de programas, proyectos y estrategias escolares implementados por el MEN y 2 de ellos opinan que están orientadas hacia la homogenización e instrumentalización de la evaluación en búsqueda de la formación de capital humano en respuesta a las exigencias de Entidades Internacionales (OCDE, FMI, BM). Igualmente, un profesor dice que están orientadas hacia la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la formación de hábitos y actitudes sociales integrales, el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y la transformación del contexto.

Además, en el cuarto nivel de importancia muestra que los profesores piensan que las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* están orientadas hacia la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la formación de hábitos y actitudes sociales integrales, el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y la transformación del contexto (3 profesores); la homogenización e instrumentalización de la evaluación en búsqueda de la formación de capital humano en respuesta a las exigencias de Entidades Internacionales (2 profesores) y la valoración de la efectividad y pertinencia de programas, proyectos y estrategias escolares implementados por el MEN (2 profesores), respectivamente.

En último nivel de importancia (nivel 5), 4 de los 7 profesores participantes consideran que las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* están orientadas hacia la implementación de dispositivos que facilitan la *accountability* y que permiten identificar el nivel académico de las instituciones educativas mediante la comparación y la publicación de *rankings* desde los resultados en pruebas estandarizadas. Con respecto a lo anterior 3 de ellos otorgan el último nivel de importancia a la homogenización e instrumentalización de la evaluación en búsqueda de la formación de capital humano en respuesta a las exigencias de Entidades Internacionales (OCDE, FMI, BM).

Interpretación:

Entonces, según los hallazgos que evidencia la Figura 4 al intentar evidenciar en las prácticas pedagógicas de evaluación los lineamientos de la política públicas, se puede observar que los profesores tienen claras las competencias que el estado considera se deben desarrollar en los estudiantes para mejorar en los estándares internacionales, orientados en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la formación de hábitos y actitudes sociales integrales, el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y la transformación del contexto.

Es decir, si el profesor tiene la responsabilidad de orientar de manera individual los procesos pedagógicos, el sistema educativo, además, de centrar la atención en los resultados en las pruebas podría incluir una revisión y análisis de las condiciones en las cuales este desarrolla su práctica: carga académica, número de estudiantes por aula, ritmos de aprendizaje, condiciones de inclusión, recursos, entre otras. Atendiendo a los planteamientos de Jaramillo (2004) quien señala que una educación de calidad debe contemplar la mejora de las relaciones que se tejen entre los individuos en una sociedad incluyendo necesidades individuales y colectivas (p.97).

En suma, se puede describir que los profesores consideran que las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* están orientadas hacia la mejora continua, satisfacción de necesidades de los estudiantes, desarrollo de habilidades y transformación del contexto. Además, se evidencia que tienen claros los propósitos que manifiesta la política de calidad en los campos de la educación y la pedagogía. Los profesores le dan menos importancia a la intencionalidad de las políticas educativas respecto a la evaluación con un carácter instrumentalista, homogenizante y esencial en la *accountability escolar*. Se hallan diferencias entre lo que plantean las políticas de calidad respecto a la evaluación, lo que los profesores piensan y, además, la incongruencia de las condiciones en las que enfrentan los profesores el procesos pedagógico y los estándares que el estado pretende alcanzar.

Evaluación:

La valoración de la efectividad y pertinencia de las prácticas pedagógicas de los profesores en relación con cómo se define la *Calidad de la Educación* en las políticas públicas; evidencia la falta de adecuación de los establecimientos educativos y la falta de seguimiento a los procesos de implementación de lineamientos del MEN para estándares de calidad. Entonces si los profesores saben qué competencias se esperan de sus estudiantes, se comprometen planeando, innovando en actividades de enseñanza, pero en la práctica carecen de materiales como recursos tecnológicos,

acceso a la conectividad, sumado esto la carga académica de los docentes no contempla espacios suficientes para preparar las clases.

Es así como la política basada en la evidencia se ha convertido en una norma en la retórica actual de la formulación de políticas que afecta la garantía de *Calidad de la Educación*; pues si desde las políticas educativas no se contemplan los espacios, la capacitación suficiente y los recursos económicos la evaluación formativa no tendrá cabida en un sistema educativo que le pide al profesor con prioridad subir notas a una plataforma y enviar informes de rendimiento escolar sobre los espacios de retroalimentación y de construcción de metas en conjunto con sus estudiantes para generar en ellos autogestión, autoconocimiento y aprendizajes significativos.

- **Pregunta 3**

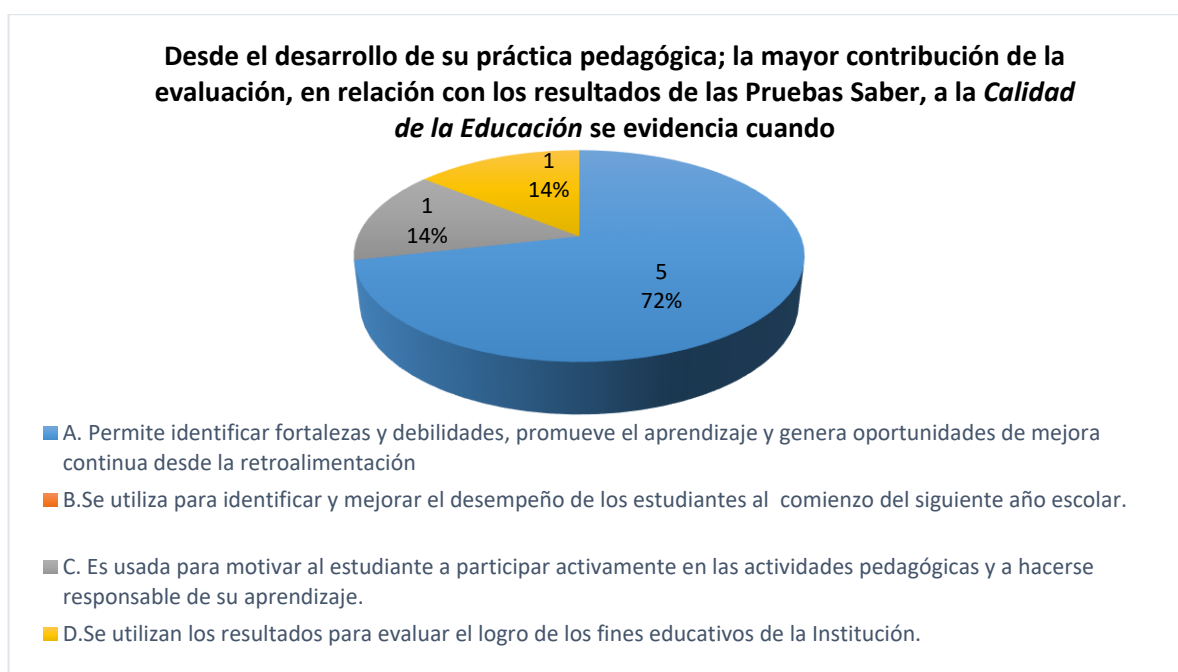


Figura 5. resultado Pregunta 3. Fuente propia.

Descripción:

Para esta pregunta en la Figura 5 se puede observar que pretende indagar sobre; cuándo se evidencia la mayor contribución de la evaluación a la *Calidad de la Educación* en relación con los resultados de las Pruebas Saber. El 72% de los docentes cuestionados responde que cuando permite identificar fortalezas y debilidades, se promueve el aprendizaje y se generan oportunidades de mejora continua desde la retroalimentación. Siendo este un espacio para fortalecer las habilidades de los educandos. Además, en esta pregunta se evidencia que los profesores se dividen en dos tendencias donde un 14% describen que cuando se utilizan para para identificar y mejorar el

desempeño de los estudiantes al comienzo del siguiente año escolar. La otra tendencia en la cual el 14% de la muestra responde que cuando motiva al estudiante a participar activamente en las actividades pedagógicas y a hacerse responsable de su aprendizaje. Con respecto a la opción D. Se utilizan los resultados para evaluar el logro de los fines educativos de la Institución, ningún profesor ubicó su experiencia en esta opción.

Interpretación:

Es pertinente señalar como frente al discurso de la *Calidad en la Educación* Jaramillo (2004) manifiesta que la educación con calidad es la expresión de la suma de la solidaridad, el sentido de la justicia, habilidades sociales como la tolerancia o la sana convivencia, que potencien el equilibrio en el desarrollo de los educandos. De ahí que al analizar cómo los profesores han expresado en sus prácticas cotidianas de aula la asociación entre los resultados de las Pruebas Saber y los estándares de Calidad, es evidente que se ha conceptualizado que al enfocarse en las fortalezas del niño o del joven, los procesos de aprendizaje se potencian promoviendo el aprendizaje, como Magendzo (1986) argumenta “una educación con calidad es aquella que es capaz, a través del currículo, de valorizar y hacer suyas las formas de pensar y sentir” (p.94).

Si bien la labor de ser profesor es una profesión retadora donde no solo vale la capacitación en el área curricular, sino que se debe desarrollar la capacidad sensitiva de percibir en cada uno de sus estudiantes que necesidad requiere ser suplida para catapultar su desarrollo, velando por su bienestar integral. Es así como medir la *Calidad de la Educación* implica no solo centrarse en los resultados de las pruebas, sino que resulta relevante hacer una mirada al contexto que es donde se desarrollan las acciones que hacen de los estudiantes seres autocríticos, capaces de participar y contribuir en la construcción de su proceso de formación con la orientación del profesor; es decir, conceder a la evaluación un carácter inclusivo en el que la voz del estudiante y la del docente al unísono (Beresaluce, 2008).

Evaluación:

Si bien desde el aula de clase es posible que el profesor identifique las necesidades de aprendizaje específicas a cada uno de sus estudiantes, los estándares de calidad permiten examinar el proceso institucional, dándole al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje la posibilidad de ejercer un control que tenga validez ante la comunidad académica, es aquí donde los hallazgos de la investigación generan un gran interrogante; ¿por qué los profesores no están utilizando los resultados de la Pruebas Saber para evaluar el logro de los fines educativos de la Institución?

En este sentido, aunque existe un espacio institucional donde se discuten la aplicabilidad, oportunidades de mejora y apropiación de las Pruebas Saber, en el aula con los estudiantes no se ha hecho cotidiano, le presentan los planes de aulas a través de los estándares que como Estado se han construido. La evaluación, como se mencionó anteriormente, es un componente inherente a la calidad de la educación, dado que es a partir de los resultados que esta se determina y se toman las decisiones al interior de los sistemas educativos. Es así como dentro de las aulas la evaluación desde los estándares de la Calidad Educativa también deben ser un instrumento del profesor para valorar las prácticas pedagógicas e identificar los niveles de aprendizaje que han adquirido los estudiantes.

- **Pregunta 4**

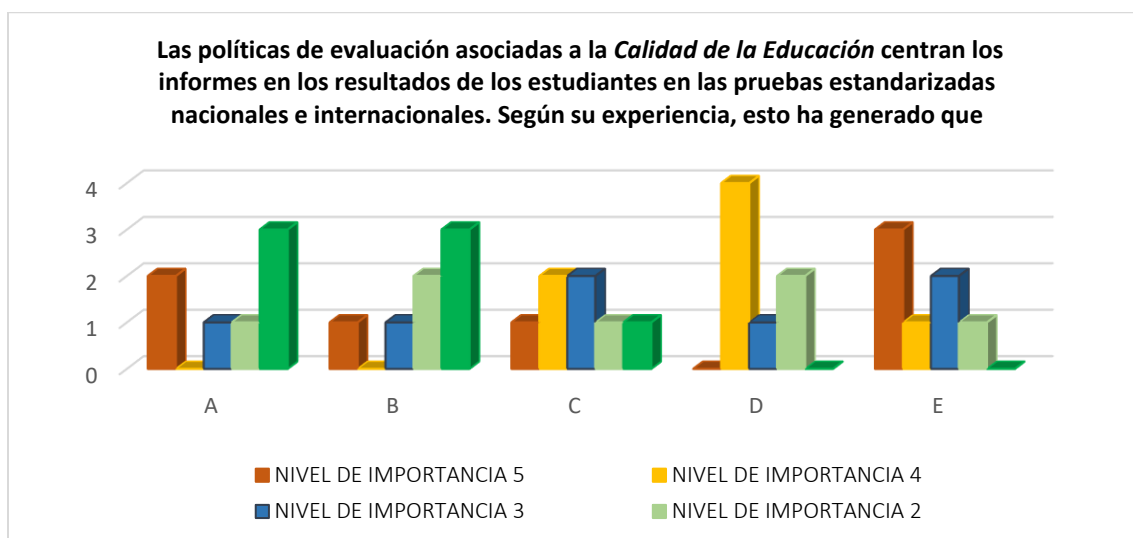


Figura 6 resultado pregunta 4. Fuente propia.

Ítems para ordenar:

__A. Se usen los resultados de las evaluaciones estandarizadas como herramienta de detección de dificultades y de mejora en el aprendizaje.

__B. Las instituciones educativas y profesores se preocupen por preparar a los estudiantes para el desarrollo de las pruebas.

__C. Los profesores centren sus práctica de evaluación en el tipo de preguntas que se utilizan en las pruebas, restando importancia a otras técnicas e instrumentos de valoración en el aula.

__D. Las habilidades que se desarrollan en el aula y que no son valoradas en las pruebas estandarizadas no sean tenidas en cuenta dentro de la definición de *Calidad de educación*.

__E. Se sitúe la evaluación al servicio de las políticas de calidad y no al servicio del estudiante y sus necesidades contextuales.

Descripción:

Los resultados de la pregunta 4, donde se pregunta a los profesores sobre lo que ha generado que las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* centren los informes nacionales e internacionales en los resultados de los estudiantes, 3 de los 7 profesores participantes en el cuestionario consideran en mayor nivel de importancia: se usen los resultados de las evaluaciones estandarizadas como herramienta de detección de dificultades y de mejora en el aprendizaje. No obstante 2 de los profesores ubican este ítem en el menor nivel de importancia. Además, 3 de los 7 docentes señalaron que las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* han generado preocupación en las instituciones educativas y profesores por preparar a los estudiantes para el desarrollo de las pruebas. Otro profesor a su criterio indicó centrar la práctica de evaluación en el tipo de preguntas que se utilizan en las pruebas, restando importancia a otras técnicas e instrumentos de valoración en el aula.

En segundo nivel de importancia se observa que para dos de los profesores centrar las políticas Evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* en los resultados de los estudiantes ha generado la preocupación en las instituciones educativas y profesores por preparar a los estudiantes para el desarrollo de las pruebas y otros dos profesores consideran que ha generado que no se contemple en la definición de la *Calidad de la Educación* las habilidades que se desarrollan en el aula y que no evalúan las pruebas. Sin embargo, este mismo ítem lo señalan 3 profesores con el menor nivel de importancia.

Interpretación:

Cuando se revisan los hallazgos del criterio del profesor sobre lo que ha generado que las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* centren los informes en los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, no existe un consenso entre el grupo de profesores. Sin embargo, en acuerdo con Moreno (2016); Backhof (2018); Fernández, Alcaraz, y Sola, (2017) algunos de ellos manifiestan que existe preocupación por preparar a los estudiantes para mejorar los resultados en las pruebas. También se evidencia que algunos profesores consideran que basar los informes en los resultados ha generado que queden sin valorar algunas habilidades que no evalúan las pruebas estandarizadas. Por tanto como plantea Eisner (1999) es necesario diseñar dos tipos de pruebas, una colectiva (estandarizada) y una de carácter particular.

En ese sentido, basar las prácticas institucionales en los resultados de las Pruebas Saber y las pruebas PISA, es un tema desarrollado hace más de una década. Particularmente en el colegio se han planeado acciones para mejorar la calidad educativa por medio del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE). Una de las dificultades encontradas al verificar la *Calidad de la Educación* de las instituciones educativas por medio del ISCE es que se otorga prelación a la medición más que a la evaluación, desligando una de la otra, por tanto, la calidad toma una connotación mercantilista. (Pérez, 2018).

Evaluación:

El no tener un criterio unificado sobre la relevancia de orientar los planes de aula, las prácticas curriculares y las estructuras de área, sobre las competencias que el Estado ha propuesto desarrollar y que mide en las Pruebas Saber indica claramente que no se ha adaptado una cultura institucional que permita generar un cambio como comunidad educativa. Son múltiples los factores que aborda el sistema educativo, en el marco de la educación de calidad; sin embargo, se hace evidente que son los resultados en las pruebas de desempeño la única manera en la que esta se determina. Es la forma consensuada por los actores de las comunidades académicas para guiar los procesos en las instituciones. Es así como surge la necesidad de estar aplicando en las aulas, ejercicios de evaluación continuamente reduciendo el sentido de la aplicación de pruebas estandarizadas con un carácter de *accountability*. Lo que puede ser contraproducente, ya que al enfrentar a las instituciones en un *ranking* se genera competencia entre ellas, competencia que muchas veces no favorece la calidad, sino que dirige las metas educativas a elevar los promedios y subir el nivel en las listas.

Categoría 2. Evaluación y Práctica evaluativa en el aula

• Pregunta 5

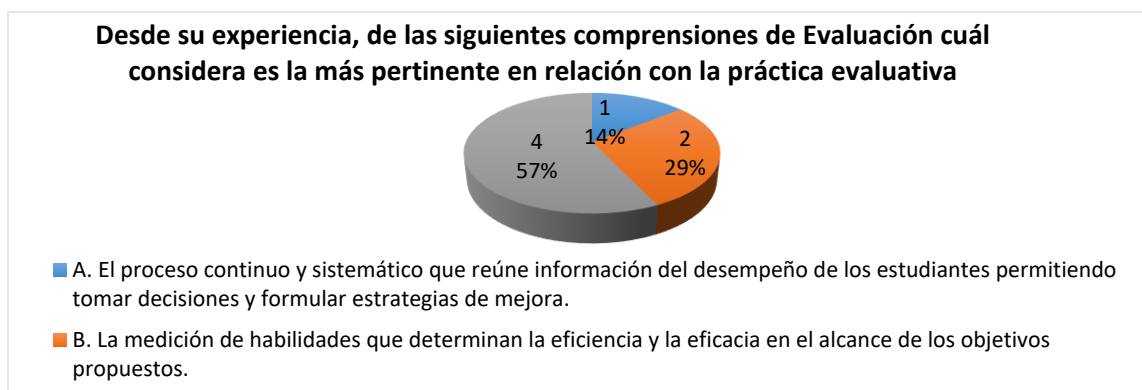


Figura 7 resultado pregunta 5. Fuente propia.

Descripción:

Con respecto a la pregunta 5 sobre la comprensión de Evaluación en relación con la práctica evaluativa, en la Figura 7 se evidencia que la tendencia más fuerte representada por el 57% de los profesores es que: este proceso apoya y fortalece el aprendizaje ya que proporciona información de las fortalezas y las debilidades de los estudiantes. Otra de las tendencias representativas frente a la visión de la evaluación en la práctica la representan el 29% de los profesores quienes comprenden la evaluación como la medición de habilidades que determinan la eficiencia y la eficacia en el alcance de los objetivos propuestos. Finalmente, la tendencia más débil entre los docentes apunta al proceso continuo y sistemático que reúne información del desempeño de los estudiantes permitiendo tomar decisiones y formular estrategias de mejora, representada en un 14% de la muestra poblacional.

Interpretación:

La evaluación proporciona un método sistemático para estudiar la pertinencia de un programa, la validez de las prácticas, pero también la iniciativa para comprender qué tan bien se están logrando los objetivos propuestos (Escudero, 2003). Las evaluaciones ayudan a determinar qué funciona bien y qué se podría mejorar en proceso. En palabras de López (2013) “la evaluación es un procedimiento sistemático para recopilar información acerca de los estudiantes” (p. 12), la información que llega a proporcionar los instrumentos de evaluación se usa para tomar decisiones y emitir conceptos, en este caso en los procesos de enseñanza que implementan los profesores.

Los hallazgos apuntan con claridad que los profesores han interpretado la evaluación como hallar información de las fortalezas y las limitaciones de los estudiantes, para apoyar el aprendizaje, manifestado por Tamayo (2017) y Stufflebeam (1989) al emitir juicios de valor a través de los instrumentos de evaluación, se han considerado criterios pedagógicos para mejorar las prácticas pedagógicas en una institución.

Evaluación:

Al valorar la experiencia del profesor en los procesos de evaluación, específicamente sobre la interpretación de este instrumento, si bien la tendencia evaluativa más representativa entre los ellos es usar la evaluación para detectar las limitaciones de los estudiantes, no es el único criterio que los docentes del colegio manejan se percibe que el objetivo principal de evaluar es conocer si ha alcanzado o no los objetivos, no se visualiza como un medio para demostrar el impacto de las

prácticas pedagógicas en la calidad de vida de sus estudiantes. Aquí es evidente la limitación de la evaluación formativa frente a la evaluación sumativa, donde la retroalimentación es primordial en el proceso porque tiene un efecto significativo en el aprendizaje de los estudiantes que ha sido descrito como el moderador más poderoso para mejorar el rendimiento escolar.

- **Pregunta 6**

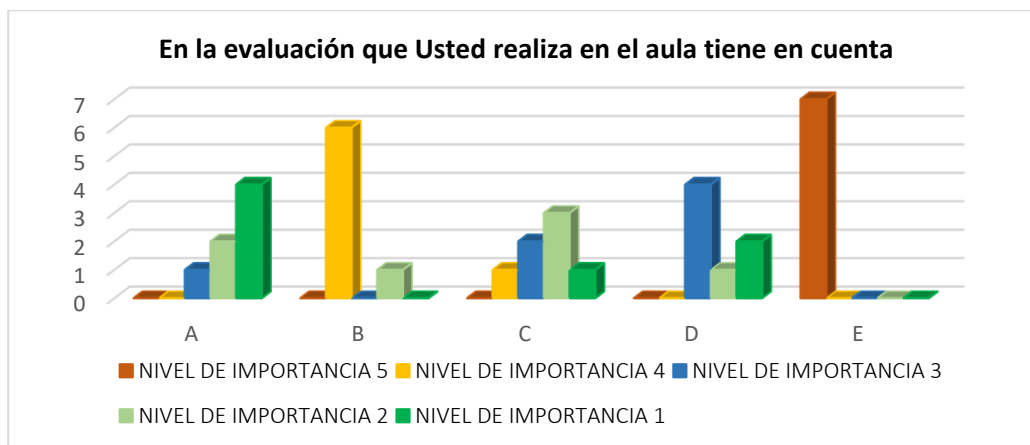


Figura 8 resultado pregunta 6. Fuente propia.

Ítems por ordenar:

- __A. Las necesidades, los intereses, los pre-saberes y los avances individuales del estudiante.
- __B. Los resultados individuales en los exámenes orales y escritos.
- __C. La participación y desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las clases.
- __D. La participación en actividades como talleres, exposiciones, presentaciones artísticas, consultas, test, entre otras.
- __E. La calificación obtenida en *test* tipo Prueba Saber.

Descripción:

En lo pertinente a los resultados de la pregunta 6 sobre el concepto aplicado de la evaluación que el profesor realiza en el aula, en la Figura 8 se observa que la tendencia predominante es; para evaluar el profesor tiene en cuenta las necesidades, los intereses, los presaberes y los avances individuales del estudiante, aquí 2 de los 7 profesores consideraron que es el aspecto más relevante en el momento de implementar evaluación.

También se identificó que 2 de los 7 profesores consideran que en la evaluación se tiene en cuenta; participación en actividades como talleres, exposiciones, presentaciones artísticas,

consultas, test, entre otras. Otro de los profesores contestó que tiene en cuenta al momento de evaluar en el aula; la participación y desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las clases. Por otro lado, existe un consenso en el 100% de los profesores con respecto a que el aspecto menos relevante o que no se tiene en cuenta a la hora de evaluar en el aula es; la calificación obtenida en *test* tipo Prueba Saber.

Interpretación:

Al pretender dar sentido a la evaluación como parte fundamental de la práctica del profesor, se ha de tener en cuenta que desde la antigüedad ha existido la necesidad de valorar la efectividad de las actividades que se realizan; por esta razón los test fueron creados y direccionados hacia la medición de habilidades (Tamayo, 2017). De ahí se infiere que es importante considerar dentro de la evaluación todos los aspectos que influyen en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, pero sobre todo la evaluación no debe ser concebida como un apéndice del proceso de enseñanza, tampoco es conveniente mostrarla a los estudiantes como un espacio donde se le va a señalar por el rendimiento inmediato. Desde la perspectiva de la evaluación formativa el estudiante adquiere conocimientos, se relaciona y aplica lo aprendido en el contexto en el que se desenvuelve, con naturalidad, pero a la vez con un alto nivel de eficiencia. (Del Rey (2011) citado por Niño Zafra et al. (2016) Particularmente la evaluación requiere de una valoración contemporánea que permita trasladarse de una evaluación *del* aprendizaje hacia una evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje. Es decir, una evaluación centrada en procesos y no solo en productos, que contemple distintas técnicas e instrumentos de valoración. (Moreno, 2016, p.250)

Evaluación:

Como ya ha sido mencionado a través de los capítulos el concepto de evaluación ha evolucionado constantemente conforme la educación lo ha sugerido, es a considerar la tendencia de los profesores encuestados sobre la poca relevancia que le dan a la calificación obtenida en *test* tipo Prueba Saber. Si el Estado en su intento por mejorar la Calidad Educativa ha apuntado a estandarizar las competencias de los estudiantes según su ciclo académico, estas podrían ser consideradas como una guía para que los actores de la comunidad educativa guíen los procesos de enseñanza aprendizaje.

Con lo anterior no se sugiere que todas las herramientas didácticas, o las evaluativas de los profesores que edifican a las actuales generaciones entren en un enfoque regido a las Pruebas

Saber, pero es un elemento que debe ser adaptado a las estructuras curriculares y administrativas de los colegios para implementar los lineamientos que las políticas públicas educativas que surgen del análisis del desempeño de los estudiantes con respecto a los estándares de competencias internacionales para mejorar la calidad en el sistema educativo.

- **Pregunta 7**

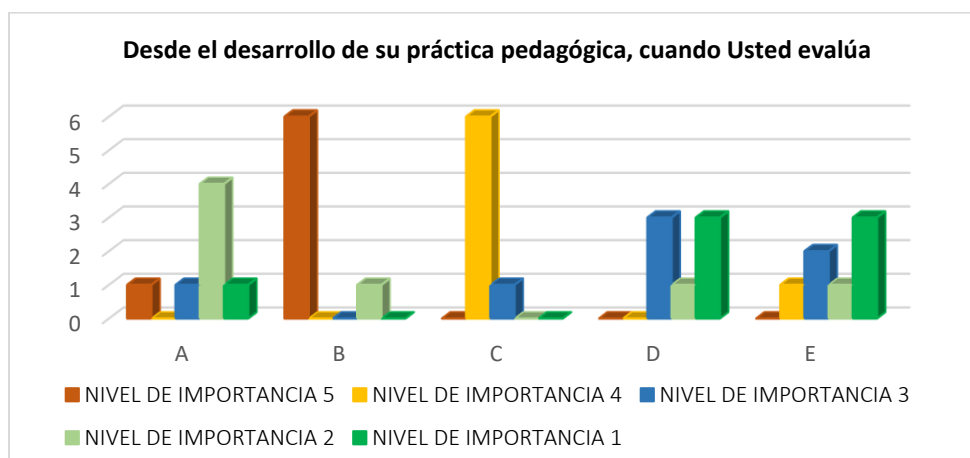


Figura 9 resultado pregunta 7. Fuente propia.

Ítems por ordenar:

- __A. Utiliza la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación para valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- __B. Confiere un mayor porcentaje a las pruebas escritas en relación con las demás actividades.
- __C. Revisa y registra atentamente los errores y aciertos de cada estudiante.
- __D. Escucha y motiva al estudiante a participar en su proceso de evaluación.
- __E. Explica al estudiante de manera clara el proceso de evaluación.

Descripción:

Para la pregunta; Desde el desarrollo de su práctica, cuando usted evalúa al estudiante; los resultados plasmados en la Figura 9 dicen que 3 de los profesores consideran que al aplicar la evaluación se permite la participación activa del estudiante en el proceso de evaluación, otros 3 considera que en el desarrollo de la práctica le explica al estudiante de manera clara el proceso de evaluación y uno de ellos dice que utiliza la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación para valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, se evidencia que los profesores

manifiestan que al evaluar a los estudiantes le otorgan poca o baja importancia a las pruebas escritas (3 profesores) y a sistematizar errores y aciertos (3 profesores).

Interpretación:

En cuanto al sentido pragmático de la evaluación es necesario, que desde las instituciones educativas se indague acerca de cuáles son los intereses y motivaciones de los estudiantes, para de esta manera involucrarlos y hacerle participes de su proceso de formación. Así mismo identificar bajo qué mecanismos didácticos y metodológicos la evaluación es eficiente y tiene completa validez (Álvarez, 2005).

No obstante, el profesor tiene la libertad de enfocar las prácticas pedagógicas en el aula hacia una pedagogía crítica que contemple una reconstrucción conceptual, adaptar los procesos desarrollados, pero sobre todo un ánimo emancipador en los estudiantes que los motive a ser partícipes activos de su aprendizaje (Ortega, López y Tamayo, 2013). Sin embargo, se encuentra que en el diseño y aplicación de las evaluaciones nacionales e internacionales participan agentes externos a las instituciones educativas, desconociendo los contextos pedagógicos y midiendo la calidad con resultados de pruebas efectuadas una vez por año; por tanto, no ofrecen información completa de lo que en realidad ocurre en las aulas respecto a las habilidades adquiridas por el estudiante (Álvarez, 2012).

Evaluación:

La evaluación generalmente evoca imágenes de una prueba de fin de periodo, un boletín de calificaciones bimestral o un examen a nivel estatal sobre habilidades básicas. Sin embargo, estos aspectos familiares de la evaluación no capturan el alcance total o la sutileza de cómo funciona la evaluación todos los días en el aula.

Durante la jornada escolar, a menudo surgen oportunidades para producir información de evaluación útil para profesores y estudiantes, en una discusión en clase, por ejemplo, cualquier cosa que haga un estudiante puede utilizarse con fines de evaluación. Esto significa que no hay escasez de oportunidades, la evaluación puede ocurrir en cualquier momento y en ese sentido una de las responsabilidades del profesor es utilizar experiencias de aprendizaje significativas como experiencias de evaluación formativa. Es así como en los resultados se pueden ver rasgos de evaluación formativa cuando el profesor permite la participación del estudiante y cuando le explica cómo serán estos procesos de examinar los aprendizajes apropiados y las habilidades adquiridas.

Finalmente, estas reflexiones hacen que el profesor renueve continuamente su práctica en la búsqueda constante de la construcción del conocimiento, lo que se verá reflejado en la transformación de del entorno y de la sociedad. Es por esto, que el profesor es la persona más idónea a la hora de plantear y desarrollar proyectos, hacer análisis y reflexiones de lo que ocurre al interior de las instituciones.

• **Pregunta 8**

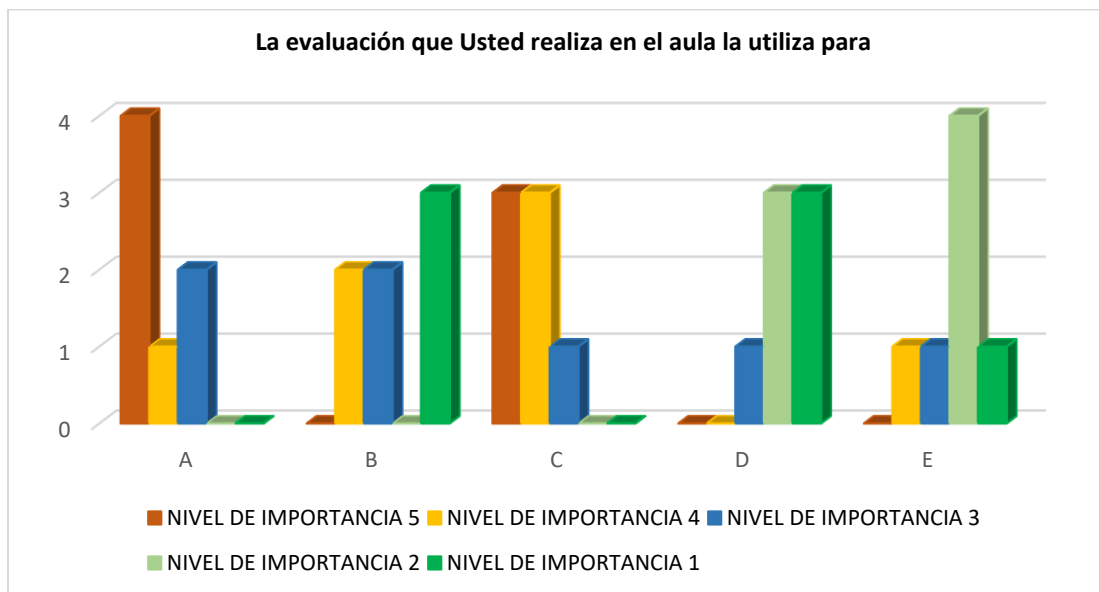


Figura 10 resultado pregunta 8. Fuente propia.

Ítems para ordenar:

- A. Contar con una herramienta objetiva en la emisión de los informes de evaluación bimestral.
- B. Identificar fortalezas y debilidades en los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.
- C. Llevar un informe detallado del progreso académico de cada uno de los estudiantes.
- D. Realizar un proceso de retroalimentación, que aclare dudas y refuerce aprendizajes.
- E. Motivar al estudiante a identificar sus errores y ser responsable de su proceso de aprendizaje.

Descripción:

Los resultados de la pregunta 8; La evaluación que usted realiza en el aula la utiliza para, indican que 3 de los profesores usan la evaluación para identificar fortalezas y debilidades en los estudiantes durante el desarrollo de las actividades, otros 3 profesores utilizan la evaluación para realizar un proceso de retroalimentación, que aclare dudas y refuerce aprendizajes y uno de ellos la usa para motivar al estudiante a identificar sus errores y ser responsable de su proceso de

aprendizaje. En segundo nivel de importancia 4 de los profesores indican que usan la evaluación para motivar al estudiante a identificar sus errores y ser responsable de su proceso de aprendizaje y 3 de ellos en este mismo nivel dicen que usan la evaluación para hacer retroalimentación.

El uso de la evaluación como herramienta objetiva en la emisión de los informes de evaluación bimestral es el menos importante para 4 profesores y los otros tres restantes creen que no tiene relevancia el uso de la evaluación para llevar un informe detallado del progreso académico de cada uno de los estudiantes, como se ve en la Figura 10.

Interpretación:

Las revisiones teóricas muestran que la evaluación fue diseñada como un mecanismo de medición y con el tiempo su uso fue transformándose, ampliando las expectativas y considerándose útil para la mejora del aprendizaje; pasando de ser la valoración de un resultado final o sumativa, a ser parte interactiva del proceso pedagógico o formativa. Sin embargo, después de varias décadas la evaluación sumativa continúa teniendo mayor preponderancia sobre la formativa, a pesar de que teóricamente se expresa lo contrario (Heritage, 2007 citado por Moreno (2016)). Dado que la evaluación es un proceso necesario como lo expresa Álvarez (2005) porque es importante que el profesor comprenda de manera objetiva cuál es el uso que ha darle en el desarrollo de su práctica pedagógica.

Además, si se tiene en cuenta que la práctica donde la evaluación sea significativa para los estudiantes y no les genere angustias como enuncia Freire (2002), generan un mayor *Calidad de la Educación* porque ese momento del examen no se convierte en un momento de incertidumbre sino en un reto donde se revisa que se ha aplicado, que se ha apropiado y como reestructurar procesos para incrementar el aprendizaje.

Evaluación:

Al analizar los hallazgos de la pregunta 8 se percibe cómo los profesores han aclarado y consolidado como grupo institucional que la evaluación no es relevante como herramienta objetiva en la emisión de los informes de evaluación bimestral y que no tiene relevancia el uso de la evaluación para llevar un informe detallado del progreso académico de cada uno de los estudiantes.

Y en ese sentido han empezado a consolidar el concepto de evaluación desde lo formativo donde se aplica esta herramienta para identificar fortalezas y debilidades en los estudiantes durante

el desarrollo de las actividades, mediante un proceso de retroalimentación que propende por reestructurar continuamente los aprendizajes. Sin embargo, el hallazgo de que el profesor aun considera la evaluación como un medio donde el estudiante identifica errores y es responsable de su proceso de aprendizaje deja abierto el debate en la consolidación de conceptos que se ha llevado a cabo en la Institución con el grupo de profesores.

- **Pregunta 9.**

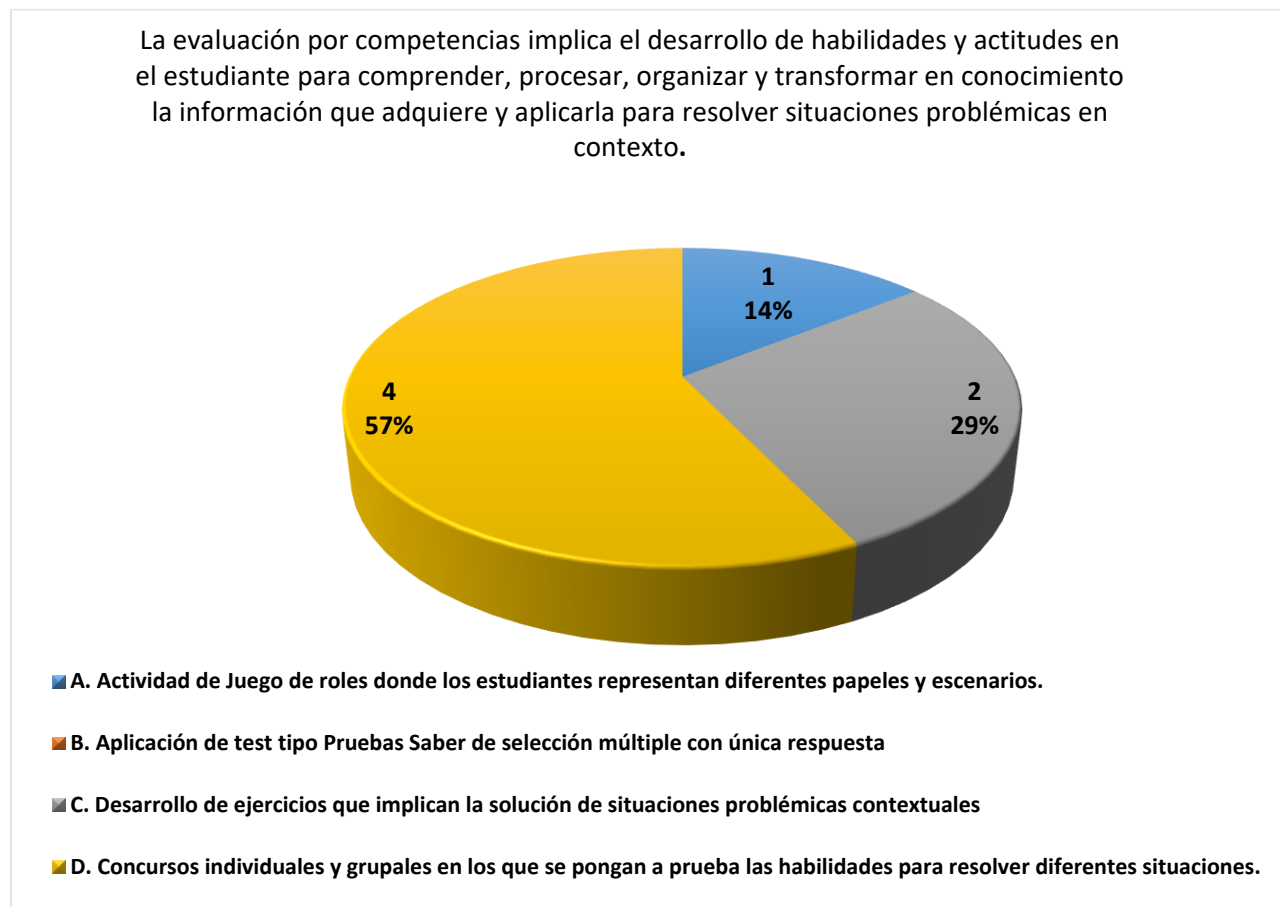


Figura 11. Resultado pregunta 9. Fuente propia.

Descripción:

Respecto a los resultados de la pregunta 9, como se ve en la Figura 11 donde se considera como la evaluación por competencias implica el desarrollo de habilidades y actitudes en el estudiante para comprender, procesar, organizar y transformar en conocimiento la información que adquiere y aplicarla para resolver situaciones problémicas en contexto, un 57% de los profesores considera que los concursos individuales y grupales en los que se pongan a prueba las habilidades

para resolver diferentes situaciones es la actividad más acertada para evaluar el desarrollo de las competencias en el estudiante.

De otro lado un 29% de los docentes consideran que son el desarrollo de ejercicios que implican la solución de situaciones problémicas contextuales, las actividades pertinentes. Y un 14% dicen que la actividad de juego de roles donde los estudiantes representan diferentes papeles y escenarios potencian el desarrollo de habilidades y actitudes que fortalecen el aprendizaje.

Interpretación:

Las competencias, desde la postura del MEN, pueden pensarse desde una connotación instrumental, dado que se plantean como la adquisición de unos estándares básicos de conocimiento para un saber hacer técnico al servicio del sector productivo. Desde esta visión, económica la figura tanto del profesor como la del estudiante quedan supeditadas a las directrices de las políticas educativas (Niño, Tamayo, Gamma y Díaz, 2016). Sin embargo, desde el aula el perfeccionamiento de competencias se percibe como las posibilidades que se le entregan al estudiante para lograr su desarrollo integral como ser humano, pero sobre todo pensando en ser un ciudadano activo para la sociedad.

De acuerdo con esto, el estudiante debe ser capaz de interactuar socialmente, saber enfrentar las situaciones que se le presentan en su entorno y hallar soluciones prácticas. Sin embargo, pareciera que la referencia de las competencias está directamente asociada a un aprendizaje mecánico en el que el estudiante desarrolla habilidades para hacer diferentes cosas, sin tener la necesidad de reflexionar o transformar, solo seguir instrucciones de manera eficiente. (Contreras, 2013).

Evaluación:

Acorde a lo que se esperaría encontrar sobre los lineamientos de la evaluación por competencias los profesores encuestados, han consolidado en su práctica pedagógica que actividades escolares innovadoras como los concursos individuales y grupales en los que se pongan a prueba las habilidades favorecerían el desarrollo de las competencias en el estudiante. Así como actividades donde se desarrollen ejercicios que implican la solución de situaciones problémicas contextuales.

Esta es una tendencia que ejemplifica la innovación pedagógica de los profesores frente a prácticas de evaluación por competencias apropiadas en las estructuras curriculares de la Institución, siendo un pilar para consolidar procesos en la transformación de metodologías, hacia la evaluación formativa.

- **Pregunta 10.**

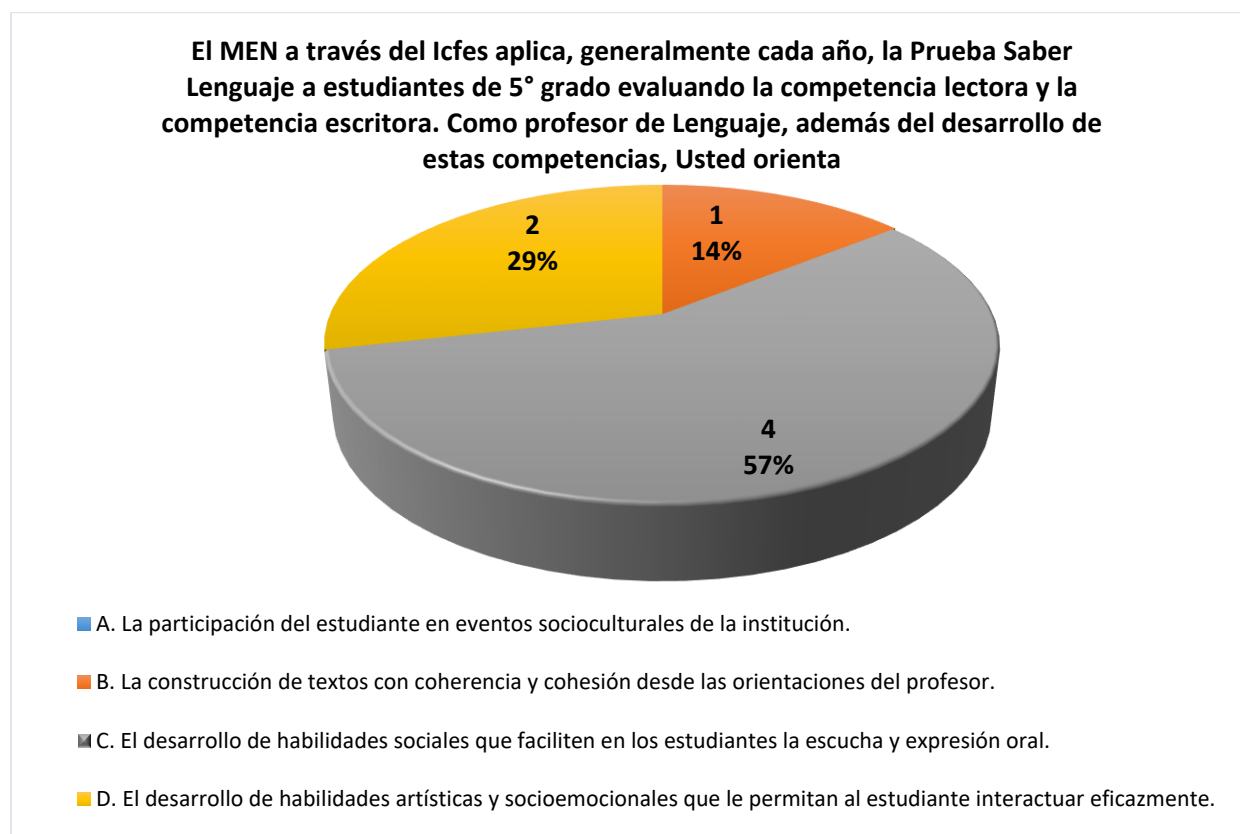


Figura 12. Resultados pregunta 10. Fuente propia.

Descripción:

Ahora bien, los resultados para la pregunta 10; indican que el 57% de los profesores del área de lenguaje están complementando el desarrollo de competencias según la estructura curricular del área con la habilidad para relacionarse, escuchar y expresarse ante los compañeros y en público en general. De otro lado el 29% lo hace con el desarrollo de habilidades artísticas, y socioemocionales que le permitan al estudiante interactuar eficazmente y un 14 % lo hace con la construcción de textos con coherencia y cohesión desde las orientaciones del profesor. Entonces los profesores, no están fomentando la participación del estudiante en eventos socioculturales de la institución. Ver Figura 12.

Interpretación:

La evaluación masiva, encargada al Icfes, que nace con la idea de servir como orientación a la elección de carrera profesional a los estudiantes que terminan la educación media y desean ingresar a la educación superior, pronto se convierte en un mecanismo de monitoreo a las instituciones educativas y finalmente termina siendo en la actualidad un dispositivo de medición y rendición de cuentas. Además, con la aplicación periódica de estas pruebas se busca sistematizar los avances en los desempeños académicos de los estudiantes y para evaluar los aprendizajes de los estudiantes educación básica y brindar información para el mejoramiento de la calidad de la educación (Icfes, 2014).

Concretamente se ha mencionado que las evaluaciones estandarizadas han de ser un complemento de la evaluación formativa que hace el profesor en el aula, para diseñar estrategias de mejora, no obstante la realidad es que se continúa midiendo desde los resultados de las pruebas (Eisner, 1999). Asimismo, para el desarrollo integral del estudiante se requiere además de la escritura y la lectura desarrollar habilidades en los discursos al expresarse y hacerse entender. Cassany, Luna y Sanz (2003).

Evaluación:

Los resultados en esta pregunta permiten evidenciar prácticas pedagógicas evaluativas, diseñadas por los profesores del colegio para complementar el desarrollo de competencias, es importante que en los espacios de evaluación sean en un ambiente colaborativo y multidireccional, donde se permita que el estudiante se autoevalúe, evalúe a sus compañeros, pero también lo haga con el maestro.

Además, es importante tener en cuenta que en la prácticas evaluativas se debe incluir la especificidad de los ritmos de aprendizaje, los conocimientos previos y los pensamientos divergentes, enmarcado este espacio en la motivación intrínseca del estudiante, pero también del profesor para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la evaluación formativa favorece la participación del estudiante en su aprendizaje; ya que le delega el compromiso de ser el mismo quien reconozca y valore los conocimientos adquiridos y el profesor es solo un acompañante y guía en este proceso. Y frente a esto referenciar espacios propuestos por los estudiantes desde sus necesidades y afinidad es un elemento que genera motivación frente al espacio de evaluación.

Categoría: 3. Prueba Saber Lenguaje 5°

- **Pregunta 11**

Los resultados de la pregunta 11, de construcción abierta permiten ver que las opiniones de los profesores (nombrado cada uno con una P y un número del 1 al 7) frente a las funciones que caracteriza la evaluación escolar ¿Cuál de ellas prioriza en su práctica evaluativa en el aula? Y ¿qué relación guarda con los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5°? son todas particulares porque son producto de la experiencia individual del docente, así que cabe citarlas todas por el enfoque de este proyecto de investigación.

Descripción:

Entonces para la P1 “En mi práctica evaluativa priorizo la función Integradora, de esta manera se mejora el proceso (Individualizado, permanente, holístico) enseñanza- aprendizaje en todas las áreas”, en palabras de la P2 “Saberes, Disposición, Motivación por el tema”. De otro lado la P3 dice “Formativa e integradora, las Pruebas Saber se utilizan como un ejercicio de comprensión lectora y análisis de situaciones cotidianas”. La P4 manifiesta; “La evaluación es un proceso constante y dinámico que potencia y apoya el proceso de aprendizaje y permite descubrir fortalezas y debilidades del estudiante para realizar la retroalimentación pertinente, por eso los resultados de la prueba son el reflejo del proceso”.

De otro lado la P5 relaciona; “En mi práctica pedagógica priorizó la evaluación como orientación al aprendizaje, su función diagnóstica, creadora del ambiente escolar y afianzamiento del aprendizaje; guarda relación con las Pruebas Saber en el momento en el que se convierte en herramienta de retroalimentación, individualización del aprendizaje, motivación y preparación del estudiante en cuanto a las formas en las que argumenta y se expresa frente a los demás”. La P6 dice “Según mi experiencia y teniendo en cuenta las Pruebas Saber creo que las actividades que priorizan las serían las que se hacen en forma escrita y tipo Saber, es decir, las evaluaciones que se deben hacer con el fin de dar un buen resultado en estas pruebas, pero creo que esto no nos ayuda a ver si los estudiantes en realidad han desarrollado habilidades. Además, creo que se deja de lado lo humano en este tipo de pruebas, se evalúan conocimientos, más no otros aspectos del ser humano”.

Además, la P7 argumenta “Las actividades que desarrollo en el aula tiene mucho que ver con actividades de diálogo, solución de situaciones contextuales, en ocasiones evaluaciones

escritas en las cuales los estudiantes puedan expresar sus conocimientos y puntos de vista utilizando el código escrito; en otras ocasiones utilizo evaluaciones orales y escritas tipo Prueba Saber porque considero importante que los estudiantes tengan conocimiento del uso adecuado de esa herramienta, ya que, lamentablemente, es con la que miden su conocimiento y es la que les da la "oportunidad" de acceder a estudios profesionales”.

Interpretación:

El uso de la evaluación con una visión cuantitativa desencadena consecuencias entre otras la reducir los alcances de reflexión y de transformación, desconocer que existen diversidad de aprendizajes que adquieren los estudiantes en el aula y que no se evidencian al resolver un *test*, resta al profesor autonomía en su práctica pedagógica, el tiempo de aprendizaje en diferentes disciplinas también se ve afectado cuando este se reduce en algunas materias para aumentarlo en la preparación para las prueba por tanto maestros y estudiantes trabajan en función de entregar resultados.(Barrenechea , 2010 y Arzola, 2017).

Es así como para decidir cómo y qué se evalúa es necesaria la participación de los sujetos involucrados en la evaluación dado que son quienes experimentan los cambios y transformaciones que se dan a partir de ella. En concordancia con lo expuesto anteriormente, la evaluación con sentido crítico es un proceso que inicia incluso antes de comenzar la práctica educativa; implica seguir paso a paso, mediante la observación atenta, el alcance de los objetivos planteados requiere un pensar crítico sobre lo que se sucede en el contexto. Cambiar la mentalidad instrumental y técnica que se tiene de la evaluación implica reconocerla como el elemento que permite al estudiante y al maestro en conjunto reconocer lo que pueden aprender y ser capaces de hacer. (Armstrong, 1999).

Evaluación:

Con respecto a los hallazgos de la pregunta 11 que es de estructura abierta, en voz de los profesores se percibe que se han adoptado prácticas que se han salido de las evaluaciones formales, favoreciendo el dialogo, las actividades didácticas, que invitan al estudiante a expresarse mediante las diferentes formas del lenguaje, ya sea verbal, expresivo o escrito. En este sentido se observa un avance significativo desde las prácticas de los profesores enfocadas en mejorar la *Calidad de la Educación*, pero también transitando hacia la evaluación formativa que tiene como propósito favorecer la mejora del aprendizaje, la enseñanza, el proyecto educativo, un material didáctico,

etc. Proporciona retroalimentación a los estudiantes acerca de lo que necesitan hacer para mejorar e involucrarlos en la autoevaluación.

- Pregunta 12.

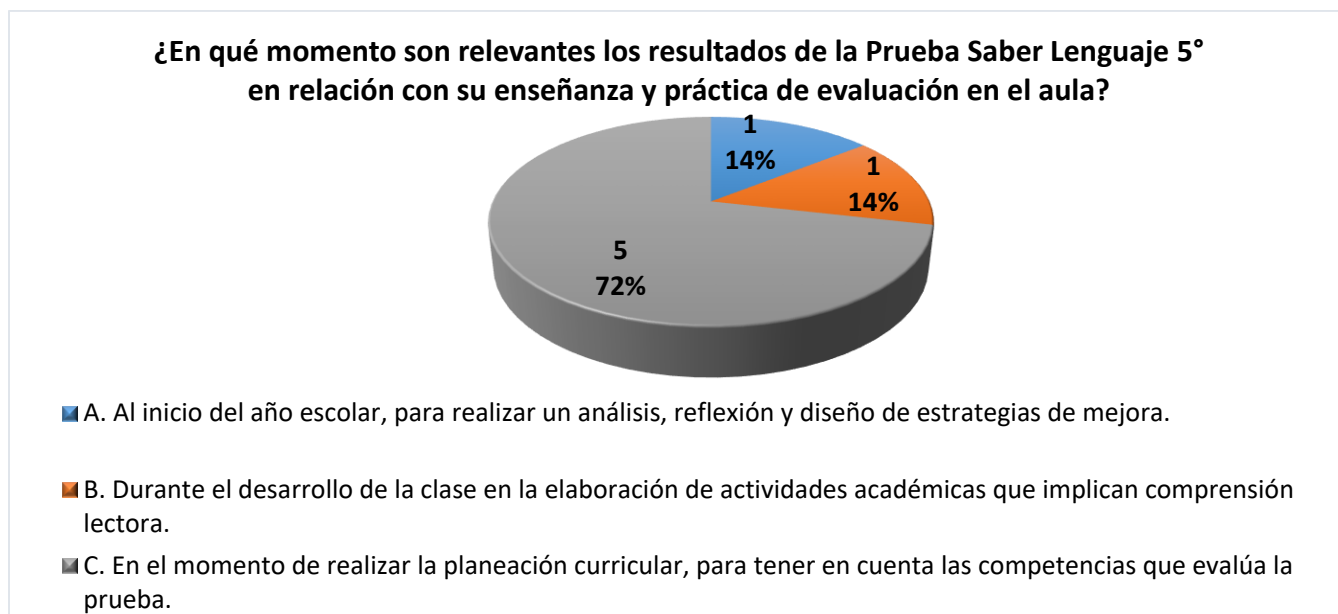


Figura 13. Resultados pregunta 12. Fuente propia.

Descripción:

Frente al resultado de la pregunta 12 en la Figura 13 se puede observar que 72% de los profesores consideran que los resultados de las Pruebas Saber son relevantes en el momento de planear y desarrollar el proceso académico para tener en cuenta las competencias que evalúa la prueba. De otro lado un 14% de los profesores consideran que los resultados de las pruebas son relevantes al inicio del año escolar, para realizar un análisis, reflexión y diseño de estrategias de mejora. Y otro 14% considera que los resultados de las Pruebas Saber son aplicables durante el desarrollo de la clase, en la elaboración de actividades académicas que implican comprensión lectora. Por otra parte, ningún profesor participante considera que los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° son relevantes en la práctica de evaluación desde los simulacros institucionales.

Interpretación:

En relación a cuan relevantes perciben los profesores los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5°, y la relación de estos con los procesos de enseñanza y la práctica de evaluación en el aula, Ravela (2010) manifiesta que las pruebas estandarizadas son un instrumento de gran ayuda para el trabajo en el aula. En el mismo sentido Ortega, López y Tamayo (2013) manifestaron que lo importante es que los resultados de estas pruebas se den a conocer a los profesores y se realice

un análisis detallado de las mismas, y no simplemente se utilicen de manera instrumental, pues las pruebas estandarizadas pueden ser un referente tanto para profesores como estudiantes, que permite identificar fortalezas y debilidades y trabajar a partir de ello. Además, el papel que cumple el profesor en el aula respecto de la evaluación es significativo, porque de la manera como él desarrolle su práctica depende que el estudiante se apropie de su formación; por esto se necesita un profesor que, se cuestione por su propia práctica y a partir de allí indague su acción pedagógica en relación con los aportes teóricos que provoca cada uno de los espacios donde actúa (Moreno, 2016).

Evaluación

Los hallazgos de esta pregunta evidencian que los profesores del colegio desarrollan evaluaciones útiles, brindan instrucción correctiva y ofrecen a los estudiantes en el aula experiencias de procesos que serán abordados en las pruebas estandarizadas. Estas prácticas de evaluación en el aula que relacionan o tienen en cuenta los resultados de las Pruebas Saber les da los estudiantes oportunidades reales para demostrar que pueden mejorar su conocimiento y ayudar a los estudiantes a aprender de forma más consciente. Además, se puede decir de las prácticas de los profesores encuestados, que las evaluaciones en el aula les han servido como fuentes significativas de información, reflejan los conceptos y habilidades que el profesor enfatizó en clase, y permite medir el desempeño de los estudiantes de una forma asertiva. Estos conceptos, habilidades y criterios evaluados que se alinean con los estándares estatales o del distrito y con las actividades de aprendizaje del profesor en el día a día en el aula idealmente facilitan el aprendizaje proporcionando a los estudiantes información importante sobre su progreso y e identificación de dificultades.

- **Pregunta 13**

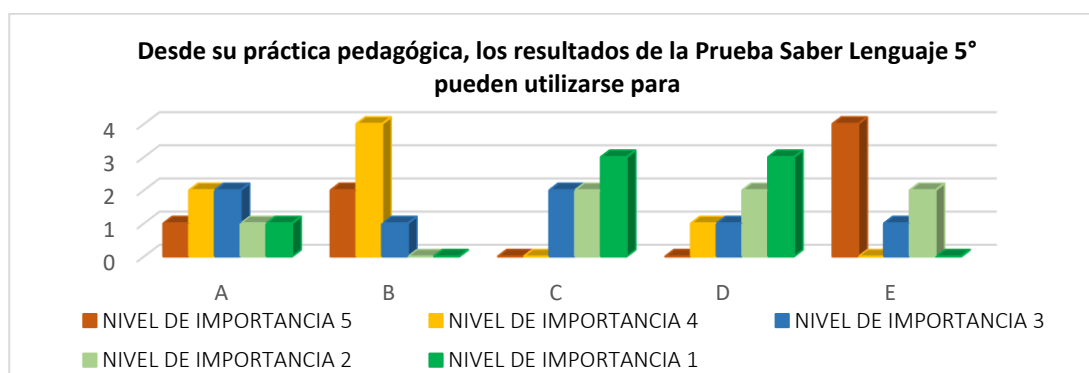


Figura 14. Resultados pregunta 13. Fuente propia.

Ítems para ordenar:

- A. Familiarizar al estudiante con los tipos de preguntas que contienen las pruebas.
- B. Elaborar talleres de evaluación en el aula con la misma estructura de la Prueba Saber Lenguaje.
- C. Identificar las competencias evaluadas y trabajar en el aula en el desarrollo de las mismas.
- D. Utilizar los resultados para identificar fortalezas y debilidades y diseñar estrategias de mejora en la enseñanza y de práctica evaluativa del profesor.
- E. En el desarrollo de las prácticas pedagógicas como material didáctico.

Descripción:

Para esta pregunta en la Figura 13 se puede observar cómo desde la práctica pedagógica, 3 de los profesores encuestados expresan que los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° pueden utilizarse para identificar las competencias evaluadas y trabajar en el aula en el desarrollo de estas. Otros 3 profesores de la muestra respondieron utilizar los resultados para identificar fortalezas y debilidades para diseñar estrategias de mejora en la enseñanza y de práctica evaluativa del profesor, y el profesor restante de la muestra dijo que pueden usarse para familiarizar al estudiante con los tipos de preguntas que contienen las pruebas.

Interpretación:

Los estándares básicos de competencias planteados por el MEN como un referente para el diseño y ejecución de todas las actividades institucionales, a saber; los proyectos escolares, la planeación curricular, en el uso de herramientas y estrategias en las prácticas pedagógicas y como criterios de base para las evaluaciones externas, pretenden orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje para conseguir las metas de Calidad Educativa propuestos (Ley general de Educación, 1994).

A pesar de ser una guía, se constituyen en el requisito esencial cuando diseñan y aplican la evaluaciones muestrales y censales; ante la presión de mostrar rendimiento las instituciones pueden terminar orientando las prácticas, como se mencionó anteriormente, en preparar estudiantes para las pruebas; dejando en un segundo plano la autorreflexión y metacognición del aprendizaje. Restan autonomía, además, porque el trabajo realizado por el profesor en el aula no es tenido en cuenta en las evaluaciones censales (Ortega, López y Tamayo, 2013).

Igualmente, los estándares de la prueba se han adaptado a las planeaciones del profesor según su contexto particular, pues es él en el aula, por su cercanía en tiempo e interacción con el

estudiante, quien puede comprender y realizar la retroalimentación en el momento oportuno cuando los resultados no son los esperados.

Respecto a la retroalimentación Brown (2016) dice que es un proceso que debe relacionar el ser, el hacer y el sentir del estudiante y el profesor con el fin de potenciar los procesos no de generar limitantes a través de los resultados de las pruebas estandarizadas, que en ocasiones pueden serlo.

Evaluación:

En esta pregunta se propone identificar la particularidad de la experiencia de cada docente usando los resultados de las pruebas estandarizadas en las prácticas pedagógicas, la tendencia apreciada es divergente, se percibe que el profesor ha visto en los resultados de las Prueba Saber Lenguaje una herramienta para caracterizar las falencias en sus estudiantes, pero no ha encontrado en estas pruebas un medio de autoevaluación de su quehacer.

Por otro lado, es de resaltar que los profesores han consolidado como grupo institucional el uso de los resultados para identificar fortalezas y debilidades para diseñar estrategias de mejora en la enseñanza y de práctica evaluativa del profesor. Es decir, se está valorando al estudiante según los lineamientos de las evaluaciones estandarizadas, pero no se usan los resultados como material para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Es este un punto a señalar en cuanto a las innumerables posibilidades de mejora que se pueden generar en las adecuaciones o en las innovaciones que merecen las prácticas pedagógicas en la institución.

- **Pregunta 14**

Descripción:

Los resultados de la pregunta 14, la segunda de construcción abierta deja ver que las experiencias de los profesores sobre la manera en la que considera que los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° pueden contribuir al mejoramiento y/o transformación de las prácticas de evaluación en el aula, así que cabe citarlas todas por el enfoque de este proyecto de investigación. (En este ítem se utiliza la P y un número para señalar cada aporte de un Profesor participante) Entonces para la P1 “Cuando se realizan estas pruebas se evidencia el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, en este momento el profesor evalúa las dificultades y de esta manera planifica sus clases teniendo en cuenta las necesidades de cada uno”, en palabras de

la P2 “Interpretación, Comprensión, Seguimiento de Instrucciones, Entendimiento, Posicionar el colegio”.

De otro lado la P3 dice “Realmente me parecen una forma muy vaga de calificar la educación del país, por tanto, no son de mi agrado y no veo que se estén usando para el mejoramiento de las prácticas educativas, por otro lado, para lograr un mejoramiento en las prácticas de evaluación, estas se pueden usar como una herramienta de análisis del nivel de comprensión lectora de los estudiantes, lo cual generaría un seguimiento detallado de esas habilidades y permitiría identificar fortalezas y debilidades. Además de ser un recurso dinámico en el aula”.

De otro lado la P4 manifiesta; “Los resultados de las pruebas contribuyen de manera positiva al mejoramiento y/o transformación de las prácticas de evaluación ya que permiten replantear, rediseñar y evaluar la pertinencia de las estrategias utilizadas hasta el momento”. Además la P5 manifiesta “Contribuyen positivamente en la medida en la que permiten una valoración de las técnicas de interpretación de los estudiantes frente a diversos tipos de pregunta, como también en la comprensión de vocabulario y argumentación; temas en los cuales se realiza una intensificación en cuanto al cómo aprenden los estudiantes y qué tipo de herramientas serían necesarias para desarrollar estas habilidades en ellos, teniendo en cuenta que cada uno tiene sus propios ritmos de aprendizaje”.

Así pues, la docente P6 indicó; “Puede contribuir en la transformación de los procesos de enseñanza, donde estos procesos sean mucho más activos, dinámicos, reflexivos y analíticos”, Y el P7 dijo “Yo pienso que las Pruebas Saber cómo están diseñadas no transforman o mejoran la calidad de vida de los estudiantes”.

Interpretación:

En la actualidad, las instituciones educativas promueven la creatividad, la innovación, las expresiones corporales, realizando una serie de actividades artísticas, recreativas, deportivas y socioculturales, que favorecen el desarrollo de habilidades que no son fácilmente medibles en una prueba estandarizada, pero que aportan a la formación integral del estudiante ya que le enseñan cómo interactuar y desenvolverse socialmente en una comunidad determinada. Lo que va en la misma dirección de los planteamientos del MEN en los estándares básicos de formar a los estudiantes en lenguaje para participar eficazmente en situaciones comunicativas que se le

presenten en la escuela, la región, el país y el mundo (Cassany et al, 2003). En ese sentido como Cassany, Luna y Sans (2003) exponen el lenguaje ha “de aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven” (p.36).

Debido a lo anterior permitir al estudiante expresarse libremente, realizar sus propias construcciones con la orientación de profesor, favorecer un proceso individual en el que se sienta escuchado y tomado en cuenta, hará significativo su proceso de aprendizaje. Se desarrollan más las habilidades comunicativas cuando se favorece la participación del estudiante en su proceso formativo que cuando se impone la actividad, porque no la siente propia. Goodman (1996) dice que el lenguaje se aprende a partir de su uso, la participación en conversaciones favorece el aprendizaje del lenguaje oral y mucha lectura y escritura hace posible que el niño aprenda a construir un lenguaje escrito.

Evaluación:

En múltiples documentos Estatales y de investigación académicas se expresa la relación entre evaluar y calidad educativa, a nivel internacional existe un consenso de las comunidades científicas y académicas sobre las competencias que el mercado laboral solicita a los estudiantes, futuros profesionales. Estas particularidades han permitido que en Colombia se identifique el problema de *Calidad de la Educación* que no contribuye al desarrollo consolidado del país y así se han propuesto estrategias expresadas en políticas públicas orientadas en beneficiar a niños y jóvenes haciéndoles competitivos.

Este preámbulo pretende explicar que los hallazgos de la pregunta donde el profesor manifiesta que no ve utilidad en aplicar y usar las pruebas estandarizadas en la práctica pedagógica, expresan un limitante en el curso de la implementación de los lineamientos ya explicados, no hay un consenso conceptual en el beneficio que representa evaluar al estudiante para reconocer que potencial y que falencias se perciben en la institución frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.2. Análisis Documental de las prácticas de evaluación de los profesores de Grados 4° y 5°

En este apartado se presentan los resultados de la información recolectada, mediante los instrumentos revisión documental de las prácticas de evaluación de los profesores de Grados 4° y 5°, desde los cuadernos de lenguaje de algunos estudiantes de estos mismos grados.

Desarrollándose en un proceso enmarcado por múltiples aspectos tales como el entorno, las tradiciones, los símbolos y las reglas del contexto educativo específico. Se codificaron las evidencias por docentes identificándolos como P1, P2...P7 (Correspondientes a 4 profesores del grado 4° y 3 profesores del grado 5°). Para dicho análisis se tuvo en cuenta, como se había mencionado, las dimensiones de la *crítica educativa* propuesta por Eisner (1998) y las competencias que evalúa la Prueba Saber Lenguaje 5° en sus tres componentes como se muestra en la Tabla 4:

<i>Dimensiones de la Crítica Educativa</i>	Competencia	Componente	Codificación profesores	
Descripción	Comunicativa Lectora	semántico	Grado 4°	Grado 5°
Interpretación		Pragmático	P1	P5
Evaluación		Sintáctico	P2	P6
Tematización (Preliminar)			P3	P7
	Comunicativa escritora	semántico	Grado 4°	Grado 5°
		Pragmático	P1	P5
		Sintáctico	P2	P6
			P3	P7
			P4	

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

5.2.1. Descripción:

En cuanto a las prácticas de evaluación de los profesores incluidos en la muestra poblacional en actividades desarrolladas en aula durante el periodo académico, se registraron imágenes de los cuadernos de algunos niños de los grados 4° y 5° para conocer; ¿Qué?, ¿Cómo y para qué evalúan los profesores de educación básica primaria en el área de lenguaje en los grados 4° y 5°? y ¿Cuál es la relación con los saberes y experiencias de la Prueba Saber 5° Lenguaje?

Según las prácticas de evaluación en la profesora P1 y en la profesora P6 se evidencia que consignan la temática y posteriormente trabajan actividades de evaluación que dan cuenta de lo aprendido del tema. Se observa por ejemplo que el estudiante escribe qué es el verbo y lo relacionado a este y luego realiza actividades como escribir un texto usando los verbos conjugados en la primera parte de la actividad, así:

Conjuga los siguientes verbos en 1, 2 y 3 persona en singular y plural

*Comer
*Dormir
*Caminar
*Mirar
*Observar

Presente	Pasado	Presente	Futuro
Yo	comí	como	comeré
Tu	comiste	comes	comerás
El	comió	come	comerá
Nosotros	comimos	comemos	comeremos
Vosotros	comisteis	coméis	comereis
Ellos	comieron	comen	comerán
Ella	comió	come	comerá

Bebas:

Copia las siguientes expresiones en mi cuaderno. Las completo. es cribando el bevo adecuado en el tiempo que se indica en tre parentesis. Leo el ejemplo:

Luis _____ en el tren. (Pasado)
Luis llega en el tren

1. traerán un regalo para ca carolina. (Futuro)
2. fernando viaja en la Guajira. (Pasado)
3. Maria Luisa se gano toda la plata. (Pasado)
4. me como un helado. (Presente)
5. No habra heladoya. (Futuro)
6. Mama Felipe no quiere comer (presente)
7. futuro yo estudiare
8. presente a mi me gusta el helado
9. futuro yo morire

Figura 15. Evaluación componente sintáctico P1. Fuente propia.

Hiato=

El diato es el rompimiento del (dipthongo) Hiato

Hay // hiato cuando las dos vocales son abiertas o cuando hay una vocal abierta y una cerrada con tilde seguidas. El hiato se pronuncia y se escribe en sílabas diferentes

días = di-as
maestro = Ma-es-tro
Jauría = Jau-ri-a
Sabiduría = Sa-bi-du-ri-a

Activity Class:

Completar el siguiente cuadro

Palabras	División por sílabas	Dipthongo o hiato
Pala	Pa-la	dipthongo
Cooperar	Co-o-pe-rar	hiato
teatro	te-a-tro	dipthongo
poseer	po-se-er	dipthongo X
Maria	Ma-ri-a	hiato
bateria	ba-te-ri-a	hiato
Cuarto	Cu-arto	dipthongo
Oído	o-i-do	hiato
boina	boi-na	dipthongo
hielo	hie-lo	dipthongo
hueso	hue-so	dipthongo

45

Figura 16 evaluaciones componente sintáctico P6. Fuente propia

En el siguiente ejemplo (figura 17) se combinan símbolos tradicionales para valorar los aprendizajes, se genera una medición educativa aplicando el estándar de evaluación de 1 a 5 puntos pero se evidencia una experiencia educativa donde la profesora retroalimenta el desempeño del estudiante; creando así un punto de interpretación diferente de lo que es la perspectiva de la medición y la evaluación formativa al diferenciar entre aplicar un estándar y emplear un criterio, la retroalimentación en diferencia con el refuerzo reconoce dificultades pero también fortalezas y permite que el profesor oriente al estudiante a la reflexión que en suma es un proceso que genera aprendizajes significativos.

ESTUDIANTE: Diana Tatla Bedoya D. 27 GRADO 401 FECHA: 10/08/19

Antes de leer... Lee el título del texto e imagina de qué tratará la lectura. Observa las imágenes y di en qué lugar crees que se desarrolla el siguiente relato.

Momento para leer.

El rey que no quería bañarse

En una época lejana las batallas duraban mucho. Un rey se iba a luchar y volvía treinta años después, cansado y sudado de tanto cabalgar.

Algo así le sucedió al rey Vigildo. Se fue de batalla una mañana y volvió veinte años más tarde, protestando porque le dolía todo el cuerpo.

Lo primero que hizo su esposa, la reina Inés, fue prepararle una bañera con agua caliente. Pero cuando llegó el momento de sumergirse en la bañera, el rey se negó a hacerlo.

—No me baño —dijo—. ¡No me baño, no me baño y no me baño!

La reina, los príncipes y toda la corte real quedaron sorprendidos.

—¿Qué pasa, majestad? —preguntó el viejo mayordomo—. ¿Acaso el agua está demasiado caliente? ¡El jabón demasiado frío? ¿La bañera es muy profunda?

—No, no y no —contestó el rey—. Pero yo no me baño y punto. Por muchos esfuerzos que hicieron para convencerlo, no lo lograron.

La reina Inés consiguió que se cambiara las medias, ¡las medias que habían batallado con él veinte años!, pero nada más.

Así pasaron días enteros. Hasta que el rey se atrevió a confesar: —¡Extraño las batallas, los soldados, las fortalezas! Después de tantos años de acción, ¿qué voy a hacer yo mojado como un pez en una bañera de agua tibia? Además de aburrirme, me sentiría ridículo.

Entonces todos en el palacio empezaron a pensar cómo hacer para que el rey se sintiera bien dándose un baño. Hasta que una mañana, el viejo mayordomo se le ocurrió una idea.

Mandó hacer un ejército de soldados pequeños, del tamaño de un dedo pulgar, con los uniformes del mismo color que el de los soldados del rey. También fabricaron barcos pequeños y muchas otras cosas parecidas a las de una batalla real.

Después, cogieron todo este material y lo metieron en la bañera, junto con algunos dragones de jabón.

El rey Vigildo quedó fascinado. ¡Era justo lo que necesitaba! De inmediato se zambulló en el agua. Alineó a sus soldados e inició un combate de salpicaduras de agua con jabón. Según su costumbre, daba órdenes y contraórdenes. Hacía sonar la corneta y gritaba: —¡Avanzad, mis valientes! ¡Por el costado izquierdo! ¡Por la popa...!

Y cosas así.

La esponja me contó que después de aquel día, ya no hubo forma de sacar del agua al rey Vigildo.

Figura 18. Evaluación componente pragmático P3. Fuente propia.

Comprensión lectora

Julio Garabito de Colombia de la luna

¿La situación presentada en el texto muestra?

A- Un diálogo entre 2 personajes

B- un personaje que se está quejando por el otro

C- un personaje que expresa sus pensamientos

D- una discusión en la que nadie se entiende

¿Qué propósito tiene el personaje que está defendiendo la importancia de la ciencia?

A- Con forzar al otro personaje con asuntos difíciles de entender

B- Convencer al otro personaje dándole buenas razones

C- Demostrarle al otro personaje que solo él está en la ciencia

D- Intimidar al otro personaje alzando la voz

3. Recuerdo con el texto, ¿por qué es importante la investigación en ciencia?

A- porque permite conocer con esta actitud del planeta

B- para construir puentes más firmes

C- para ayudar a entender cómo funciona el mundo que nos rodea alrededor

D- porque establece los límites exactos entre las galaxias y las estrellas

4. Por qué se dice que las reflexiones matemáticas no son atrápatas como parecen?

A- porque hay algunos profesores

Figura 19. Evaluación componente pragmático P5. Fuente propia.

Es el caso del Profesor P7 (figura 20) quien desde sus actividades promueve en el estudiante la consulta, la construcción de textos, la interpretación; trabajando así, los componentes semántico y sintáctico en el desarrollo de las competencias.

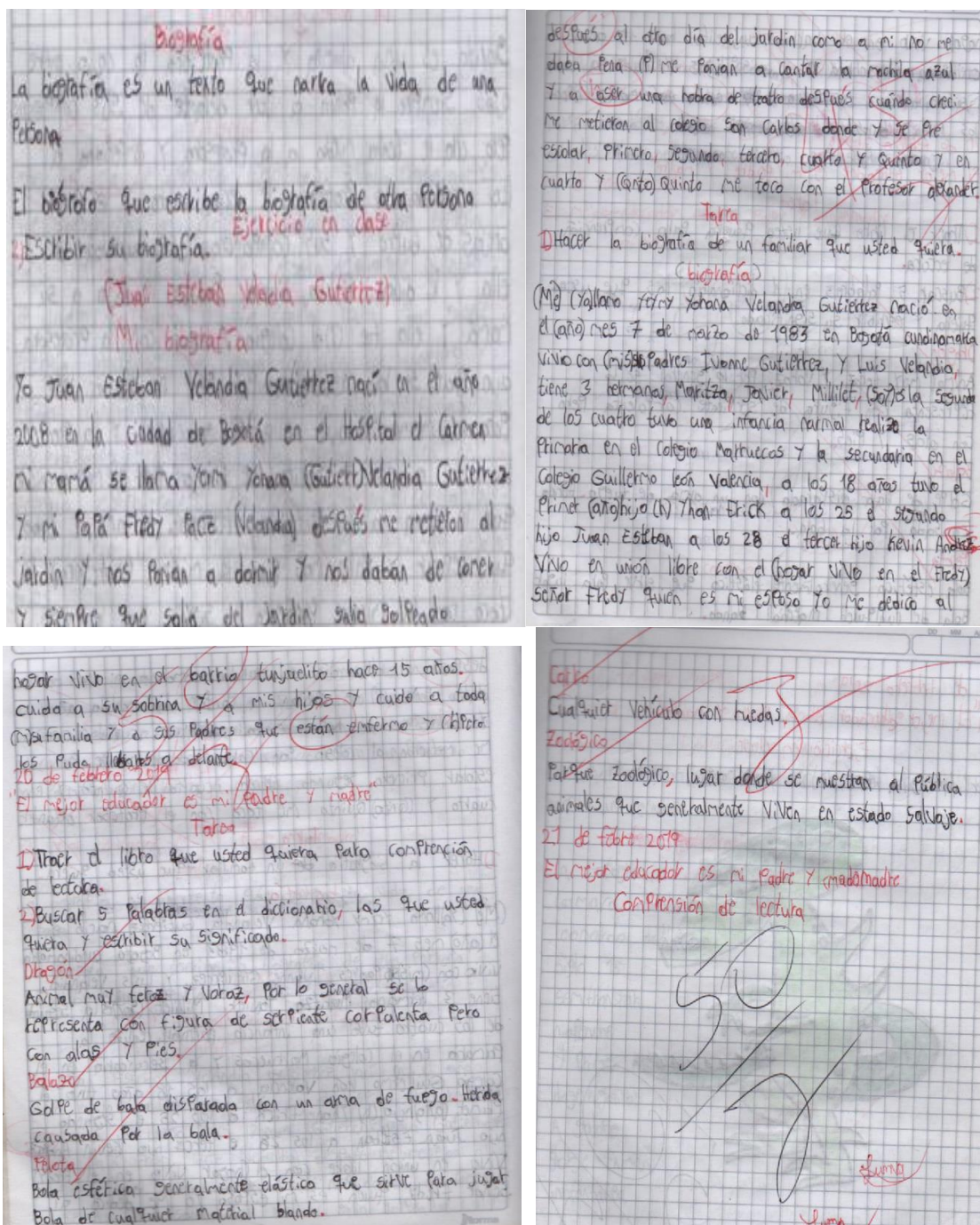


Figura 20. Evaluación componente semántico y sintáctico P7. Fuente propia.

No obstante, como se puede observar en la práctica de la profesora P2 (Figura 21) quien también realiza actividades de evaluación tipo Prueba Saber en la que parte de una situación problemática donde plantea preguntas, y realiza corrección sobre las preguntas contestadas de manera incorrecta, se limita la experiencia de evaluación a enseñar cómo resolver situaciones de una manera automática en respuesta a atender al desempeño en las pruebas estandarizadas desde

unos modelos mínimos, lo que posiblemente desencadene en una mejora en los resultados pero no en la garantía de éxito en la vida profesional de los estudiantes, que es lo que se espera de un sistema educativo de calidad, así:

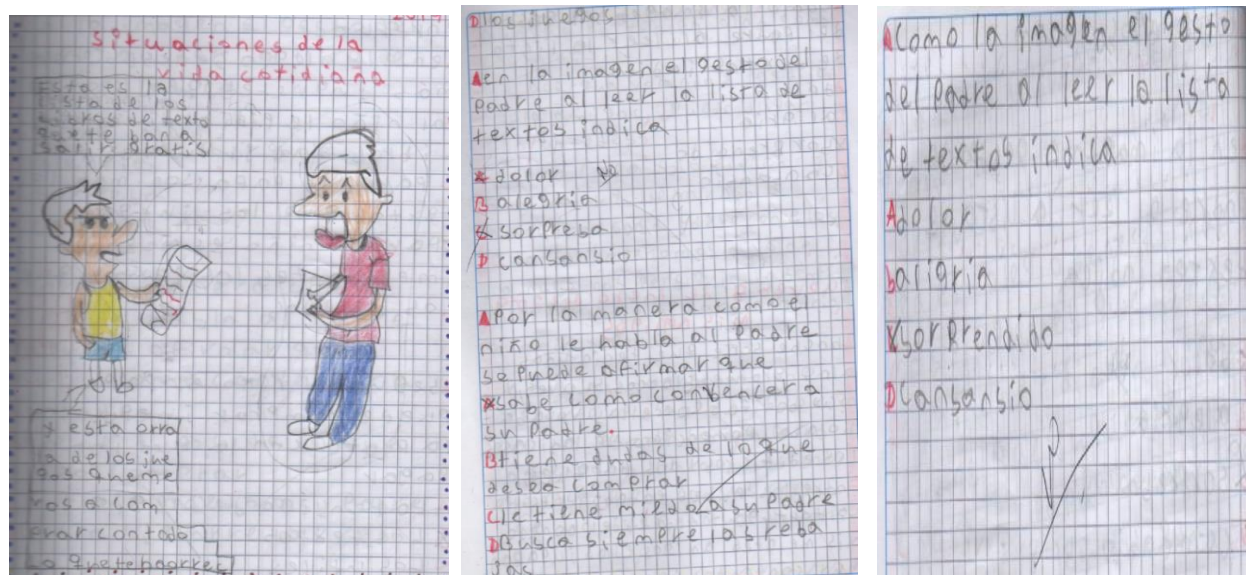


Figura 21. Evaluación componente pragmático P2

Fuente propia.

Otra de las competencias que se pueden observar en las prácticas registradas son las del componente semántico, la profesora P3 (figura 22) realiza ejercicios de comprensión de lectura, así:

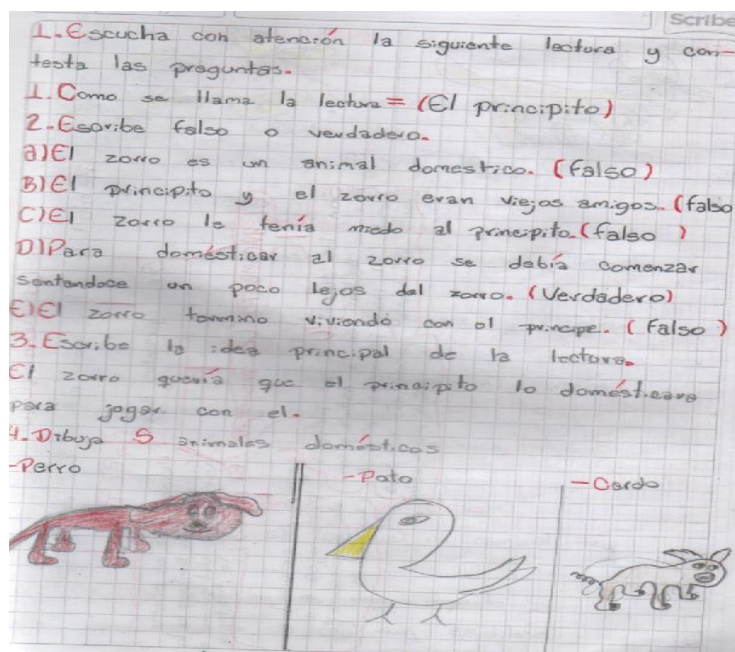


Figura 22. Evaluación componente semántico P3. Fuente propia.

Y la profesora P4 (figura 23) dicta los contenidos y realiza actividades de comprensión lectora relacionadas con dichos contenidos y usando varios tipos de preguntas, así:

La principal característica es que se trata de relatos, son tipos de historias que nos cuentan lo que a sucedido en la realidad que es a través la imaginación.

Ejemplo: del texto narrativo

La Mujer que enamoró al sol

Desde el principio de los tiempos el sol ama a la tierra. La tierra florece, se entrega a la plenitud de sus frutos. **A** ella vuelve el sol cada día. Pero una vez no volvió en la cima del Damulla, el volcán más alto de la Patagonia, conoció a una mujer que molaba su cabeza en el agua de la laguna que se avía formado en la boca del volcán. El sol cayó en ella un amor incondicional.

Funto para ella todas las estrellas rugosas que caían. Que se fue allí con ella siempre, pero no podía, debía volver a la tierra por que tanto ella como todas sus creaturas lo necesitaban para vivir.

En tunces acaban volar, pero acio a ella un puma de oro para sus caballos, un caballo blanco y un torro de color rojo para que un cura lo adorara. Por eso no se podía marchar a la tierra, al torro y el puma.

caballo con surdíncha abre el cielo a los pies al trueno y arripa el rayo.

Respondo las siguientes preguntas:

A: ¿Cuál es la situación inicial que se describe?
Que desde el principio de los tiempos el sol ama a la tierra y la tierra florece entregando a la plenitud de sus frutos.

B: ¿Qué evento ocasiona modificación al inicio?
Que el sol no volvió más.

C: ¿Cuál es el final de la historia?
Un torro de color rojo para que un curador por eso nadie puede subir al Damulla por que el torro con gajo piedras grandes y el caballo con surdíncha abre el cielo abriendo al trueno y arripa el rayo.

D: ¿Qué tipo de texto es?
 - mito
 - leyenda
 - cuento
 - mito
 - leyenda
 - cuento
 - mito
 - leyenda
 - cuento

ACTIVIDAD

Escucha con atención la siguiente lectura y luego responde las preguntas.

EL INDIECITO CAZADOR

¿Cómo se le llama a las conchitas que se oían en la lengua de Cunumi?

Cunumis
 chigueros
 lamalaguas
 aparedes

2. Señala con una X el número de clases de animales que se mencionan en la lectura.

A. 3
 B. 7
 C. 5
 4

Describe al menos una palabra si se trata de un sustantivo o un adjetivo.

A. cunumi sustantivo /
 B. cazaban verbo /
 C. altos adjetivo /
 D. explorador sustantivo /

4. Elabora un dibujo de cunumi o un contraje de explorador.

¿Qué enseñanza nos deja la historia de cunumi que todo puede cumplirse?

Figura 23. Evaluación componente semántico P4. Fuente propia.

Estas prácticas registradas de evaluación de competencias en el componente semántico ponen en evidencia que un profesor puede manejar varias formas de calificación, por ejemplo, la profesora P3 propone la actividad de la Figura 22, que fue evaluada en grupo sin registrar

calificación en el cuaderno, pero en otras prácticas como las de evaluación en el componente pragmático, evaluó con los símbolos tradicionales de “X” lo incorrecto o con “✓” para calificar los aciertos. La misma evidencia de una evaluación combinada se observa también en las prácticas de la profesora P4, de la Figura 23 donde se propone en un primer momento la actividad, se acompaña al estudiante a desarrollar la experiencia de evaluación pero no se da un criterio de evaluación simbólico, en un segundo momento en la otra actividad de la misma profesora se retoma el uso los símbolos tradicionales de “X” lo incorrecto o con “✓” para calificar los aciertos y se da un criterio de evaluación nuevo, identificado con la letra R, que genera un refuerzo en el estudiante sobre su desempeño, sin tener en cuenta las fortalezas del niño pero sobre todo se evalúa centrado en los resultados sin promover la autorregulación, aquí el docente solamente determina qué debe saber el estudiante pero no lo invita a reflexionar sobre el aprendizaje.

5.2.2. Interpretación:

Aquí es importante reconocer que la evaluación formativa es un componente fundamental en el desarrollo de la práctica pedagógica, porque permite al docente y al estudiante realizar un trabajo en conjunto como seguimiento a las metas planteadas para el periodo académico, planear las diferentes estrategias para mejorar y verificar los aprendizajes adquiridos para así tomar decisiones. En particular en el Colegio San Carlos IED el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) señala que el profesor es el responsable del seguimiento de los educandos en cada una de las asignaturas de los diferentes grados de la Institución que se le han asignado. Indica también, que el docente es quien planea, organiza y evalúa las actividades complementarias de recuperación, nivelación y superación según su criterio propio y las particularidades de los estudiantes que guía.

Al analizar las prácticas de evaluación en las imágenes registradas en fotografías se logró determinar que el 100% de los profesores están desarrollando evaluación sumativa de las competencias que se han determinado en el proyecto educativo institucional, todos califican con un registro numérico y de los 7 profesores que participaron de la investigación, solamente uno calificó con una nota explicativa (figura 17) que permitió ver rasgos de retroalimentación o de tendencia a la evaluación formativa. En cuanto a qué profesores están desarrollando las competencias de Lenguaje que las Pruebas Saber 5° miden; todos los profesores han desarrollado ejercicios evaluativos pretendiendo que los estudiantes interactúan con este tipo de experiencias.

Según la descripción de las prácticas educativas se ha llegado a una valoración consensual como indica Freire (2006); la evaluación depende de la calidad de la percepción del docente, de la comprensión del aprendizaje alcanzado particularmente por el estudiante y de la valoración que situacionalmente en atención a peculiaridades determinan la situación educativa en concreto de cada niño evaluado. Los hallazgos encontrados en esta investigación permiten describir que cada profesor incluido en la muestra poblacional evalúa siguiendo una tradición implícita en el sistema educativo colombiano al calificar con “X” lo incorrecto o con “✓” para calificar los aciertos, además de valorar los progresos de los estudiantes con la escala que describe el SIEE de 1.0 que es bajo a 5.0 que es superior

En la práctica de evaluación figuras 15 y 16 responden a uno de los tres componentes que evalúa la Prueba Saber 5° Lenguaje, a saber; el componente sintáctico. En la actividad planteada como lo manifestara Ahumada (2005) los profesores buscan desarrollar habilidades sintácticas en el estudiante teniendo en cuenta la interpretación del estudiante sobre los contenidos que han desarrollado en el área a lo largo del semestre. Sin embargo, la práctica evaluativa se orienta más en la percepción del juicio de valor no en la fase específica de la habilidad conseguida, calificando con símbolos el desempeño en la actividad del niño, se refuerza al niño haciéndole notar sus dificultades y promoviendo la memorización.

En cuanto al desarrollo de la competencia en el componente sintáctico la profesora P3 (figura 17) también desarrolla actividades tipo Pruebas Saber, con una elaboración más gráfica que le genera mayor interés al estudiante con respecto al patrón anterior, la complejidad de esta actividad le proporciona al niño un reto de aprendizaje y es un ejemplo de evaluación formativa porque incluye pedir a los estudiantes que dibujen para representar su comprensión de un tema, construcción de textos que identifiquen un punto principal de un enunciado e invita a que el niño entregue una propuesta de enseñanza para recibir retroalimentación(Collins, 1995).

De ahí que Álvarez (2012) indique que quien aprende tiene la necesidad de conocer su progreso y lo que necesita para superar sus dificultades, pues evaluar es un proceso necesario, por tanto, es importante estar seguros de que lo que se realiza se encamina hacia la dirección correcta, no es posible prescindir de ella por tanto con ella se busca asegurar la calidad del aprendizaje y es fuente de aprendizaje y aprendizaje mismo. La evaluación debe estar al servicio de la educación, el currículo y el conocimiento y no ser orientada hacia la presión del examen porque desfigura el currículo, orientándolo hacia la medición y el poder del control.

No obstante, la evaluación del y *para* el aprendizaje está centrada en desarrollar las competencias que son objetivo del sistema educativo actual, antes que la transmisión de contenidos, de tal manera que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para afrontar la vida de modo exitoso. En cuanto a esto Moreno (2016) expone que una enseñanza con enfoque de competencias es necesariamente una enseñanza para la comprensión, donde el profesor no se centre en solo transmitir conocimientos, buscando que sus estudiantes aprendan las disciplinas, sino que al contrario se incluya al estudiante en la búsqueda, experimentación, reflexión y comunicación del conocimiento, vinculando el conocimiento adquirido en situaciones de la vida cotidiana.

Relacionando las figuras 18 y 19 con los postulados de Condemarín & Medina (2000) se observa un tipo de actividades específicas que centran al estudiante en una experiencia similar a la que se enfrenta cuando tiene que presentar la Prueba Saber 5° grado para el área de Lenguaje, cuando el profesor evalúa por competencias es coherente con la finalidad instrumental de las pruebas del estado, le ayuda al estudiante a afianzar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, propone la participación activa y comprometida del estudiante con la evaluación de su aprendizaje al tener en cuenta el contexto permitiéndole demostrar el dominio de las competencias adquiridas.

Como se mencionó, en cada una de las prácticas observadas se evidencia que el fin último de la evaluación es entregar al estudiante una calificación desde la perspectiva cuantitativa, en palabras de Brown (2016), con el propósito de determinar niveles de rendimiento, para decidir si se produce el éxito o el fracaso. Sin embargo, se puede mencionar que desde las prácticas observadas se evidencia que cada profesor mediante las actividades que desarrolla busca desarrollar habilidades tanto en la competencia comunicativa lectora como escritora.

No obstante, la retroalimentación efectiva como lo exponen Camacho, Celis, León y Duque (2014) brinda información clara, descriptiva y basada en criterios, por parte del profesor para que el estudiante comprenda si está logrando las metas de aprendizaje, no se evidencia en las prácticas debido a que en solo una de ellas (P3, Figura 17) muestra el aspecto a mejorar, en las demás no se conoce cómo realiza el proceso de retroalimentación o si realiza dicho proceso.

En la figura 20 se puede observar un tipo de evaluación que en palabras de Dewey (1954) citado en Eisner (1998) son experiencias no educativas e incluso mal educativas porque dan prioridad al sentido cuantitativo de la evaluación, en el que se confiere una calificación al

estudiante basada en el acierto y el error para determinar si el niño o la niña aprueba o reprueba una asignatura, o para comparar a los estudiantes entre ellos para diferenciar las posiciones de los estudiantes en una distribución. Así difícilmente podrá haber cambios significativos dentro de las aulas; porque el profesor se convierte en un medio para la aplicación de las pruebas y el estudiante en el instrumento, pues la evaluación sumativa es evaluar el aprendizaje del estudiante comparándolo con algún estándar o punto de referencia, pero la evaluación formativa permite mirar más allá de lo técnico y desarrollar respuestas más creativas y apropiadas a las situaciones que enfrentan los educadores y estudiantes.

5.2.3. Evaluación:

En cuanto a lo expuesto teóricamente es posible evidenciar dos perspectivas en la concepción de las competencias; la conductista en el que el trabajador es entrenado para dar el máximo rendimiento en su desempeño, es decir aprender a hacer eficientemente para seguir instrucciones, donde no se le permite tomar decisiones o ser crítico; y desde un enfoque socio constructivista del aprendizaje en el que el sujeto está continuamente aprendiendo, de acuerdo al contexto, porque este le permite identificar cuál es la mejor solución a la dificultad que se le presenta.

Es posible decir al revisar las imágenes de las prácticas educativas que el profesor bajo su propio criterio lleva al estudiante a probar sus conocimientos; es decir cada profesor planea las evaluaciones según su método, algunos imprimen guías, otros manejan varios colores al escribir, algunos desarrollan habilidades escritoras y lectoras de forma paralela apoyados en didácticas como pedirle al estudiante que dibuje. Esto permite inferir cómo las prácticas evaluativas se han tornado en un instrumento que caracteriza al profesor, pues si bien se presentan estándares, competencias o lineamientos en torno a la evaluación, esta dimensión es una práctica tan común en los entornos escolares y tan del día a día que los profesores imprimen su carácter individual a cada una de las pruebas que prepara para cada uno de sus grupos de estudiantes.

Es posible ver en las prácticas de los docentes que han implementado herramientas que facilitan el encuentro del estudiante con la Pruebas Saber 5° Lenguaje y que permiten identificar el nivel académico de las instituciones educativas mediante la comparación y la publicación de *rankings* desde los resultados en pruebas estandarizadas.

En estas prácticas observadas se percibe que la evaluación se ha adaptado a las características que presenta la Prueba Saber, se evidencia predominio en las prácticas de la perspectiva de la evaluación como medición, de generar una calificación para registrar y no se percibe que haya retroalimentación en los ejercicios y actividades que el estudiante desarrolla.

Se evidencia que los profesores utilizan diversas herramientas y formas para evaluar en el aula el proceso de aprendizaje de los estudiantes de manera continua y quedando la incertidumbre si esto lo utiliza como un proceso formativo antes que sumativo. Considerando que el carácter formativo de la evaluación involucra en las prácticas pedagógicas al profesor, al estudiante y al contexto institucional haciendo del proceso de formación un proceso de interacción en el que se propicia el desarrollo del pensamiento reflexivo.

5.3. Grupos de Discusión

En este apartado se presenta la información recolectada en las sesiones de Grupo de Discusión, planteado como un espacio que involucró a varias personas que están conectadas por una actividad o interés compartido, donde el propósito es ayudar a que cada miembro del grupo explore y descubra los significados personales del tema tratado a través de la interacción con otras personas. Para este caso la formulación de discusión fue; cómo los profesores comprenden y usan los resultados de Prueba Saber Lenguaje 5° en relación con sus prácticas de evaluación en el aula.

Cabe resaltar que la sesión se desarrolló con el Grupo de Discusión 01 conformado por siete profesores en ejercicio en el aula 4 de ellos directores de grupo de 4° Grado y 3 directores de grupo de 5° Grado de Educación Básica Primaria; los cuales cuentan con una amplia experiencia (entre 4 y 30 años). Todos profesionales en el área de educación y preparación en posgrado, en una sesión virtual, a través de la plataforma Teams, durante 1.40 minutos.

Asimismo, se llevó a cabo la sesión del Grupo de Discusión 02, en el desarrollo del marco ético de esta tesis de investigación, con el propósito de transmitir los hallazgos obtenidos a integrantes del “Proyecto Prueba Saber” de la Institución Colegio San Carlos I.E.D, al recolectar información mediante cuestionario semiestructurado y análisis documental, según las categorías que muestra la tabla 3 y Grupo de Discusión 01. En este Grupo se hicieron parte un coordinador, un orientador y docentes de diferentes áreas, los cuales se han venido reuniendo periódicamente en el año 2019 y comienzos del 2020 en espacios institucionales para analizar, elaborar y aplicar estrategias de mejora, desde los resultados de las Pruebas Saber de la Institución.

5.3.1. Grupos de discusión 01: Participantes Profesores de Educación Básica Primaria Grados 4° y 5°

Descripción:

Con el propósito de conocer y comprender los posicionamientos de los profesores de Lenguaje en los grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria en relación con la evaluación como práctica formativa en el aula y la evaluación como medición, se desarrolla el espacio de discusión, los resultados de la pregunta sobre la definición de *Calidad de la Educación* vista desde los resultados de las pruebas estandarizadas y desde la mirada del profesor en el aula, permiten ver que 5 de los 7 profesores perciben que la calidad depende del contexto y no de la creación, operación y ejecución de estándares de calidad. Si bien desde esa experiencia mancomunada han percibido que en Colombia se ha medido desde las Pruebas Saber, resaltando la puntuación y la evaluación sumativa como la forma de diagnosticar la eficiencia de los procesos de enseñanza. 7 de los 7 profesores participantes están en contra de que se mida a los estudiantes desde el puntaje de las Pruebas Saber.

En efecto el 100% de la muestra que participó en el Grupo de Discusión consideran que, si la *Calidad de la Educación* en el país se está midiendo desde los resultados, el proceso está quedando como en la parte del olvido, pues no se tiene en cuenta en el momento de realizar las pruebas, el desarrollo de los procesos cognitivos que cada estudiante ha generado como aprendizajes para la vida cotidiana. Los profesores están de acuerdo en que se han de elaborar pruebas donde se tengan en cuenta los procesos y no la valoración sumativa de un periodo evaluativo que confronta y frustra al estudiante, en lugar de retar su conocimiento en la resolución efectiva de problemas.

Otros de los aspectos que se expusieron al reflexionar sobre la definición de lo que se considera *Calidad de la Educación*; es que los 7 profesores están de acuerdo en que el sistema público y el privado no hay un consenso de ejecución, determinado por los sistemas administrativos, presupuestales y los perfiles de los Proyectos Educativos Institucionales. También se presentó la confrontación de que en las aulas no hay grupos homogéneos, pues los estudiantes tienen diferentes características en la contextualización social, económica, cultural, entre otros aspectos. Al respecto 4 de los 7 profesores participantes indicaron que, si bien están de acuerdo en que la heterogeneidad de los grupos escolares puede retar al sistema de calidad, las prácticas

profesionales de los profesores son las mediadoras de todas esas particularidades cotidianas en las instituciones educativas.

De igual modo, al medir la opinión de los profesores sobre las percepciones y usos de la evaluación en el aula, en este aspecto no se expresó una tendencia marcada, pero se logra leer que los participantes consideran que; la evaluación es un proceso cuyo objetivo es conocer el avance de cada estudiante según la meta que se haya planeado, que esta ha de ser una evaluación práctica formativa, no únicamente para el momento que se aprende sino como un aprendizaje que se extiende a lo largo de la existencia del individuo. También, considerarse un proceso de enseñanza y aprendizaje, no solamente el estudiante es el evaluado, sino también el maestro necesita autoevaluarse y no es solamente colocar el chulito (✓) o la equis (X), sino es ver que, al hacer uso de variadas metodologías, y de estrategias se va en pro del aprendizaje de los estudiantes y no únicamente hablando de la parte cognitiva sino de todas aquellas habilidades de interacción social que pueda llegar a tener el estudiante.

Recíprocamente de los 7 profesores participantes 6 consideraron que la evaluación ha de ser vista en nuestro proceso de día a día, no para mirar resultados, sino que ha de ser considerada como un proceso de enseñanza y aprendizaje, además de direccionarla todos los días a observar los avances y las pausas que surgen de los diferentes aspectos que se generan en los estudiantes, desde sus contexto particular. Aquí resaltan los profesores que no se puede evaluar de la misma manera a todos los jóvenes. Y esto se comprende en el aula, cuando el profesor reconoce las limitaciones, las dificultades, las condiciones de su estudiantes, porque es una realidad que, en la institución, por ejemplo, varios profesores tienen en el grupo escolar diferente población; niños sordos, niños hipoacúsicos, niños con necesidades de aprendizaje especiales.

De esta manera se percibe una definición de la *Calidad de la Educación* que está relacionada con la formación emocional del profesor, en esta expresión conceptual, de los 7 docentes que participaron, 3 profesores refieren que la calidad tiene que ver con todo “lo bonito” que se ve en la educación, los triunfos, de los éxitos, aquí de forma coloquial se expresa esas afectaciones positivas que se pueden llegar a experimentar en las aulas donde a diario se confronta la humanidad del estudiante con la multiplicidad de necesidades educativas que se dan en un grupo. Además, se verifica que en el proceso de enseñanza y aprendizaje el profesor sufre también cambios significativos en su quehacer y desde lo personal.

Así mismo, se presentó otra tendencia de percibir la calidad, de los 7 profesores participantes 3 dicen que la calidad de los colegios privados es considerada mejor que la de los colegios públicos, aduciendo que si se pregunta a un padre de familia seguramente él va a responder que la *Calidad de la Educación* de los colegios privados es mejor que la de los colegios públicos- Sin embargo al revisar los perfiles de los profesores en la instituciones públicas los hay .con grados de maestría y varios en proceso de doctorado. De otro lado las prácticas en colegios públicos según los docentes no se basan en “llenar cuadernos” sino en construir aprendizajes significativos que impactan al niño. Entonces la *Calidad de la Educación* tiene que ver con las cosas buenas que se hace como profesor, las fortalezas, la formación en valores que le puede dar a un joven para que más adelante interprete las dinámicas sociales y se adapte siendo productivo.

Recíprocamente, el grupo llega a un consenso donde el total de la muestra participante indicó que al no tener en cuenta el contexto de los estudiantes en la realización de las pruebas estandarizadas no habrá igualdad, pues en las diferentes ciudades y lugares tienen diferentes tejidos sociales y los niños viven en esos contextos. Así pues, no es posible comparar niños de la zona norte de la ciudad de Bogotá, por dar un ejemplo con niños de la zona sur donde en el norte cuentan con una cantidad de recursos tecnológicos, económicos, sociales, de recreación, alejados de la realidad en la mayoría de la ciudadanía. Entonces si no es posible tener en cuenta el contexto de los estudiantes al momento de realizar evaluaciones estandarizadas, no es una realidad percibida por los profesores del Grupo de Discusión, poder medir con equidad la calidad de las instituciones manera eficiente.

En suma, 4 de los 7 profesores participantes consideran que la evaluación implementada en el aula es más de observación y de proceso, de cómo están los estudiantes recibiendo la información que se les está transmitiendo, cómo ellos la procesan, y qué pueden decir de eso que han aprendido. Es poder observar si ellos de verdad están asimilando el proceso y planteándoles el para qué de esos conocimientos construidos.

Después se revisaron en el Grupo de Discusión las posibilidades y límites entre la evaluación sumativa como medición y la evaluación formativa en el aula, al respecto las respuestas de los profesores permiten ver que 2 de los 7 profesores participantes consideran que la forma en que se puede asociar la evaluación sumativa y la evaluación formativa es valorar de forma integral el ¿qué?, el ¿cómo?, y el ¿para qué? y no hacerlo de forma aislada. Otra de las perspectivas de los profesores es que las evaluaciones no han de ser sobre cuánto sabe sobre determinado tema, sino

que se puedan realizar las acciones sobre un aprendizaje explícito. Además, que los indicadores de logros estén establecidos desde el comienzo, sean claros y expliquen al estudiante las competencias que se quieren medir, esto lo consideraron como un propósito en conjunto los 7 profesores participantes.

Interpretación:

Entorno al pretender caracterizar las posibilidades y limitaciones de la evaluación de los profesores en el aula de los grados 4° y 5° en el área de Lenguaje con la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°, con el fin de hallar nuevos sentidos y fortalecer la práctica evaluativa en el aula, en la perspectiva de las pedagogías críticas, se encuentra que el discurso del profesor en cuanto a calidad se desarrolla desde su sentir, desde la experiencia construida año tras año en las interacciones con los cientos de estudiantes, padres, acudientes y directivos que le han acompañado en su quehacer pedagógico.

Como ya lo enunciaron McLaren y Huerta (2010) citados por Moreno (2016); “Las políticas educativas actuales están basadas en más control y procedimientos burocráticos que presionan a docentes y alumnos a través de rígidos sistemas de evaluación cuantitativa, que confunden la rendición de cuentas con calificaciones obtenidas en las pruebas estandarizadas” (p.296). De hecho, en las instituciones educativas de Colombia el diseño de la evaluación de la calidad juega un papel vital en el proceso educativo, donde una tarea de evaluación bien diseñada y comunicada establece expectativas claras para los estudiantes y les brinda oportunidades para que se autocontrolen, ensayen, practiquen y reciban retroalimentación. Son procesos que al basarse en estándares con referencia a criterios internacionales permite a los estudiantes juzgar la calidad de su trabajo en comparación con puntos de referencia predeterminados, pues el juicio no está contaminado por el desempeño anterior y es independiente de cómo otros estudiantes se desempeñen en la misma tarea, porque cada valoración se asigna como una medida de su logro en la materia y los resultados del aprendizaje del curso.

No obstante, dentro del aula se valoran otros aspectos que no son fáciles de medir con un sistema estandarizado de evaluación y que hacen parte de la formación integral del estudiante. Dichos aspectos tienen que ver según Jaramillo (2004) con; “los valores, fines y metas que privilegian el fomento de la solidaridad, el sentido de la justicia, la tolerancia, la sana convivencia y los hábitos de mejoramiento y superación personal, el desarrollo de un razonable equilibrio físico y mental” (p.95).

Dicho lo anterior, determinar la *Calidad de la Educación*, además, de centrarse en los resultados de las pruebas, las cuales, como expresa Popham (1.999), son diseñadas de manera generalizada (p.6) requiere hacer una mirada al contexto escolar, que es donde se fundamentan las acciones que hacen de los estudiantes seres autocríticos, capaces de participar y contribuir en la construcción de su proceso de formación con la orientación del profesor.

Ahora bien, el diseño de la evaluación de la calidad implica la alineación de las tareas de evaluación con los resultados del aprendizaje, para cada asignatura con los criterios predefinidos por los estándares relacionados de habilidades, conocimientos y competencias. En otras palabras, los resultados del aprendizaje de los cursos y asignaturas se vinculan a las tareas de evaluación, y los criterios de calificación les dicen a los estudiantes qué se espera de ellos para aprobar y desempeñarse bien. El diseño de la evaluación de la calidad asegura que; los requisitos de evaluación, los criterios de calificación y los estándares de desempeño se comunican claramente a los estudiantes antes de que comience la sesión, donde la retroalimentación a los estudiantes es más ágil y da como resultado menos aclaraciones por parte del profesor.

Pero según los hallazgos del Grupo de Discusión, no es un aprendizaje consolidado entre los participantes que, una educación de buena calidad es aquella que proporciona a todos los alumnos las capacidades que necesitan para ser económicamente productivos, desarrollar medios de vida sostenibles, contribuir a sociedades pacíficas y democráticas y mejorar el bienestar individual. Para que se consolide un proceso de calidad se ha de reconocer y abordar el hacinamiento que se vive en las aulas y la financiación de los colegios debe ser una prioridad estatal.

Para así responder a procesos que son institucionales, no particulares y que tampoco son una responsabilidad que atañe completamente al profesor, sino que es una cultura que construye desde el calendario institucional, revisando e implementando un sistema operativo de calidad, donde se incluya en la documentación institucional, en el presupuesto y en los espacios comunicativos acciones que proporcionen los resultados necesarios para que las personas, las comunidades y las sociedades prosperen.

Así pues, la calidad no puede ser un término relativo y todos los profesionales de la educación habrían de entender que en la definición se requiere que exista un enfoque en resultados de alta calidad que impacten en el aprendizaje y el rendimiento, creando sistemas y estrategias que aseguren que los estudiantes alcancen su máximo potencial con el tiempo. Así pues, la diferencia

entre la educación y los negocios son los estudiantes a los que cuales se sirve y sus muchas características, contextos y experiencias, lo que significa que no se puede simplemente superponer un sistema que se adapte a su propósito en cada entorno.

Sin embargo, es posible utilizar parte de la excelente e invaluable experiencia de otros contextos para comenzar a planificar e implementar un enfoque de organización integral y consistente para definir y entregar la propia razón fundamental y ambición para la calidad de los resultados que se quieren para las escuelas. En primer lugar, se requiere definir como Institución los principios que ayudarán a diseñar un proceso de garantía de calidad que reconozca que todo el personal de la escuela o la asociación pueda trabajar en conjunto para integrarlos y garantizar que se logren resultados claramente definidos. Una vez que se tiene una idea clara de esos principios, es necesario centrarse en cómo capacitar a todo el personal para que trabaje en conjunto para ofrecer una estrategia coherente y verdaderamente colaborativa que garantice un aprendizaje fluido de año en año, siendo esto una etapa clave en el colegio.

Al respecto se pueden tener en cuenta algunos principios vinculados a la garantía de calidad que guiarán la mejora continua en la institución, como son: el liderazgo positivo y eficaz, identificar las necesidades de todos los estudiantes, identificar los procesos involucrados en el logro de resultados de aprendizaje exitosos, definir estrategias de evaluación y mejora continua, datos objetivos para informar la toma de decisiones basada en evidencia, involucrar a todas las partes interesadas como padres, profesores, directivos y administrativos, comunidad educativa en general.

Con lo mencionado, puede entenderse que la *Calidad de la Educación* va más allá de los resultados en las evaluaciones estandarizadas, es aquella que proporciona un sinnúmero de herramientas útiles al estudiante para que cuente con los elementos necesarios para la toma de decisiones. En palabras de Hoffmann (2016) es coherencia, riqueza de conocimientos y precisión de ideas. (p.78). Además, exige un carácter interpretativo y no solo correctivo del evaluador, lo cual se logra a través de la práctica en el aula y haciendo al estudiante consciente de la importancia de su aprendizaje. Así pues, en lo expuesto por los profesores participantes la tendencia es hacer de la evaluación una experiencia significativa centrada en el quehacer antes que, en los resultados de las pruebas externas, “convencidos de que atendiendo a lo primero se resuelve también lo segundo y no al contrario.” (Tamayo y Acuña, IDEP 2018, p. 3)

Así pues, es necesario generar un proceso de liderazgo institucional para crear una unidad de propósito y dirección para garantizar las condiciones adecuadas, en las que su personal esté completamente comprometido con el logro de los objetivos de calidad de la Institución y que puede venir de los participantes profesores integrantes del Proyecto “Pruebas Saber” San Carlos IED.

Si como espacio educativo se tiene un propósito y se ha definido claramente la visión y los resultados que se derivan de ella, es probable que el personal se involucre en el proceso de cambio y el papel que puede desempeñar en él. Cuando todo el personal entienda lo que se espera de ellos en relación con el logro de los objetivos de calidad, es más probable que se esfuercen por lograrlos, habrá una mejor coordinación y cooperación y una comunicación más cohesiva entre clases, grupos de años.

Esto es muy deseable para abordar algunos de los problemas que surgen de la revisión actual del diseño y la ejecución del currículo, crear la visión es solo el punto de partida, las habilidades cruciales y esenciales son aquellas que los líderes muestran al compartir su misión con todo el personal y encontrar formas de garantizar que se traduzca en objetivos que se puedan cumplir en toda la Institución. La justificación para mejorar la calidad desde aspectos como el plan de estudios ha de abarcar el contexto en el que se ubica la Institución, tener en cuenta los valores compartidos de todo el personal y ser ecuánime para todos los estudiantes.

Establecer una cultura de confianza e integridad y a partir de ello elegir un grupo líder que se enfoque en lo positivo y se concentre en las fortalezas individuales, de equipo y organizacionales. Un grupo líder que demuestre su compromiso con la calidad y con su ejemplo positivo en la búsqueda del logro de metas institucionales. También asegurarse de contar con los recursos necesarios, incluido el tiempo y la capacitación y autoridad pertinentes para actuar con responsabilidad para quienes tienen la responsabilidad de implementar estrategias de mejora.

Evaluación:

Frente al tema de conceptualizar qué es *Calidad de la Educación*, se percibe en los profesores participantes que no hay una tendencia marcada, sino que los aspectos sobre la definición tienen que ver con el currículo, los objetivos, las metas institucionales, la intención del docente para formar seres críticos y autónomos, aspectos como la cobertura y estas respuestas depende a quién se le pregunte. Al preguntarle al profesor que ha tenido que incluir estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales; la calidad se evidencia en equilibrar e incluir a todos los estudiantes del grupo, adaptando los aprendizajes del área para lograr los

indicadores, de los escenarios de participación, de juego y de lúdica que se crean en el contexto escolar y esos momentos de aprendizaje significativo. Pero al preguntarle sobre calidad a un profesor que ha tenido encargos administrativos considera que depende de la matrícula registrada, del acceso a nuevas tecnologías o de un proceso de evaluación estructurado, la educación va enfocada a la cantidad entre mayor cobertura, buena calidad; entre mejor salgan las pruebas estandarizadas, entonces mejor calidad.

En efecto algunos de los hallazgos de las respuestas de los profesores, se puede interpretar que la *Calidad de la Educación* al aplicarla en el aula, se enfrenta a condiciones donde muchas veces los profesores están obligados a cambiar los métodos de evaluación por presiones de directivos o de los mismos padres de familia que comienzan a quejarse porque no se están haciendo las cosas como tradicionalmente se hacen y por eso en algunos momentos los discursos tienen que acomodarse a lo que exige la Institución.

En relación con esa verdad percibida, se puede interpretar de las discusiones surgidas por los profesores que en este momento no se garantiza que el estudiante que tenga un mejor puntaje en el ICFES o tenga unas excelentes notas, tenga un desempeño mejor en la vida fuera de la escuela, pues eso no garantiza procesos de calidad. Sino que todos los días al estudiante se le ha de estar evaluando sus diferentes procesos y comportamientos. Por ejemplo, las valoraciones de la evaluación formativa se acumulan durante el período de aprendizaje a través de tareas, proyectos y pruebas de clase. La evaluación sumativa consiste en exámenes finales, mientras que las valoraciones finales se otorgan al ponderar todos los procesos desarrollados por el estudiante en un periodo académico determinado.

Alrededor de esto, se percibe que para los participantes del Grupo de Discusión es bastante complejo llegar a pensar como profesor que la cuestión de la *Calidad de la Educación* y la cuestión de las Pruebas Saber y el resto de las pruebas que se exigen en los colegios puedan llegar a delimitar los procesos de aprendizaje, desde los resultados anuales de los estudiantes. Los profesores sugieren que ha de realizarse una sensibilización frente al proceso de la educación para lograr buenos avances en la calidad y en este tipo de pruebas, desde los estamentos gubernamentales, quienes diseñan las pruebas estandarizadas y los contextos particulares de cada institución.

Es decir, según las respuestas del Grupo de Discusión, los profesores no han llegado a una conceptualización acordada de qué es Calidad, conocen las pruebas estandarizadas, trabajan simulacros basados en los resultados preexistentes, adaptan prácticas evaluativas ejemplarizantes

a los estudiantes. Pero falta claridad en relación con los diseños de evaluaciones para conseguir calidad institucional e implementación de procesos de evaluación formativa como soporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.3.2 Grupo de Discusión 02: Participantes Integrantes del Proyecto “Prueba Saber” Colegio San Carlos IED

Para este instrumento de recolección de la información se socializaron los hallazgos que al momento se tienen del proyecto desde la indagación en el marco teórico, y el análisis documental de las prácticas de evaluación, cuestionario semiestructurado y Grupo de Discusión 01, a integrantes del Proyecto “Prueba Saber” San Carlos IED dentro del cual participan: un coordinador, una orientadora, profesores en ejercicio en el aula de diferentes áreas. (Incluido un profesor de básica primaria en educación de niños sordos) Los cuales cuentan con estudios profesionales y de posgrado. Con una experiencia en su campo laboral que va desde los 15 hasta 31 años. El Grupo de Discusión 02 se desarrolló mediante cinco preguntas orientadoras, a través de la plataforma Teams, durante 1 hora y 30 minutos.

La Calidad de la Educación desde una mirada Institucional

Descripción:

Para la pregunta: 1. ¿Cómo podría comprenderse y definirse la *Calidad de la Educación* en el Colegio San Carlos IED?; se identifica que de los 7 profesores incluidos en la muestra poblacional, todos tienen un concepto propio de lo que es calidad educativa, basados en el paradigma epistemológico expresado en el interrogante ¿Calidad de la Educación o educación con calidad?, estas definiciones personales basadas en la experiencia del docente son orientadas por las decisiones internas de cada profesor, pues en palabras de uno de los docentes participantes “Estos son temas que de pronto no nos hemos sentado como comunidad a definirlos, a establecerlos, prácticamente nos dejamos llevar por la inercia del colegio, con el sentir y con ese mismo sentir es que actuamos”. En particular sobre lo que es y lo que no es *Calidad de la Educación* según las respuestas del grupo de educación, un 35% de la muestra indica que es aquella formación en valores éticos, el desarrollo las competencias ciudadanas que le permitan al educando vivir en sociedad más adelante, que defienda lo social y lo público para defender y hacer valer los derechos humanos.

En efecto en un 25% de la muestra se refleja otra tendencia de la conceptualización de la calidad al hablar de integralidad teniendo en cuenta la preparación de las clases, del desarrollo de las pedagogías y didácticas en pro del aprendizaje, por parte de los docentes pero también en pro de valorar todo el aspecto humano de sus estudiantes, aquí cabe citar textualmente a otro de los participantes quien dijo “ nuestro sentir evoca que nuestra percepción de calidad académica va muy ligada a la percepción de calidad de persona”.

De otro lado los hallazgos de las respuestas de la discusión permitieron identificar una tercera tendencia expresada por un 42% de la muestra poblacional en cuanto a la comprensión de lo que es *Calidad de la Educación* vista como la parte escrita, la documentación con la que tiene que cumplir un profesor, esa recopilación de resultados estadísticos que permiten mostrar que existe calidad, mediante el concepto general en términos de cerrar brechas a través de cifras. En ese sentido la calidad es entendida como aquella medición que permite revisar cómo mejorar los niveles académicos del colegio y los procesos pedagógicos y didácticos.

Interpretación:

Si bien, se puede ver que no existe una adhesión institucional a un eje conceptual sobre la definición de *Calidad de la Educación*, una parte considerable del grupo de profesores, el 42% ha desarrollado los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de una estructura documental expresada desde los sistemas, políticas y procedimientos administrativos que garantizan que la enseñanza y el aprendizaje fluyan de la manera más posible en las instituciones.

Aquí información crucial, como los resultados de las evaluaciones, los datos de rendimiento académico y las observaciones de las clases generan estrategias de enseñanza apropiadas para ayudar a los niños a lograr el mayor rendimiento posible. La recopilación y presentación adecuada de datos de evaluación y de rendimiento académico permite a las instituciones abrir canales de comunicación con los padres, dándoles una comprensión del progreso académico de sus hijos para que puedan participar en conversaciones útiles con los maestros para apoyar el progreso de sus hijos. Y de manera similar, presentar los datos académicos de manera adecuada a los estudiantes les ayuda a ser parte de su estrategia de aprendizaje y establecimiento de objetivos, respaldados por la experiencia de sus maestros.

En relación con esta tendencia en todos los aspectos de la escuela y su comunidad educativa circundante, el derecho del niño a la supervivencia, a la protección, al desarrollo integral y la participación están en el centro. Esto significa que el enfoque de los procesos educativos es aquel

que fortalece las capacidades de los niños para actuar progresivamente en la adquisición de conocimientos relevantes, habilidades y actitudes apropiadas, que crean para los niños lugares seguros, que les dan protección y les generan bienestar. Hay muchas definiciones de *Calidad de la Educación*, lo que demuestra la complejidad y la naturaleza multifacética del concepto donde los términos eficiencia, eficacia y equidad se han utilizado a menudo como sinónimos.

De acuerdo con los hallazgos del Grupo de Discusión 02 es posible encontrar un consenso considerable entorno a las dimensiones básicas de la calidad que incluye; estudiantes que estén sanos, bien nutridos y listos para participar y aprender en las clases, apoyados en el aprendizaje por sus familias y comunidades, en ambientes saludables, seguros, protectores, que les proporcionan los recursos e instalaciones adecuados. Contenido que se refleja en planes de estudio y materiales relevantes para la adquisición de habilidades básicas, especialmente en las áreas de lectoescritura, aritmética y habilidades para la vida. Donde los maestros se han capacitado para utilizar la enseñanza centrada en el educando, para facilitar el aprendizaje y reducir las disparidades.

También se logró percibir que los profesores como grupo institucional hacen un esfuerzo por ligar el asunto académico a la concepción generalizada del MEN de lo que es calidad académica, mediando su quehacer en el aula con los estándares y los lineamientos estatales reflejados en los documentos propios del colegio. Reflejándose así una mezcla de parámetros administrativos concretos y el proceder propio del profesor desde el sentir, la experiencia y el deseo por generar procesos adecuados a cada estudiante.

De hecho, cada uno de nosotros juzgamos el sistema escolar en términos de las metas finales que establecemos para los estudiantes, por ejemplo, el diseño de las Pruebas Saber que está basado en la estructura del modelo basado en evidencias (MBE) el cual se sustenta en la evaluación auténtica de los aprendizajes. Comprendiendo que son los profesores y estudiantes quienes participan activamente en el desarrollo de los procesos pedagógicos y que la *Calidad de la Educación* está dada desde el resultado en las pruebas estandarizadas es importante dar un uso formativo de la evaluación en el aula.

Este tipo de evaluación enuncia Ahumada (2005) está centrada en su mayoría en los procesos más que en los resultados, se interesa en que el estudiante sea responsable de su aprendizaje, es un proceso colaborativo y multidireccional en el que profesor y estudiante aprenden de la evaluación; además tiene en cuenta “ritmos de aprendizaje, conocimientos previos,

pensamientos divergentes y la motivación intrínseca” (p.14). Según esto las definiciones de calidad deben estar abiertas al cambio y a la evolución basada en la información, en el contexto cambiante y en los nuevos conocimientos que desafían la educación, donde la mejora puede centrarse en cualquiera o en todas las dimensiones de la calidad del sistema; estudiantes, aprendizaje entornos, contenido, proceso y resultados.

En efecto la calidad es definida por la OCDE (1995) como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta” (Citado por Beresaluce, 2008, p. 121) Se comprende así, que la calidad se asocia con el desarrollo integral de los estudiantes, de tal manera que al culminar la etapa escolar puedan desempeñarse competentemente en la sociedad. Esta definición es la que se puede percibir como proceso en el colegio San Carlos IED donde los profesores están siguiendo una estructura administrativa para generar estadísticas que les permitan controlar los procesos desarrollados a la par que se fortalecen niveles de aprendizaje dirigidos más hacia esas competencias o componentes socioemocionales o ciudadanos donde la parte emocional, la parte convivencial, la parte sentimental del estudiante se prioriza frente al aprendizaje teórico o conceptual de las áreas académicas.

Evaluación:

Comprender la educación como un sistema complejo integrado en un contexto político, cultural y económico se relaciona con la naturaleza sistémica de la misma donde las dimensiones que la componen son interdependientes, influyéndose entre sí de formas que a veces son imprevisibles. Así pues, en la discusión sobre lo que es y lo que no es la calidad educativa se cuenta con una serie de influencias nacionales e internacionales que establecen una comprensión contextualizada de los medios de calidad incluyendo las partes interesadas que a menudo tienen diferentes puntos de vista y significados.

De hecho, la educación conduce al empoderamiento, al ser un proceso de fortalecimiento de las personas, organizaciones y comunidades para que tengan más control sobre sus propias situaciones y entornos. De ahí que la *Calidad en la Educación* es un factor crucial para combatir la pobreza y la desigualdad en la sociedad. Por eso, hasta hace poco gran parte de la discusión sobre la calidad educativa se centraba en los insumos del sistema, como infraestructura y las proporciones entre el número de estudiantes asignados a cada profesor, y sobre el contenido

curricular, por ello las instituciones educativas constantemente pedían más presupuesto, más recursos, más docentes.

Sin embargo, en la época actual se ha prestado más atención a los procesos educativos, direccionados en cómo los profesores y los administradores utilizan la información de los procesos de seguimiento y de las evaluaciones para enmarcar experiencias de aprendizaje significativas que mejoren los procesos de los estudiantes.

Por último, al discutir sobre cómo podría comprenderse y definirse la *Calidad de la Educación* en el Colegio San Carlos IED, se puede decir que es un derecho humano y un bien público, que los gobiernos y otras autoridades deben garantizar, que todos los ciudadanos tengan acceso gratuito al servicio educativo de calidad, desde la primera infancia hasta la edad adulta. Esto de acuerdo con las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación*, donde se proporciona la base para la equidad en la sociedad. Así pues, al ser la educación de calidad uno de los servicios públicos más básicos, no solo ilumina, sino que también empodera a los ciudadanos y les permite contribuir en la mayor medida posible al desarrollo social y económico de sus comunidades.

La evaluación formativa y sumativa en el aula

Descripción:

Al respecto se planteó a los participantes del Grupo de Discusión 02, la pregunta ¿De qué manera podrían articularse la evaluación como medición y la evaluación como proceso y subproceso formativos que realizan los profesores en el aula?, porque en particular en el Colegio San Carlos IED el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) señala que el profesor es el responsable del seguimiento de los educandos en cada una de las asignaturas de los diferentes grados de la Institución que se le han asignado. Indica también, que el profesor es quien planea, organiza y evalúa las actividades complementarias de recuperación, nivelación y superación según su criterio propio y las particularidades de los estudiantes que guía.

En relación con esto la evidencia de las prácticas de evaluación del profesor indicaron que siguen siendo sumativas en respuesta a la escala de valoración propuesta por MEN. Así mismo, los profesores manifiestan que dentro del aula utilizan varias herramientas para llevar a cabo el proceso continuo de evaluación como guías, exposiciones, talleres, entre otros que responden a una estructura administrativa pero no refleja procesos evaluativos desde la retroalimentación. Al

respecto de la muestra poblacional el 70% manifiesta que por la dinámica institucional tendría que replantearse toda la estructura curricular para pensar en desarrollar evaluaciones formativas. Aquí cabe citar a uno de los docentes quien manifestó “Es complicado, es una de las preguntas más difíciles y siento que el asunto, no la respuesta tiene que ver bastante con nuestra idiosincrasia, con nuestras costumbres ya bastante arraigadas ya casi genéticas en cuanto a la formación”.

De otro lado un 30% de la muestra considera que por la contingencia vivida por la Pandemia que generó el virus del Covid-19, se ha cambiado la forma de hacer el seguimiento al proceso del estudiante, donde se toma el tiempo de retroalimentar las actividades que se proponen a los estudiantes, citando a uno de los docentes “Entonces a lo que nos ha obligado la pandemia es a repensar un poco el asunto de la evaluación. Ya es si usted pone un cinco o un cuatro qué significa”, esta respuesta refleja un cambio en el sistema evaluativo del colegio que responde al mismo contexto, las mismas prácticas y la situación que obliga a modificar a cómo se enseña y cómo se aprende.

De otro lado se presentó a los participantes del Grupo de Discusión 02, otra pregunta ¿Qué posibilidades o limitaciones podrían hallarse entre la evaluación que realizan los profesores de Grados 4° y 5° en el aula y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°?, de la muestra el 90% considera que no tiene la capacitación específica para implementar el sistema de evaluación de la Prueba Saber e indican que esto los coarta a la hora de fusionar esto con las prácticas de lectoescritura de los últimos grados de la básica primaria.

Por otra parte, el 10% de la muestra poblacional son docentes en grados superiores entonces manifestaron que han percibido que implementar procesos de evaluación en la básica primaria se complica por el volumen de estudiantes que se le asignan a un solo profesor, que debe implementar procesos cognitivos que requieren de espacios atencionales propicios para que las funciones ejecutivas se consoliden. Citando a un docente del grupo de discusión “Me pongo en el lugar de una maestra de primaria que tiene tantos niños a cargo, cómo hacer para que esto suceda, que el niño tome la palabra, que escuche al otra, que exprese puntos de vista, que ahí está la competencia de lenguaje en toda su expresión”.

Interpretación:

Al revisar basados en los hallazgos del cuestionario semiestructurado; en relación con la Prueba Saber dónde 5 de los 7 profesores participantes encontraron difícil vincular la evaluación formativa y la evaluación estandarizada dado que esta última es homogénea y no toma en cuenta

estilos y ritmos de aprendizaje, percibir de qué manera en el Colegio San Carlos podrían articularse la evaluación como medición y la evaluación como proceso y subproceso formativos que realizan los profesores en el aula, específicamente en torno a las posibilidades o limitaciones que podrían hallarse entre la evaluación que realizan los profesores de Grados 4° y 5° en el aula y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5.

Acerca de la Prueba Saber Lenguaje 5°, está diseñada teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN (Icfes, 2017, p.11), estos estándares son planteados como una guía para el diseño y ejecución de todas las actividades institucionales, el uso de herramientas y estrategias en las prácticas pedagógicas y como criterios de base para las evaluaciones externas. Además, la Prueba Saber Lenguaje 5° tiene en cuenta los cinco factores a partir de los cuales se establecen los estándares básicos y que están relacionados con los ejes propuestos en los lineamientos curriculares, evalúa la competencia comunicativa lectora y comunicativa escritora, donde particularmente la competencia comunicativa lectora trabaja la comprensión de diferentes tipos de textos en los niveles: literal, inferencial y crítico.

Entonces, la Prueba Saber Lenguaje 5°, como todos los tipos de evaluaciones estandarizadas responden a qué preguntas y cómo se pueden usar los datos de las evaluaciones para ayudar a los maestros, estudiantes, padres y otras partes interesadas a tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. De ahí que los diseñadores de evaluaciones se esfuerzan por crear evaluaciones que muestren un alto grado de fidelidad a rasgos como validez del contenido, fiabilidad, equidad, compromiso y motivación de los estudiantes, mostrando una relevancia consecuente con las necesidades de aprendizaje y las exigencias de competencia del contexto.

Pero la realidad de las instituciones educativas es otra, como señaló un profesor de la muestra “En el San Carlos es un hecho, o sea, que sabemos que un docente que llega al San Carlos es un docente que llega con un constructo teórico amplio, muy formado y cuando llegamos allá nos damos cuenta de que nos toca reestructurarnos y ya lo que queremos o lo que pensamos que debería ser lo correcto se transforma y tenemos que mirar cómo nos adaptamos a las realidades. Aquí el concepto de cualitativo y cuantitativo se transforma”. Esto ejemplifica los momentos donde las estructuras administrativas sobrepasan la vocación de profesor, orillándole a cumplir con los sistemas convencionales de evaluación, pues son propicios a la hora de generar estadísticas descriptivas de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde lo cuantitativo.

Evaluación:

La retroalimentación formativa o la evaluación *para* el aprendizaje, incluidas las pruebas de diagnóstico, son una gama de procedimientos de evaluación formales e informales realizados por los profesores durante el proceso de aprendizaje para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje enfocados en mejorar el rendimiento del estudiante. El objetivo de una evaluación formativa es monitorear el aprendizaje de los estudiantes para proporcionar comentarios continuos que puedan ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades y las áreas objetivo que necesitan trabajar. También ayuda a los profesores a reconocer dónde están luchando los estudiantes y abordar los problemas de inmediato.

Por lo general, implica retroalimentación cualitativa, en lugar de puntajes, tanto para el estudiante como para el profesor que se centra en los detalles del contenido y el desempeño, y comúnmente se contrasta con la evaluación sumativa, que busca monitorear los resultados educativos, a menudo con fines de responsabilidad externa. La evaluación formativa o la evaluación *para* el aprendizaje implican una forma continua de controles y equilibrios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este método permite a los profesores comprobar con frecuencia el progreso de sus alumnos y la eficacia de su propia práctica, permitiendo así la autoevaluación del educando.

Sin embargo, la práctica en el aula es verdaderamente formativa en la medida en que los profesores y los estudiantes obtengan, interpreten y utilicen pruebas sobre los logros de los estudiantes. Para tomar decisiones sobre los próximos pasos en la instrucción que probablemente sean mejores o estén mejor fundamentados que las decisiones que hubieran tomado en ausencia de las pruebas obtenidas. Aquí es donde los profesores encuentran el obstáculo que los limita a implementar en definitiva la evaluación formativa. Porque este sistema brinda retroalimentación en el proceso sobre lo que los estudiantes están o no aprendiendo, por lo que los enfoques de instrucción, los materiales de enseñanza y el apoyo académico se pueden modificar según las necesidades de los estudiantes, pero esas retroalimentaciones no están clasificadas, pueden ser de naturaleza informal y pueden adoptar una variedad de formas.

Si bien la evidencia empírica ha demostrado el impacto sustancial que tiene la evaluación formativa en la mejora del rendimiento de los estudiantes, también es reconocida como una de las formas más poderosas de mejorar la motivación de los estudiantes, porque se le conduce a creer en su capacidad para aprender, contribuir con los éxitos del aprendizaje a los esfuerzos y

habilidades individuales, al enfatizar el progreso hacia los objetivos de aprendizaje en lugar de calificaciones con letras. Pues al evaluar la naturaleza del pensamiento del educando para identificar estrategias que mejoren la comprensión se promueve la motivación mediante un uso eficaz de la evaluación formativa.

Entonces este sistema de evaluación es apropiado, en cualquier contexto educativo, pero para que estos logros se hagan evidentes, la evaluación formativa debe aclarar y compartir las metas de aprendizaje y los criterios de éxito, crear discusiones efectivas en el salón de clases y otras tareas que demuestren evidencia de la comprensión del estudiante. Proporcionar retroalimentación sobre la cual se pueda actuar y se tomará en cuenta, permitir que los estudiantes se conviertan en recursos instructivos unos para otros y estimular a los estudiantes para que se conviertan en dueños de su propio aprendizaje. Siendo estas prácticas exclusivas del aula, de la interacción del profesor en el día a día con cada uno de sus estudiantes.

Pero estas prácticas expuestas deben ser parte de una cultura institucional, donde como grupo de docentes, se está en la capacidad de reconocer cómo un colega ha implementado un juicio formativo o una retroalimentación en un momento dado, reconociendo los logros generados, el lenguaje implementado y el resultado conseguido para el proceso. Siendo esto, resultados de una comunión entre colegas que apuntan a cambiar la realidad de su colegio para generar procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados en priorizar la posibilidad del estudiante, brindándole calidad educativa y espacios de inclusión.

La Prueba Saber Lenguaje 5°: uso formativo en el aula

Descripción:

En este aspecto se plantearon dos interrogantes al Grupo de Discusión; ¿Cómo consideran que se pueden leer los resultados de las Prueba Saber Lenguaje 5° desde una perspectiva formativa con el fin de fortalecer la práctica evaluativa?, de la conversación, las respuestas evidenciaron que un 90% de la muestra considera que en el colegio solo se habla de los resultados de las Prueba Saber cuándo los estudiantes las presentan según el calendario nacional, y esto propicia un espacio crítico donde se señala por los resultados al docente del área específica, pero no se emprenden acciones para generar soluciones al nivel obtenido por la Institución para el componente de lenguaje.

Frente a este interrogante uno de los profesores indicó que no se puede aplicar los resultados de Prueba Saber Lenguaje 5° porque no se sabe cómo implementar esta información en las prácticas pedagógicas de día a día. Citando a un profesor quien señaló “Pienso que la interpretación de los resultados demanda que los maestros tengan tiempo para hacerlo, para hacerlo a conciencia, para hacerlo sin defenderse para hacer un análisis concienzudo y pedir los requerimientos necesarios para poder desarrollar las estrategias desde un análisis concreto de las circunstancias”.

Así pues, en relación con la pregunta planteada no se presentó ninguna posibilidad o tendencia sugerida por los docentes con respecto a la lectura de los resultados de la prueba. Así que se presentó el segundo interrogante para la categoría, a saber; ¿Cuáles pueden ser las estrategias pedagógicas para incorporar de manera formativa y crítica los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° en las prácticas de evaluación del profesor, con el fin de fortalecer la práctica evaluativa en el aula?, esto para la totalidad de la muestra participante en el Grupo de Discusión 02 concuerda con los debates generados en el “Proyecto Prueba Saber” del colegio, donde se ha discutido sobre cómo se podría mejorar la evaluación, los estándares y los resultados de las pruebas nacionales en la Institución.

Particularmente un 60% de la muestra indicó que la estrategia pedagógica debe vincular a la comunidad, para que esta también sea consciente de las necesidades que se tienen en la Institución y que tiene la sociedad. Se haga un acompañamiento al profesor para modificar la forma de presentar resultados sin señalarlo por no presentar informes administrativos voluminosos, sino apoyando confiados en la experiencia del profesor el proceso de enseñanza. Un 40 % considera que la estrategia principal es capacitar al profesor en las bases de la Prueba Saber Lenguaje 5°, para saber interpretar resultados, aprender a modificar la prácticas pedagógicas según las necesidades del estudiante y reconocer que la enseñanza del lenguaje es una competencia transversal que es necesario implementar en todas las áreas curriculares.

Interpretación:

En Colombia la Prueba Saber lenguaje 5° evalúa tres componentes: semántico, sintáctico y pragmático en la competencia comunicativa lectora y la competencia comunicativa escritora, desde la lectura. Así mismo, puede identificarse como recurrente la evaluación de estas dos competencias y componentes en las prácticas de evaluación de los profesores participantes.

Evaluar la competencia escritora en el aula tiene ventaja en relación como el Icfes la evalúa en la aplicación de la Prueba Saber, dado que el estudiante está haciendo el ejercicio de escritura, producción, revisión y reelaboración del texto; cosa que en las pruebas estandarizadas resulta difícil dado que el análisis y la revisión de los textos resulta costoso y dispendioso.

Aquí cabe resaltar que la Prueba de Lenguaje 5° brinda la posibilidad de tener una idea general de los aprendizajes adquiridos por el estudiante, le da a las instituciones y a los profesores unas líneas base para desarrollar su práctica, pero aumentar el interés del estudiante por su aprendizaje es una tarea que se lleva a cabo en el aula y con las estrategias que el profesor crea para ello; Freire (2002) expresa: “Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra” (p. 47) . Por ello, desarrollar la habilidad para expresarse oralmente y hacerse entender es tan importante como aprender a leer códigos escritos. Cassany et al. (2003) exponen que “Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión.” (135). Tener la destreza de expresarse oralmente abre un sinnúmero de posibilidades en las personas, por el contrario, el no poseer la pericia discursiva genera miedo a equivocarse, a la burla y terminan renunciando o abandonando oportunidades de crecimiento personal importantes.

Es evidente que la política de calidad educativa confiere cada vez más un papel estratégico central a la evaluación y la valoración como herramientas indispensables para la mejora, la *accountability escolar*, la planificación educativa y el desarrollo de políticas. En las últimas dos décadas, la mayoría de los países han introducido una amplia gama de medidas destinadas a mejorar la evaluación y la valoración en todos los niveles, desde el estudiante hasta el propio sistema escolar. Aquí la expansión de la evaluación educativa es el resultado de una mayor demanda de eficacia, equidad y calidad en la educación para satisfacer las nuevas necesidades económicas y sociales. (Icfes, 2014).

De hecho, la expansión de la evaluación educativa ha ido acompañada de una considerable diversificación de las actividades de evaluación y valoración. Aunque la evaluación educativa dentro de los sistemas escolares no es una preocupación reciente, tradicionalmente se ha centrado principalmente en la evaluación de los estudiantes. En los últimos años, los países están desarrollando cada vez más marcos de evaluación y valoración más completos. Éstos implican una

mayor responsabilidad otorgada a la propia escuela, a través de un mayor énfasis en la autoevaluación de la escuela; mayor importancia de la evaluación externa de la escuela a medida que aumentan los requisitos de responsabilidad. Esto orientado por la expansión de la evaluación estandarizada para monitorear los resultados del aprendizaje, donde la creciente importancia de los datos de desempeño, particularmente en relación con los resultados de los estudiantes, para informar las prácticas de la escuela y el aula, así como las políticas a nivel del sistema; y el creciente énfasis en el uso de datos en la evaluación.

De igual manera, puede promover actividades en las que el estudiante pregunte, infiera, opine, resuma, contraste opiniones; además, fomentar una lectura inteligente y crítica en la que el estudiante construya sus propios significados. (Solé, 1992, p. 152) Aquí cabe señalar que el profesor tiene la autonomía para diseñar estrategias que hagan interesar al estudiante por la lectura, que se motive a indagar las intencionalidades del escritor, que sienta apropiación por el contenido de los textos, que pueda opinar sobre ellos y hacer su propia versión desde sus percepciones. Por otra parte, cuando el estudiante escribe, tiene la posibilidad de leer, revisar, corregir y reescribir cuantas veces lo considere necesario porque la escritura no es un proceso acabado. El lenguaje se aprende a partir de su uso, la participación en conversaciones favorece el aprendizaje del lenguaje oral y mucha lectura y escritura hace posible que el niño aprenda a construir un lenguaje escrito. (Goodman, 1996. p.80)

Evaluación:

En la realidad percibida del colegio San Carlos IED, se ha consolidado el Proyecto “Prueba Saber” en el que, desde los resultados de estas evaluaciones estatales, se propone identificar fortalezas y debilidades para diseñar y plantear estrategias de mejora en la enseñanza y la práctica evaluativa del profesor. Este grupo institucional ha centrado su quehacer en cómo identificar que estrategias pedagógicas permiten incorporar de manera formativa y crítica los resultados de la Prueba Saber en las prácticas de evaluación del profesor, con el fin de fortalecer la práctica evaluativa en el aula.

Si bien el proyecto aún se encuentra en una fase experimental, el espacio ha permitido estudiar cómo ha sido al interior de la institución el desarrollo de políticas de calidad, desde una reflexión sobre las formas de articular diferentes procesos de evaluación y valoración. Los vínculos y articulaciones dentro del marco de evaluación y valoración se pueden clasificar en tres tipos; articulaciones dentro de los componentes, articulaciones entre componentes y procesos de

moderación para asegurar la consistencia de la aplicación de los procedimientos dentro de cada componente de evaluación y valoración.

Particularmente para la Prueba Saber Lenguaje 5°, según información recolectada se debe proponer un enfoque estratégico para el desarrollo de un marco de valoración, que brinde la oportunidad de reflexionar sobre las articulaciones entre los diferentes componentes de evaluación para lograr los propósitos del marco general de los saberes que se revisan para el área de lenguaje, pero esto entendiendo que las competencias de escritura y lectura son habilidades cognitivas que comprometen de forma transversal el rendimiento académico del estudiante para todas las áreas.

Si como institución se tienen metas claras y ampliamente respaldadas para el aprendizaje de los estudiantes, es posible proporcionar un punto de referencia sólido sobre el cual construir la evaluación y la valoración. Se expresan tanto a un nivel más genérico, por ejemplo, los objetivos generales del sistema educativo, como la equidad o en formas más específicas, por ejemplo, los planes de estudio. Estos son fundamentales para lograr la alineación de los procesos y las contribuciones de los docentes dentro del marco de evaluación, al asegurar que cada componente esté adecuadamente alineado con las metas educativas y los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

Así pues, si como grupo institucional sí se reconoce que las habilidades de lectura de un niño son importantes para su éxito en la escuela, ya que le permitirán acceder a la amplitud del plan de estudios y mejorar sus habilidades de comunicación y lenguaje. Es posible tener conciencia, además, de que la lectura puede ser un momento divertido e imaginativo para los niños, que les abre las puertas a todo tipo de mundos nuevos, implementándola en todas las áreas curriculares y no relegándolas a la clase de lenguaje o comprensión lectora. Y esta suma de experiencias transversalizadas extenderá la consolidación de las funciones ejecutivas superiores que son desarrolladas mediante procesos de interpretación y producción de textos, principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación, entre otros procesos de desarrollo del pensamiento.

5.4 Nivel de Tematización General: *Corroboración Estructural*

Eisner (1998, p.132) describe la *Corroboración Estructural* como la confluencia de múltiples fuentes de evidencia o la recurrencia de instancias para apoyar o contradecir una situación, para promover la confianza y credibilidad de esta. Así pues, las tematizaciones construidas en las categorías de investigación resultan de contraponer los argumentos recurrentes

de los instrumentos de recolección de la información aplicados en la investigación; cuestionario semiestructurado, análisis documental de las prácticas de evaluación desde los cuadernos de lenguaje facilitados por algunos estudiantes (grado 4° y 5°), Grupo de Discusión 01 aplicado a profesores directores de Grados 4° y 5° y Grupo de Discusión 02 aplicado a integrantes del Proyecto “Prueba Saber” San Carlos IED. Todo esto, con el objetivo de caracterizar las posibilidades y limitaciones de la evaluación en el aula de los profesores de los Grados 4° y 5° en relación con la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°, con el fin de hallar nuevos sentidos y fortalecer la práctica evaluativa en el aula, en la perspectiva de las pedagogías críticas.

Estas tematizaciones, como hallazgos de la investigación, están fundamentadas metodológicamente en los instrumentos empleados para la recolección de información, principalmente en los Grupos de Discusión, permitiendo realizar un acercamiento a las comprensiones y a las prácticas de evaluación en el aula.

a. La evaluación como referente de calidad, indicador de efectividad y pertinencia en la mejora de procesos educativos

La definición de *Calidad de la Educación* de los profesores está relacionada con la valoración del progreso de los estudiantes y con la autoevaluación de la efectividad de sus prácticas en la consecución de objetivos institucionales. Es decir, la evaluación que realiza el profesor en el aula la utiliza para identificar los avances de los estudiantes y para reflexionar sobre la pertinencia de su quehacer pedagógico. Además, como parte de la *Calidad de la Educación* en las políticas públicas es importante tener en cuenta la capacitación de los profesores, la adecuación de los establecimientos educativos de acuerdo con las necesidades escolares y el oportuno seguimiento a la implementación de los estándares de calidad propuestos por el MEN. Asimismo, tener un concepto de calidad institucional unificado en el que se tengan en cuenta los procesos y se rete el conocimiento del estudiante en la resolución efectiva de problemas y no solo la valoración sumativa de un periodo académico.

La evaluación desde las políticas públicas es vista como un indicador de efectividad y pertinencia en la mejora de los procesos y resultados educativos. Es así como el MEN ha acatado los llamados de la OCDE reestructurando las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación*, mediante el planteamiento de estándares básicos de aprendizaje para los diferentes niveles educativos. Por tanto, la evaluación como referente de calidad incluye las principales

responsabilidades de diseño y evaluación del sistema educativo en el marco legal de las políticas públicas. Dicho sistema se concentra en evaluar el logro del aprendizaje de los estudiantes, desde la combinación de instrumentos, criterios y estándares utilizados en un modelo de evaluación específico como es el caso de las pruebas estandarizadas.

La percepción de la evaluación en los profesores como referente de calidad difiere de la de las políticas públicas. Por un lado, se halla que los profesores usan la evaluación para identificar debilidades y fortalezas en los procesos de los estudiantes y para revisar constantemente el desarrollo sus prácticas pedagógicas. Por otro lado, las políticas públicas de evaluación desde organismos internacionales, como la OCDE, están encaminadas al uso de la evaluación como instrumento que permite medir la calidad, a partir de los resultados obtenidos con la aplicación de pruebas estandarizadas. No obstante, los profesores reconocen la importancia de comenzar a desarrollar un concepto de calidad institucional en articulación con las políticas públicas de evaluación.

b. La inequidad social declarada por los profesores como un factor limitante en la mejora de la *Calidad de la Educación*

En todos los ámbitos de la vida, el proceso de evaluación tiene lugar de una forma u otra. Si dicho proceso se elimina quizás se pierda el objetivo de la vida dado que sólo mediante la evaluación se puede discriminar entre lo bueno y lo malo. Así pues, todo el ciclo del desarrollo social gira en torno a la evaluación. No obstante, aunque en educación, la tendencia tradicional indica que el éxito de un niño en sus objetivos educativos solo se puede determinar mediante la evaluación, para los profesores este proceso ha de hacerse para identificar el progreso en cada estudiante.

A nivel mundial la educación se considera una inversión en los seres humanos en términos de desarrollo de recursos, habilidades, motivación, conocimientos y similares que potencia la competitividad que exige la globalización. Para los profesores la inequidad social y económica que existe en Colombia limita el desarrollo del país. Por consiguiente, para los profesores participantes pensar en una educación que promueva la justicia social, es la principal tarea a la cual dirigir todos los esfuerzos, dado que esto mejora la calidad de vida de sus habitantes y reduce la brecha en oportunidades educativas que existe actualmente.

Para el profesorado participante en la investigación en Colombia existe una brecha social entre instituciones educativas privadas y oficiales. Mientras que unas cuentan con recursos

humanos, tecnológicos y económicos necesarios para desarrollar ampliamente las prácticas educativas las otras carecen de los recursos necesarios para resolver las dificultades. Ejemplo preciso de ello es la situación crítica originada por la pandemia Covid-19 en la que los estudiantes que contaban con los recursos pudieron continuar con su proceso académico sin mayores contratiempos; a diferencia de muchos estudiantes que por condiciones económicas y sociales han tenido numerosas dificultades para seguirse preparando y aprendiendo.

c. La concepción de *Calidad de la Educación* en relación con la práctica de evaluación en el aula y la evaluación como medición

Desde la triangulación de la información recolectada se percibe que la evaluación es incluida en las políticas asociadas a la *Calidad de la Educación* como dispositivo de *accountability escolar* que facilita la elaboración de informes y recomendaciones, además de la emisión de *rankings* de los sistemas educativos a nivel nacional e internacional, basados en los desempeños de las pruebas estandarizadas. Para el profesor la *Calidad de la Educación* en relación con sus prácticas de evaluación en el aula tiene que ver con la información valiosa que puede obtener para mejorar los proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, como rasgo recurrente entre los profesores se halla la definición de la *Calidad de la Educación* desde la propia experiencia. Al respecto, indican que dependiendo de a quién se pregunte surgirán variados conceptos en relación con la calidad. Se observa como tendencia considerar aspectos como la preparación profesional que tienen los profesores, los logros positivos en el aula, la formación de los estudiantes en valores bajo el concepto de ‘buena persona’, preparándolo para una vida con éxitos futuros.

Asimismo, se encuentra que para los profesores es importante usar los resultados de las pruebas estandarizadas como una herramienta de diagnóstico en la detección de dificultades y de mejora en el aprendizaje en el colegio. No obstante, consideran importante el diseño de la evaluación de la calidad como parte del cronograma institucional en el que se aborde de manera específica los procesos evaluativos, el fortalecimiento curricular y la comunicación efectiva. Se identifica en la reflexión y argumentos de los participantes que la evaluación es usada en la Institución principalmente para valorar su progreso en el campo humanístico; otorgando mayor relevancia a la formación en valores, el manejo de las emociones y la sana convivencia.

Asimismo, los profesores encuentran necesario comenzar a dar el mismo nivel de importancia a la parte académica, dado que el estudiante requiere estar en capacidad de poder

ingresar a cualquier institución educativa ya sea a nivel privado u oficial. Los discursos de los participantes están direccionados hacia la formación integral de los estudiantes en todos los campos para enfrentar las diferentes situaciones y retos que exigen las políticas del sistema educativo actual.

d. La evaluación escolar como herramienta en el proceso de formación en la perspectiva crítica

Al hablar de calidad, en las prácticas pedagógicas de los profesores y la información recolectada en la corroboración estructural se encontró que esta no puede basarse solo en los resultados de las pruebas o de las evaluaciones, sino que es relevante hacer una mirada al contexto donde se generan las acciones pedagógicas y donde es posible observar el desarrollo de procesos críticos metacognitivos de los estudiantes. Además, se observa que en la práctica los profesores consideran la evaluación como el mecanismo que apoya el aprendizaje desde la identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes.

Dicha evaluación en el aula se sustenta en la observación diaria y en el proceso individualizado en atención a la diversidad de población escolar presente en el entorno escolar. Por ello, para los profesores la evaluación es un proceso continuo y reflexivo en el desarrollo de su práctica, lo cual les permite analizar si las estrategias utilizadas son las más adecuadas y se están logrando las metas de enseñanza propuestas. La evaluación, desde la mirada del profesor como acto reflexivo, la utiliza para cuestionar a diario su práctica, para desde sus saberes y experiencias ir planeando y construyendo un proceso formativo. En consecuencia, aprovechar la evaluación como herramienta pedagógica para modificar constantemente los proceso en el aula en respuesta a las necesidades del entorno escolar.

e. Predominio de la evaluación sumativa en la práctica evaluativa en el nivel de Educación Básica Primaria

Sobre el impacto de la evaluación de las pruebas externas estandarizadas desde la medición en el contexto educativo, los hallazgos en las tematizaciones indican que los profesores desde sus prácticas realizan evaluación sumativa, consecuencia de la dinámica establecida en el colegio por exigencias en el sistema de evaluación nacional, en donde es necesario emitir una calificación en un periodo académico basado en una escala de valoración cuantitativa. Sumado a esto, para los profesores resulta más fácil evaluar cuantitativamente, dado que los grupos escolares son muy

numerosos y heterogéneos. Conforme a lo dicho, se encuentra que la evaluación con predominio en la calificación y en la medición permea incluso a los profesores de la institución.

No obstante, para los profesores antes que la calificación, es más importante el proceso de retroalimentación que realizan en el aula, aunque esto no se visualice en el reporte de evaluación. Así pues, para los profesores es mediante la práctica que se identifican las necesidades específicas de aprendizaje en cada uno de sus estudiantes; en el desarrollo y aplicación de diversas actividades pedagógicas en el que ponen a prueba el desarrollo de las diferentes habilidades cognitivas, artísticas, de liderazgo, sociales, deportivas y culturales.

A pesar de que los profesores reconocen que las políticas de *Calidad de la Educación* establecen las pruebas estandarizadas y la entrega de informes académicos institucionales, prefieren aplicar una evaluación con carácter formativo en el aula, argumentando que este tipo de evaluación les permite hacer un seguimiento detallado e individual; mientras que emitir una calificación basada en estándares básicos homogeniza y excluye los casos particulares en ritmos de aprendizaje que siempre están presentes en cada uno de los grupos escolares.

En definitiva, para los profesores la política basada en la evidencia se ha convertido en una norma en la retórica actual de la formulación de políticas educativas justificadas en la garantía de *Calidad de la Educación*. Es por ello, por lo que profesores e instituciones no pueden ser ajenos a la normatividad que rige al sistema educativo especialmente en lo relacionado con el Decreto 1290 de 2009 en el que se fijan los criterios de evaluación de manera general.

f. La postura crítica del profesor en relación con: qué, cómo y para qué evaluar en el aula

Los hallazgos de la investigación indican que los profesores en la educación básica primaria utilizan en el aula una serie de acciones dependiendo las características del grupo escolar con el cual se encuentren trabajando, como son las limitaciones auditivas y necesidades particulares de aprendizaje. El proceso de evaluación del estudiante lo direccionan hacia el esfuerzo e interés para adquirir los aprendizajes, la capacidad para resolver situaciones problémicas, el comportamiento, el desempeño según objetivos planteados.

Como tendencia se halla que la observación es la manera más usada por los profesores para valorar el desempeño de los estudiantes, además de la participación en el desarrollo de diferentes actividades académicas, actividades lúdicas, talleres y actividades que promueven la sana competencia. Para los participantes la evaluación se lleva cabo continuamente, haciendo una

mirada del recorrido hecho por el estudiante para lograr los objetivos; y no solo al final del bimestre para el informe académico. La evaluación la realizan los profesores para corregir oportunamente los errores, para fortalecer las habilidades y debilidades con relación a lo aprendido y para motivar a los estudiantes a superarse, fortalecer y consolidar los aprendizajes.

Los procesos de evaluación que implementan los profesores en el aula están relacionados con la preparación del estudiante para la vida en dos campos amplios: lo humano y lo académico en respuesta al perfil institucional de formar estudiantes integrales. El profesor realiza esta evaluación a partir de la formación que tiene desde sus saberes y experiencias.

g. Factores asociados a las limitaciones que obstaculizan y retan la práctica de una evaluación formativa de los profesores en el aula

En la mayoría de los programas educativos, una proporción sustancial del tiempo del profesor y del estudiante se dedica a actividades que conducen directamente a la evaluación de los productos o el comportamiento de los estudiantes; sujetos a la normatividad de un sistema educativo que le exige al profesor emitir informes de rendimiento escolar. En Colombia el Ministerio de Educación Nacional en la Ley 115 de 1994 indica los juicios de valor que se han de tener en cuenta en la estructura educativa de la educación básica primaria. Esta ha sido la guía por décadas para profesores, administradores de instituciones, padres de familia y estudiantes, para quienes la evaluación se ha convertido en una actividad cotidiana, ya sea de la práctica en el aula, de la experiencia del estudiante o del desempeño institucional.

Así pues, para los profesores un obstáculo para implementar estrategias formativas en el aula es el sistema tradicional de evaluación basado en la calificación al cual están acostumbrados los padres de familia. Para los profesores siempre es necesario tener evidencias físicas de las actividades desarrolladas en el aula, porque el padre de familia tiene la percepción de que, si no hay nada escrito en los cuadernos, el profesor no cumplió con los compromisos académicos. Además, la mayoría de los profesores dicen sentirse condicionados por los directivos dado que finalizado el año escolar evalúan su desempeño, lo cual limita sus acciones de innovación y creatividad. Continuando con los obstáculos para una evaluación formativa en el aula, es el nivel de competitividad al que están sujetos los profesores, las instituciones educativas y los países en general. El afán por mostrar cifras y números cada vez más altos está dejando de lado lo humano y lo social.

Asimismo, los profesores encuentran obstáculos en la evaluación que impiden desarrollar de manera más eficiente sus prácticas formativas en el aula, dentro de las cuales mencionan, diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, cursos con un número significativo de estudiantes, condiciones económicas y socioculturales diversas, limitación en los recursos pedagógicos. Además, el colegio cuenta con integración estudiantes sordos, hipoacúsicos y con diversidad de necesidades especiales de aprendizaje. Para ello, emplean varios instrumentos en su evaluación como talleres lúdicos y pedagógicos, actividades artísticas y culturales; todo esto en búsqueda del desarrollo y fortalecimiento de las habilidades propias de cada estudiante. En relación con la diversidad en los ritmos de aprendizaje, los estándares básicos de aprendizaje son considerados un obstáculo, dado que limitan la valoración que hace el profesor: por un lado, están los estudiantes con habilidades excepcionales que superan ampliamente los estándares del nivel y por otro lado se encuentran los estudiantes que, aunque tienen progreso escolar en un periodo académico, no logran alcanzar los aprendizajes mínimos del nivel.

Estas condiciones particulares, son la que llevan a los profesores a realizar un proceso formativo dentro del aula, adecuando las prácticas a las necesidades singulares del estudiante. Para los profesores es poco importante la calificación obtenida en *test* tipo Prueba Saber; por el contrario, tiene en cuenta las necesidades, los intereses, los presaberes y los avances individuales del estudiante. Por tanto, para ellos es importante en el desarrollo de sus prácticas evaluativas se promover la coevolución, la autoevaluación y la heteroevaluación; facilitándole al estudiante apropiarse de su proceso de aprendizaje y al profesor, reflexionar de manera crítica sobre los desempeños obtenidos en el desarrollo de su práctica.

Para los participantes de la investigación, llevar a cabo un proceso de evaluación formativa en el aula, es importante tener en cuenta desde las políticas educativas el tiempo y los espacios necesarios, la capacitación suficiente a profesores y la dotación de recursos económicos. En definitiva, consideran que el profesor tiene como reto constante buscar estrategias que favorezcan un proceso de evaluación formativo antes que restringir la evaluación a una calificación.

h. El desarrollo de habilidades comunicativas en lenguaje como lineamiento transversal en los saberes escolares

Desde la mirada de los participantes el desarrollo de habilidades en el área de lenguaje requiere hacerse de manera transversal en todas las áreas del conocimiento y en todos los niveles escolares. Esto es, promover el desarrollo de la competencia lectora y escritora en cada uno de los

grados escolares, y no solo en los niveles en que el ICFES aplica las evaluaciones. Asimismo, los proyectos que se desarrollen en torno a la lectura y escritura tengan continuidad, dado que proyectos como “Leer es volar” de la Secretaría de Cultura y de Educación no es aplicado a todos los estudiantes ni en todos los niveles.

Igualmente, para los profesores es importante encaminar la formación hacia el reconocimiento del otro favoreciendo la comunicación y el desarrollo de los procesos pedagógicos propiciando espacios de respeto y escucha en los estudiantes. Reconociendo que en el colegio se ha planteado estrategias para el fortalecimiento y desarrollo de competencias en el área de lenguaje como la ampliación del tiempo de lectura, algunos profesores manifiestan que es necesario hacer de la lectura en el aula un proceso comprensivo, reflexivo y crítico en todos los grados escolares. Dado que, el proceso de enseñanza y desarrollo de habilidades comunicativas no se está dando de manera gradual y progresiva encontrando que los estudiantes llegan a secundaria con un nivel de lectura básico; los profesores argumentan la necesidad de abordar actividades de lectura que impliquen el desarrollo de habilidades en los tres niveles (literal, inferencial y crítico).

Como estrategia de fortalecimiento en la competencia lectora los profesores plantean usar los recursos de lectura que posee la institución e ir realizando actividades de lectura y escritura en el aula; no solo en lenguaje y comprensión lectora sino de manera transversal en todas las asignaturas, articulando los procesos de evaluación formativa de la institución con la estructura curricular de cada área. Respecto a lo anterior, los profesores argumentan que en la educación básica primaria del colegio se tiene la ventaja de estar la mayoría del tiempo con el mismo grupo de estudiantes durante un periodo académico extenso, lo que les permite conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes.

Los participantes encuentran importante fortalecer los procesos de lectura y escritura en todos los niveles escolares de la educación básica primaria, secundaria y media, además de integrar estos procesos a todas las áreas curriculares. Dado que el estudio de la lengua es un eje transversal en el diseño y planeación curricular, porque se requiere tener una preparación, conocimiento y desarrollo de habilidades comunicativas para la comprensión de todas las demás áreas del conocimiento.

i. Los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° como diagnóstico e insumos en el fortalecimiento de la práctica evaluativa en el aula

Para los profesores es importante que los resultados de la Prueba Saber Lenguaje se den a conocer oportunamente, se interpreten y se trabaje a partir de ellos de manera articulada con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Considerando que los resultados, desde la didáctica del profesor pueden usarse como diagnóstico o punto de partida para diseñar acciones de mejora y establecer pautas de trabajo continuo y no solo en el momento cercano a la aplicación de las pruebas. En relación con esto, argumentan que es importante que los resultados se den a conocer a los profesores y se realice un análisis detallado de las mismas, y no simplemente se utilicen de manera instrumental, pues las pruebas estandarizadas pueden ser un referente para identificar fortalezas y debilidades y trabajar a partir de ello.

Los profesores de la muestra poblacional respondieron que usan los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° para identificar las competencias evaluadas y trabajarlas en el aula, para identificar fortalezas y debilidades para diseñar estrategias de mejora en la enseñanza y de práctica evaluativa. Además, las prácticas de evaluación muestran que la estructura de las pruebas es usada para familiarizar al estudiante con los tipos de preguntas y competencias evaluadas. Así pues, en la Institución los estándares se han adaptado a las planeaciones de los profesores según su contexto particular, pues es el profesor en el aula, por su cercanía en tiempo e interacción con el estudiante, quien puede comprender y realizar la retroalimentación en el momento oportuno cuando los resultados no son los esperados.

En cuanto al conocimiento de la implementación de los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5°, se identificó en las prácticas pedagógicas una ejecución por parte de los profesores en sus didácticas de la competencia comunicativa lectora y la competencia comunicativa escritora en los componentes sintáctico, pragmático y semántico que son las que evalúa la Prueba. No obstante, para los profesores además de evaluar estas dos competencias es necesario tener en cuenta las habilidades de hablar y escuchar presentes en los Lineamientos de Curriculares Lenguaje porque los prepara de manera integral para la vida.

j. La relevancia del uso pedagógico de la Prueba Saber Lenguaje 5° en la Educación Básica Primaria

A nivel nacional y mundial se hace uso de las pruebas estandarizadas para hacer comparaciones entre instituciones educativas y entre países con respecto al desempeño de los

estudiantes, se aplican como un instrumento para que los profesores ajusten los procesos académicos respondiendo a las necesidades competitivas del contexto. Particularmente las Pruebas Saber en Colombia son el elemento imprescindible en la determinación del nivel de calidad en el sistema educativo. Son la guía para que las instituciones ajusten sus procesos administrativos y la base para determinar los recursos que el Estado provee. Además, permiten clasificar a los estudiantes para ingresar a niveles de educación superior y programas con beneficios para poblaciones determinadas.

La corroboración estructural permite referir como temática recurrente, que los profesores en sus prácticas de evaluación usan la estructura de la Prueba Saber Lenguaje, de selección múltiple con única respuesta, dentro de las actividades desarrolladas en el aula. Asimismo, para los profesores de educación básica primaria los resultados de las Pruebas Saber pueden ser útiles en las prácticas en el aula, porque desde su comprensión y análisis pueden identificarse cuáles son las competencias que requieren fortalecerse en lenguaje y diseñar estrategias de mejora para el siguiente año escolar.

En relación con el uso de las pruebas, aunque no es la esencia de la evaluación en el colegio, se han venido realizando simulacros desde la base de datos de las cartillas del ICFES que han llevado a comenzar a identificar algunos factores que inciden en el resultado. Se plantea desde las voces de los profesores aprender a analizar con los diferentes grupos de estudiantes el tipo de pregunta y la intencionalidad de estas, basados en las competencias que evalúa cada área. Es decir, además de dar a conocer las puntuaciones en la prueba y conceder un valor en los informes académicos de estos simulacros, analizar y hacer retroalimentación oportuna de dichos resultados con los estudiantes y capacitar a los profesores en aprender a interpretar las pruebas y diseñar preguntas de este tipo.

k. Relación y posibilidades entre las Pruebas Saber como factor determinante en la *Calidad de la Educación* y la evaluación formativa en el aula

Un hallazgo de la investigación recurrente en las respuestas de los profesores al determinar *la Calidad de la Educación* es que está centrada en los resultados de las Pruebas Saber. Sin embargo, para ellos es importante hacer una mirada al contexto escolar; porque la parte humana de formación en valores hace parte de la calidad. En consecuencia, la calidad de la educación tiene que ver con priorizar y contextualizar las necesidades de cada institución y de cada estudiante buscando ofrecer nuevas y mejores posibilidades.

Una manera de hacer que las Pruebas Saber se relacionen con la evaluación formativa en el aula, además de enviar cartillas, actualizaciones, propuestas y estrategias de mejoramiento; es realizar una sensibilización de las realidades contextuales de las instituciones educativas desde las entidades que se dedican al diseño de las pruebas para que conozcan el entorno al cual se dirigen dichas pruebas.

Como se mencionó, la calidad del sistema educativo del país y de las instituciones educativas es juzgado desde los desempeños en las pruebas estandarizadas. Asimismo, el profesor en el aula utiliza la evaluación como mecanismo de comprobación de logro de aprendizajes y metas académicas. Por ello, la evaluación no puede eliminarse de los procesos pedagógicos, pero si puede adecuarse a las necesidades del entorno escolar. Hallar la manera de integrar la Prueba Saber a las prácticas de evaluación formativa en el aula direcciona la gestión escolar hacia un mismo propósito: fortalecer la evaluación que realiza el profesor en el aula, porque le brinda elementos claves de diagnóstico en el desarrollo de sus prácticas.

Para los profesores la calidad tiene que ver con evaluar y enseñar para la vida; tiene que ver con el currículo, los objetivos y metas institucionales para formar seres críticos y autónomos, con la formación del profesor, con los espacios de participación que se crean en el contexto escolar y con los momentos de aprendizaje significativo. No obstante, para un directivo o funcionario del sistema educativo tiene que ver con cobertura y resultados; entre más número de estudiantes estén matriculados y mejor sean los resultados en las pruebas hay mayor calidad. En definitiva, consideran que la definición de la *Calidad de la Educación* depende del contexto de a quién se pregunte.

1. Articulación de la evaluación formativa y la evaluación como medición desde la mirada de los profesores en los diferentes niveles educativos.

Desde la revisión teórica se encuentra que existen diversos usos que pueden darse a las pruebas estandarizadas en el campo educativo institucional dentro de las cuales se mencionan que son requisito para el ingreso a instituciones de educación superior, sirven para realizar comparaciones entre estudiantes de una Institución o entre instituciones y son el insumo base para el *accountability escolar*. No obstante, se encuentran limitaciones como la dedicación a preparar para resultados, estas pruebas no valoran todas las habilidades desarrolladas por los estudiantes y, puede cambiarse el propósito formativo de la evaluación en el afán de presentar buenos desempeños a nivel institucional y nacional.

Contrastando los hallazgos teóricos con las voces de los profesores, estos coinciden en que es importante repensar la evaluación, de tal manera que las dos formas de evaluación estén articuladas y una sea el producto del proceso de la otra y no vayan en direcciones diferentes. Para ello proponen articular tres elementos: el estado socioemocional del estudiante, la perspectiva de evaluación institucional y el propósito del sistema educativo con las pruebas estandarizadas.

Una tendencia generalizada es la dificultad para integrar los resultados de la Prueba Saber a las prácticas de evaluación formativa. Por tanto, para los profesores es importante recibir capacitación en el diseño, estructura e interpretación de los resultados de las pruebas estandarizadas; lo cual les permitirá modificar su sistema de evaluación tradicional. Además, se muestra como tendencia la necesidad de explicar a los padres de familia el modelo de evaluación institucional y lo importante que es para el desarrollo integral de sus hijos, logrando hacer de la evaluación un proceso reflexivo motivador en el que el estudiante es partícipe y conocedor de su progreso en el aprendizaje.

La información recolectada evidencia que no se han llevado a cabo procesos que permitan hacer un puente o vínculo entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa en pro de gestionar espacios de calidad educativa que fortalezcan la evaluación en el aula. No obstante, desde las voces de los profesores surgen aportes para iniciar la integración de estas dos perspectivas entre las que se encuentran la búsqueda de apoyo en el estudio y análisis de los resultados, así como la implementación de nuevas prácticas pedagógicas de evaluación de parte de las directivas de la institución, compromiso ético y profesional de parte de los profesores, integración y apoyo de las familias.

6. Propuesta pedagógica hacia una *Evaluación Integrativa e Integradora* de lo formativo y lo sumativo en la práctica evaluativa en el aula.

Los hallazgos de la investigación desde las voces de las personas participantes del Colegio San Carlos IED evidencian, por un lado, un compromiso con los procesos escolares dentro de las aulas, con la identificación y seguimiento individual de procesos. Acorde al PEI institucional, se puede percibir el interés por hacer un proceso pedagógico humanista desde la formación principalmente en valores con el propósito de formarlos para la vida. Dicho proceso está pensado en la búsqueda de la transformación de la vida de los estudiantes desde una visión constructivista de los aprendizajes. Por otra parte, se halló un bajo interés en la inclusión de la evaluación desde la perspectiva de la medición, manifestando que es utilizada en respuesta a exigencias en la

normatividad del sistema educativo colombiano. Por tanto, restan importancia a las evaluaciones de tipo Prueba Saber con el argumento que son homogenizantes y desconocen los entornos educativos, específicamente en el ámbito social, económico y cultural.

Dicho lo anterior, el enfoque de una evaluación *Integrativa e Integradora* de la evaluación como medición y la evaluación formativa en el entorno escolar del Colegio San Carlos IED es fortalecer las prácticas de evaluación del profesor en el aula. Esta propuesta se deriva de los análisis de la información, del estudio teórico y del proceso formativo y dialógico en la presente investigación; cuyo propósito es proponer unos lineamientos pedagógicos con el fin de hallar nuevos sentidos y fortalecer la práctica evaluativa en el aula, en la perspectiva de las pedagogías críticas.

Desde esta perspectiva, porque convoca al profesor a pensar cómo desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en búsqueda de diseñar estrategias para mejorar los procesos pedagógicos, de tal manera que se vean reflejados en los resultados académicos. Pensar un proceso de enseñanza basado en el diálogo y respeto por el estudiante, en el que se confiera el derecho a participar en su construcción del saber, sustentado en principio pedagógico de transformación, en la búsqueda de una mejor calidad de vida. Hacer de la práctica pedagógica un proceso dialógico: “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.” (Freire, 2006, p. 25) Para ello es necesario conocer y comprender los discursos que desde el MEN sustentan la estructura de la Prueba Saber desde las competencias evaluadas y los estándares básicos propuestos en el currículo institucional.

Una integración pensada desde la transversalización de las áreas tejiendo una red entre lo que demandan las políticas de evaluación, la organización institucional y las prácticas de evaluación del profesor en el aula. Este enfoque integrador en palabras de Salgado, Bauza y González, (2017) “ofrece al alumno los medios para comprender y actuar en la complejidad²⁵, además permite borrar las barreras de la disciplinariedad y establecer las relaciones e integrar contenidos ya estudiados. (p.54) Esta integración se realiza a partir del Modelo de evaluación *Integrativa e Integradora*, articulando las competencias que evalúa las Pruebas Saber de manera multidisciplinaria en el currículo institucional y al desarrollo de las prácticas pedagógicas de los

²⁵ “El enfoque del pensamiento complejo parte de la idea de que cualquier elemento del mundo no es un objeto aislado, sino que forma parte de un sistema mayor que lo contiene, por lo que se encuentra en constante interacción con otros elementos del sistema, así como con el sistema completo.” (Pereira, 2010, p.68)

profesores en el aula. Para ello, se plantea a los profesores hacer un proceso continuo y paralelo de la enseñanza y la evaluación; de esta manera, el estudiante no se siente evaluado, sino que él mismo identifica sus aprendizajes y lo que requiere mejorar, originando que al finalizar del proceso académico el estudiante pueda autoevaluarse y no depender de la calificación del profesor. Por consiguiente, el estudiante desarrolla competencias y la evaluación se convierte en una herramienta útil para su formación escolar.

- **Estructura de la propuesta pedagógica**

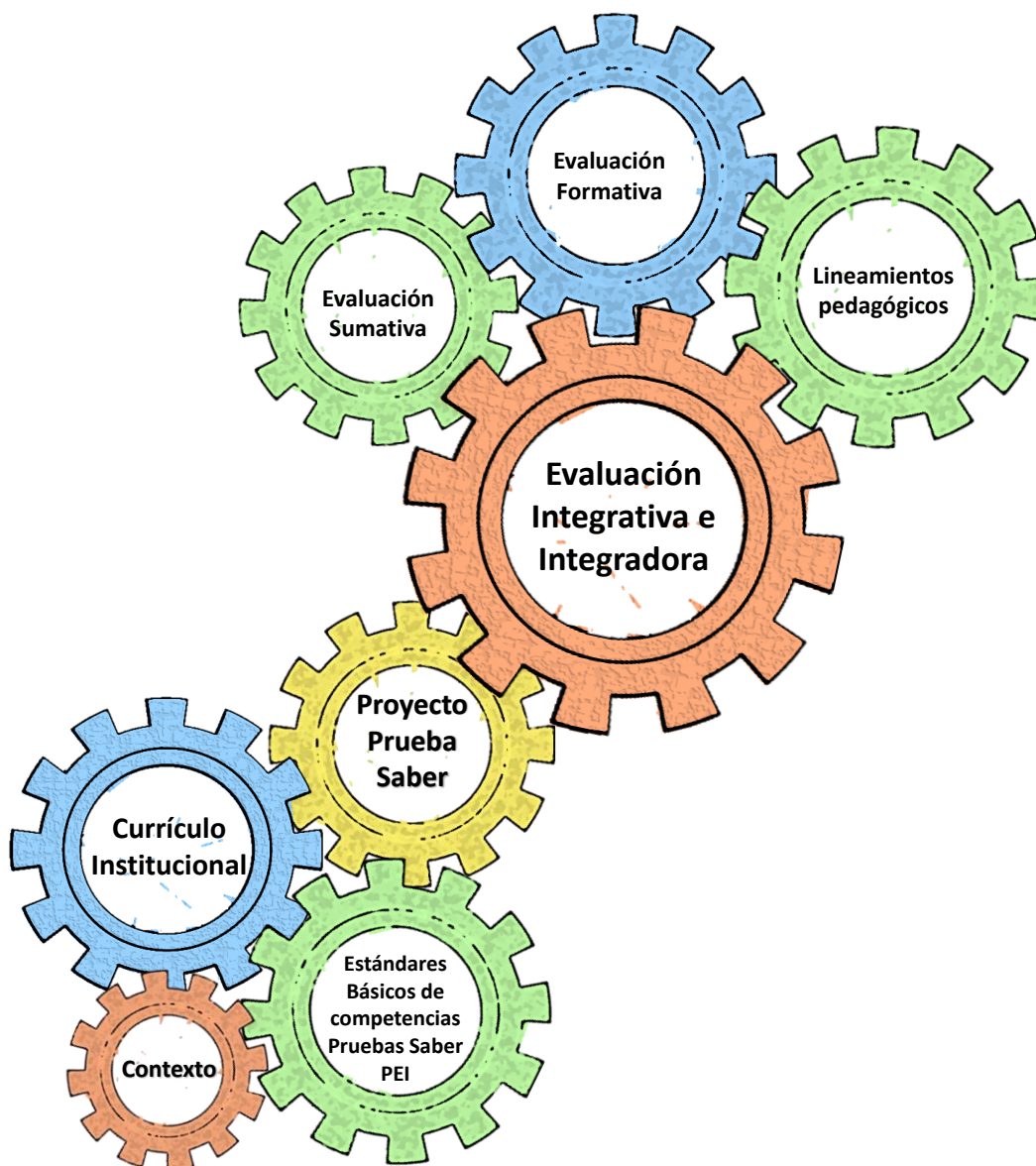


Figura 24. Evaluación *Integrativa e Integradora* de lo formativo y lo sumativo en la práctica evaluativa en el aula. Fuente propia

- **La Evaluación Integrativa E Integradora**

Según el MEN la evaluación integral abarca un conjunto de componentes, factores y variables que dan cuenta de la integralidad y dinámica de los procesos de la institución educativa. Es un proceso de observación, registro, análisis y ponderación en los que el diseño, las etapas de desarrollo y los resultados constituyen actos de aprendizaje, de producción de conocimiento, de retroalimentación y de nuevas alternativas de acción en los colegios. (Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad Educativa- SMECE) En acuerdo a lo indicado por el MEN, El PEI del colegio San Carlos IED está orientado hacia la formación integral desde el campo humanístico, encaminado a desarrollar habilidades cognitivas, sociales y culturales, para una plena realización personal.

Articular la evaluación sumativa y formativa desde una mirada integradora permitirá a los profesores identificar los avances de cada estudiante en relación con los objetivos grupales propuestos (estándares básicos de aprendizaje). Desde este enfoque los contenidos curriculares dejan de ser fragmentados y se hacen significativos los aprendizajes desde un saber interdisciplinar integral. Así pues, la *Evaluación Integradora* “es esencial para estimular las motivaciones, los intereses y estrategias internas dirigidas a promover el sentido de por qué y para qué aprender, otorgando significado a la autoevaluación que el estudiante hace de lo que se le enseña y aprende.” (Alfonso y Valladares, 2019, p.121)

Así mismo, desde la *Evaluación Integradora* los profesores del colegio San Carlos IED podrán interrelacionar el proceso de evaluación de competencias de lenguaje con las demás disciplinas escolares. Por tanto, esta evaluación estimula “la apropiación de estrategias de aprendizaje para la vida donde se relacionan interdisciplinariamente los conocimientos y dejan de promover la identificación de los estudiantes por la evaluación individual de cada asignatura o disciplina.” (Alfonso y Valladares, 2019, p.120) Bajo estos parámetros, evaluar será un proceso dialógico multidisciplinar entre profesores y estudiantes.

La evaluación con visión integradora está ligada al proceso enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose este en un compromiso tanto del profesor como del estudiante; así pues, de manera simultánea el profesor valora cómo el estudiante aprende y pone esos conocimientos en práctica. (Dacosta, 2007, p. 461) Es decir, durante el desarrollo de la clase, se lleva a cabo el proceso de evaluación, logrando que el estudiante y el profesor identifiquen las habilidades desarrolladas, sin

depender de un *test* al final de la actividad que mida los aprendizajes. Al respecto Suárez (2007) expone que:

En muchas ocasiones existe una gran distancia entre la manera que tienen los docentes de enseñar y el tipo de pruebas que realizan para comprobar que los alumnos han aprendido; por ello, nos ha parecido interesante conseguir que tanto la evaluación como el aprendizaje tengan la misma forma. Por otro lado, los alumnos se enfrentan a los exámenes nerviosos y desmotivados, lo que puede repercutir negativamente en sus resultados; sin embargo, si los estudiantes están habituados a realizar pruebas que les resulten agradables y motivadoras y en las que no se espere de ellos un aprobado o un suspenso, los resultados serán mucho más positivos y habremos logrado integrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 1272)

Regularmente, la evaluación se percibe como el instrumento que acredita, mediante una calificación, que un estudiante ha sido promovido al siguiente grado escolar y en menor proporción como la herramienta de reflexión en los procesos de enseñanza para lograr que el estudiante sea un sujeto crítico, capaz de valorar y edificar su propia formación. La intencionalidad de articular los resultados de las Pruebas Saber a las prácticas de evaluación del profesor en el aula, con el fin de fortalecer la evaluación formativa desde el modelo de *Evaluación Integrativa* es reducir la fragmentación de saberes disciplinares (desarticulación de temas) y desarrollar competencias en el estudiante que le permitan relacionar los contenidos entre las diferentes asignaturas y a su vez resolver situaciones de su cotidianidad.

En relación con lo anterior, Alcayaga (2008) expone que “un espacio curricular constituye un todo integrado y no una sumatoria de temas que funcionan de modo autosuficiente.” La noción de Evaluación Integrativa implica partir de esta premisa para abordar a la ciencia objeto de estudio en su totalidad y complejidad.” (p.6) Además, como se mencionó, la evaluación integrativa permite al estudiante relacionar los aprendizajes con situaciones de su entorno y “a largo plazo que desarrollar competencias asociadas con el acceso y uso crítico de fuentes de información, que pueda producir articulaciones entre la ciencias, establecer integraciones, transferencias, que dan sentido de utilidad a lo aprendido.” (Alcayaga et al., 2008, p. 3)

- **Relación y posibilidades de la evaluación formativa y sumativa en el aula**

Las políticas educativas asociadas a la *Calidad de la Educación* relacionan la evaluación con el *accountability escolar* desde los resultados de las pruebas. Dichos resultados son útiles para identificar las competencias y componentes en los cuales los estudiantes tienen bajo desempeño, por tanto, son una herramienta útil de diagnóstico para desarrollar los procesos en el aula.

De igual manera, realizar un proceso de evaluación formativo en el aula implica planear las prácticas pedagógicas desde los referentes de calidad y orientaciones pedagógicas construidos. De esta manera lo desarrollado en el aula estará alineado con lo planteado desde las políticas educativas. Por esto es importante que la estructura y los resultados de las pruebas estandarizadas sean de conocimiento y comprensión para toda la comunidad educativa.

Para articular la evaluación formativa y sumativa en el aula se propone socializar, desde las diferentes áreas, los estándares básicos de competencia que requieren desarrollarse en cada ciclo escolar. Asimismo, analizar la estructura y las competencias que evalúan las Pruebas Saber y trabajarlas de manera transversal en el aula. Y a partir del modelo de evaluación *Integrativa e Integradora* realizar la evaluación en el mismo momento en que se desarrollan los aprendizajes; además, desarrollar las competencias de manera interdisciplinar.

En las prácticas de evaluación de los profesores se observa que en su mayoría utilizan un símbolo o calificación numérica para indicarle al estudiante los resultados de las actividades aplicadas. Asimismo, los resultados de las Pruebas Saber son dados a conocer a nivel institucional identificando los desempeños obtenidos en cada ciclo y el lugar en el que se encuentra el colegio en el *ranking* a distrital y nacional. Por un lado, se propone al profesor hacer una retroalimentación al estudiante que facilite la comprensión y se identifiquen las competencias en las que es necesario profundizar. Por otra parte, en relación con los resultados, surge la propuesta en los participantes en la investigación de realizar una capacitación docente en cuanto interpretación de las pruebas y diseño de preguntas, para que el profesor pueda comprender la estructura de las pruebas e integrarlas a sus prácticas pedagógicas.

Para realizar el proceso de articulación de lo sumativo y formativo en el aula se recomienda desde el modelo de evaluación *Integrativa e Integradora* iniciar con las siguientes acciones: definir el impacto esperado a nivel institucional, desde lo cultural, lo emocional, lo administrativo, lo social y lo académico; generar espacios académicos, desde la organización directiva, de capacitación para los profesores sobre interpretación y diseño de las Pruebas saber; rediseñar el modelo de evaluación institucional en el que se aborden metodologías de evaluación que integren la perspectiva formativa y la perspectiva sumativa en las prácticas de evaluación en el aula; e incluir en la gestión institucional estrategias operativas de gestión organizacional, que permitan guiar y valorar el proceso de evaluación.

- **Relaciones y articulación con el currículo escolar y el Proyecto Prueba Saber**

El Proyecto Prueba Saber San Carlos se conformó en el año 2018 y lo integran profesores de diferentes asignaturas, un coordinador académico, un orientador escolar, profesor especializado en trabajo con estudiantes sordos; con el propósito de diseñar estrategias conducentes a mejorar los procesos de evaluación en la institución, tomando como punto de partida los resultados en las pruebas estandarizadas.

Dentro de las estrategias formuladas por el Proyecto que se han comenzado a implementar se puede mencionar: trabajar, desde orientación, el proyecto de vida de los estudiantes como factor de motivación para el aprendizaje; indagar sobre la percepción institucional que tienen los profesores y estudiantes de la evaluación. Además, el Proyecto ha venido dirigiendo la realización de simulacros siguiendo el modelo de pregunta y estructura que utiliza el ICFES en las Pruebas Saber; aplicando los *test* a todos los estudiantes desde el grado primero de educación básica primaria hasta el grado once de educación media e incluyendo preguntas que involucran contenidos de todas las áreas. Estas pruebas se revisan y se entregan los resultados al estudiante en un cuadro de respuestas, el cual contiene el número de preguntas contestadas correctamente del total aplicado y la calificación de estas pruebas constituye un porcentaje en la valoración del periodo académico para los informes escolares.

No obstante, en la información recolectada los profesores exponen que además de aplicar las pruebas es necesario realizar una retroalimentación de los resultados, en el que se analice junto con el estudiante cuáles son las dificultades surgidas y las competencias que requieren profundizarse. Desde los posicionamientos epistemológicos del constructivismo hacer que los resultados de las pruebas se constituyan en una experiencia significativa para el profesor y el estudiante, de tal manera que se comprenda que lo sumativo es una consecuencia del proceso formativo y no dos valoraciones independientes.

Para ello, es importante que el profesor conozca los estándares básicos de competencias planteados por el MEN en las diferentes asignaturas y que el currículo institucional esté estructurado a partir de ellos. Esta propuesta se dirige hacia la realización de una revisión del plan curricular de la Institución de manera gradual y transversal atendiendo a las necesidades particulares del entorno y a las políticas educativas vigentes. Igualmente, desde el Proyecto Prueba

Saber convocar mesas de trabajo con profesores de las diferentes asignaturas, para diseñar planes de área interdisciplinarios que favorezcan la evaluación integral de competencias.

Por ejemplo, el estándar de lenguaje: “Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.” (estándares básicos de aprendizaje, MEN, p. 34), para desarrollar la competencia: comunicativa lectora, puede evaluarse además de lenguaje, en diferentes áreas como ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y entre otras, abordando diferentes textos literarios (descriptivos, narrativos y líricos) y no literarios (informativos, explicativos y argumentativos).

- **Lineamientos pedagógicos para una Evaluación Integrativa E Integradora**

El profesor como agente directo en el proceso de enseñanza es quien tiene el compromiso de liderar la interrelación de los procesos cognitivos y sociales en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. A él corresponde la tarea de planear, coordinar y enseñar el currículo, además de crear condiciones favorables en el contexto escolar que motiven al estudiante a aprender.

Otro agente directo del proceso son los estudiantes, quienes se convierten en líderes cuando se hacen responsables de su propio proceso de aprendizaje; para ello es importante que el profesor favorezca en sus prácticas la reflexión crítica. Desde el proyecto Prueba Saber se puede alentar a los demás miembros de la comunidad educativa a participar y colaborar en el desarrollo de las actividades del colegio que se aprueben en búsqueda de mejora en la adquisición de los aprendizajes. Asimismo, los directivos del colegio también pueden liderar el proceso de aprendizaje de los estudiantes dado que son quienes plantean los estándares de calidad institucional para la mejora continua y gestionan los recursos necesarios para el desarrollo de proyectos que favorecen el aprendizaje.

Un factor fundamental para que pueda integrarse lo sumativo y lo formativo en el aula desde el modelo de evaluación *Integrativa e Integradora* es contar con un proceso asertivo de comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Para ello es importante que el diálogo y la escucha estén presentes entre profesores y estudiantes, profesores y padres de familia, profesores y directivos, en la comunidad educativa en general; para mantenerse enfocados en el objetivo central que es el la mejora continua de los aprendizajes. Así pues, en el colegio es importante contar con canales de comunicación en la que se pueda manifestar de manera clara y respetuosa las diferentes inquietudes que surgen en el entorno escolar y obtener pronta solución.

Para una evaluación *Integrativa E Integradora* que fortalezca las prácticas de evaluación del profesor es necesario tener en cuenta la participación y aportes del estudiante, de los padres de familia y de la comunidad educativa en general. Crear mecanismos de participación en donde se escuche de manera atenta a los estudiantes lo cual favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales e impacta en la mejora en el desempeño de los estudiantes puesto que se tiene en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes.

Uno de los principios de la Ley General de Educación es la autonomía escolar. Por tanto, los profesores tienen la libertad de diseñar y desarrollar sus prácticas pedagógicas de manera independiente, atendiendo a las características específicas del grupo escolar que orienta y a las necesidades propias de cada estudiante. Esta libertad le ofrece al profesor una gama amplia de estrategias y recursos que puede utilizar e implementar para integrar la evaluación sumativa y formativa en el aula.

La evaluación *Integrativa e Integradora* ofrece la posibilidad de articular los procesos pedagógicos y evaluativos en las diferentes áreas del conocimiento y adecuarlos al entorno escolar. Además, los estudiantes vivirán la evaluación como el proceso mediante el cual identifican los saberes y aprendizajes adquiridos, reduciendo la sensación de miedo y frustración que sienten ante la evaluación. Esto favorece los desempeños escolares dado que el estudiante no se ha preparado para la prueba, sino que ha llevado un proceso interdisciplinar y evaluativo simultáneo a su aprendizaje.

Otros aspectos fundamental para la integración de lo formativo y sumativo desde la implementación del modelo de evaluación *Integrativa e Integradora* es el compromiso y la responsabilidad de los integrantes de la comunidad educativa para asumir y realizar de manera consciente y reflexiva las obligaciones contraídas. Integrar la evaluación sumativa al proceso formativo requiere del compromiso del profesor para diseñar y desarrollar sus prácticas; de los estudiantes en el cumplimiento y disposición para con su desempeño escolar; de los padres de familia en el interés por conocer el modelo de evaluación institucional y participar en los procesos académicos de sus hijos y de los directivos facilitando el tiempo y los espacios de reunión y socialización de las experiencias educativas.

Como tendencia en los hallazgos de la información recolectada se encuentra que en la Institución no hay una conceptualización unificada sobre lo que se concibe como *Calidad de*

Educación para ello se propone de manera conjunta trabajar sobre calidad teniendo en cuenta políticas de evaluación, PEI del Colegio San Carlos y entorno institucional. Adicionalmente, se halló la necesidad de conocer y comprender la estructura de las pruebas estandarizadas para poder articularlas al currículo institucional, es por ello por lo que se propone hacer un análisis reflexivo, involucrando a toda la comunidad educativa, acerca de cómo están estructuradas las pruebas y de qué manera el MEN plantea desarrollar alienadamente las Pruebas.

Dentro de los hallazgos se encuentra también la importancia de conocer, analizar y utilizar los resultados de las pruebas de manera oportuna, de tal manera que en el momento de hacer la planeación curricular se contemplen estos resultados, integrándolos a las condiciones del entorno de la institución y contemplando las particularidades de los grupos estudiantiles. En cuanto a la formación académica los profesores proponen comenzar a otorgar el mismo nivel de importancia al campo académico como a la formación desde los valores y el respeto de los derechos humanos; con el argumento que los estudiantes al terminar su etapa de formación media estén en las mismas condiciones que los estudiantes de las instituciones privadas de poder ingresar a una institución de formación superior. Para ello se propone reestructurar el sistema de evaluación institucional en dirección simultánea con el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de observar los avances de manera gradual en cada estudiante, sin desconocer las orientaciones del sistema de evaluación que plantea el MEN; asimismo, identificar los estudiantes que requieren de un acompañamiento más personalizado y diseñar estrategias y establecer tiempos de atención de estos casos en su particularidad.

Un aspecto importante en los hallazgos es la necesidad de realizar retroalimentación en el proceso de evaluación que realiza el profesor, encontrando que los profesores manifiestan que este proceso es difícil de realizar por obstáculos que cada profesor encuentra en el aula; como número elevado de estudiantes, niños con necesidades de aprendizaje especiales, en las aulas hay integración sordos, las condiciones socioemocionales y económicas de los padres de familia son muy diversos, entre otros. En relación a esta problemática se propone diseñar estrategias de evaluación que le faciliten al profesor realizar el proceso de manera sincronizada sin la presión de un cronograma estático de emisión de informes académicos. Desde la visión integradora e integrativa de la evaluación estos es, preparar el desarrollo de las actividades pedagógicas de manera simultánea con la evaluación en el aula y no al final del desarrollo de cada temática o bimestre académico.

Ruta metodológica para la implementación de la propuesta

Fases	Acciones	Responsables
<p>Fase I.</p> <p>-Socialización de hallazgos en el proyecto de investigación.</p> <p>-Socialización de la propuesta pedagógica hacia una <i>Evaluación Integrativa e Integradora</i> de lo formativo y lo sumativo en la práctica evaluativa en el aula.</p>	<p>-Tramitar autorización a las directivas del colegio para socializar a integrantes del Proyecto Prueba Saber San Carlos las tematizaciones producto de la corroboración estructural realizada en análisis de la información en el marco del desarrollo de la investigación.</p> <p>-Realizar presentación de la propuesta de investigación a las personas que conforman el Proyecto Prueba Saber San Carlos para analizar su viabilidad.</p>	<p>Profesora Anatile Ortiz investigadora e integrante del Proyecto Prueba Saber San Carlos</p>
<p>Fase II:</p> <p>-Análisis de la estructura de la Pruebas Saber</p> <p>-Análisis e interpretación de los resultados de las Pruebas Saber</p>	<p>-Convocar asamblea de profesores para socializar y analizar la estructura de las Pruebas Saber.</p> <p>-Asimismo, realizar análisis e interpretación de los resultados de las Pruebas Saber, para identificar las competencias que evalúan las pruebas y los niveles de desempeño obtenidos. en las diferentes áreas del conocimiento.</p>	<p>Integrantes del Proyecto Prueba Saber San Carlos</p>
<p>Fase III</p> <p>-Revisión y reestructuración del currículo institucional para una integración multidisciplinar.</p> <p>-Articulación de lo sumativo y formativo para una evaluación <i>Integrativa e Integradora</i>.</p>	<p>-Efectuar reuniones de planeamiento institucional en el que se plantee el desarrollar del plan de estudios multidisciplinariamente. Atendiendo al desarrollo de las competencias evaluadas en las Pruebas Saber y que están presentes en los estándares básicos de cada área.</p> <p>-Formular estrategias de evaluación <i>Integrativa e Integradora</i> que favorezcan la transversalización del aprendizaje y estén articuladas con el entorno escolar.</p>	<p>Comunidad académica</p>
<p>Fase IV</p> <p>-Implementación de la propuesta</p> <p>Socialización de experiencias</p>	<p>Diseñar prácticas pedagógicas teniendo en cuenta la reestructuración del currículo Institucional y el modelo de evaluación <i>Integrativa e Integradora</i>.</p> <p>Realizar direcciones de grupo para aplicación de cuestionarios de percepción que permitan valorar la pertinencia de la propuesta.</p> <p>Realizar reuniones bimestrales en donde se socialicen las diferentes experiencias en torno al desarrollo curricular y al modelo de evaluación Integrativa e Integradora.</p>	<p>Profesores</p> <p>Profesores y estudiantes</p> <p>Comunidad académica dirigida por integrantes del Proyecto Prueba Saber.</p>

Tabla 5. Metodología propuesta de investigación. Elaboración Propia

- **Evaluación y seguimiento del proceso desde el Proyecto Prueba Saber**

Dentro de las tareas que tienen El Proyecto Prueba Saber San Carlos es revisar e indagar sobre los resultados de la Institución en las evaluaciones estandarizadas con el propósito de hallar información que permita formular estrategias en búsqueda de mejora en los desempeños. Para abordar todos los campos que influyen en la evaluación escolar, el grupo se conformó con profesores, orientación y coordinación académica. El Proyecto Prueba Saber es el órgano articulador de la propuesta, dado que se reúne periódicamente y facilita la distribución y socialización de la información a toda la comunidad educativa. Asimismo, este Proyecto está buscando constantemente plantear estrategias para la mejora en los procesos pedagógicos que impacten en los desempeños de los estudiantes; por tanto, dar a conocer la propuesta a este grupo y analizar su viabilidad se espera tenga una recepción positiva.

6. Conclusiones y discusión

Los posicionamientos epistemológicos de las pedagogías críticas fueron importantes para el desarrollo de esta investigación, ya que permitieron realizar una reflexión de la evaluación desde la perspectiva de las políticas educativas, la postura crítica de varios autores y los saberes y experiencias de los profesores en el aula. Además, esta postura facilitó desarrollar la investigación desde un proceso dialógico basado en una interacción respetosa y escucha activa entre la investigadora y las personas participantes; todo orientado hacia un propósito en común que es contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes desde una educación humanizadora y libertaria.

Es así como esta orientación epistémica permitió asumir, como investigadora, la evaluación como un ejercicio de reflexión en el que es preciso preguntarse qué, cómo y para qué evaluar. Pues es parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos; no es solo un instrumento o herramienta que permite entrever cuánto conocimiento ha acumulado el estudiante, sino que, desde una relación dialógica democrática humaniza el proceso de aprendizaje permitiendo nuevas construcciones sociales.

Utilizar el estudio de caso como estrategia de investigación permitió, desde su particularidad, analizar y comprender, en las voces de las personas que participaron en la investigación, la concepción que tienen de la *Calidad de la Educación* desde sus conocimientos y experiencias y el contexto escolar en el que desarrollan sus prácticas. Asimismo, se logró

identificar la manera como los profesores evalúan y llevan a cabo los procesos de enseñanza y formación en el aula.

La fundamentación teórica en relación con las políticas de evaluación permitió entrever que la evaluación desde su creación ha venido siendo utilizada para comprobar y medir aprendizajes a partir de exámenes y *test*. Además, es usada por organismos nacionales e internacionales como mecanismo para la *accountability escolar* desde la emisión de *rankings*; por lo que los sistemas educativos sienten la presión de elevar los niveles de desempeño de sus estudiantes. Esto ha llevado a que las instituciones educativas centren sus esfuerzos en familiarizar y entrenar a los estudiantes en la presentación de las pruebas estandarizadas y los profesores orienten sus prácticas hacia una evaluación como instrumento que mide las habilidades de manera técnica.

No obstante, la *Calidad de la Educación* es definida por los profesores desde su experiencia; relacionándola con las cosas que se pueden lograr en el aula en la formación de un buen ser humano; dado que las oportunidades no son las mismas para todos los estudiantes, porque viven en contextos sociales y culturales diferentes. Por tanto, la *Calidad de la Educación* no es posible determinarla solo desde los resultados de la Pruebas Saber, porque desde las políticas educativas no se contemplan los espacios, la capacitación suficiente y los recursos económicos. Asimismo, para los participantes no es posible equiparar la *Calidad de la Educación* con los resultados de las pruebas estandarizadas porque va en contra de las actuales políticas de equidad e inclusión, no están diseñadas desde el aula y no dan cuenta de todos los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

No obstante, desde la mirada crítica de distintos autores se encuentra que la evaluación como proceso formativo, permite no solo identificar cuánto sabe el estudiante, sino cómo aplicará esos conocimientos en su desempeño profesional después de culminar su etapa escolar. Es decir, pasa de ser un mecanismo que determina qué sabe el estudiante a cómo pondrá en práctica esos saberes adquiridos en su preparación escolar; transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación *para* el aprendizaje. Sin embargo, se encontró que no se trata de optar por una evaluación formativa o sumativa en las prácticas en el aula, sino comprender estas dos perspectivas y articularlas.

Desde el análisis de las prácticas pedagógicas se encontró que los profesores participantes utilizan en su mayoría la evaluación sumativa, lo cual se evidencia en las actividades de escritura propuestas en el área de lenguaje de los estudiantes de los grados 4° y 5°. Se enseñan contenidos disciplinares que luego son evaluados con ejercicios relacionados a la temática explicada concediendo un valor cuantitativo a la actividad. El profesor utiliza diversos ejercicios de comprensión lectora en los cuales el estudiante requiere hacer una lectura literal e inferencial para resolver un taller relacionado con el texto. Asimismo, se evidencia que el profesor aplica *test* utilizando el formato de las Pruebas Saber, de selección múltiple y aborda las competencias de lectura y escritura en los componentes semántico, sintáctico y pragmático. En cada una de estas actividades se observa que el estudiante obtiene una calificación que determina si realizó bien la actividad, pero pocas veces esta calificación se acompaña de una retroalimentación.

Lo expuesto anteriormente, se atribuye a que los profesores emiten una calificación en cumplimiento al sistema de evaluación impuesto por el Ministerio de Educación, que sigue la Institución en la elaboración de los informes académicos y que los padres de familia están acostumbrados a encontrar en la valoración de las actividades de sus hijos. Adicional a esto, existen otros factores que dificultan el proceso formativo como es el número elevado de estudiantes, la diversidad de población con la que interactúan y el condicionamiento al que se encuentran expuestos los profesores con la evaluación de desempeño al finalizar el año escolar.

No obstante, en su discurso, los profesores expresan que realizan este tipo de evaluación por una exigencia institucional; que se inclinan principalmente hacia una evaluación de tipo formativo porque les permite llevar un proceso con cada estudiante, observando su progreso continuo y detectando dificultades; restando importancia a la comprensión y utilización de los resultados de las Pruebas Saber en el diseño e implementación de sus prácticas de evaluación. Además, indican que realizan un proceso formativo en el aula en el que tienen en cuenta las necesidades, los intereses, los presaberes y los avances individuales. Para ello, utilizan instrumentos de evaluación como la observación, la participación, el desarrollo de talleres lúdicos y artísticos, entre otros; en atención a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Para los profesores, la autonomía de los colegios en el diseño del PEI genera una desarticulación entre lo que plantea el ICFES y la filosofía de las instituciones educativas. Caso particular, en la investigación, el colegio tiene un perfil de formación humanista, en el que tiene

mayor relevancia formar en valores y en segundo nivel de importancia tiene la formación académica. Además, los profesores son autónomos en su forma de evaluar y cada uno realiza el proceso desde sus saberes y experiencias. Así pues, el colegio no cuenta con parámetros de evaluación definidos. Aunque expresan que es importante trabajar en un concepto de calidad unificado a nivel institucional, desde la perspectiva humanista y la formación académica.

Para la articulación de las pruebas estandarizadas a las prácticas de evaluación en el aula, los profesores plantean usar estas pruebas en el diseño de una evaluación por etapas o niveles en el que el estudiante compita sanamente con el mismo, se rete a superar gradualmente sus dificultades y vaya desarrollando las habilidades de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje. Esto es, utilizar la Prueba Saber que es homogénea, de manera individual identificando procesos.

Ante la dificultad expuesta de vincular los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° a las prácticas de evaluación en el aula, los profesores expresan que se requiere comprender su estructura y hacer una completa interpretación, para emprender planes de mejora consistentes a largo plazo, dado que desde la estadística que el ICFES presenta no es suficiente. Para ello proponen una capacitación que facilite su interpretación, dado que los resultados pueden usarse como diagnóstico en la identificación de las competencias que presentan desempeño bajo o mínimo y utilizar las preguntas de la prueba para desarrollar ejercicios en el aula. Asimismo, plantean trabajar las competencias que evalúa la prueba en el aula con todos los grados y en todos los niveles escolares; desde un proceso formativo y continuo, no solo en los momentos cercanos a la presentación de las pruebas.

Los profesores expresan que dentro de las actividades pedagógicas que adelantan, en los procesos de evaluación de las competencias en lenguaje, además de la escritura y lectura, realizan actividades que desarrollan las habilidades de oralidad y escucha, a partir de actividades deportivas, artísticas, sociales y culturales; por considerarlo parte de la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, el énfasis está en la importancia de trabajar de manera transversal las competencias de comunicación lectora y escritora y no dejar solo este proceso al profesor de lenguaje. Además, es importante conocer y presentar a los estudiantes los planes de aula a través de los estándares básicos de competencias que como Estado se han construido.

Para los profesores las Pruebas Saber demandan que el estudiante posea un buen nivel de comprensión lectora, por tanto, es importante abordar el desarrollo de competencias en lenguaje de manera multidisciplinar. Por consiguiente, se plantea una propuesta pedagógica hacia una

Evaluación Integrativa e Integradora de lo formativo y lo sumativo en la práctica evaluativa en el aula, que permite hacer una articulación de la evaluación como proceso formativo y la evaluación como medición. Esta propuesta está basada en una evaluación *Integradora* que permite que las competencias se desarrollen y evalúen de manera interdisciplinar y en una evaluación *Integrativa* en la que el aprendizaje y la evaluación son un proceso paralelo, permitiendo al estudiante valorar constantemente su aprendizaje y al profesor reflexionar sobre su práctica. Para ello se plantean unos lineamientos pedagógicos que involucran a toda la comunidad educativa en el proceso de evaluación de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del mar, Chile.

Recuperado de: <http://dewww.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>> ISSN 0716-0488

Alcayaga, V., Allis, E., Carrizo, N., Merenda, L., Oliva, E., Clavel, S. y Torres, E. (2008). Evaluación integrativa en matemática, una experiencia enriquecedora en la educación del nivel secundario. *Premisa*, 38, pp. 3-14. Recuperado de:

<http://funes.uniandes.edu.co/23047/1/Alcayaga2008Evaluacion.pdf>

Alfonso, Y. y Valladares, M. (2019). La evaluación integradora con un enfoque inclusivo: una propuesta desde el ejercicio en la formación de profesores. *ROCA. Revista científico-educacional de la provincia Granma*. Vol.15 No. 3, julio-septiembre 2019. ISSN: 2074-0735. RNPS: 2090. roca@udg.co.cu Recuperado de:

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionIntegradoraConUnEnfoqueInclusivo-7121635.pdf>

Álvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. Ediciones Morata.

Recuperado de:

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvarez%20M%C3%A9ndez-Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf>

Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En: Jarauta, B. Imbernón, F. (Coord.) (2012). Pensando el futuro de la educación; una nueva escuela para el siglo XXII. 139-158. Recuperado de:

https://www.uned.ac.cr/academica/images/Lectura_1_juan_manuel_alvarez.pdf

Anijovich, R. (Comp.), De Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., Mottier L. y Lucie. (2016). La evaluación significativa. -1ª 2010 ed. 2ª reimp. – 2016. Buenos aires: Paidós.

Arzola, D. (2017). Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México. *Educación*, 26(50), 28-46. Recuperado de: <https://dx.doi.org/http://doi.org/1018800/educacion.201701.002>

Backhoff, E. (2018). Evaluación estandarizada del logro educativo: contribuciones y retos. *Revista Digital Universitaria (RDU)*. Vol. 19, núm.6 noviembre-diciembre. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e2018.v19n6.a3>

Banco Mundial. (2009). Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano Oficina Regional de América Latina y el Caribe. La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Colombia. Recuperado de:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237052/Calidad%20educacion%20Colombia%20un%20analisis%20y%20algunas%20opciones%20para%20programa%20de%20politica.pdf>

Barber M. y Mourshed M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Chile: McKinsey & Company. PREAL. CINDE N° 41. Recuperado de:

[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/44066-Texto%20del%20art%C3%ADculo-133478-1-10-20160119%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/44066-Texto%20del%20art%C3%ADculo-133478-1-10-20160119%20(4).pdf)

Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas, seis reflexiones críticas. Archivos analíticos de políticas educativas. Arizona. Estados Unidos Vol.18, 27. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3185796>

Beresaluce, R. (2008). La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi como modelo a seguir en la

práctica educativa. Tesis doctoral, Capítulo III. El reto de la calidad en la etapa de la educación infantil. Alicante, España. Recuperado de:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11273/1/tesis_Rosario_Berasaluce.pdf

Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. Revista electrónica: *Rastros Rostros*, 35-45. Recuperado de: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionDelAprendizajeComoCompromiso-6515582%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionDelAprendizajeComoCompromiso-6515582%20(1).pdf)

Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21(2), vol. 21, núm. 2, pp. 1-10. Valencia, España. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=916/91643847007>

Camacho, A., Celis, J., León, A. y Duque, M. (2014). Dime cómo enseñas y te diré que tanto aprenden los estudiantes: los resultados de evaluación y las prácticas de aula en algunas facultades de ingeniería en Colombia. Bogotá. Recuperado de:

<https://www.acofi.edu.co/wp-content/uploads/2014/03/Dime-como-ensen%CC%83as.pdf>

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L C/ Francesc Tárrega, 32-34.08027 Barcelona www.groo.com España. Recuperado de:

http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf

Castaño, M., Carrillo, C., Martínez, M., Arnau, J., Ríos, I. y Nicolás, D. (2017). Guía práctica de grupos de discusión para principiantes. Universidad de Murcia: España. Recuperado de:

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/54260/3/GU%C3%8DA%20PR%C3%81CTICA%20DE%20GRUPOS%20DE%20DISCUS>

Condemarín y Medina. (2000). Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Recuperado de:

https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/201011141500430.libro_mab_el_condemarin_evaluacion_aprendizajes.pdf

Contreras, J. (2013). Cómo elaborar preguntas y pruebas escritas para evaluar competencias. Ciencias naturales. CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango.

Dacosta, V. (2007) Hacia una evaluación motivadora e integradora (I): La insuficiencia del modelo evaluador actual. Universidad de Vigo. Recuperado de: [file:///C:/Users/ANABE/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionDeLaExpresionOralYLaComprensionAuditiv-2449649%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ANABE/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionDeLaExpresionOralYLaComprensionAuditiv-2449649%20(2).pdf)

Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO. Recuperado de:

http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

Díaz, Á. (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. Revista Mexicana de Investigación Educativa. (RMIE) Abril-junio 2006. Vol.11. Núm. 29, pp.583-615. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002912.pdf>

Díez, E. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación*. Santiago de Chile: Arrayan Editores. Recuperado de:

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

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE: v. 9, n. 1, p. 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Recuperado de: <file:///G:/Textos%20Eisner%20Estudiantes/Primera%20Parte%20-%20Ojo-Ilustrado-Elliot-Eisner.pdf>

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-1%C3%ADmites-de-las-pruebas-de-desempe%C3%B1o-Eisner.pdf>

FECODE. CEID. (2014) ¿Evaluar o medir? Límites de la Prueba PISA. Revista Educación y Cultura. Edición N° 102.

Fernández, M., Alcaraz, N., y Sola, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(1). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>

Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editores. S.A. recuperado de:

https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

Freire, P. (2002). Cartas a quien quiere enseñar. Buenos Aires (Argentina): Siglo XXI Editores S.A. Recuperado de:

<http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México 2da. Edición: Siglo XXI Editores S.A. Recuperado de:

https://books.google.com.co/books?id=WECofTOdFJAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México. Siglo XXI editores S.A. (pp. 90). Recuperado de:

<https://books.google.to/books?id=OYK4bZG6hxC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Gallardo, M., y Sierra, E. (2015). El Portafolios de los estudiantes como estrategia alternativa a las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 72-102. DOI: 10.4471/qre.2015.57. Recuperado de: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-ElPortafoliosDeLosEstudiantesComoEstrategiaAlterna-5007463.pdf>

Gama, A. (2013). El estudio de las competencias en la escuela actual . En L. S. Niño Zafra, *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia* (págs. 97-108). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? A Parte Rei. revista de filosofía Núm. 74 Pág. 6. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. Islas, 45(138); octubre-diciembre, 125-135. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/jessyi/gonzalez-morales-paradigmas-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales>

Goodman, K. (1996) El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. Tomado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2480/3462>

Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. Educación y ciudad. N° 33. Conocimiento y políticas públicas educativas., 159-170. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1658/1632>

Gutiérrez, G. (2017) Límites de las evaluaciones estandarizadas para comprender los desempeños escolares. El caso de los operativos aprender en Argentina. Revista de Educación Matemática Volumen 32, N° 3 (2017), páginas 5 – 18 V Unión Matemática Argentina - Famaf (UNC). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM/article/view/18732/18552>

Hernández, R. y Fernández, C. (2010). *Metdología de investigación*. Colombia: McGrawHill.

Hirsch, A., Navia, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-10. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n3/1607-4041-redie-20-03-1.pdf>

IDEP. Instituto Para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2018) Prácticas de evaluación en el aula. Aula Urbana. Edición N° 111/2018. ISSN 0123-4242

ICFES (2013). Consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada: Alineación de SABER 11°. Octubre de 2013. Recuperado de:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/234498/Julian%20Marino%20-%20Consolidacion%20sistema%20nacional%20evaluacion%20estandarizada%20alineacion%20de%20saber%2011.pdf>

ICFES (2013). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°. Bogotá.

ICFES (2018) Guía introductoria al diseño centrado en evidencias. Cartilla. Recuperado de:

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Guia%20introductoria%20al%20dise%C3%B1o%20centrado%20en%20evidencias%202018%20(1).pdf

ICFES. (2014) Documentación de la prueba Saber 3°,5° y 9°. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/518232/Documentacion%20Saber%20359.pdf>

ICFES. (2014). PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9°. Sobre las aplicaciones muestral y censal de SABER 3°, 5° y 9° en 2014. Recuperado de:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/176813/Guia+de+lineamientos+para+las+aplicaciones+muestral+y+censal+-+saber+359+2014.pdf/7455a026-8308-5d4d-4975-a53a86e4c56b>

Janela, A. (2016). El campo de las políticas de evaluación y accountability en educación: para una reflexión más densa. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20(3),1-12 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100001>

Jaramillo R. (2004). La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia. Educación y pedagogía. Medellín. Universidad de Antioquia, 93-100. Recuperado de:

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3078/1/JaramilloRodrigo_2004_calidadeducacionconceptoreferencia.pdf

Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de cultura económica. Recuperado de:

<https://materiainvestigacion.files.wordpress.com/2016/05/kuhn1971.pdf>

López, A. (2013). La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos estrategias y recomendaciones. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Aula Activa. Colombia p. 143. Tomado de: <https://www.librosyeditores.com/ciencias-de-la-educacion/10690-la-evaluacion-como-herramienta-para-el-aprendizaje-conceptos-estrategias-y-recomendaciones-9789582011437.html>

López, I. (2010). *El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso*. Recuperado de: [file:///C:/Users/ANABE/Downloads/Dialnet-ElGrupoDeDiscusionComoEstrategiaMetodologicaDeInve-3619906%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ANABE/Downloads/Dialnet-ElGrupoDeDiscusionComoEstrategiaMetodologicaDeInve-3619906%20(1).pdf)

Mallart, J. (2020). Aprendizaje transversal a partir del área de lengua y literatura. Universidad de Barcelona. *Revista Innovación Educativa*. N.º 30, 2020: pp. 21-39. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/7111-Texto%20do%20artigo-40935-1-10-20201019.pdf>

MEN. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

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*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

MEN. (2010). Educación de calidad. El camino para la prosperidad. Bogotá. Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-259478.html>

MEN. (2010). *Revolución educativa 2002-2010. Acciones y lecciones*. Bogotá, Colombia: Panamericana, formas e impresos S.A. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-242160_archivo_pdf.pdf

MEN. (2011). Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años. Icfes. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237112/Que%20nos%20dice%20PISA%202009%20sobre%20la%20lectura%20de%20los%20jovenes%20colombianos%20de%2015%20años.pdf>

MEN. (2016). Informe nacional de resultados PISA 2012. Icfes. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237187/Informe%20nacional%20de%20resultados%20pisa%202012.pdf>

MEN. (2017). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016 Informe Nacional para Colombia. Recuperado de:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/179660/Marco%20de%20referencia%20iccs-2016.pdf>

MEN. (2017). informe nacional de resultados Colombia en PISA 2015. Icfes. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237304/Informe%20nacional%20pisa-2015.pdf>

MEN. (2020). Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018. Icfes. Recuperado de:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>

MEN. Revolución educativa 2002-2010. Acciones y lecciones. Educación pertinente y de calidad. Julio de 2010 ISBN: 978-958-691-391-1 Impreso en Panamericana Formas e impresos S.A Bogotá, Colombia. P. 137-161. Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-242160_archivo_pdf.pdf

MEN. (2017). Saber 5°. Guía de Orientación. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1353827/Guia+de+orientacion+saber+5+2017.pdf>

MEN. (2017). Colombia aprende. Video. Uso del informe por colegio. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IOh4tEShNOQ>

MEN. Siempre Día E. (2018). Informe por colegio del cuatrienio. Análisis histórico y comparativo. Recuperado de:

https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2018/_2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/113654000327.pdf

MEN. Siempre Día E. (2018). Interpretación del Informe por colegio. Documento de fortalecimiento de aprendizaje. Recuperado de:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/diae2018/1.Interpretacion%20del%20informe%20por%20colegio.pdf>

Montes M., Gamboa S. y Lago de F. (2013). La educación básica en Colombia: una mirada a las políticas educativas. Saber, Ciencia y Libertad ISSN: 1794-7154 Vol. 8, No.2. 143-157. Recuperado de:

file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-LaEducacionBasicaEnColombia-5104991%20(3).pdf

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4 (2), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles Educativos*, XXIV (95), p. 23-36. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13209503>

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, Tiburcio. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula /. -- México: UAM (Universidad Autónoma Metropolitana), Unidad Cuajimalpa, 2016. Recuperado de:

http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf

Moreno, T. (2016). Las pruebas estandarizadas en la escuela contemporánea, ¿llave o cerrojo para la mejora de la educación? *Temas De Educación*, 22(1), 83. Recuperado a partir de <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/738>

Neiman, G. y Quaranta, G. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Buenos Aires: Gedisa.

Neiman, G y Quaranta, G. (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica”, en Vasilachis de Giardino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Niño , L., Tamayo, A., Díaz J. y Antonio, G. (2016). *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela* . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

OCDE. (2016). Revisión de políticas nacionales en educación. Educación en Colombia. Capítulo 3. Educación primaria y básica secundaria en Colombia. Colombia: MEN. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

OCDE. (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

OCDE. (2018). Mejores políticas para una vida mejor. El cambiante mundo laboral requiere una nueva estrategia de empleo, dice la OCDE. Medios. Centro de México. Recuperado de:

<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/elcambiantemundolaboralrequiereunanuevaestrategiadeempleodicelaocde.htm>

Ospina, C. (2004). Disciplina, saber y existencia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 2 no. 2 jul-dic 2004) Manizales. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2004000200003

Ortega, P., López, D. y Tamayo, A. (2013). Pedagogía y didáctica: Aproximaciones desde una pedagogía crítica. Universidad San Buenaventura, Bogotá.

Páramo, P. (2008). La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

Peña, M. (2013). ICFES. Hacia un sistema integrado de evaluación de resultados de aprendizaje: Alineación de SABER 11° Bogotá, octubre 10 de 2013. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf>

PÉREZ J, Ramón (2005), Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. Educación XXI. P 24. Recuperado de: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600801> ISSN 1139-613X

Pereira, J. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morín, en la educación. Revista Electrónica Educare Vol. XIV, N° 1, [67-75], ISSN: 1409-42-5. Enero-junio 2010

Pérez A, M. (2014). Evaluar o medir. Límites de la prueba PISA. Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? ¿O el fracaso de la política educativa reciente? Educación y cultura. FECODE. N° 102, 8-14.

Pérez D, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. Actualidades Pedagógicas, (71), 193-213. Doi: <https://doi.org/10.19052/ap.4430>

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. Tomado de: https://escalae.org/wp-content/uploads/2015/09/pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham1.pdf

Ramírez, R. (2008) La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. UPN. Folios. Segunda época. No 28. p. 108-119. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>

Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas PREAL. Santiago de Chile. San Marino. P. 251. Tomado de: https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-125590_archivo_pdf.pdf

Ravela, P. (2010). ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? - (Proyecto de investigación). N° 47 (25) Recuperada de: <http://www.proyectaeduca.cl/pspbicentenario/biblioteca/2011/b/estandarizadaspreal.pdf>

Revolución Educativa, (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Rivero, A. (2013) ¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la universidad? *Revista de la Educación Superior*, vol.42, n.167 pp.81-100. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000300003&lng=es&nrm=iso. ISSN 0185-2760.

Saavedra, L. y Saavedra. (2014). Evaluación por competencias: contextos de origen y contradicciones pedagógicas. Itinerario Educativo, (64), 65-81. Recuperado de:

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-EvaluacionPorCompetencias-5163230%20(2).pdf

Saladino, A. (1994). Humanidades: Concepto e identidad. La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México, ISSN 1405-6313, N.º. 3, 1, págs. 40-44. Recuperado de: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-Humanidades-6148339%20(2).pdf

Salgado, G., Bauza, B. y González, M. (2017). La evaluación integradora en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Didáctica de la biología.] 8 de diciembre de 2017; 6(8):49-56. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/292>

Santos, M. (2003). Dime cómo evaluás 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

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Editorial Grao. Barcelona. Tomado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Segunda Edición. Ediciones Morata S.L. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.

Suárez, B. (2007). Hacia una evaluación motivada e integradora (II): Una propuesta práctica. Universidad de Vigo. Págs. 1269-1284. Recuperado de:

file:///C:/Users/ANABE/Downloads/Dialnet-HaciaUnaEvaluacionMotivadoraEIntegradoraII-2470225.pdf

Tamayo, A., Niño, L. y Cardozo, L. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales par apensar y transformar las prácticas de evaluación*. Bogotá: IDEP. Subdirección Imprenta Distrital .

Tiana, A. (2010). En búsqueda de la explicación de los resultados educativos: posibilidades y limitaciones de los estudios internacionales de evaluación. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (3), 35-65 ISSN: 1134-6035. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2815/281521693003>

Toro, I. y Parra R. (2006). *Método y conocimiento. Metodología de investigación*. Medellín, Colombia : Fondo Editorial Universidad Eafit.

UNESCO. (2017). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/>



UNESCO. (2020). Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Colombia. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373960>

Valles, M. (2014). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis S.A. España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=84047>

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.

Anexos

Anexo A. Cuestionario semiestructurado a profesores directores de 4° y 5° Grado del Colegio San Carlos IED

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i>	 COLEGIO SAN CARLOS I.E.D. INTEGRACION SORDOS	Grupo de Investigación EVALUÁNDO_NOS Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación
Cuestionario dirigido a profesores de Grados 4° y 5° de educación básica primaria		
<i>La Evaluación del Profesor en el aula en los grados 4° y 5° y la comprensión de la Prueba Saber 5° Lenguaje: Entre la perspectiva de la medición y la evaluación formativa</i>		
Estimados profesores: El presente cuestionario tiene como propósito indagar acerca de la evaluación que realiza el profesor, en relación con la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°, con la intención de construir unos lineamientos pedagógicos que fortalezcan las prácticas de evaluación en el aula.		

<p>Instrucciones para responder los ítems propuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lea cuidadosamente cada uno de los ítems. ✓ Responda de acuerdo con sus saberes y experiencias. ✓ Recuerde que es necesario que su respuesta esté relacionada con su práctica de evaluación. ✓ En los ítems donde se solicita ordenar del 1 al 5, tome en cuenta que 1 es mayor y 5 es el de menor relevancia.
--

I. Políticas de evaluación asociadas a la <i>Calidad de la Educación</i>
<p>1. De acuerdo con su práctica pedagógica, con cuál de las siguientes definiciones de <i>Calidad de la Educación</i> se identifica</p> <p>___A. Es la que orienta los proyectos educativos, programas curriculares y prácticas pedagógicas hacia la obtención de altos niveles de desempeño en las pruebas estandarizadas internacionales²⁶ y hacia la mejora del ISCE²⁷ de las instituciones educativas.</p> <p>___B. Es la capacitación técnica del estudiante en mano de obra calificada para responder a la producción nacional e internacional en el marco de la globalización.</p>

²⁶ **TIMSS**: Estudio de Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias; **PISA**: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes; **LLECE**: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación; **PIRLS**: Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora; **ICCS**: Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía.

²⁷**ISCE**: Índice Sintético de Calidad Educativa, determinado por los resultados de las Pruebas Saber.

__C. Está relacionada con estrategias de mejora, con cobertura educativa, formación permanente del profesor, dotación de recursos educativos y herramientas tecnológicas en las instituciones educativas.

__D. Es aquella que centra el currículo, objetivos y metas instituciones en la formación integral del estudiante desde la construcción de un proyecto personal de vida que forma seres críticos y autónomos.

__E. Otra. ¿Cuál? (Describir) _____

1. Ordene del 1 al 5 los siguientes enunciados, donde 1 es el más importante. Desde su conocimiento y experiencia, las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* están orientadas a:

__A. Hacer de la evaluación un instrumento homogéneo que facilite la formación de capital humano en respuesta a las exigencias de Entidades Internacionales (OCDE, FMI, BM).²⁸

__B. Desarrollar un proceso de formación continuo de los estudiantes, mediante el planteamiento de objetivos y metas claros que le sirvan de base para lograr un buen desempeño en la vida profesional.

__C. Satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la formación de hábitos y actitudes sociales integrales, el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y la transformación del contexto.

__D. Implementar dispositivos que faciliten la *accountability escolar* y que permitan identificar el nivel académico de las instituciones educativas mediante la comparación y la publicación de *rankings* desde los resultados en pruebas estandarizadas.

__E. Valorar la efectividad y pertinencia de programas, proyectos y estrategias escolares implementados por el MEN.

2. Desde el desarrollo de su práctica pedagógica; la mayor contribución de la evaluación, en relación con los resultados de las Pruebas Saber, a la *Calidad de la Educación* se evidencia cuando:

__A. Permite identificar fortalezas y debilidades, promueve el aprendizaje y genera oportunidades de mejora continua desde la retroalimentación.

__B. Se utiliza para identificar y mejorar el desempeño de los estudiantes al comienzo del siguiente año escolar.

__C: Es usada para motivar al estudiante a participar activamente en las actividades pedagógicas y a hacerse responsable de su aprendizaje.

__D. Se utilizan los resultados para evaluar el logro de los fines educativos de la Institución.

__E. Otra. ¿Cual? _____

3. Ordene del 1 al 5 los siguientes enunciados, donde 1 es el más importante. Las políticas de evaluación asociadas a la *Calidad de la Educación* centran los informes en los

²⁸ OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; FMI: Fondo Monetario Internacional, BM: Banco Mundial.

resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Según su experiencia, esto ha generado que:

- A. Se usen los resultados de las evaluaciones estandarizadas como herramienta de detección de dificultades y de mejora en el aprendizaje.
- B. Las instituciones educativas y profesores se preocupen por preparar a los estudiantes para el desarrollo de las pruebas.
- C. Los profesores centren sus práctica de evaluación en el tipo de preguntas que se utilizan en las pruebas, restando importancia a otras técnicas e instrumentos de valoración en el aula.
- D. Las habilidades que se desarrollan en el aula y que no son valoradas en las pruebas estandarizadas no sean tenidas en cuenta dentro de la definición de *Calidad de educación*.
- E. Se sitúe la evaluación al servicio de las políticas de calidad y no al servicio del estudiante y sus necesidades contextuales.

1. Evaluación y Práctica evaluativa en el aula

4. Desde su experiencia, de las siguientes comprensiones de Evaluación cuál considera es la más pertinente en relación con la práctica evaluativa:

- A. El proceso continuo y sistemático que reúne información del desempeño de los estudiantes permitiendo tomar decisiones y formular estrategias de mejora.
- B. La medición de habilidades que determinan la eficiencia y la eficacia en el alcance de los objetivos propuestos.
- C. Proceso que apoya y fortalece el aprendizaje, ya que proporciona información sobre las fortalezas y las debilidades de los estudiantes.
- D. Herramienta que da cuenta de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes a partir de exámenes o *test*.
- E. Otra ¿Cuál? _____

5. Ordene del 1 al 5 los siguientes enunciados, donde 1 es el más importante. En la evaluación que Usted realiza en el aula tiene en cuenta:

- A. Las necesidades, los intereses, los pre-saberes y los avances individuales del estudiante.
- B. Los resultados individuales en los exámenes orales y escritos.
- C. La participación y desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las clases.
- D. La participación en actividades como talleres, exposiciones, presentaciones artísticas, consultas, *test*, entre otras.
- E. La calificación obtenida en *test* tipo Prueba Saber.

6. Ordene del 1 al 5 los siguientes enunciados, donde 1 es el más importante. Desde el desarrollo de su práctica pedagógica, cuando Usted evalúa:

- A. Utiliza la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación para valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- B. Confiere un mayor porcentaje a las pruebas escritas en relación con las demás actividades.
- C. Revisa y registra atentamente los errores y aciertos de cada estudiante.
- D. Escucha y motiva al estudiante a participar en su proceso de evaluación.
- E. Explica al estudiante de manera clara el proceso de evaluación.

7. Ordene del 1 al 5 los siguientes enunciados, donde 1 es el más importante. La evaluación que Usted realiza en el aula la utiliza para:

- A. Contar con una herramienta objetiva en la emisión de los informes de evaluación bimestral.
- B. Identificar fortalezas y debilidades en los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.
- C. Llevar un informe detallado del progreso académico de cada uno de los estudiantes.
- D. Realizar un proceso de retroalimentación, que aclare dudas y refuerce aprendizajes.
- E. Motivar al estudiante a identificar sus errores y ser responsable de su proceso de aprendizaje.

8. La evaluación por competencias implica el desarrollo de habilidades y actitudes en el estudiante para comprender, procesar, organizar y transformar en conocimiento la información que adquiere y aplicarla para resolver situaciones problemáticas en contexto. A su criterio, de las siguientes actividades ¿Cuál es la más acertada para evaluar el desarrollo de las competencias en el estudiante?

- A. Actividad de Juego de roles donde los estudiantes representan diferentes papeles y escenarios.
- B. Aplicación de *test* tipo Pruebas Saber de selección múltiple con única respuesta
- C. Desarrollo de ejercicios que implican la solución de situaciones problemáticas contextuales
- D. Concursos individuales y grupales en los que se pongan a prueba las habilidades para resolver diferentes situaciones.
- E. otra. ¿Cuál? _____

9. El MEN a través del Icfes aplica, generalmente cada año, la Prueba Saber Lenguaje a estudiantes de 5° grado evaluando la competencia lectora y la competencia escritora. Como profesor de Lenguaje, además del desarrollo de estas competencias, Usted orienta su práctica hacia:

- A. La participación del estudiante en eventos socioculturales de la institución.
- B. La construcción de textos con coherencia y cohesión desde las orientaciones del profesor.
- C. El desarrollo de habilidades sociales que faciliten en los estudiantes la escucha y expresión oral.
- D. El desarrollo de habilidades artísticas y socioemocionales que le permitan al estudiante interactuar eficazmente.
- E. Otra. ¿Cuál? _____

2. Prueba Saber Lenguaje 5°

- 10.** Según su criterio y experiencia, de las funciones²⁹ que caracterizan la evaluación escolar, **¿Cuál de ellas prioriza en su práctica evaluativa en el aula? Y ¿qué relación guarda con los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5°?**
- _____
- _____
- 11.** **¿En qué momento son relevantes los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° en relación con su enseñanza y práctica de evaluación en el aula?**
- A. Al inicio del año escolar, para realizar un análisis, reflexión y diseño de estrategias de mejora.
- B. Durante el desarrollo de la clase en la elaboración de actividades académicas que implican comprensión lectora.
- C. En el momento de realizar la planeación curricular, para tener en cuenta las competencias que evalúa la prueba.
- D. En la planeación de los simulacros Institucionales tipo Pruebas Saber.
- E. otro. ¿Cuál? _____
- 12.** **Ordene del 1 al 5 los siguientes enunciados, donde 1 es el más importante. Desde su práctica pedagógica, los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° pueden utilizarse para:**
- A. Familiarizar al estudiante con los tipos de preguntas que contienen las pruebas.
- B. Elaborar talleres de evaluación en el aula con la misma estructura de la Prueba Saber Lenguaje.
- C. Identificar las competencias evaluadas y trabajar en el aula en el desarrollo de las mismas.
- D. Utilizar los resultados para identificar fortalezas y debilidades y diseñar estrategias de mejora en la enseñanza y de práctica evaluativa del profesor.
- E. En el desarrollo de las prácticas pedagógicas como material didáctico.
- 13.** **A su juicio ¿De qué manera considera que los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° pueden contribuir al mejoramiento y/o transformación de las prácticas de evaluación en el aula?**
- _____
- _____

Agradezco su colaboración.

La información suministrada es anónima y será usada para los propósitos de la investigación.

Anatilde Ortiz Bernal

Estudiante de Maestría Universidad Pedagógica Nacional

²⁹ Integradora, formativa, sumativa, para el aprendizaje, diagnóstica.

Anexo B. Instrumento Grupo de discusión 01



La Evaluación del Profesor en el aula en los Grados 4° y 5° y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°: Entre la perspectiva de la medición y la evaluación formativa -Estudio de Caso en el Colegio San Carlos I.E.D-

Grupo de Discusión 01. Profesores de Educación Básica Primaria directores De Grados 4° y 5° Del Colegio San Carlo IED

Tiempo de duración: 1. 40 minutos Hora: 4:00 Día: 22-enero-2021

Modalidad: Virtual. Aplicativo Teams

Los grupos de discusión son una técnica de recolección de información en la que en una reunión entre 7 y 10 personas debaten aspectos de carácter educativo, con el propósito “de capturar, en el discurso producido por el grupo, los aspectos clave que definen el modo en que perciben, conocen y explican la realidad organizativa, la cultura y subculturas que están reconstruyendo continuamente.” (Diez, 2006, p.100)

Por consiguiente, utilizar esta técnica favorece la interacción en la que a partir de la discusión se adquiere información valiosa para el proyecto de investigación, desde los aportes de las experiencias e ideas expuestas a profundidad por cada participante.

Así pues, el propósito es conocer y comprender los posicionamientos de los profesores de Lenguaje en los grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria en relación con la evaluación como práctica formativa en el aula y la evaluación como medición.

AGENDA

1. Propósito y preguntas de la indagación en curso
2. Participantes en las discusiones.
3. Hallazgos obtenidos y preguntas propuestas para el debate.
4. Metodología

1. Propósito y preguntas de la indagación en curso

La presente investigación hace evidente que, desde las políticas de calidad, se otorga mayor importancia a la evaluación como medición que a la evaluación como proceso *para el aprendizaje*.

Además, se halla ambivalencia entre las prácticas del profesor y sus discursos en relación con la evaluación en el aula. Por consiguiente, se encuentra importante indagar sobre las diferentes experiencias, creencias y percepciones que tienen los profesores respecto a sus prácticas de evaluación en el aula en relación con la Prueba Saber Lenguaje 5°.

Para ello, se aborda la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué posibilidades y limitaciones surgen entre la práctica de evaluación que implementan los profesores en el aula en los grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°? Es a partir de esta pregunta que se formula el siguiente objetivo de investigación con la pretensión de resolver la problemática planteada: Caracterizar las posibilidades y limitaciones de la evaluación de los profesores en el aula de los grados 4° y 5° en el área de Lenguaje con la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°, con el fin de hallar nuevos sentidos y fortalecer la práctica evaluativa en el aula, en la perspectiva de las pedagogías críticas.

2. Participantes en las discusiones.

El Grupo de Discusión 01 está conformado por siete profesores³⁰ en ejercicio en el aula 4 de ellos directores de grupo de 4° Grado y 3 directores de grupo de 5° Grado de Educación Básica Primaria; los cuales cuentan con una amplia experiencia (entre 4 y 30 años). Todos profesionales en el área de educación y preparación en posgrado.

3. Hallazgos obtenidos y preguntas propuestas para el debate.

Las siguientes tematizaciones dan cuenta de los hallazgos obtenidos en las prácticas de evaluación del área de lenguaje 4° y 5°, desde las fotografías de algunos cuadernos de estudiantes de estos grados y del cuestionario semiestructurado aplicado a los profesores directores de estos grupos. A partir de ellas se elaboran las preguntas para el desarrollo del grupo de discusión así:

- **Sentidos y definiciones que tienen los profesores en relación con la *Calidad de la Educación***

³⁰ P1. Licenciada en Educación Preescolar y Magister en Informática aplicada a la educación.

P2. Licenciatura, especialista en Tecnología e Informática y Magister en Educación

P3. Normalista, Licenciada en Música y Magister en Educación

P4. Licenciada en Educación física y Magister en Educación

P5. Normalista superior, Especialista en Gerencia Educativa

P6. Licenciada en Educación Artística y Magister en Educación

P7. Normalista, Licenciado en Educación física y Especialista en deportes

1. Los análisis realizados arrojan que no hay consenso en el sentir de los profesores participantes en relación con la conceptualización de la *Calidad de la Educación*. Algunos dicen que es la que centra el currículo, los objetivos y metas institucionales en formar seres críticos y autónomos. Otros la relacionan con cobertura educativa, formación del profesor, dotación de recursos y herramientas tecnológicas. Asimismo, una minoría dice que es la que orienta las acciones educativas hacia la obtención de altos niveles de desempeño en las pruebas nacionales e internacionales y se orienta hacia la capacitación técnica en respuesta a exigencias de la globalización. Aquí se perciben diversos sentidos, diversas miradas y diversos conceptos. En relación con lo encontrado y de estas formas de comprender la *Calidad de la Educación* **¿Cuál es su opinión al respecto?, ¿qué podrían agregar?, ¿qué podrían discutir?**
2. **¿Por qué Usted considera que no se puede equiparar *Calidad de la Educación* con resultados de las pruebas de desempeño externas y estandarizadas? ¿Cuál es su postura en relación con lo que se acaba de decir y cuál es su propuesta?**
 - **La evaluación desde la mirada del profesor**
3. ¿Cuál es su concepción de evaluación y desde qué perspectiva epistemológica la desarrolla: técnica o crítica emancipatoria?
4. En lo expresado por los profesores puede entenderse que tienen una concepción de evaluación formativa y su práctica está relacionada con ello. Por tanto, en las prácticas de evaluación contemplan además de la retroalimentación, los procesos, la evaluación como proceso dialógico, las estrategias de aprendizaje, la combinación de la perspectiva sumativa con la formativa. Esto lleva a pensar que se evalúa desde una perspectiva formativa lo que se acerca mucho a un currículo crítico y a una evaluación crítica. Entonces, **¿Qué evalúa?, ¿cómo evalúa y para qué evalúa, en esa concepción de evaluación práctica formativa?**
 - **Comprensiones de las pruebas estandarizadas**
5. ¿De qué manera se podría acercar, vincular, asociar, tender puentes entre la evaluación sumativa de medición y la evaluación formativa que ustedes realizan en el aula? ¿Cuáles serían sus aportes para pensar en unos lineamientos pedagógicos, políticos y didácticos que promuevan y faciliten el acercamiento de esas dos orillas (perspectivas) de la evaluación?

4. **Metodología:** El grupo de Discusión se desarrolló de forma virtual a través del aplicativo Teams.

Anexo C. Instrumento Grupo de discusión O2



La Evaluación del Profesor en el aula en los Grados 4° y 5° y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°: Entre la perspectiva de la medición y la evaluación formativa

-Estudio de Caso en el Colegio San Carlos I.E.D-

Grupo de Discusión 02

Integrantes: Proyecto “Prueba Saber” San Carlos IED

Tiempo de duración: 1. 30 minutos Hora: 8.30 AM Día: 25 de marzo

Modalidad: Virtual. Aplicativo Teams

El Grupo de Discusión es una técnica de recolección de información en la que se reúnen de 6 a 10 personas para suscitar una discusión sobre un tema de interés común dirigido por un moderador para generar discursos los cuales “serán la fuente de materia prima fiable para el análisis e interpretación de los resultados.” (López, 2010, p. 150) Es por esto, que esta técnica facilita la recolección de información para el desarrollo del proyecto de investigación, con la participación, interacción y aportes que ofrecen cada uno de los asistentes desde su formación y experiencia.

Por tanto, la intención es socializar en el marco ético de la investigación con el Proyecto “Prueba Saber” San Carlos IED los hallazgos que al momento se tienen del proyecto desde la indagación en el marco teórico, y el análisis documental de las prácticas de evaluación, cuestionario semiestructurado y grupo de discusión 01 aplicados a los profesores directores de 4° y 5° grado. Así pues, este proyecto está orientado por uno de los objetivos en la ética de la investigación que es “asegurar que la investigación se conduzca de manera que sirva a los

intereses individuales, de grupo y de la sociedad.” (Walton, 2016, citado por Hirsch, y Navia, 2018)

De esta manera, las disertaciones de los participantes, a partir de la socialización de las tematizaciones surgidas, contribuyen al desarrollo de la investigación dado que pueden emitir una mayor profundización en discursos y experiencias en cuanto a la *evaluación como práctica formativa y la evaluación como medición*.

AGENDA

1. Propósito y preguntas de la indagación en curso
2. Participantes en la discusión.
3. Metodología y preguntas orientadoras para la discusión.

1. Propósito y preguntas de la indagación en curso

La evaluación realizada como un proceso integral y permanente, observando además de los conocimientos, las actitudes y los valores, permite al profesor confrontar los objetivos alcanzados con las metas institucionales propuestas y examinar su práctica pedagógica. Así mismo, el estudiante se concientiza y apodera de su formación. De esta manera la práctica de evaluación se convierte en una herramienta de aprendizaje reflexiva y crítica.

La presente investigación tiene como objetivo: Caracterizar las posibilidades y limitaciones de la evaluación en el aula de los profesores de los Grados 4° y 5° en relación con la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°, con el fin de hallar nuevos sentidos y fortalecer la práctica evaluativa en el aula, en la perspectiva de las pedagogías críticas. Para ello, se aborda la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué posibilidades y limitaciones surgen entre la práctica de evaluación que implementan los profesores en el aula en los Grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°?

2. Participantes en las discusiones.

El Grupo de Discusión 02 está conformado por integrantes del Proyecto “Prueba Saber” San Carlos IED³¹ dentro del cual participan: un coordinador, una orientadora, profesores en

³¹ **Profesor:** Licenciado En Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialización en Matemática Aplicada de La Universidad Sergio Arboleda, Maestría en Docencia de la Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional. 18 años de Experiencia en Docencia en Colegios y 11 años como Docente Universitario.

ejercicio en el aula de diferentes áreas. (Incluido un profesor de básica primaria en educación de niños sordos) Los cuales cuentan con estudios profesionales y de posgrado. Con una experiencia en su campo laboral que va desde los 15 hasta 31 años.

3. Metodología y preguntas orientadoras para la Discusión.

El Grupo de Discusión se desarrolla a partir de preguntas formuladas y dirigidas por un moderador (estudiante investigador) quien grabará la sesión; la cual estará aprobada por los participantes con antelación.

Preguntas orientadoras para la Discusión

1. Respecto al tema de conceptualizar la *Calidad de la Educación*, en la información recolectada se observa en los profesores participantes varias percepciones en la definición las cuales tienen que ver con el currículo, los objetivos, las metas institucionales, la intención del docente para formar seres críticos y autónomos, aspectos como la cobertura. Además, coinciden en que esta definición va a ser diferente dependiendo a quién se le realice la pregunta. ¿Cómo podría comprenderse y definirse la *Calidad de la Educación* en el Colegio San Carlos IED?
2. En particular en el Colegio San Carlos IED el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) señala que el profesor es el responsable del seguimiento de los educandos en cada una de las asignaturas de los diferentes grados de la Institución que se le han

Profesor: Licenciado en la Educación con Especialidad en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialización en Legislación Educativa y Procedimientos. 31 años de Experiencia En Docencia

Profesor: Licenciado En Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestría En Docencia de la Universidad de la Salle. Experiencia de 18 años como Docente En Instituciones Educativas

Profesor: Licenciada en Educación Especial de la Universidad Iberoamericana, Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestría Encaminada en Temas de Administración de la Informática Educativa, Formación como Interprete en Lengua de Señas. Experiencia de 18 años en Instituciones Públicas en Educación Superior y como Asesora de Proyectos del MEN como el Instituto Nacional para Sordos (INSOR)

Psicóloga: Universidad Nacional, Maestría en Escrituras Creativas de la Misma Universidad. 19 años de Experiencia en el Ámbito de la Salud Inicialmente y luego en la Educación Superior y como Orientadora 9 años

Profesor: Licenciado en Humanidades: español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en TIC Aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Experiencia Docente en Colegios por 15 años en el Instituto Pedagógico Nacional y Colegio San Carlos IED, Experiencia Docente Universitaria: 10 años (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Minuto De Dios, Universidad UNAD Y Universidad ECCI.)

Profesor: Coordinador, Licenciado En Electrónica, Especialista En Gerencia Educativa, Docencia Universitaria, Formación Para la Educación Técnica y Tecnológica, Magister en Educación. 28 años de Servicio en Docencia y 16 años como Coordinador.

asignado. Indica también, que el profesor es quien planea, organiza y evalúa las actividades complementarias de recuperación, nivelación y superación según su criterio propio y las particularidades de los estudiantes que guía. En la evidencia de las prácticas de evaluación del profesor indica que siguen siendo sumativas en respuesta a la escala de valoración propuesta por MEN. Así mismo, los profesores manifiestan que dentro del aula utilizan varias herramientas para llevar a cabo el proceso continuo de evaluación como guías, exposiciones, talleres, entre otros. ¿De qué manera podrían articularse la evaluación como medición y la evaluación como proceso y subproceso formativos que realizan los profesores en el aula?

3. De acuerdo con los hallazgos, 3 de los 7 profesores participantes manifiestan que evalúan principalmente desde la observación y el 100% de la muestra dice que utiliza varias estrategias y herramientas para llevar a cabo el proceso, como concursos, actividades de juego, disciplina, guías, talleres... Así mismo, uno de ellos manifiesta que evalúa para saber si se cumplió el objetivo propuesto para la clase, otro indica que además de revisar si se aprendió o no, evalúa para darse cuenta si las estrategias implementadas fueron las correctas. En general expresan que evalúan el esfuerzo, la motivación, participación buscando una mejora continua en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, en relación con la Prueba Saber el sentir de cinco de los profesores participantes es que encuentran difícil vincular la evaluación formativa y la evaluación estandarizada dado que esta última es homogénea y no toma en cuenta estilos y ritmos de aprendizaje. Sin embargo, uno de ellos manifiesta que los resultados de estas Pruebas pueden usarse como diagnóstico y también para realizar talleres de comprensión lectora. Finalmente, otro profesor menciona que es posible hallar vínculos si se valora de forma integral el qué, cómo y para qué evaluar. ¿Qué posibilidades o limitaciones podrían hallarse entre la evaluación que realizan los profesores de Grados 4° y 5° en el aula y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°?

4. La Prueba Saber lenguaje 5° evalúa los componente semántico, sintáctico y pragmático en la competencia comunicativa lectora y la competencia comunicativa escritora (desde la lectura). Así mismo, puede identificarse como recurrente la evaluación de estas dos competencias y componentes en las prácticas de evaluación de los profesores participantes. No obstante, en el Grupo de Discusión 01 los mismos profesores manifiestan que adicional

a valorar estas dos habilidades, también valoran la parte social y actitudinal del estudiante como proceso formativo para la vida. Así pues, siendo el área de Lenguaje transversal a las demás áreas del conocimiento, entre tanto existe una relación de esta y los aprendizajes que desarrollan los estudiantes en cada una de las asignaturas. ¿Cómo consideran que se pueden leer los resultados de las Prueba Saber Lenguaje 5° desde una perspectiva formativa con el fin de fortalecer la práctica evaluativa?

5. El colegio San Carlos IED ha consolidado el Proyecto “Prueba Saber” en el que desde los resultados se propone identificar fortalezas y debilidades para diseñar y plantear estrategias de mejora en la enseñanza y la práctica evaluativa del profesor. Este Proyecto involucra a toda la comunidad educativa, especialmente a todos los profesores de la Institución. ¿Cuáles pueden ser las estrategias pedagógicas para incorporar de manera formativa y crítica los resultados de la Prueba Saber Lenguaje 5° en las prácticas de evaluación del profesor, con el fin de fortalecer la práctica evaluativa en el aula?
6. Otras preguntas (que surgen del Grupo de Discusión)