

SISTEMA UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
SUE CARIBE



ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS
REALIZADAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DEL
MUNICIPIO DE RIOHACHA Y LOS RESULTADOS EN LAS EVALUACIONES
EXTERNAS SABER 11

Autores

PINEDO VANEGAS AIRADÍN ALONSO

REDONDO CHOLES MÓNICA JOSEFA

Director

Dra. CECILIA CONSTANZA LEMOS RUIZ

UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA

2016

Nota de aceptación



Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Riohacha, Noviembre 2016

Dedicatoria

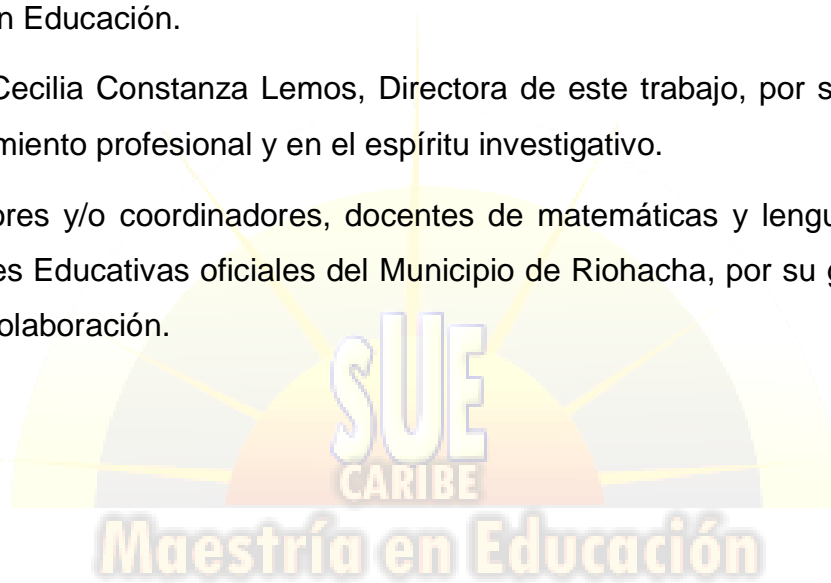
Los autores agradecen

A La Universidad de La Guajira, por la oportunidad brindada para formarnos y ampliar nuestros conocimientos en el ámbito de la Educación.

Al SUE Caribe, por la calidad de los procesos mostrados en este programa de Maestría en Educación.

A la Dra. Cecilia Constanza Lemos, Directora de este trabajo, por sus aportes en el crecimiento profesional y en el espíritu investigativo.

A los rectores y/o coordinadores, docentes de matemáticas y lenguaje de las Instituciones Educativas oficiales del Municipio de Riohacha, por su generosa y oportuna colaboración.



Airadin Alonso Pinedo Vanegas

Mónica Josefa Redondo Choles

Tabla de Contenido

	Págs.
LISTA DE TABLAS	6
LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE ANEXOS	8
RESUMEN	9
INTRODUCCION	11
CAPITULO UNO	11
1. Planteamiento del problema	15
1.1. Formulación del problema	17
CAPITULO DOS	21
2. Marco referencial	21
2.1. Estado del Arte	21
2.1.1. Evaluación del aprendizaje en el contexto internacional.....	21
2.1.2. Evaluación del aprendizaje en el contexto nacional	25
2.1.3. Contexto normativo	28
2.2. Fundamentación teórica	32
2.2.1 Definición de evaluación del aprendizaje	33
2.2.2. Evaluación por competencias	35
2.2.3. Las pruebas externas Saber	37
2.2.4. Estándares básicos de competencia	38
2.2.5. Evaluación de la competencia matemática.....	39
2.2.6. Evaluación de la competencia de lenguaje.....	40
2.2.7. Instrumentos para evaluar las competencias.....	42
2.2.8. Instrumento para evaluar el saber y el saber cómo.....	43
2.2.9. Instrumentos relacionados con el saber cómo.....	45
2.2.10. Instrumentos relacionados con el hacer	46
2.2.11. Prácticas evaluativas	47
CAPITULO TRES	50
3. Objetivos	50
3.1. General	50
3.2. Específicos	50
CAPITULO CUATRO	51
4. Propuesta Metodológica	51
4.1. Enfoque y tipo de investigación.....	51

4.2.	n o diseño de la investigación	Pla 51
4.3.	Población, muestra y muestreo.....	53
4.4.	Elaboración y validación de los instrumentos.....	54
4.5.	Organización análisis de datos.....	55
CAPITULO CINCO		56
5.	Análisis e interpretación de los resultados	56
5.1.	Análisis de los datos cualitativos.....	59
5.1.1.	Interpretación de los resultados de las prácticas de los docentes de matemáticas	61
5.1.2.	Interpretación de los resultados de las prácticas de los docentes de lenguaje	66
5.2.	Análisis de los datos Cuantitativos	72
5.1.1.	Área de lenguaje.....	72
5.1.2.	Área de matemáticas.....	75
5.2.	Triangulación de los datos	79
5.2.1.	De los datos cualitativos	79
5.2.2.	De los datos cuantitativos	81
CAPITULO SEIS		83
CONCLUSIONES		83
CAPITULO SIETE		86
RECOMENDACIONES		86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		88
ANEXOS		95

Lista de Tablas

	Págs.
Tabla 1.1 Clasificación de las Instituciones Oficiales del Municipio de Riohacha (zona urbana) según las categorías del ICFES, entre 2010 al 2012.	18
Tabla 2.2 Componentes de las Pruebas Saber en matemáticas	42
Tabla 2.3 Acciones propias de la competencia comunicativa	44
Tabla 5.4 Relación entre los tipos de evaluaciones escritas que se realizan en las I.E. oficiales de Riohacha y las pruebas de Estado	77
Tabla 5.5 Relación entre los tipos de evaluaciones orales que se realizan en las I.E. oficiales de Riohacha y las Pruebas de Estado.	77
Tabla 5.6 Bondad de Ajuste pruebas lenguaje	77
Tabla 5.7 Coordinadas tipos de pruebas lenguaje.	78
Tabla 5.8 Tipos de evaluaciones de matemáticas (orales)	80
Tabla 5.9 Tipos de evaluaciones de matemáticas (escrita)	80
Tabla 5.10 Bondad de ajuste de evaluaciones de matemáticas	81
Tabla 5.11 Coordinadas de tipos de evaluación de matemáticas	81
Tabla 5.12 Clasificación del tipo por frecuencia de las prácticas evaluativas en matemáticas y lenguaje realizadas en las instituciones educativas oficiales de Riohacha.	85
Tabla 5.13 Relación entre las prácticas evaluativas en lenguaje y matemáticas que se realizan en las instituciones educativas oficiales de Riohacha y las pruebas estatales Saber 11.	86

Lista de Figuras

	Págs.
Figura 1.1 Resultados de las pruebas Saber 11 componente (Lenguaje 2011 al 2013) I.E oficiales del Municipio de Riohacha	19
Figura 1.2 Resultados de las pruebas Saber 11 componente (Matemáticas 2011-2013) I.E oficiales del Municipio de Riohacha	20
Figura 2.3 Definiciones del concepto de evaluación	35
Figura 5.3 Mapa de redes construido a partir de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de las instituciones educativas oficiales (Zona urbana) del municipio de Riohacha.	64
Figura 5.4 Mapa de redes construido a partir de prácticas evaluativas de los docentes de lenguaje de las de las I.E oficiales del municipio de Riohacha	70
Figura 5.5 Mapa conceptual de las pruebas utilizadas en el área de Lenguaje que guardan relación con las pruebas Saber 11	79
Figura 5.6 Mapa conceptual de las pruebas utilizadas en el área de Matemática que guardan relación con las pruebas Saber 11	82

Lista de Anexos

	Págs.
Anexo No 1 Formato grupo focal con rectores y/o coordinadores de las Instituciones educativas oficiales del municipio de Riohacha	99
Anexo No 2 Formato entrevista focal con docentes de matemática y Lenguaje	101
Anexo No 3 Información grupo focales con docentes	103



Resumen

El propósito de este estudio es analizar la manera cómo se relacionan las prácticas evaluativas en lenguaje y matemáticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas oficiales del municipio de Riohacha con los resultados de las evaluaciones externas Saber 11 de los años 2012 y 2013. Los hallazgos obtenidos a través de esta investigación ofrecen a las entidades educativas información pertinente para asumir directrices hacia el mejoramiento de las competencias en estas dos áreas que globalmente se reconocen como fundamentales para acceder a la comprensión de todos los campos del conocimiento; así mismo, se convierte en un valor agregado en el ámbito de la evaluación por competencias y su relación con los resultados de las pruebas externas Saber 11, direccionando las intervenciones educativas que buscan mejorar los indicadores de La Guajira con respecto a la nación. Es una investigación de enfoque mixto, con un diseño Explicativo Secuencial (DIXPLES), durante la cual se procesaron datos cuantitativos, por medio de cuestionarios escalados para las poblaciones más grandes, analizados con el paquete estadístico SPSS; posteriormente, se recogieron datos cualitativos, a través de entrevistas de grupo focal que fueron analizadas con el programa Atlas ti, produciendo redes interconectadas, a partir de las concepciones de las poblaciones participantes. Estas dos bases de datos facilitaron la triangulación de los análisis de los resultados de la información, con el fin de posibilitar la construcción de inferencias veraces.

Palabras clave: Pruebas Saber 11, prácticas evaluativas, competencias en lenguaje, competencias en matemáticas, evaluación del aprendizaje.

Summary

The purpose of this study is to analyze the way how are related the assessment practices in language and mathematics that are carrying out in official educational institutions in the municipality of Riohacha with the results of Saber 11 external evaluations in the years 2012 and 2013. The findings obtained through this research provide to the educational institutions relevant information to assume guidelines towards improvement of the skills in these two academic disciplines that overall are recognized as fundamental to get comprehension of all the knowledge fields; likewise, it becomes an added value in the field of assessment by skills and its relation with the results of Saber 11 external evaluations, addressing the educative interventions that search to improve indicators of La Guajira regarding to the country. It is a research with mixed approach, with a Sequential Expository design (DIXPLES), during which quantitative data were processed, through scaled questionnaires for larger populations, analyzed with the SPSS Statistical Package; subsequently, qualitative data were collected through interviews of focus group that were analyzed with the Atlas ti program, producing interconnected networks, from the conceptions of the participating populations. These two databases provided triangulating the analysis of the results of the information, in order to permit the construction of accurate inferences.

Keywords: Saber 11 tests, assessment practices, skills in language, skills in mathematics, learning assessment.

Introducción

El trabajo de investigación “Análisis de la relación entre las prácticas evaluativas realizadas en las instituciones educativas oficiales del Municipio de Riohacha y los resultados en las evaluaciones externas Saber 11”, tiene como propósito examinar la manera cómo las prácticas evaluativas desarrolladas en instituciones educativas de Riohacha contribuyen a la preparación de los estudiantes para la presentación de las pruebas de Estado Saber 11, con resultados exitosos.

Preocupación suscitada tanto en los niveles locales como en los nacionales por el reconocimiento de que una educación de calidad contribuye en gran medida al desarrollo de la nación. La educación básica y posteriormente la media son eslabones en una cadena educativa llamada escuela conformada por la educación primaria, secundaria y terciaria, que en Colombia se divide en ciclos bastante diferenciados y con regímenes autónomos.

La educación media, tiene una enorme responsabilidad en la preparación de los bachilleres que aspiran ingresar a la educación superior; por lo tanto, para que este acceso sea exitoso y se garantice, en cierta medida, un buen desempeño académico en la educación superior, Colombia tiene las pruebas estatales Saber 11, como una forma de evaluación única en todo el territorio nacional.

El camino escogido por esta investigación trata de establecer de qué manera las evaluaciones practicadas en las instituciones, en este caso, oficiales del área urbana de Riohacha, contribuyen a la preparación de los estudiantes para enfrentar exitosamente las pruebas estatales, garantizándoles el ingreso a la educación superior.

El documento se ha distribuido en siete capítulos que recogen las secciones en que se conformó, cuyos contenidos, a manera de facilitar la lectura, se describen brevemente a continuación.

El resumen pretende informar brevemente al lector sobre la significación investigativa del estudio de las practicas evaluativas y su relación con las pruebas Saber 11, la cual justificó su desarrollo; el aporte o valor agregado que los resultados ofrecen a la región y a la nación, a partir de los cuales las entidades administrativas de la educación podrán hacer una toma de decisiones con base en los resultados de la investigación; la metodología o manera cómo se abordó el problema, procurando obtener unos resultados fiables y la relevancia de los mismos para el mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas de la educación media del Departamento.

Posteriormente a la introducción, como un primer capítulo, se plantea y formula el problema o cuestión a la que debe responder la investigación, en la formulación del problema a través del análisis de los resultados de las instituciones oficiales de la zona urbana del Municipio de Riohacha, en los componentes lenguaje y matemática del 2011 al 2013, identificó que este municipio al igual que el departamento de La Guajira viene presentando bajos resultados en las pruebas Saber 11, por lo que se plantean como unos de los interrogantes ¿Cómo se relacionan las prácticas evaluativas que se realizan en las instituciones educativas oficiales del municipio de Riohacha con los resultados de las evaluaciones externas Saber 11?

El marco referencial agrupó la literatura disponible en la temática relacionada con la evaluación del aprendizaje, la evaluación del aprendizaje por competencias, instrumentos para evaluar por competencias y las evaluaciones censales en el caso de Colombia pruebas Saber 11, dentro del cual se trabajó el estado del arte o de la cuestión de investigación y la fundamentación teórica, conformando una base o visión del contexto a partir del cual se determinó el problema a estudiar. Se examinaron posturas académicas y autores desde el nivel internacional hasta el nacional, incluyendo el contexto normativo nacional.

Luego se plantean los objetivos el general y los específicos. Analizar la relación existente entre las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en las instituciones

educativas oficiales del Municipio de Riohacha y los resultados de las evaluaciones externas Saber 11, con el fin de aportar al contexto local y nacional.

La propuesta metodológica, las características del estudio y el tema de la investigación, se abordó el problema desde la perspectiva del método o enfoque mixto (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), Por lo tanto, se planeó un diseño secuencial que permitiera recoger datos, ya sean del orden cualitativo o cuantitativo, proponiendo un diseño en fases y etapas, un muestreo intencional para la población de docentes, donde se escogió el total de la población de acuerdo a las intenciones de los investigadores docentes del ciclo media vocacional de las áreas de matemática y lenguaje de las instituciones oficiales y uno aleatorio para la muestra estudiantil, estudiantes del grado 11 de las respectivas instituciones participantes. Los instrumentos cumplieron con el proceso de validez y los datos se organizaron según fueran del orden cualitativo o cuantitativo.

En el análisis e interpretación de los resultados se muestran los resultados alcanzados y procesados, algunos se llevaron al programa SPSS para realizar el estudio de Escalamiento Multidimensional (MSD), los resultados de orden cualitativo (grupo focal) se analizaron a través del programa Atlas ti; finalizando con la triangulación de datos, la cual señala las coincidencias existentes entre las diversas fuentes de información, con el propósito de proveer de mayores niveles de confiabilidad a los resultados obtenidos, dentro de este aparte se muestran los instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia por los docentes de matemática y lenguaje.

Las inferencias y sugerencias plasmadas al final del trabajo pueden ser de gran utilidad para la toma de decisiones por parte de los entes encargados de administrar y vigilar la calidad de la educación. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas consultadas y citadas en la elaboración de este

documento y los anexos pertinentes, como datos crudos resultado de la recolección de información.



CAPITULO UNO

1.1. Planteamiento del Problema

El Examen de Estado de la educación media del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), hoy Pruebas Saber, fue creado en 1968 como un requisito para acceder a la educación superior. A partir de 1998 los resultados de dichas pruebas clasifican a las instituciones educativas en siete categorías “muy superior”, “superior”, “alto”, “medio”, “bajo”, inferior y “muy inferior”. Estas clasificaciones han permitido identificar sus debilidades y fortalezas, de tal manera que puedan emprender acciones tales como: reformar los planes de estudios, ajustar las políticas de evaluación, planificar estrategias de mejoramiento en las que participen los diferentes actores de la comunidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Las normas reglamentarias establecidas en el Decreto 230 de 2002 se aplicaron al servicio público educativo de la educación formal hasta el año 2009, cuando se expide el decreto 1290, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica.

A nivel nacional los resultados de las pruebas Saber 11 se han convertido en un indicador de la calidad de la educación media. La clasificación de las Instituciones educativas, con base en estos resultados, califican el nivel de la calidad de las mismas, observándose cómo, tanto las públicas como las privadas, desean ubicarse en los niveles muy superior y superior, lo que motiva las decisiones en materia de reformas educativas desde el nivel central hasta el local.

En el caso de la Costa Caribe el estudio realizado por Posada¹ (2005), concluye que durante los 20 años de existencia de la prueba ICFES, ha predominado un bajo rendimiento escolar, con leve tendencia a “medio”. Los niveles “muy superior”, “superior” y “alto”, por lo tanto, están lejos de ser los predominantes.

El documento El Caribe Colombiano frente a los objetivos de desarrollo del milenio, en el aparte de calidad resalta que en el segundo semestre del 2008 las pruebas ICFES presentan resultados negativos en todos los departamentos. El Departamento de La Guajira obtuvo uno de los puntajes más bajos (42,6) en el núcleo común (Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo, (PNUD), 2010). Al comparar los datos suministrados tanto por Posada (2005) como por el PNUD (2010), el bajo desempeño parece ser una constante en la Costa Caribe y en particular en La Guajira.

El Municipio de Riohacha, capital del Departamento de La Guajira, presenta grandes deficiencias en los niveles de la calidad de la educación, ya que de los 32 planteles de la ciudad solamente el 18,8% de ellos, es decir 6 instituciones educativas, clasificaron en las tres categorías de más alto rendimiento en las pruebas ICFES de 2007 (Observatorio del Caribe colombiano, 2009).

Una revisión de los registros históricos de la clasificación del ICFES en las pruebas Saber 11 del año 2009 hasta el 2012, muestra que de las 32 instituciones educativas (I.E) del Municipio de Riohacha, las ubicadas en el nivel “muy superior” y “superior” pertenecen al sector privado; solo una institución del sector oficial se ubica en un nivel “superior”, pero ninguna aparece en el nivel “muy superior”.

¹ Rodolfo Manuel Posada Álvarez, doctor en filosofía y Ciencias de la educación, UNED Madrid (España), Máster en Educación, Psicólogo, fue miembro del comité de apoyo al Comité Nacional de acreditación (CNA), par académico para la acreditación de programas, ha publicado libros sobre educación y pedagogía.

Tabla 1.1 Clasificación de las Instituciones Oficiales del Municipio de Riohacha (zona urbana) según las categorías del ICFES, 2010- 2012.

Nivel	Año		
	2010	2011	2012
Muy superior	0	0	0
Superior	1	1	1
Alto	0	1	1
Medio	3	4	5
Bajo	6	4	4
Inferior	1	1	0
Muy inferior	0	0	0

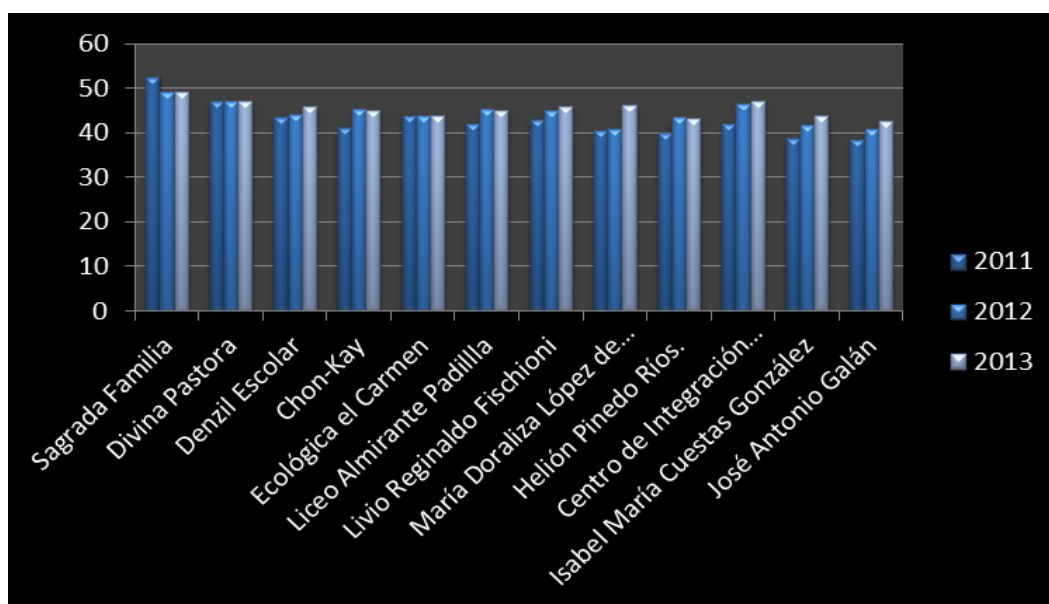
Fuente: elaborada a partir de información del ICFES. Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/index.html> julio de 2014, periodo 2011 al 2013.

En la tabla 1.1 predomina el nivel “bajo” en todos los años (2010-2012) seguido del “medio”; la misma I.E se mantuvo en los tres años en el nivel “superior” por lo tanto se confirma que el nivel de desempeño de los estudiantes de educación media del Municipio de Riohacha es deficiente, ninguna ocupa el nivel muy superior y solamente una el nivel superior y otra el alto.

1.2 Formulación del Problema

Las publicaciones que hace el ICFES a través de la web permitieron conocer y analizar los resultados de las pruebas Saber 11, en los componentes lenguaje y matemática de las I.E. Oficiales de la zona urbana del Municipio de Riohacha del 2011 al 2013.

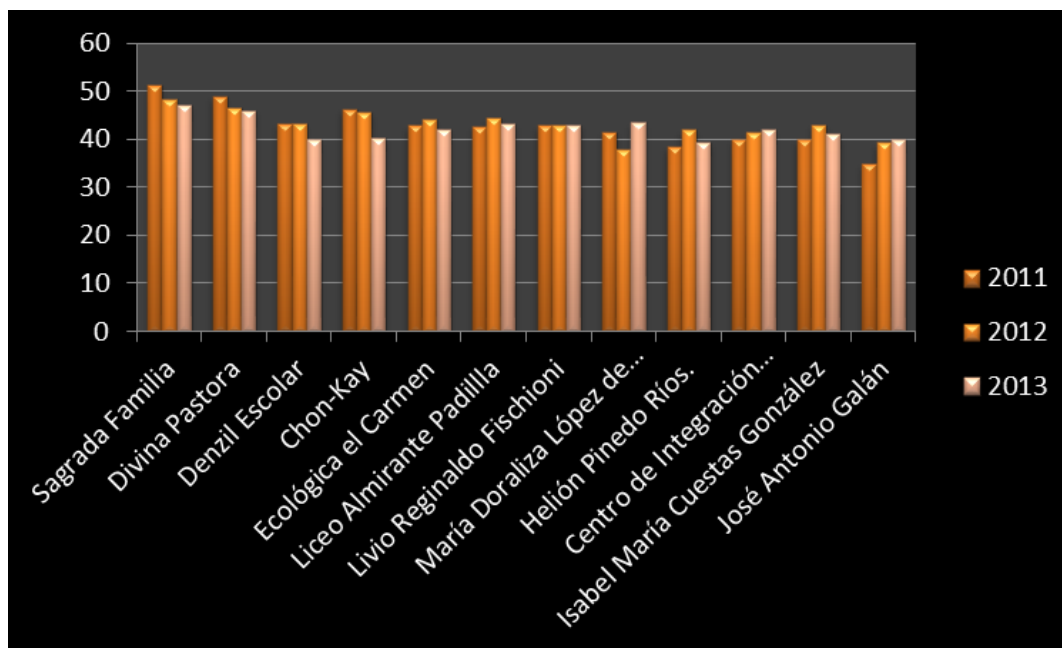
Figura 1.1 Resultados de las pruebas Saber 11 (componente lenguaje 2011-2013) I.E oficiales del Municipio de Riohacha.



Fuente: elaborado por los investigadores a partir de los registros del ICFES interactivo consultado en Mayo de 2014.

La figura muestra el comportamiento de los resultados de las pruebas Saber 11, de las doce instituciones educativas oficiales del Municipio de Riohacha entre los años 2011 y 2013 en el componente de lenguaje, cuya situación es poco alentadora si se tiene en cuenta que la media departamental para los años de la referencia son los siguientes 43, 44 y 43. Ahora bien, analizándola se puede anotar que para el año 2011, el 50% de las instituciones educativas del Municipio de Riohacha alcanzaron un puntaje por debajo de 50 y mayor que 40 puntos, el 42% obtuvo puntajes menores que 40 y mayores de 30, y solo el 8% estuvo por encima de 50 puntos. Durante los dos (2) períodos de los años 2012 y 2013, el 100% de las instituciones educativas del Municipio de Riohacha, se ubicaron en un rango de entre 40 y 50 puntos.

Figura 1.2 Resultados de las pruebas Saber 11, (componente matemáticas 2011-2013) I.E oficiales del Municipio de Riohacha.



Fuente: Elaborada por los investigadores, a partir de los datos del ICFES. Interactivo consultado en Mayo de 2014.

Con referencia al componente matemático, la figura 1.2 muestra un comportamiento similar al de la figura 1.1, salvo algunas particularidades como las siguientes: la institución que obtuvo menos puntaje en los años de referencia (José Antonio Galán), nunca superó los 40 puntos. Para el año 2011, el 67% de las instituciones objeto de estudio, superaron los 40 puntos, mientras que para el año 2012, este porcentaje subió a 75%, lo que muestra una leve mejoría en los resultados, mientras que para el año 2013, el 33% de las instituciones se encontraron por debajo de 40 puntos, al compararse con el puntaje departamental correspondiente a los demás años: 42.9, 42.5 y 43.5.

Tomando como referencia los anteriores análisis sobre el bajo desempeño en las pruebas Saber 11 en la zona urbana del municipio de Riohacha, específicamente en los núcleos de matemáticas y lenguaje, la investigación

pretende hacer un aporte en el tema de la evaluación del aprendizaje a nivel local, regional y nacional. Uno de los temas de la convocatoria del ICFES en el año 2011 era la relación que podía existir entre las prácticas evaluativas y los resultados en las Pruebas Saber 11, tema al cual se acogió esta investigación ya que sus autores entendieron que era de suma relevancia para el mejoramiento de la calidad de la educación en el departamento.

La evaluación del aprendizaje en el aula es un indicador de calidad de la educación y la misma permite valorar información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las prácticas evaluativas que se realizan en las instituciones educativas pueden ser variables que influyen en el desempeño de los estudiantes; precisamente este concepto sirve como orientador de una las respuestas que pretende resolver la investigación, aportando, además, análisis que se relacionen con los lineamientos del MEN, en la materia.

En consecuencia, se plantean las siguientes preguntas que guiarán la investigación hacia la consecución de sus propósitos.

¿Cómo se relacionan las prácticas evaluativas que se realizan en las instituciones educativas oficiales del municipio de Riohacha con los resultados de las evaluaciones externas Saber 11?

¿Qué relación guardan estas prácticas con los lineamientos y estándares del Ministerio de Educación Nacional en las áreas de Lenguaje y Matemática?

CAPITULO DOS

2. Marco Referencial

El marco referencial permitió agrupar, estudiar, analizar la literatura y autores disponibles en el tema de la evaluación, de la evaluación del aprendizaje, la evaluación por competencias, las pruebas externas (Saber 11), la normatividad vigente; además, los estudios que se han efectuado a nivel de evaluación interna (evaluación del aprendizaje en el aula) y externa (Pruebas Censales), en el ámbito internacional, nacional y local, a partir de los cuales se ratificó la pertinencia del tema objeto de estudio.

2.1 Estado del Arte

La revisión bibliográfica y posterior construcción del estado del arte significó el entendimiento, deconstrucción y reelaboración de conceptos teóricos para el desarrollo de las prácticas evaluativas que conduzcan a fortalecer el desarrollo de las competencias trabajadas en el aula y fuera del aula de clase.

La revisión y registro de las investigaciones realizadas sobre la evaluación del aprendizaje en el contexto internacional, nacional y local, se tradujo en el conocimiento de los avances frente al tema objeto de investigación.

2.1.1 Evaluación del aprendizaje en el contexto internacional.

En la revisión de la literatura concerniente a la evaluación del aprendizaje, en el plano internacional, específicamente a nivel latinoamericano, se menciona una investigación titulada “Las concepciones de aprendizaje y evaluación y su correspondencia con la práctica docente de profesores de ciencias naturales del ciclo secundario” adelantada por Flores (2009). El interés de esta investigación radicó en la búsqueda de correspondencias entre las concepciones de aprendizaje

y evaluación de los docentes y su práctica docente, para así poder predecir el liderazgo de las concepciones del aprendizaje sobre la práctica docente. Concluyó que no existe relación entre las concepciones de aprendizaje y las evaluaciones que efectúan los docentes en la práctica, metodológicamente se apoyó en el paradigma cualitativo. Esta investigación reviste importancia para el presente estudio por su similitud con el objeto de estudio ya que aporta a la conceptualización de las prácticas evaluativas del docente.

Cortés (2003) realizó el “Estudio preliminar de la evaluación del aprendizaje en el Bachillerato Tecnológico Aztlán A.C.”, examinando los paradigmas de la norma y criterio que conducen las prácticas evaluativas, poniendo especial énfasis en los fundamentos y sustentos teórico-metodológicos; con base en éstos, estudió el papel que juegan los exámenes como instrumentos de evaluación del aprendizaje en los centros escolares de México. También fueron analizadas y descritas las prácticas evaluativas utilizadas en el bachillerato.

Otro trabajo realizado por Hernández (2005) titulado “La evaluación de aprendizaje de matemáticas en los alumnos de telesecundaria” indagó sobre los diversos estilos para evaluar el aprendizaje especialmente el de las matemáticas, su principal objetivo era analizar los problemas que enfrentan los profesores, conocer las concepciones que tienen para evaluar los aprendizajes logrados y revisar las teorías que sustentan las formas más adecuadas de evaluarlos.

Zaragoza (2003), en su estudio “Las actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos”, analizó las actitudes del profesorado frente a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; de igual manera exploró cómo los aspectos estructurales de los centros educativos marcan diferencias en las actitudes que se tienen con respecto a la evaluación, y por último, el impacto que sobre las actitudes del profesorado tenían las capacitaciones recibidas sobre el tema de evaluación.

Villardón Gallego Lourdes (2006) hace revisiones de diversos estudios relacionados con la evaluación del aprendizaje manifestando que “la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos” (p.58), encontrando que se evalúan a los estudiantes, teniendo en cuenta solamente los resultados, no siendo ésta coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio realizado por Saxe *et al* (1997) acerca de las prácticas evaluativas en educación básica, evidencia que:

Los profesores de matemáticas orientaban sus criterios de corrección por creencias asociadas al sentido tradicional de la evaluación, es decir, al control, dado que al momento de corregir y calificar sólo verificaban la existencia o no de la respuesta correcta predeterminada, sin solicitar la identificación del patrón o la descripción, caracterización, representación y resolución de problemas simples a partir de variables y operatorias explícitas. (Prieto y Contreras, 2008, p. 255)

Posteriormente, las autoras sugieren el desarrollo de investigaciones sobre concepciones de enseñanza y evaluación, con el fin de proyectar las prácticas del docente de matemáticas y lenguaje y el impacto en los estudiantes. La escogencia de las áreas de lenguaje y matemáticas por las autoras de este estudio da luces relevantes a la temática abordada en la presente investigación, una vez que también analiza los mismos campos del conocimiento.

A continuación se retoman aspectos relacionados en este artículo que sugieren el desarrollo de investigaciones sobre concepciones de enseñanza y evaluación que delinee o perfilen las prácticas docentes de los profesores de matemáticas y lenguaje para analizar sus disonancias, contradicciones y repercusiones posteriores en sus estudiantes.

Osuna (2009) plantea como uno de sus objetivos “Describir los aspectos que caracterizan el modelo evaluativo de los aprendizajes que siguen los docentes de los Liceos Pioneros Bolivarianos del municipio de San Cristóbal, Venezuela” (p. 2); estudio descriptivo desarrollado de corte cuantitativo, en cuyos resultados se observó que tanto docentes como estudiantes evidencian que la mayoría de los

docentes no utilizan la evaluación diagnóstica, lo cual impide conocer el estado de los conocimientos previos, percepciones, habilidades, destrezas y oportunidades de los estudiantes.

La investigadora concluyó que hay escasa aplicación de la evaluación formativa ya que los estudiantes no participan en todas las fases del proceso. No se evidenció en los procesos de evaluación la retroalimentación; además, los docentes prefieren la evaluación sumativa del desempeño de los alumnos por medio de calificaciones.

En cuanto a las técnicas e instrumentos empleados para la evaluación del aprendizaje se resalta el uso de las pruebas escritas estructuradas y no estructuradas y pruebas orales tales como interrogatorios, exposiciones, evaluación de participación en clases, observándose el predominio de modelos evaluativos tradicionales y conductistas. En cuanto a las formas de participación en la evaluación se evidencia que es de tipo unidireccional, procediendo del docente hacia el estudiante. No se recurre al uso de la autoevaluación, la heteroevaluación o la coevaluación.

Por último, se observó que la evaluación de los aprendizajes no es de carácter participativo debido a que el docente es la fuente principal y casi exclusiva de la emisión de los criterios evaluativos.

Hernández (2008) ha venido investigando sobre la evaluación del aprendizaje, abordándolo como objeto de evaluación y postulando “la necesaria delimitación de aquellos contenidos de aprendizajes que son legítimamente evaluables” (p. 6); expresando así mismo que si bien los objetivos son un componente, una categoría fundamental del proyecto educativo y que la evaluación por objetivos es el paradigma que predomina, se tiene el riesgo de concebir la evaluación centrada en la valoración de los resultados y productos del aprendizaje y muy parcamente en los procesos.

2.1. 2 Evaluación del Aprendizaje en el contexto nacional.

En Colombia, el estudio Impacto de la evaluación censal de competencias en el mejoramiento de las Instituciones Educativas y la formulación de políticas de la Secretaría de Educación Distrital (Camargo, 2006), efectuado por la Universidad de la Sabana con el apoyo del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas, COLCIENCIAS, tenía el propósito de ilustrar qué tanto han usado los docentes de Bogotá, la evaluación censal de competencias, para mirar el uso de los resultados, para estudiar el impacto de dicha evaluación en el mejoramiento de la calidad de la educación. También pretendió conocer la perspectiva de los docentes ya que son ellos los que ejecutan las políticas en el nivel micro del sistema educativo. Metodológicamente, se recurrió a las entrevistas en profundidad, encuestas y grupos focales con docentes de 10 instituciones educativas de Bogotá.

El trabajo “Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX” llevado a cabo por Sánchez (2009), describe las huellas de las formas de evaluación en la educación colombiana durante la segunda mitad del siglo XX por medio del análisis de sus trayectorias, escudriñando los acontecimientos que han potencializado su incidencia, su establecimiento y operación mediante determinadas prácticas de poder. Expresa que los avances teóricos muestran cómo gradualmente la sociedad, las instituciones, los sujetos, los procesos, los productos, las relaciones, se han incorporado a una cultura de la evaluación ya que “todo es susceptible de ser evaluado para mejorar su calidad” (p. 1679).

Este estudio reporta que en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) existen 171 trabajos investigativos sobre la evaluación distribuidos de la siguiente manera: 28 trabajos de análisis de enfoques, modelos de paradigmas evaluativos, 26 sobre evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje (contenidos, objetivos, logros,

indicadores), 13 de evaluación de la gestión de los docentes, referidas en la mayoría de los casos y de manera exclusiva al trabajo de aula, 9 de evaluación por competencias.

Así mismo indican que existen estudios sobre Evaluación en la Universidad Santo Tomas, 20 de evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje, 20 de evaluación curricular, 18 de análisis de enfoques, modelos, paradigmas evaluativos, 14 sobre evaluación de la gestión de los docentes (trabajo de aula), 13 de evaluación de y por competencias. Se observa que no existe un trabajo relacionado con las prácticas evaluativas y su relación con los resultados de las pruebas Saber 11, lo cual muestra el aporte que daría la investigación a la temática de evaluación al centrarse en un aspecto relevante que aporta a la calidad de la educación.

Por otro lado, cabe resaltar los aportes del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, sobre la evaluación del aprendizaje, producto de las reflexiones realizadas en el año 2008, a través de la Gran Consulta Nacional de 2007 efectuada para la formulación del Plan Decenal de Educación, consulta que evidenció las debilidades e inconformidades sobre el ejercicio de la evaluación del aprendizaje, especialmente en lo relacionado con la promoción de estudiantes de los ciclos de la básica y la media, resaltando que:

Los fines de la evaluación deben alejarse de manera decidida del control, la coerción, la jerarquización y la exclusión de quienes participan del sistema, y por el contrario, deben acercarse cada vez más a cumplir con un sentido pedagógico y social, amplio e incluyente (Vélez, 2008, p.2).

La sistematización del Foro Educativo Nacional sobre la Evaluación de los Aprendizajes en el aula, bajo el lema de Evaluar es valorar, efectúa un análisis de tres ejes temáticos: propósitos y usos de la evaluación; actores y herramientas de la evaluación y políticas de la evaluación y sus implicaciones.

Una de las discusiones estuvo centrada en evaluación externa y su coherencia con la evaluación en el aula de clases, destacándose la ineficiencia de las pruebas

externas porque no toman en cuenta las características propias de cada región (MEN, 2008), “es manifiesta la tensión entre la evaluación externa y la evaluación en el aula de clases” (p. 24). También señala que las pruebas externas no son coherentes con la formación integral ya que dejan de lado aspectos actitudinales de los estudiantes. Otros participantes opinaban que los resultados de las pruebas externas son estrategias para que los docentes aprendan a evaluar por competencias y consideran que son un referente para el mejoramiento de la calidad educativa que imparten las instituciones.

En el contexto local, el documento Perfil del sector educativo, Departamento de La Guajira, Municipio certificado de Maicao (2004), analiza los resultados en La Guajira de las pruebas Saber 5° y 9°, en lenguaje de 5°, La Guajira muestra resultados inferiores al promedio nacional, ocupando el lugar 18 entre los 32 departamentos del país. En grado 9, en lenguaje ocupó el puesto 28 (1.7% por debajo del promedio nacional), en todos los niveles²

En cuanto al área de matemáticas en 5 grado, el nivel nacional es de 89% y La Guajira obtuvo 84%; en La Guajira se presume que existen grandes dificultades en el tema de la resolución de problemas complejos. En las pruebas de matemáticas del grado 9 La Guajira también se encuentra en un bajo nivel con relación al puntaje nacional. (ICFES, 2004)

En La Guajira “más de tres cuartas partes de los planteles educativos se encuentran en nivel bajo de desempeño y menos de la décima parte en nivel alto” (ICFES, 2004, p. 16), en las pruebas de acceso a la educación superior.

En el promedio nacional combinado de las 9 áreas básicas, La Guajira está por debajo del país, ocupando el lugar 29 entre los 32 departamentos y el 13 entre los 14 de mediana población. El cuanto al promedio de ICFES del 2003, en lenguaje Colombia tuvo el 48,6% y La Guajira 45,5%, en matemáticas 41,8% y La Guajira 41%.

² Clasificación de los niveles de logros alcanzados en lenguaje en el grado 9, nivel C: Comprensión del significado básico del texto, nivel D: Comprensión con inferencias, nivel E: Relaciona la comprensión entre textos, Nivel F: Comprensión crítica.

En el área de lenguaje La Guajira “empeoró en 2003, pues un 0,7% menos de sus alumnos superó los 45 puntos, retrocediendo mientras el país avanzaba, con lo cual la desventaja comparativa creció” (2004, p. 18). En lo que respecta al área de matemática, “En 2003 La Guajira mejoró, pues un 4,5% más de sus alumnos superó los 45 puntos.” (2004, p. 20).

2.1.3 Contexto normativo.

En la revisión del contexto normativo se encuentra que dentro del sistema educativo colombiano se han efectuado diferentes normas referidas a la evaluación; para efectos de la investigación se revisan las modificaciones sucedidas entre 1970 y 1987.

En la década de los setenta, la resolución No 1852 de 1978, reglamentó el nivel secundario y media vocacional, dividió el año escolar en cuatro periodos, con unos valores porcentuales, los cuales equivalen cada uno a un 20 y el desarrollo de dos evaluaciones intermedias y una final con un 10% de valor. Basado en una escala valorativa para las calificaciones de uno (1) a diez (10).

La calificación definitiva se obtenía del valor ponderado de las calificaciones producidas en los períodos y en las evaluaciones intermedia y final. Si el alumno perdía una materia, tenía derecho a una habilitación, perdida ésta podía rehabilitar y si perdía ésta, perdía el curso que podía repetir en el mismo plantel o en otro diferente al que tuviera acceso (MEN, 1978).

En la década de los ochenta, la resolución No.17486 de 1984 adoptó la calificación cualitativa, es así como, desde noveno hasta once grado, los resultados de evaluación utilizaba la escala de 1 a 10 con la siguiente equivalencia: 9 a 10, sobresaliente; 8 a 8.9, bueno; 6 a 7.9, aprobado; 1 a 5.9, no aprobado. Se estableció un valor porcentual en cada período así “Primer período: 10%; Segundo período: 20%; Tercer período: 30%; Cuarto período: 40%” (MEN, plan decenal p.8).

Las resoluciones No.19700 de 1985 y No.16416 de 1986 son aclaratorias de la norma anterior. En el año 1987 se producen unos cambios sustanciales dentro del sistema evaluativo en Colombia, con la firma del Decreto No.1469, el cual considera que las calificaciones van en contra del enfoque integral que le compete al proceso educativo, estableciendo la promoción automática obligatoria en el nivel de básica primaria, con una escala de evaluación cualitativa: Excelente, Bueno, Aceptable e Insuficiente, actividades de recuperación, la obligatoriedad de hacer informes descriptivos complementarios a las calificaciones; se conforman los comités de evaluación institucional, los cuales tienen la labor de valorar a los estudiantes individualmente, planteando estrategias de recuperación para los que presentan dificultades.

El decreto 1860 de 1994, reglamentó parcialmente La Ley General de la Educación (1994), en los aspectos pedagógicos y organizativos, en cuyo capítulo VI plantea el concepto de evaluación de los logros del alumno, “como el conjunto de juicios de valor sobre el avance con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico” (Congreso de Colombia, 1994, p.22). Otro elemento importante y que es quizá una ruptura fundamental con el modelo anterior y se convierte en piloto en el contexto latinoamericano es el contemplado en el artículo 47, que propone que la evaluación a partir de ese año sea “continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características” (1994, p.22).

Y como fines de la evaluación propuso definir el avance en la adquisición de los conocimientos, estimular el afianzamiento de valores y actitudes, identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje.

Así mismo, en el artículo 48 especifica que los medios para la evaluación serán a través de “pruebas de comprensión, análisis, discusión, crítica y en general, de apropiación de conceptos” (1994, p.23) valorando el proceso de asimilación del conocimiento del estudiante y sus destrezas en la solución de problemas.

Enfatizando que las pruebas no solo deben basarse en la reproducción memorística.

En el artículo 49, menciona lo referente al manejo de los resultados de la evaluación, sugiriendo que luego de realizada la evaluación los docentes deben planear actividades individuales o grupales para que los alumnos superen las dificultades presentadas.

Transcurrido un período de ocho años, un nuevo decreto permea los procesos de la evaluación, el 230 del 11 de febrero del 2002 que dicta normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Por ello el Capítulo I establece las Normas Técnicas Curriculares, apareciendo una nueva definición de currículo. Otro aspecto interesante contenido en el Decreto es la concepción de plan de estudios; el diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en el proceso de aprendizaje, así mismo, adopta la escala cualitativa en la que deben emitirse los informes evaluativos: “Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente y Deficiente” (MEN, 2002, p.88); se conservan las Comisiones de Evaluación y Promoción, la metodología aplicable a cada una de las áreas, los indicadores de desempeño y las metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.

El Ministerio de Educación Nacional en el año 2006 convocó a la comunidad educativa para la construcción del Plan Decenal de la Educación 2006-2016, “el tema de la evaluación fue identificado como uno de los más relevantes en la búsqueda de procesos de mejoramiento de la calidad en el sistema educativo” (Cajiao, 2010, p. 7), consecuente con esto el MEN emprende acciones con el fin de analizar las posibles reformas al Decreto 230 y propone hacer de la evaluación un tema de reflexión por parte de las instituciones educativas, es así como institucionalizo el 2008 como el año de la Evaluación, bajo el lema Evaluar es valorar.

El decreto 1290 de 2009, reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, que contrario a otros

decretos fue producto de una serie de concertaciones, foros, talleres en todas las regiones del país con la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los padres de familia, que llevaron a revisar las debilidades del sistema evaluativo colombiano y a elaborar los borradores con el propósito de mejorar la calidad del sistema de Educación de la Básica y la Media.

EL artículo primero, además decreta que los ámbitos de la Evaluación de los estudiantes son el internacional, el nacional y el institucional (Montenegro, 2009, p.178). En la esfera Nacional, se realizan las pruebas censales para monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos a través del Ministerio de Educación Nacional y el ICFES, dichas pruebas se aplican al culminar la educación media y son requisito para acceder a la educación superior (MEN, 2009).

Este decreto delega autonomía a los establecimientos educativos para definir y adoptar la escala de valoración del desempeño de los estudiantes desde el sistema de evaluación, la cual debe expresar equivalencia con la escala de valoración nacional: Desempeño Superior, Desempeño Alto, Desempeño Básico y Desempeño Bajo (MEN, 2009).

La denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos. Este decreto involucra a los padres de familia dentro del proceso evaluativo (MEN, 2009 p. 2).

Al revisar la normatividad se encuentra que la evaluación ha ocupado un lugar importante dentro de las acciones del sistema educativo colombiano. Cada norma justifica los cambios que en su momento hubo que adoptar y es posible que a la luz del ejercicio de aplicabilidad del Decreto 1290 de 2009 se perciban debilidades que seguirán enriqueciendo las discusiones futuras alrededor del tema. Las normas “por si solas no han sido capaces de mejorar las prácticas de evaluación

escolar, ni muchos menos mejorar la calidad de la educación, la permanencia y el acceso a la formación universitaria” (Cajiao, 2010, p.71).

2.1.4 Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación -Icfes.

El ICFES es la entidad responsable de la evaluación de la educación en Colombia, la Ley 1324 de 2009 fija parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación y dicta normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado.

El decreto 869 del 17 marzo de 2010 define el examen de estado de la educación media ICFES-Saber 11 como “un instrumento estandarizado para la evaluación externa”, (MEN, 2010, p 1). Que junto a los exámenes aplicados a los grados 5°, 9° conforman el Sistema Nacional de Evaluación.

El examen Saber 11 está compuesto por: el núcleo común y el componente flexible. El primero agrupa las áreas que se consideran fundamentales, de acuerdo con la Ley General de Educación y los estándares básicos de competencias. Éstas son lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés. Todos los estudiantes deben presentar las pruebas que conforman este núcleo (ICFES, 2011).

El componente flexible contiene dos clases de pruebas: de profundización e interdisciplinarias. Las pruebas de profundización buscan examinar con mayor nivel de complejidad las competencias y componentes que integran las pruebas del núcleo común. En las interdisciplinarias, el estudiante debe relacionar Saber es de diferentes ciencias que abordan las problemáticas de violencia y sociedad, además de medio ambiente. (ICFES; 2011).

2.2 Fundamentación Teórica

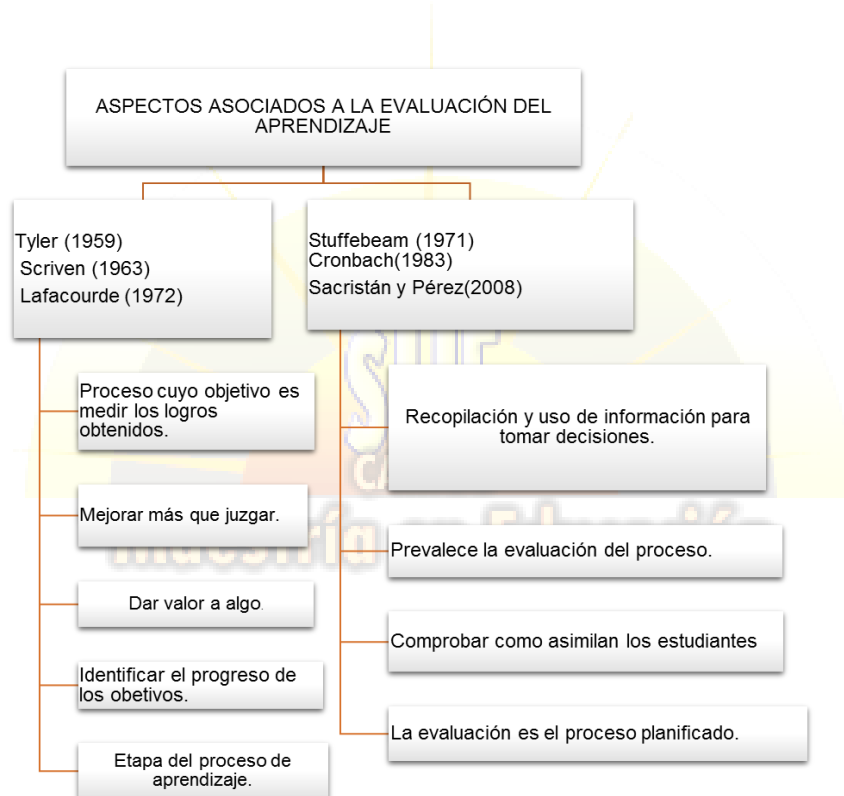
En este aparte se exponen los constructos teóricos que sustentan el trabajo de investigación como son la evaluación del aprendizaje, evaluación por

competencias, evaluación de la competencia matemática, evaluación de la competencia del lenguaje, instrumentos para evaluar competencias, pruebas externas Saber 11, estándares básicos de competencias del MEN.

2.2.1 Definición de evaluación del aprendizaje.

Con el propósito de analizar el concepto de evaluación, se realizó una revisión de la literatura relacionada con el tema, la cual se sintetiza en la siguiente figura.

Figura 2.3 Definiciones del concepto de evaluación



Fuente. Elaborado por los autores a partir de Tyler (1959), Cronbach (1963), Stufflebeam (1971), Scriven (1967), Lafourcade (1972) Sacristán y Pérez (2008).

La evaluación del aprendizaje es un tema complejo objeto de diversas teorías y cuestionamientos. En las definiciones de los autores relacionados en la tabla anterior, se evidencia que los autores Tyler (1959) y Lafourcade (1972), muy a pesar de la diferencia cronológica de su obra en el tiempo, coinciden en que es un

proceso para el logro de los objetivos propuestos con respecto a una medida preestablecida.

Mientras que Cronbach (1963) y Stufflebeam (1971), se evidencia que es un proceso de recopilación de información útil para toma de decisiones.

Para Sacristán y Pérez (2008) es un recurso valioso tanto para evaluar los motivos de por qué los estudiantes no obtienen los logros esperados, como también para comprobar cómo asimilan los estudiantes cuando alcanzan el aprendizaje. Es menos útil la evaluación cuando se utiliza “solo para demostrar al alumno cuan ignorante es (atención al déficit y no tanto a la capacidad de aprender)” (Sacristán y Pérez 2008, p. 321).

En síntesis, del análisis anterior sobre evaluación se infiere que ésta hace parte de la calidad y la didáctica, para la concreción de objetivos contenidos en las actividades y estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje, tal como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional, a través de los estándares de calidad establecidos.

A partir de 1970 los investigadores del tema de evaluación dan inicio a un periodo en que surgen modelos de evaluación que originan dos enfoques, los seguidores de Tyler centrados en el enfoque cuantitativo de la evaluación y los otros en el modelo cualitativo. Los investigadores de la educación comprendían “que había que hacer más hincapié en la evaluación de procesos, que en la evaluación del producto y que la evaluación era fundamentalmente un instrumento de mejora de la acción educativa” (Díaz y García, 2004, p. 19).

En consecuencia, se podría definir la evaluación como el proceso sistemático de recogida de información, ligada a un juicio de valor en función de unos criterios orientados a la toma de decisiones que contribuyen a acrecentar el aprendizaje del alumno. Y no es contradictoria a otras actividades del proceso educativo sino que por el contrario valora el proceso con el fin de mejorarlo, por ello es escenario para

valorar los motivos del bajo rendimiento académico y una fuente para indagar cómo la labor docente puede ser de ayuda y estímulo.

2.2.2 La Evaluación por Competencias.

La evaluación por competencias es el enfoque con el que el Ministerio de Educación Nacional trabaja las pruebas Saber 11; por lo tanto se hace necesario revisar los fundamentos teóricos que la sustentan, con el ánimo de comprender, cotejar y valorar los procesos que se realizan en las instituciones en estudio, facilitando interpretaciones confiables de los resultados, producto de la presente investigación.

La propuesta de desarrollar y evaluar competencias se relaciona con la teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples: inteligencia lingüística, lógica matemática, musical, espacial, kinestésica, intrapersonal y naturalista. Este autor considera la inteligencia como el resultado de una interacción, por parte, de ciertas inclinaciones y potencialidades y, por otra, de las oportunidades y limitaciones que caracterizan un ambiente cultural determinado.

El término competencia es traído al campo de la educación desde las disciplinas administrativas, sociológicas y lingüísticas. Sus antecedentes más inmediatos se hallan en la teorías de Noam Chomsky, quien utilizó el concepto competencia lingüística en 1957 en su obra estructuras sintácticas y más tarde en 1965 en Aspectos de la teoría sintáctica (Bogoya, 2007).

Desde mediados de la década de los noventa, a nivel educativo, en Colombia y otros países de América Latina, se escuchan diferentes conceptos sobre el tema de competencias, entre los que se destacan los de Díaz (2006) en los campos de la formación por competencias, los planes de estudio basados en el enfoque por competencias, todo con la esperanza de mejorar los procesos de formación académica. Por otra parte, Contreras (2012) define la competencia “como un Saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos” (p. 20).

Competencia es la capacidad “para resolver problemas en cualquier situación especialmente cuando se trata de situaciones nuevas o diferentes a las ya conocidas y en diversos contextos de actuación” (Zabala y Arnau, 2014, p. 9). Para referirse a competencia utilizan el término actuación competente, como el escenario que conduce después de una serie de pasos a finalizar una tarea específica, de forma flexible y estratégica con base en unos conocimientos aprendidos en otros contextos.

Uno de los giros que debe dar la evaluación en Colombia radica en saltar de una evaluación basada en definiciones para apoderarse de un enfoque de competencias, definida como “la capacidad de interpretar en toda su complejidad una porción del mundo bajo análisis, construir, proponer y argumentar soluciones plausibles a problemas nuevos y generar nuevos espacios conceptuales, metodológicos y de acción” (Bogoya, 2006, p. 3).

Concebir la competencia como resultado de aprendizaje repercute en la evaluación, ya que la competencia presume el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. “Hasta el momento en las instituciones educativas se han evaluado fundamentalmente los conocimientos adquiridos, recogiendo información a través de las pruebas escritas y orales” (Contreras, 2012, p. 35), por lo que amerita un sistema de evaluación que valore todos los resultados del aprendizaje de una manera viable y fiable, donde el estudiante tenga una participación activa que le permita utilizar los conocimientos de manera creativa.

Evaluar una competencia “no es otra cosa que evaluar el grado de desempeño del estudiante, puesto que los desempeños no son más que la realización de las competencias aquello que alguien sabe hacer” (Universidad Nacional, 2000, p. 97).

De acuerdo con los diferentes conceptos enunciados se observa que la competencia no se puede reducir al simple hecho de saber hacer, pues se correría el riesgo de regresar a concepciones pedagógicas ya superadas como el conductismo que privilegia los resultados independientemente de los procesos.

Tobón, Sánchez y Carretero (2006), proponen llegar a un acuerdo para definir competencias: “Articulación metódica de las actitudes, los conocimientos y las habilidades procedimentales e idoneidad en el actuar” (p. 100).

2.2.3 Las pruebas externas Saber.

El conjunto de pruebas externas que se han adoptado en el territorio colombiano se denominan Saber, y la que se efectúa al culminar el proceso de formación media vocacional se llama prueba Saber 11. Se ubican dentro de la clasificación de las pruebas censales “se aplican a la totalidad de una población determinada, de manera periódica, con el fin de hacer comparaciones en el tiempo y entre instituciones y regiones” (Cajiao, 2010, p. 69).

El diseño de las pruebas Saber 11 está alineado con los estándares básicos de competencia y se han estructurado bajo esta metodología, definiendo la evaluación en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas. (MEN, Decreto 1290 de 2009).

La prueba de Estado Saber 11 tiene dos componentes, el núcleo común y el componente flexible. En el primero están las áreas consideradas fundamentales, de acuerdo con la Ley General de Educación y los estándares básicos de competencias. Son ellas: lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés. Todos los estudiantes deben presentar las pruebas que conforman este núcleo (ICFES, 2011).

El componente flexible lo integran dos clases de pruebas: de profundización e interdisciplinarias. Su intención es evaluar áreas de interés para los estudiantes, quienes tienen la oportunidad de escoger la que más se ajusta a sus intereses y dominio académico.

Las pruebas de profundización tienen el propósito de examinar con mayor nivel de complejidad las competencias y componentes que integran las pruebas del núcleo común. Mientras que las pruebas interdisciplinarias, permiten al estudiante

relacionar Saber es de diferentes ciencias que abordan el medio ambiente y las problemáticas de violencia y sociedad (ICFES, 2011).

2.2.4 Estándares básicos de competencia.

Con el propósito de garantizar la calidad del sistema educativo, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional, unificó unos criterios para determinar lo que requieren aprender los niños y jóvenes independientemente de su ubicación geográfica. Es así como define el estándar como “un criterio público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (MEN, 2006, p.11).

Los estándares básicos de competencia son una guía para planificar las prácticas evaluativas dentro del aula y se establecen como unos criterios comunes para las evaluaciones externas representan el norte que permite evaluar los niveles en que el estudiante logra la competencia a medida que va transitando por los diferentes niveles educativos. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida y el sistema educativo debe contribuir para alcanzar la calidad deseada contando con criterios públicos y deseados que permitan conocer si se están logrando o no los saberes que como sociedad se han propuesto (MEN, 2006).

Los estándares también se establecieron para guiar a las instituciones educativas a construir los planes de estudio por áreas y por grados, siempre con el fin de desarrollar las competencias, aumentando de complejidad a medida que el estudiante continúa el ciclo de formación educativa y estableciendo lo que el estudiante debe “saber” y “saber hacer” cuando culmina su trayectoria académica.

Para desarrollar las competencias se deben propiciar situaciones de aprendizaje significativas en donde se recurra a la solución de problemas, a la evaluación permanente, entre otros aspectos de la práctica pedagógica. (MEN, 2006).

2.2.5 Evaluación de la Competencia matemática.

En el sistema educativo colombiano la competencia matemática evalúa competencias y componentes, la primera comprende: la comunicación que hace referencia a la capacidad para expresar ideas, interpretar, representar, usar diferentes tipos de lenguaje; el razonamiento, se relaciona con el darse cuenta del cómo y del porqué de los caminos que se siguen para concluir; la solución de problemas que consiste en formular problemas a partir de situaciones que le permiten aplicar los cálculos exactos o aproximados para llegar a la solución (MEN, 2006).

En segundo lugar, evalúa componentes como una forma de organizar los conocimientos matemáticos dentro del plan de estudio; con base en los lineamientos curriculares, los componentes son: numérico variacional, geométrico-métrico y aleatorio.

Las competencias que se evalúan en matemáticas en la prueba Saber son tres: la competencia comunicativa, definida como la capacidad para identificar la coherencia de una idea respecto a los conceptos matemáticos explicados en una determinada situación, la cual está relacionada con tareas como: usar la representación, formular hipótesis, generalizar propiedades, modelar usando lenguaje escrito y oral; la segunda competencia es el razonamiento, relacionado con el cómo identifica y emplea las estrategias y recursos para solucionar problemas y, por último, la resolución de problemas que corresponde a la capacidad de formular y resolver problemas a partir de escenarios matemáticos y no matemáticos, transferir la realidad a un contexto matemático, así como demostrar e interpretar los resultados de un problema (Pardo, 2013).

Tabla 2.2 Componentes de las pruebas Saber en matemáticas

Componentes	Descripción
Numérico-variacional	Examina: <ul style="list-style-type: none"> • La comprensión de los números y de la numeración • La estructura del sistema de numeración. • La comprensión de sus propiedades, de su efecto y de las

	<p>relaciones entre ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La identificación de variables • La representación de fenómenos de cambio y dependencia.
Geométrico-métrico	<p>Está asociado con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La construcción y manipulación de representaciones de los objetos del espacio, las relaciones entre ellos. • Con la comprensión del espacio • El razonamiento geométrico • La solución de problemas de construcción de conceptos de cada magnitud, el uso de unidades. • La comprensión del concepto de perímetro, área y volumen.
Aleatorio	<p>Indaga por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La representación, lectura e interpretación de datos en contextos. • Por el análisis de diversas formas de representación numérica. • El análisis cualitativo de regularidades, tendencias, de tipos de crecimiento y la formulación de inferencias y argumentos usando medidas de tendencia central y de dispersión.

Fuente: elaborada a partir de las definiciones de Contreras (2013).

2.2.6 Evaluación de competencias en el área de lenguaje.

El lenguaje le permite al individuo apropiarse conceptualmente de su realidad. Gracias a los distintos sistemas de lenguaje, se pueden compartir con los demás, ideas, creencias, emociones y sentimientos. La prueba Saber 11 en lenguaje con base en un texto conlleva al leyente a establecer un diálogo en distintos niveles y componentes “diálogo alrededor del contenido del texto (...) diálogo con los conocimientos y nociones previas” (Contreras, 2012, p. 82).

En el sistema de educación de Colombia, la formación en lenguaje se orienta al desarrollo de seis dimensiones:

- La comunicación: a través de la cual se busca formar al individuo para interactuar con sus semejantes, siendo un interlocutor con capacidad para dar significados.

- La transmisión de información: relacionada con la capacidad que tiene el lenguaje para ayudar a reproducir nuevos significados.
- La representación de la realidad: capacidad para crear condiciones que ayuden a los estudiantes a desarrollar la habilidad de organizar y estructurar conceptualmente sus propias vivencias.
- Expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas: el lenguaje también debe promover el perfeccionamiento de las potencialidades estéticas, ayudando a recrear otras formas de comprender el mundo.
- El ejercicio de una ciudadanía responsable: el lenguaje es considerado la base para el ejercicio de una ciudadanía responsable porque a través del diálogo se construye la convivencia y el respeto; el lenguaje ayuda a crear acuerdos, expresar opiniones y argumentos.
- El sentido de la propia existencia: la formación en el lenguaje plantea la tarea de cultivar las competencias que requiere el joven para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le propone el contexto institucional, local, regional, etc. (MEN, 2006).

La prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la lectora que “explora cómo los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos” (Contreras, 2012, p. 84), la cual incluye la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones incluidas en diferentes tipos de textos, provocando una relación dinámica entre éstos y el lector. Los ítems de la prueba buscan establecer las capacidades de los educandos para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas. Y la competencia escritora evalúa el proceso de escritura, a partir de un texto cuyo propósito es observar la manera cómo el estudiante lo organiza. Las preguntas indagan sobre “los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa” (Contreras, 2012, p. 86).

Tabla 2.3 Acciones propias de la competencia comunicativa

Competencia-comunicativa	Descripción
Acción	Apunta a la constitución de los diversos sentidos que circulan

interpretativa	en los textos, es una acción y se caracteriza por la participación del autor en su construcción.
Acción argumentativa	Acción contextualizada cuyo objetivo es explicar las ideas que circulan y dan sentido a un texto, el lector debe argumentar en razón de las ideas presentadas en el escrito.
Acción propositiva	Se apoya en la interpretación, se caracteriza por ser una actuación crítica que exige la puesta en escena de los conocimientos del lector, lo cual posibilita el planteamiento de alternativas ante las situaciones que se exponen en el texto.

Fuente: Pardo (2013, p.7).

Según (Contreras, 2012,) la prueba de lenguaje examina tres componentes transversales a las dos competencias evaluadas.

- Componente semántico: está relacionado con el sentido del texto en términos de su significado, en este componente se averigua por el qué se dice en el texto.
- Componente sintáctico: hace referencia a la estructura del texto en términos de su coherencia y cohesión, es decir, indaga el cómo se dice.
- Componente pragmático: inspecciona el para qué se dice, en función de la situación de comunicación, es decir el sentido del texto.

2.2.7 Instrumentos para evaluar las competencias.

Teniendo en cuenta que las competencias se definen como un Saber hacer en un contexto determinado e implican el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas en el educando, es necesario que los procesos de evaluación incluyan, no solamente los conocimientos que el estudiante ha podido alcanzar durante su proceso, sino también el uso que hace esos conocimientos, es decir, cómo los aplica en situaciones concretas de la vida cotidiana.

Esto significa que las pruebas que evalúan una competencia deberían incluir la suma de los principios y contenidos aprendidos y asimilados en forma significativa por el estudiante, así como las estrategias de aplicación propias de un área o campo del saber. Es necesario, por tanto, plantear, desde la disciplina o saber que se evalúa, situaciones problémicas que puedan ser resueltas a partir de los conocimientos y las acciones que realiza el estudiante (Contreras, 2013).

Los instrumentos para evaluar las competencias se definen como “aquellas herramientas que sirven para registrar y procesar la información que se utiliza dentro del proceso evaluativo o como resultado del mismo” (Montenegro, 2009, p. 156).

Lafourcade (1977), clasifica las pruebas e instrumentos de evaluación y medición utilizados por los docentes en el ejercicio de la valoración de los resultados del aprendizaje en dos grupos: instrumentos y pruebas empleadas en el área cognitiva y las técnicas e instrumentos que complementan los datos sobre el aprendizaje del alumno, es así como en la primera resalta.

Como uno de los propósitos de la evaluación es corroborar el dominio de una competencia, para lo cual se debe recurrir a varios métodos, Manríquez (2012) retoma el modelo para evaluar competencias propuesto por Miller en la década del 90, el cual plantea que en la base de la pirámide se encuentran el saber y el saber cómo (relacionado con saber aplicar los conocimientos); tales niveles, argumenta, pueden evaluarse por medio de instrumentos tradicionales para certificar el dominio de los temas tratados en el aula de clases.

Según Miller, citado por Manríquez (2012), “el tercer nivel de la pirámide corresponde a “mostrar cómo”; en otras palabras, el discente debe demostrar que sabe hacer una cosa, teniendo en cuenta las habilidades técnicas y procedimentales” (p. 362). En la cúspide de la pirámide se ubica el “hacer” que incluye todos los aspectos anteriores, además de las actitudes, la ética, toma de decisiones y el desarrollo profesional, los dos últimos escalones de la pirámide hacen referencia al dominio del comportamiento. Para elegir los métodos e instrumentos de evaluación se deben valorar muchos aspectos; por consiguiente dependerá de lo que se desee medir y de los contextos en que se miden.

2.2.8 Instrumentos para evaluar el saber y el saber cómo.

Teniendo en cuenta que la competencia solo se puede evaluar en la acción después de haber desarrollado unos saberes (conocimientos, habilidades y

actitudes) que se describen de acuerdo con los resultados de lo aprendido, es necesario el uso de instrumentos que permiten verificar el nivel de logro de los individuos en relación con los conocimientos y su uso. En este aparte se consideran variados instrumentos de evaluación, agrupándose en pruebas teóricas, las cuales, a su vez, se clasifican en pruebas de lápiz y papel y pruebas orales (Tejada, 2011)

Pruebas orales. Son instrumentos que permitan observar las habilidades comunicativas y la comprensión de textos, permitiendo evaluar si el estudiante posee unos determinados conocimientos, el docente observa y valora lo que el estudiante expresa. (Tejada, 2011).

Pruebas de ensayo. Contienen preguntas abiertas sobre un tema específico, ayudando a medir el empleo del lenguaje, el vocabulario y el razonamiento conceptual en un área.

Pruebas de libro abierto. Éstas pruebas permiten que el evaluado tenga la posibilidad de utilizar los textos bibliográficos que sirven de apoyo para el aprendizaje de la asignatura; son poco usadas porque existe la concepción de creer que el alumno en un examen debe estar alejado del texto o de los apuntes de clases (Tejada, 2011).

Pruebas objetivas. Evalúan “el conocimiento teórico, el reconocimiento y la discriminación de información” (Tejada, 2011 p. 739). Tienen el propósito de darle objetividad a las pruebas, ayudando a cuantificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes por medio de calificaciones numéricas. Se componen de un conjunto de reactivos y su estructura depende del tipo de procesos cognitivos que se pretende desarrollar con los estudiantes.

Mapas conceptuales. Es una representación gráfica que permiten representar jerárquicamente conceptos y proposiciones sobre un tema, “uno de los usos más poderosos de los mapas conceptuales no es solo como herramienta de

aprendizaje, sino también como una herramienta de evaluación”, (Novak y Cañas, 2006 p. 6).

Cuando se utiliza el mapa conceptual como instrumento de evaluación, se puede hacer desde tres situaciones, el docente solicita su diseño:

- A través de la proposición de una temática general o un concepto nuclear
- Tomando como referencia un grupo o lista de conceptos
- Entregando al estudiante la estructura de un mapa conceptual y les solicita que ellos completen los conceptos que estimen necesarios (Díaz y Hernández ,2002, p. 384)

2.2.9 Instrumentos relacionados con el demostrar cómo.

Pruebas de desempeño. Tipo de pruebas enfocadas en los estándares de competencias, se orienta a la resolución de problemas o al desarrollo de proyectos. Según Díaz (2002), son medios de evaluación donde se requiere que el examinado demuestre el grado de comprensión de lo aprendido, así como, ciertas habilidades, destrezas en una situación de prueba. Es útil a la hora de evaluar los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales.

Proyectos. Sirven para encontrar la solución a problemas reales, dentro de un ambiente de trabajo donde el docente es un facilitador de los medios y guía conceptual del aula, organizando el trabajo en forma interdisciplinaria. Permite reconocer al estudiante en el dominio de los contenidos desde el planteamiento y alternativas de soluciones de situaciones reales.

Con el proyecto se puede valorar las habilidades de orden superior, que conllevan el ejercicio de asumir responsabilidad, compromisos personales, desarrollar habilidades de trabajo individual y en equipo, tomar decisiones, etc. (Jiménez y González, 2011).

Rúbricas. Son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo, de valorar su ejecución y de facilitar el correspondiente *feed-back* (Tejada, 2011).

La rúbrica sirve para tener una idea clara de lo que representa el indicador de logro en una escala de calificación. Para esto se pueden establecer criterios con su respectiva descripción. De esta manera, el estudiante puede saber lo que ha alcanzado y le falta por desarrollar. Los criterios deben representar los aspectos considerados en los indicadores de logro, que serán valorados por medio de una escala cualitativa o numérica.

Entre las características de la rúbrica, se encuentran que se basan en criterios de desempeños claros y coherentes, evalúan las creaciones de los estudiantes, más descriptivos que numéricas, el alumno puede monitorear su trabajo y contribuyen a disminuir la subjetividad en la evaluación (Díaz y Hernández, 2002).

2.2.10 Instrumentos relacionados con el hacer.

La observación. Es el registro de acciones que realiza el alumno y que deben ser observadas por quien evalúa; por lo general se debe contar con dispositivos de ayudas como cámaras, lista de cotejos que ayuden a sistematizar la información, también se puede utilizar dentro de la co-evaluación.

Portafolios. Es una colección de trabajos y reflexiones de los estudiantes ordenados de forma cronológica, en una carpeta o folder durante el desarrollo de una asignatura o curso, que recopila información para monitorear el proceso de aprendizaje y que permite evaluar el progreso de los estudiantes.

El uso del portafolio facilita la reflexión de los estudiantes acerca de su aprendizaje, su participación en la selección de los criterios de evaluación, los espacios de autorreflexión, observar el progreso de las producciones de los estudiantes durante cierto tiempo, fomentar la auto y la co-evaluación, integrar varias áreas del currículum en un solo tema y reflexionar sobre las estrategias pedagógicas que usa el docente.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2002), para llevar una evaluación a través de portafolios se requiere:

- Definir con claridad los propósitos por los cuales se elabora.

- Los criterios para establecer que incluir, las características de los trabajos, la organización del portafolio.
- Los criterios para examinar los trabajos, el estudiante debe Saber bajo qué criterios será evaluado, así como en que lapso de tiempo, que medios se empleara, autoevaluación, co-evaluación o evaluación mutua.

2.2.11 Prácticas evaluativas.

Prieto y Contreras (2008) mencionando a Cabrales, define las prácticas evaluativas del aprendizaje como las actividades cotidianas que realizan los docentes dentro de su quehacer en el aula; éstas no solo deben ser procesos meramente técnicos ni de control, pues se requieren parámetros para que los resultados reflejen si el estudiante ha desarrollado las respectivas competencias y habilidades.

Las prácticas evaluativas no favorecen el aprendizaje; al contrario, al parecer están distantes del mismo; es decir, no se complementan aprendizaje y evaluación muy a pesar de que se viene promoviendo que las mismas actividades del aprendizaje se pueden convertir en actividades de evaluación y que ésta última sea constante (Prieto y Contreras, 2008). La evaluación sigue siendo considerada como un proceso desvinculado a la enseñanza y su única meta es medir, valorar y acreditar los resultados del aprendizaje

Las prácticas evaluativas también tienen un grado de subjetividad ya que en ella interviene la concepción del docente, la cual está influida por su formación profesional, algunos autores ponen de ejemplo la forma como evalúan y los mitos que se han generado alrededor de las áreas de matemáticas, biología, química, etc., mientras que incluso se desmerita las evaluaciones de asignaturas como ética, filosofía. Es así, como los docentes acuden a sus conocimientos profesionales, creencias, conceptos, la experiencia profesional para organizar y tomar sus decisiones frente a cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes (Prieto y Contreras, 2008).

Estas prácticas evaluativas también están influenciadas por las creencias del docente ya que las mismas se desarrollan de acuerdo con sus aprendizajes previos. Se ha evidenciado que algunos docentes mantienen creencias tradicionales sobre la evaluación como instrumentos de control, medio de información con alto grado de objetividad, enfatizando en las respuestas correctas más que en los procesos; otros en cambio la ven como una oportunidad de autoevaluación de su docencia, enfatizan la comprensión más que la reproducción; es decir, favorecen el aprendizaje desde lo que los estudiantes no saben.

Los objetivos que deben lograr los alumnos en el área de lenguaje en el sistema colombiano, están referidos a escuchar, expresar, leer y escribir; para ellos el docente debe recurrir a una serie de acciones relacionadas con el vocabulario y la estructura de los textos a través de tres componentes: semántico, sintáctico y pragmático, para lo cual debe tener en cuenta los estándares dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional para esta área (MEN, 2006).

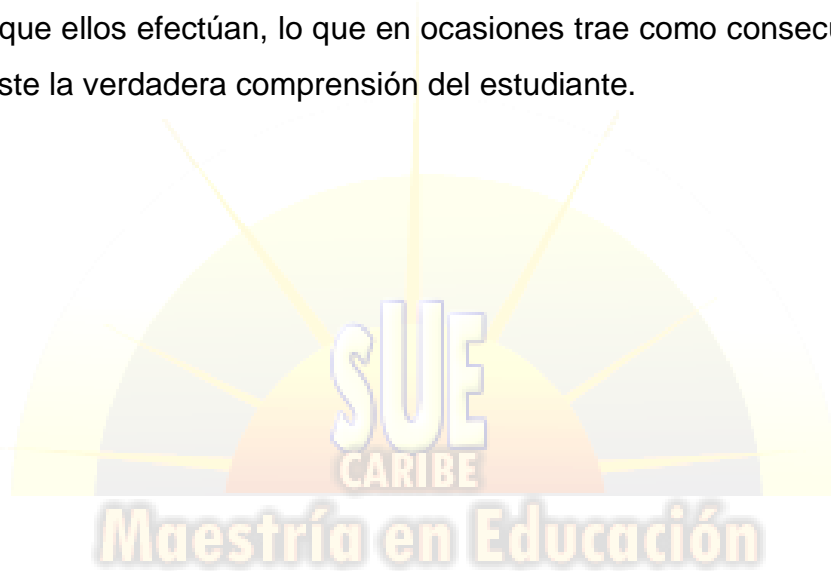
Las competencias establecidas para matemáticas se relacionan con la capacidad de resolver problemas cotidianos, a partir de la realización de operaciones básicas y procesos ordenados y sistemáticos; ubicarse espacialmente, identificar formas geométricas en su entorno cotidiano, desarrollar y emitir juicios matemáticos con fundamento, entre otros (MEN, 2006).

Las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, se fundamentan en sus “creencias de que dicha disciplina es objetiva” (Prieto y Contreras, 2008, p.254), es así como recurren a medios desde los cuales la tarea del estudiante consiste en ejercicios de cálculo mental, pruebas de memorización, selección múltiple; todas ellas demandando respuestas cortas y restrictivas.

Al momento de evaluar el aprendizaje en el aula, el docente de matemática se guía por sus creencias, sapiencias y valores para dar sentido a sus prácticas evaluativas (García G., 2003)

En cuanto a las prácticas para evaluar lenguaje, se observa que los docentes emplean instrumentos evaluativos menos restrictivos y más abiertos, es posible también por el tipo de competencias que se evalúan, expresa Contreras y Prieto (2008, p. 255)

Los docentes orientan sus prácticas para evaluar el aprendizaje con una concepción de evaluación formativa, posibilitando que el estudiante construya conocimientos y participe más en su proceso formativo. No obstante, algunos docentes caen en la subjetividad dando por sentado que la única interpretación de lo leído es la que ellos efectúan, lo que en ocasiones trae como consecuencia que no se manifieste la verdadera comprensión del estudiante.



Capítulo tres

3. Objetivos

La intención de los autores, a través del delineamiento del objetivo o propósito del estudio, es escudriñar con el ánimo de descubrir cómo las prácticas cotidianas de evaluación pueden influir en la posibilidad de respuesta ante pruebas externas a las instituciones, determinando el nivel de tales resultados.

3.1 Objetivo general

Analizar la relación existente entre las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en las instituciones educativas oficiales del Municipio de Riohacha (zona urbana) y los resultados de las evaluaciones externas Saber 11, para determinar su incidencia en los resultados y plantear recomendaciones.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar los referentes normativos que fundamentan la práctica evaluativa en las Instituciones oficiales educativas de Riohacha
- Establecer qué prácticas evaluativas realizan los docentes de las áreas de Lenguaje y matemáticas en las instituciones educativas oficiales del Municipio de Riohacha.
- Determinar las concepciones de los docentes sobre cómo evaluar el aprendizaje en función de un buen desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber 11.
- Analizar la proximidad entre los tipos de pruebas que utilizan los docentes en las áreas de matemáticas y lenguaje frente al tipo de prueba empleadas en Saber 11.

Capítulo Cuatro

4. Propuesta metodológica

El enfoque mixto en la investigación educativa se vigoriza en la medida en que surgen y se diseminan en el mundo los propósitos de evaluación de programas que buscan mejorar o mantener los niveles de calidad en la educación. Es así como el tema del estudio sugería un acercamiento mixto (cuali/cuanti) al problema, desde cuya visión se obtendría una más amplia perspectiva, aprovechando las fortalezas de cada uno de estos enfoques.

En consecuencia, la propuesta metodológica describe el camino de la investigación desde la perspectiva del enfoque mixto, planteando las diferentes etapas que permitieron el logro de los objetivos propuestos.

4.1 Enfoque y tipo de Investigación

Por las características del estudio y el tema de la investigación, se abordó el problema desde la perspectiva del método o enfoque mixto (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), ya que éste permite recolectar y analizar simultánea o secuencialmente datos cualitativos y cuantitativos, con el fin de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2010).

Por lo tanto, se planteó un tipo o diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS) en la modalidad *derivativa* (Hernández et al, 2014), el cual permitió recoger en una primera instancia datos cualitativos, por medio de análisis documental, conversatorios y grupo focal, a partir de cuyos informes se estableció la recolección de los datos cuantitativos, con el fin de alcanzar el propósito desde la perspectiva del abordaje teórico de la evaluación del aprendizaje, frente a las competencias a desarrollar en lenguaje y matemáticas, a partir de la visión del Estado colombiano.

4.2 Plan o diseño de la Investigación

Se diseñaron dos etapas secuenciales, constituidas cada una por cuatro fases.

Primera etapa:

Fase I

Se revisaron los históricos de los resultados de las pruebas Saber 11 de las instituciones educativas oficiales (zona urbana) de Riohacha, los cuales condujeron a establecer la información de carácter cualitativo que se debía recoger.

Fase II

Se revisaron las pruebas escritas, tanto en lenguaje como en matemáticas, que se aplicaban en las instituciones participantes, cotejando dicha información con las que suministraron los docentes y estudiantes a través de grupo focal, incluyendo en tales eventos información sobre las pruebas orales y la valoración que los docentes asignaron al tipo de prueba frente a las categorías utilizadas por el ICFES.

Fase III

Se realizó una revisión documental de los sistemas y la normatividad sobre evaluación de las instituciones educativas participantes en el estudio.

Fase IV

Se realizaron grupos focales a los docentes para poner en contexto las razones de sus prácticas evaluativas. Igualmente a través de un cuestionario escrito para los estudiantes se cotejó la veracidad de tal información.

Segunda Etapa:

Fase I

Los docentes ponderaron los valores asignados a las pruebas realizadas en las instituciones teniendo en cuenta las categorías definidas en las pruebas Saber (muy superior, superior, alto, medio, bajo, inferior y muy inferior), cuyos valores numéricos fueron 7, 6, 5, 4, 3, 2 y 1 respectivamente, de tal manera que permitieran establecer una relación de proximidad o distancia entre sus prácticas evaluativas y los resultados de las mismas, manifestados en las pruebas Saber 11.

Fase II

Los resultados de este instrumento escalado se llevaron al programa SPSS para realizar el estudio de Escalamiento Multidimensional (MSD), técnica estadística multivariante de gran utilidad para descifrar constructos teóricos y su estructura subyacente, a partir de complejas colecciones de datos multivariados donde la relación entre los estímulos (sujetos, objetos o variables), están medidos en términos de proximidad.

Fase III

Los resultados de orden cualitativo se analizaron a través del programa Atlas ti y los cuantitativos, a través del programa SPSS.

Fase IV

Finalmente, los hallazgos de las etapas cuantitativa y cualitativa se integran a través de un análisis de triangulación que arroja una visión de conjunto sobre el problema tratado en el estudio.

4.3 Población, Muestra y Muestreo

Característica de la población: El estudio se desarrolló con los docentes de las áreas de matemática y lenguaje, del grado 10 y 11 y los estudiantes del grado 11 de las instituciones educativas oficiales de Riohacha (zona urbana), cuya muestra, para el caso de los docentes, fue intencional teniendo en cuenta que los participantes fueran de planta, ya que tal vinculación garantizaba la continuidad del estudio, además del valor agregado que aportaba su experiencia. Por lo tanto

se tomó como base la nómina de la secretaria de educación del municipio de Riohacha que al momento del estudio reportó un total de 37 docentes de matemáticas y 42 docentes de Lenguaje; es decir, se tomó el total de la población, vinculados a las 12 Instituciones educativas oficiales de la zona urbana.

Características de los estudiantes: estudiantes (hombres y mujeres) de las I.E. oficiales de la zona urbana del municipio de Riohacha del grado 11, de la jornada diurna, que cursaban las asignaturas con los docentes de matemática y lenguaje adscritos a la nómina de la Secretaria de Educación municipal.

Muestreo: se realizó un muestreo aleatorio simple con una muestra de 174 estudiantes, cuyo proceso se realizó de la siguiente manera:

Debido al gran universo poblacional, se reduce este a una muestra significativa para optimizar la investigación en curso con el siguiente modelo estadístico:

$$n = \frac{N * Z_a^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_a^2 * p * q}$$

Donde encontramos:

- n = tamaño de la muestra
- N = Total de la población (1221)
- $Z_a^2 = 1.96^2$ (la seguridad es del 95%)
- p = proporción esperada (en este caso 95% = 0.95)
- q = 1 – p (en este caso 1-0.95 = 0.05)
- d = precisión (en este caso deseamos un 3%).

$$\frac{1221 * 1.96^2 * 0.05 * 0.95}{0.03^2 * (1221 - 1) + 1.96^2 * 0.05 * 0.95} = \frac{222.803196}{1.280476} = 174.0$$

4.4 Elaboración y validación de los instrumentos

Se diseñó un guion para el grupo focal, validado por cinco expertos en el tema, se planteó una lista de chequeo o rúbrica para el análisis documental de los sistemas

de evaluación institucional. Igualmente, siete expertos revisaron y validaron el cuestionario desarrollado a los estudiantes.

4.5 Organización y análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron con el paquete estadístico SSPS utilizando el Escalamiento Multidimensional como técnica de análisis multivariante que permite representar la proximidad o distancia en un conjunto de objetos o estímulos en un espacio de baja dimensionalidad, generalmente de 2 o 3 dimensiones.

Los datos cualitativos se analizaron a través del programa Atlas ti, elaborando mapas de redes de las concepciones de los docentes participantes, a partir de la codificación de las categorías resultantes del grupo focal realizado a esta muestra.



Capítulo cinco

5. Análisis e interpretación de los resultados

En cuanto al objetivo: Identificar los referentes normativos que fundamentan la práctica evaluativa en las Instituciones oficiales educativas de Riohacha.

Para este objetivo se solicitó a los rectores y/o coordinadores académicos de las instituciones participantes, el documento del sistema evaluativo de la institución, el cual fue analizado a la luz del Decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional. El artículo 11 de dicho Decreto expresa que una de las responsabilidades de los establecimientos educativos es “definir, adoptar y divulgar el sistema institucional de evaluación de los estudiantes” (MEN, 2009, p.3). Por lo tanto, las instituciones educativas objeto de estudio presentaron un documento escrito por medio del cual adoptan el sistema institucional de evaluación.

Aspectos relacionados con los propósitos de la evaluación. El 60% de las instituciones educativas oficiales de la zona urbana del municipio de Riohacha, se acogen a los 5 propósitos de la evaluación de los estudiantes, según el artículo 3 del decreto 1290 de 2009 y el 40% las unifican alrededor de las siguientes intenciones:

- Saber, conocer, saber hacer, saber ser y convivir.
- Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes para valorar sus avances (Institución educativa Chon Kay, p. 10).
- Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje (Institución educativa Ecológica el Carmen, p. 18).

- Ofrecer a los estudiantes oportunidades que les permitan aprender del acierto, de los errores y obtener experiencias de todas las actividades (Livio Reginaldo Fishione, 2010, p. 3)
- Valorar el alcance y obtención de las metas de comprensión, conocimientos, y el desarrollo de competencias por parte de los aprendientes, de acuerdo con los proyectos programáticos de cada una de las áreas, del plan de estudios, de los estándares y lineamientos curriculares (sistema de evaluación institución educativa Ecológica el Carmen, Institución Educativa Chon-Kay (2011).

Aspectos relacionados con la escala de valoración. Las doce instituciones educativas (Liceo Nacional Almirante Padilla, Chonkay, José Antonio Galán, María Doraliza, IPC, Sagrada Familia, Denzil Escolar, Isabel María Cuestas, Helión Pinedo Ríos, Livio Reginaldo Fischione, Ecológica El Carmen y Divina Pastora) que participaron en este estudio se acogieron al decreto 1290 que en su artículo 5 dice: “cada establecimiento educativo definirá y adoptará una escala de valoración del desempeño de los estudiantes” (MEN, 2009, p. 2), el cual además establece unos rangos descriptivos y otros numéricos para soportar tal escala.

Aspectos referentes a los instrumentos para evaluar. Las instituciones educativas en el estudio no expresan en el documento del Sistema Evaluativo los tipos de evaluación que emplean para examinar los aprendizajes de los estudiantes; esta información se corroboró al momento de leer cada uno de los documentos, solamente una institución señala entre los instrumentos para evaluar el aprendizaje: a) pruebas de comprensión, b) análisis, c) discusión crítica (basadas en las unidades temáticas desarrolladas en cada área establecida en el plan de estudio para cada grado), d) evaluaciones con libro abierto, f) trabajos escritos, g) pruebas de selección múltiple, h) talleres, i) elaboración de proyectos y prototipos, j) ensayos, k) investigaciones, l) trabajo en equipo, m) mesas de trabajo, n) co-evaluación, ñ) heteroevaluación y, o) autoevaluación (Institución educativa, Chon-Kay, 2011).

Los docentes deben asumir las orientaciones del Decreto 1290 de 2009 referidas a las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes; sin embargo, a excepción de una institución, las demás no las contemplan en sus normativas estudiadas, por lo tanto éstos no las asumen convirtiéndose tal situación en un elemento negativo para los propósitos del mejoramiento de la calidad educativa, como lo establece el decreto mencionado.

Por otro lado, los sistemas de evaluación de estas instituciones tampoco definen los instrumentos que se emplean como medio para evaluar, por lo que se infiere que se le resta importancia al tema. Se observa, además, que no hay unificación de criterios desde el punto de vista del mismo decreto, asunto que hace presuponer que las instituciones construyen tales documentos sin un marco normativo nacional que les permita mirar el tema de la evaluación, no como un mero acto administrativo individual, sino como un proceso continuo de mejoramiento de la calidad, del cual depende, en gran medida, la posibilidad de movilidad social del estudiante.

Aspecto referente a la escala de valoración. En el estudio se encontró diferencias existentes entre los rangos de valoración propuestos en el Decreto 1290 de 2009 y los que utilizan las I.E. participantes, cuyas escalas oscilan entre 1 a 10, 1 a 100 y 10 a 100.

Por último, se preguntó sobre el tipo de acciones que desarrollan para mejorar los resultados de las pruebas Saber 11, ante lo cual expresan que no existe un proceso sistemático y continuo que apunte a este objetivo. En ocasiones la Secretaría de Educación Municipal emprende acciones tales como el desarrollo de cursos los fines de semana o simulacros llamados pre-ICFES, los cuales sólo se desarrollan en el grado once, con muy poco tiempo de duración y en un lapso de tiempo muy próximo a la fecha de las pruebas Saber.

Dichos simulacros se hacen con personal externo a la institución. Por otra parte, algunas instituciones por iniciativa propia o de los docentes de las diferentes áreas desarrollan actividades con el fin de cualificar a los estudiantes para obtener

resultados favorables en las pruebas externas, a través de simulacros o actividades de refuerzo con el fin de familiarizar a los estudiantes con el tipo de evaluación que se lleva a cabo en las pruebas Saber.

Finalmente, ninguna de las instituciones educativas considera importante unificar criterios frente a la posibilidad de definir los tipos de evaluación que se debían desarrollar en cada una de ellas, y, aunque el decreto no lo define como tal, dentro de los criterios para el mejoramiento, se debió tomar esa iniciativa ya que es necesario asumir institucionalmente los tipos de evaluaciones y los momentos tal como lo expresan los teóricos la evaluación de tipo formativa o sumativa (Montenegro (2005), Sacristán (2008), Lafourcade (1977), Cajiao (2010)).

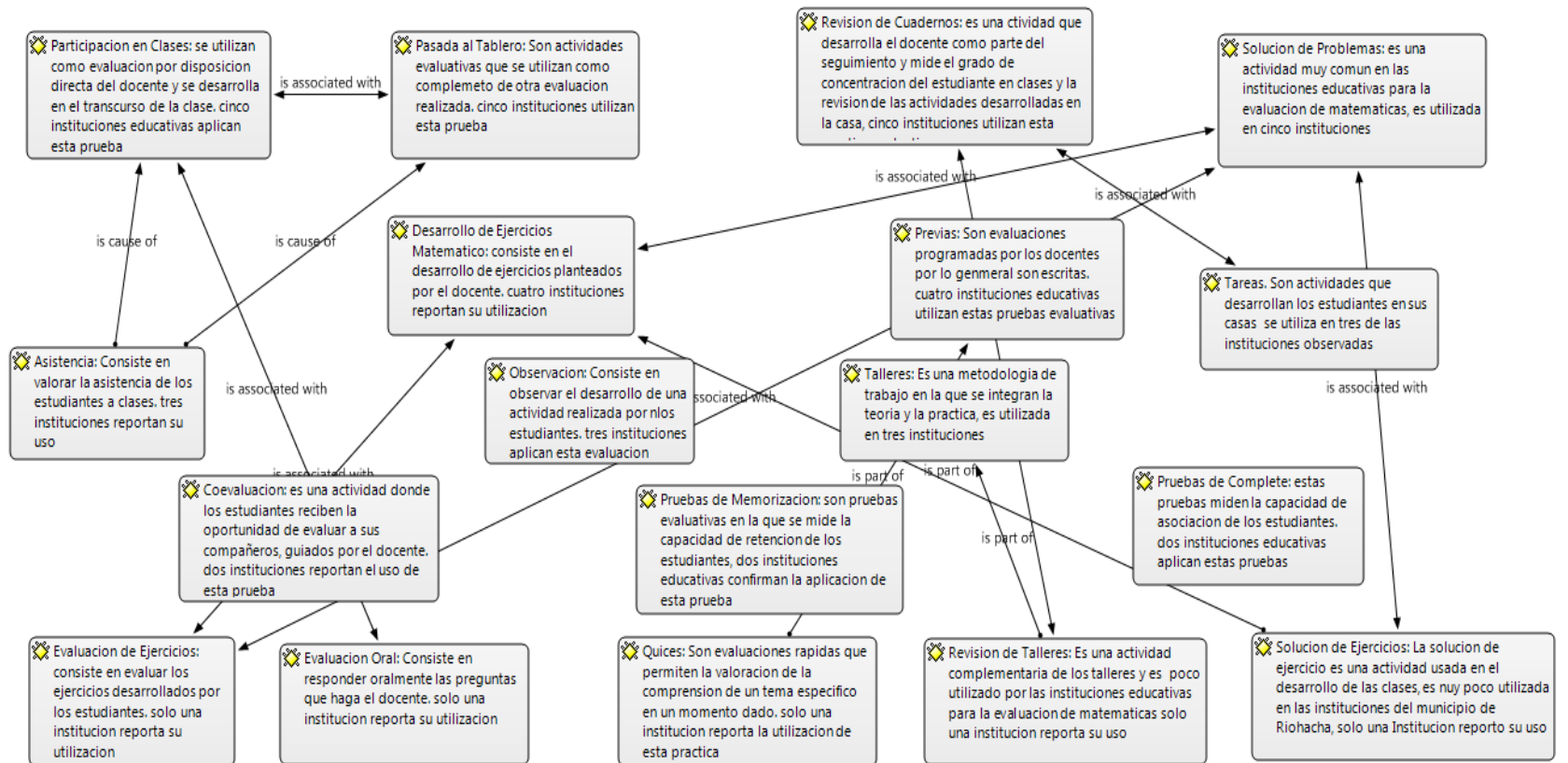
En cuanto a la pregunta sobre el tipo de capacitaciones o formación que brinda institución o la Secretaría de Educación en el tema de la evaluación por competencias, expresan las directivas y docentes que es muy deficiente y las que se hacen no tienen secuencia ni se desarrollan continuamente lo cual no permite que los docentes se empoderen en las habilidades propias del enfoque de la evaluación por competencias.

En cuanto al objetivo: Establecer qué prácticas evaluativas realizan los docentes del área de lenguaje y matemáticas en las instituciones educativas oficiales del Municipio de Riohacha, se realizaron dos estudios, uno del orden cualitativo, analizado con el programa Atlas ti y otro del orden cuantitativo, analizado con el programa SPSS, que luego fueron integrados en sus elementos más significativos, a través de un proceso de triangulación de datos.

5.1 Análisis de los datos cualitativos

Se indagó entre los docentes, por medio de grupo focal, sobre las diferentes prácticas evaluativas empleadas dentro del aula de clase para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y con base en la información suministrada se procedió a realizar el análisis con el Atlas ti, cuyo resultado se muestra en la red de las concepciones de los docentes que aparece a continuación.

Figura 5.4 Mapa de redes construido a partir de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de las instituciones educativas oficiales (zona urbana) del Municipio de Riohacha.



5.1.1 Interpretación de los resultados de las prácticas de los docentes de matemáticas.

Según la concepción de los docentes de matemáticas de las instituciones educativas estudiadas, existen prácticas evaluativas que se realizan con más frecuencia; además, en general estas prácticas evaluativas se relacionan unas con otras de alguna manera. En la red se observa que la participación en clases, pasar al tablero, revisión de cuadernos y solución de problemas son las prácticas evaluativas más frecuentes. Sin embargo, según los tipos de preguntas de las pruebas Saber 11, la solución de problemas es la única de estas cuatro prácticas que guarda relación con las pruebas estatales; la solución de problemas, como un instrumento que promueve el aprendizaje se menciona en estudios que han desarrollado Alonso, Porlán y Rivero (1998) y Romagnano (2000). Es común que los docentes de matemática empleen instrumentos a través de los cuales los alumnos deben resolver problemas siguiendo una fórmula o algoritmo sin necesidad de justificar el proceso. Las otras tres prácticas más utilizadas desarrollo de ejercicios, tareas y previas, no guardan esta relación y por consiguiente se empieza a observar la posible correspondencia que existe entre las prácticas evaluativas en estas instituciones en el campo de las matemáticas y la relación negativa con los resultados que han obtenido históricamente en esta área.

En segunda instancia, se encuentran el desarrollo de ejercicios escritos y las previas, como las prácticas evaluativas más utilizadas por las instituciones educativas, aunque ninguna de éstas guarda relación con el tipo de preguntas empleadas en las pruebas Saber 11. De las conversaciones con los docentes se deduce que en las previas y en el desarrollo de ejercicios prevalece la memorización; además, al momento de calificar sólo se verifica la existencia o no de la respuesta correcta.

Cuando evalúo en matemáticas los estudiantes deben responder el ejercicio como se les explicó en clase, siempre me gusta que ellos aprendan los pasos de acuerdo con lo explicado; al final tengo en cuenta el resultado (Docente 1).

Al pasar a los estudiantes al tablero como docente valoro si el memoriza las fórmulas que necesita para resolver el problema o el ejercicio (Docente 2).

Por otra parte, en la literatura estudiada sobre los instrumentos que se emplean para evaluar por competencias no se registran actividades como el desarrollo de ejercicios escritos (Contreras, 2013).

A continuación, se encuentran la asistencia a clases, la observación, los talleres y las tareas como prácticas evaluativas que, en su orden, representan el tercer renglón de utilización en las instituciones educativas estudiadas. La asistencia a clases dentro de la literatura revisada no se menciona como instrumento para evaluar, no obstante observamos que este un factor importante ya que gracias a la presencia del estudiante para poder realizar cualquier tipo de actividad y por ende llegar a desarrollar las competencias propias de la asignaturas más si se tiene en cuenta que las modalidad en que se forman los estudiantes es presencial sí se requiere de la presencia del estudiante, pero en el caso de la observación como mecanismo de evaluación es mencionada por Montenegro (2009)

Para mi es importante que el estudiante asista a clases y también que en el momento en que se le pregunte el responda, que traiga sus tareas, que pregunte, aunque notamos que últimamente los estudiantes son pocos participativos en las clases y se limitan solo a mirar al docente o escuchar las explicaciones (Docente 1).

El asistir en clase es muy importante lo es todo pero en ocasiones nosotros como docente le ponemos una mala nota a un estudiante porque solo tenemos la calificación de una prueba escrita ignoramos la calificación o valoración de la asistencia a clases (Docente 2).

La observación, entendida como el proceso mediante el cual el docente evidencia los avances del estudiante en su proceso de aprendizaje, le permitiría intervenir en las debilidades manifiestas, posibilitando el cumplimiento de la función formativa de la evaluación; sin embargo, a pesar de que esta práctica está estrechamente relacionada como instrumento para evaluar por competencias, no se evidencian rúbricas definidas alrededor de qué se observa y cómo calificar lo que se observa y como expresa Contreras (2012) pretende desarrollar la capacidad de crítica y autocrítica y la capacidad del trabajo autónomo. Los talleres, fundamentados en

un proceso teórico-práctico, no diferencian entre el aprendizaje y la evaluación sino que se entrelazan de manera constante; no obstante, lo que se ha observado en la cotidianidad es que se usan, ya sea como mediación de aprendizaje o como estrategia de evaluación. Las evidencias señalan que a pesar de emplear técnicas como los talleres, los docentes no fomentan ni desarrollan el razonamiento, por lo que se pierde el sentido formativo de la evaluación. Lo cual puede tener relación con lo expresado por Montenegro (2009) que expresa que para que la evaluación sea integral y sistemática en cada una de las actividades se tienen en cuenta criterios e indicadores.

En los ciclos de capacitación incluso los docentes en ocasiones en discurso hablan maravillas de la evaluación pero uno observa que siempre evalúan es con una previa y es como el medio más seguro y eficaz con que se suele contar a pesar de que dicen otra cosa (Docente 3)

Cuando se habla de evaluación siempre se asocia con calificar, con medir, con decir cómo va el alumno y para eso comparamos con relación al grupo, con relación a como ingreso el alumno es decir cómo se recibe, esto lo hacemos con base en la observación (Docente 4).

Las estrategias de evaluación a través de la co-evaluación, poco realizadas en las instituciones observadas, pueden aportar a la formación del estudiante en el desarrollo de competencias, por cuanto en la co-evaluación, se pueden desarrollar las habilidades de criticidad, síntesis y argumentación. En cambio las pruebas de memorización según Prieto y Contreras (2008), solo verifican la existencia o no de la respuesta correcta sin observar el proceso que conlleva a la respuesta, aunque es durante el proceso que se desarrollan las competencias. La evaluación a través de pruebas para completar puede guardar cierta relación con algunas de las competencias que miden las pruebas Saber 11 a través de los reactivos utilizados. Por último, las pruebas de evaluación de ejercicios, evaluación oral, quices, revisión de talleres y solución de ejercicios son las menos utilizadas. Como se observó, los sistemas de evaluación de las instituciones estudiadas no definen los tipos de evaluación que se deben desarrollar, por lo tanto éstas quedan a discreción y competencia del profesor. En ese sentido, todas las estrategias de

evaluación anteriores pueden resultar poco favorecedoras para el desarrollo de las competencias que se requieren para enfrentar exitosamente las pruebas Saber 11.

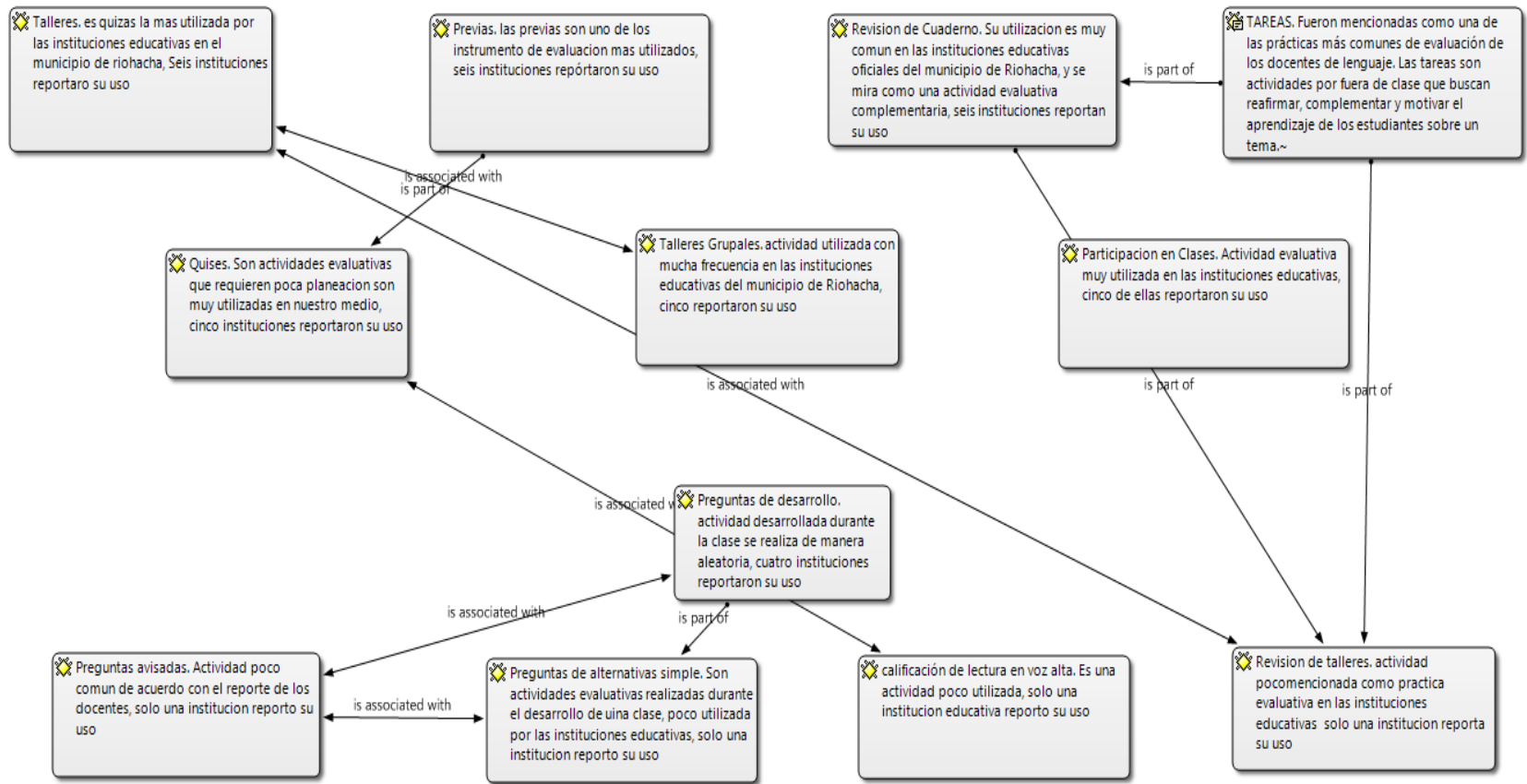
Los de matemática expresan que diariamente por que observan el estado del alumno frente al desarrollo de los ejercicios y que las matemáticas exigen de practica constante ellos deben evaluar diario para que el alumno se sienta motivado, lastimosamente si el alumno ve que un ejercicio o tarea no va a ser calificado no lo desarrolla no le presta atención, se evalúan las tareas, las pasadas al tablero, quiches relámpagos se hacen al finalizar la clase o al iniciar la clase para indagar sobre la profundización del tema anterior

En cuanto a las relaciones que se observan en este mapa de redes (figura 5.4), la solución de problemas está relacionada así mismo con la asistencia a clases y con la solución de ejercicios. Por consiguiente, la asistencia a clases cobra importancia en tanto es través de la participación interactiva docente-estudiante que se logra la mayoría de los objetivos propuestos por la educación.

Igualmente, la solución de problemas se encuentra relacionada con el desarrollo de ejercicios y con la evaluación de los mismos o metaevaluación. La participación en las clases está relacionada con la asistencia y con actividades como pasar al tablero y la evaluación oral, la cual se realiza básicamente a través de exposiciones.

La institución hacen las evaluaciones como lo dicen los compañeros, pero el año anterior sumado a todo lo que se hace diseño al finalizar el periodo una evaluación escrita tipo saber 11 la cual tenía un porcentaje dentro de la nota definitiva dentro del periodo, esto fue un desastre ya que tenía un porcentaje de 40% y hubo mucha perdida en el periodo, por ello se replanteo ahora se hace semestral pero no tiene calificación para efectos de aprobación escolar (Docente 6)

Figura 5.5 Mapa de redes construido a partir de las prácticas evaluativas de los docentes de lenguaje de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Riohacha.



5.1.2 Interpretación de los resultados de las prácticas de los docentes de lenguaje.

En esta red se observa que los talleres, las previas, la revisión de cuadernos y las tareas fueron las prácticas evaluativas más frecuentemente usadas por los docentes del área de Lenguaje. A través de los talleres los estudiantes pueden manifestar las habilidades básicas de la competencias comunicativas esencialmente la relacionada con la escritura, la expresión creativa y la reproducción de textos, ya que a través del taller se informa, relata y argumenta sobre un determinado tema, teniendo en cuenta procedimientos sistemáticos para su elaboración, al igual que cierto nivel de dominio sobre un tema. Por su parte, las previas o pruebas escritas ayudan a evaluar el saber y el saber cómo. De acuerdo con Contreras (2012) y Tejada (2010), éstas pretenden medir el conocimiento de los contenidos de la asignatura, observándose la existencia de diferentes tipos de previas o pruebas escritas, algunas más estructuradas que otras; también se observó, a través del estudio, que las instituciones no poseen banco de preguntas para hacer uso de ellas en las evaluaciones y que muchos docentes carecen de la experticia para reconocer el tipo de competencia que evalúa un reactivo determinado. En relación con este hallazgo Montenegro (2009) dice que las pruebas como actividad específica de evaluación, son una especie de reto utilizado para evaluar los aprendizajes a lo largo de un tiempo considerable en un período de estudio, unidad o tema.

La revisión del cuaderno es otra práctica que mencionan los docentes como medio de evaluación; sin embargo, en la literatura revisada sobre el tema, ésta no se menciona como un tipo de evaluación que contribuya al desarrollo de las competencias que debe desarrollar el estudiante. En tercer lugar aparecen las tareas, como una de las más utilizadas; éstas tienen diversos propósitos y combinan instrumentos tales como la observación, el análisis y el comentario de texto, los talleres, el ensayo, y los reportes de las lecturas y exposiciones.

En segunda instancia están los quices, talleres en grupo y la participación en clase. Los quices son pruebas escritas rápidas y cortas, menos rigurosas que las pruebas orales y los exámenes escritos, las cuales, de acuerdo con los docentes, por lo general se pueden aplicar de manera secuencial al finalizar o iniciar una sesión de clase en espacios de tiempo corto y sobre contenidos específicos que buscan verificar si el estudiante leyó previamente o si comprendió el tema explicado en clase. Los quices como tal no se registran en la literatura consultada como instrumento de evaluación por competencias. Los talleres en grupo son parecidos a los talleres sólo que en éstos se pretende observar la capacidad de análisis y trabajo en equipo, entre otros.

La participación en clases es una actividad que también apareció en las entrevistas de los docentes del área de matemáticas, aunque puede ser considerada algo trivial, cobra importancia siempre y cuando el docente tenga una planeación de cómo orientar al estudiante para lograr el desarrollo de sus competencias, pudiendo, así mismo, verificar su aprendizaje desde las participaciones que él hace. Esta actividad guarda relación con la estrategia mencionada por Contreras (2012) con el nombre de grupo de discusión, que se refiere a la habilidad para defender y debatir en público los contenidos estudiados, o con la que mencionan otros autores tales como el foro, el seminario mirar en el libro de aplicación del decreto 1290 actividades de aprendizajes actividades de evaluación.

Las preguntas de desarrollo permiten medir la competencia para gestionar la información, la manera en que la selecciona y organiza para dar respuestas acertadas; dichas preguntas aparecen en un estudio realizado por Prieto y Contreras (2008) en Chile, en el cual expresan que los docentes de lenguaje y comunicación emplean preguntas de desarrollo, las cuales implican algún ejercicio de redacción, por lo general con un límite de líneas.

En las escritas que son planeadas se trata de hacer con base en el ICFES, pero hay una falencia es que los docentes no sabemos, no tenemos experiencia suficiente ni conocimiento para elaborar preguntas tipo ICFES eso tiene su arte y no capacitan solo exigen (Docente 5).

Por último, se encuentran las preguntas avisadas, preguntas de alternativas simples, calificación de lectura en voz alta y revisión de talleres. Prieto y Contreras muestran que las preguntas de alternativas simples son de las más utilizadas en Chile, aunque concluyen que éstas impiden a los estudiantes mostrar su creatividad. La calificación de lectura en voz alta es una prueba específica que emplean los docentes de esta área y está relacionada con la competencia lectora la cual explora la forma cómo los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos, reflexionar en torno a lo que dice el texto, cómo lo dice y para qué lo dice. Lastimosamente aparece entre las menos utilizadas cuando es una de las competencias importantes para el desarrollo de la comprensión en las pruebas externas estatales.

La revisión de talleres de acuerdo con la red de concepciones de los docentes (figura 5.5) es una actividad poco mencionada como práctica evaluativa dentro de las instituciones educativas que participaron en el estudio, solo una institución reporta su uso. En cuanto a la relación de esta actividad con otras de la misma red se observa que se corresponde con los talleres, la cual se emplea por seis instituciones educativas, también interactúa la revisión de talleres con las tareas, las anteriores, son una de las prácticas más citadas para valorar el aprendizaje entre los docentes de lenguaje y la revisión de talleres se conecta con la revisión de cuadernos, ésta es utilizada por seis instituciones educativas.

En esta red se puede observar las siguientes relaciones entre los diferentes tipos de instrumentos que emplean los docentes de lenguaje en las instituciones educativas oficiales:

Existen unas actividades mencionadas por los docentes para el proceso de evaluación y las mismas se relacionan estrechamente, son ellas: las previas, los quices, las preguntas de desarrollo, previas avisadas y preguntas alternativas, tal y como se observa en la figura 5.5, según las palabras de un docente:

Pero también uno evalúa constantemente y acumula notas, por ejemplo, con las tareas, las participaciones de clases, las exposiciones y al final hace una sumatoria de todo lo que desarrolló en ese lapso de tiempo (Docente 9).

La Figura 5.5, no evidencia el uso de instrumentos de evaluación dentro del área de lenguaje que, según los referentes teóricos, puedan apoyar la evaluación por competencias, entre ellas se encuentra el debate, seminario, los proyectos, la elaboración de artículos, ensayos, pruebas objetivas, los portafolios, las matrices o rúbricas y el mapa conceptual, tal como lo mencionan los diferentes autores, Montenegro (2009), Cajiao (2010), Contreras (2012).

Los diálogos con los docentes del área de lenguaje dentro de los grupos focales evidencian que no hay unificación entre los docentes de las mismas áreas para la planeación de la evaluación. Entre los docentes del área de lenguaje se escuchó:

Yo como docente tengo más en cuenta la participación de los estudiantes en clase y la elaboración de las tareas, para mí es más importante cuando hago las evaluaciones escritas le doy más peso en las calificaciones (Docente 6).

Algunos docentes expresaron que no solo evalúan los conocimientos, sino que también evalúan comportamiento, responsabilidad; observan el progreso del alumno, no solo en lo cognitivo sino en lo axiológico.

Según Vasco citado por Contreras (2006) existe entre los docentes poco dominio para elaborar preguntas y pruebas escritas para evaluar competencias, ya que hay cierta ambigüedad y dificultad para establecer límites entre lo argumentativo, interpretativo y propositivo.

En cuanto a las preguntas que hacemos para evaluar, nosotros no estamos muy preparados para elaborarlas; se trabaja intuitivamente y creemos estar evaluando adecuadamente, pocas veces se reflexiona si esas preguntas logran demostrar lo que sabe el alumno en toda su complejidad (Docente 5).

No es cierto que cada vez que se evalúa tenemos en cuenta los lineamientos curriculares y los estándares de competencias, hay momentos que lo hacemos desde nuestros sentir o intuición (Docente 8).

Entre las prácticas evaluativas que realizan los profesores de las instituciones educativas oficiales de Riohacha, la Selección múltiple y el Análisis de respuesta parecen ser las que más similitud guardan con las pruebas de Estado Saber 11. Estas son mencionadas por autores como (Tejada, 2011) las menciona dentro de las pruebas para evaluar el saber y el saber cómo.

En la discusión de grupo focal se escuchó:

Es que no estamos muy capacitados en cómo elaborar esas preguntas de acuerdo con lo que pregunta el ICFES, eso es complicado aunque se quiera no podemos; en ocasiones replico las que están en los libros de las editoriales, pero me siento con poca competencia para elaborarlas (Docente 6).

Eso es lo que pretende el gobierno que se evalúe por competencia pero eso es muy difícil y nosotros seguimos evaluando con la estructura de pregunta y respuesta, preguntas no pensadas desde esa filosofía, se requiere mucha preparación para lograrlo (Docente 7)

Le siguen en su orden, el mapa conceptual y el análisis de lectura y completar. Buscar un autor de este tema. Montenegro (2009) hace referencia a la evaluación a través de mapas conceptuales, expresa que los criterios de evaluación de los mapas conceptuales son completitud, técnica y coherencia conceptual; también menciona los mapas conceptuales como instrumento para evaluar el saber y el saber cómo (Novoak y Cañas (2006); Díaz y Hernández, (2002), así mismo menciona Montenegro (2009) que para la evaluación a través de la lectura se mide la comprensión y la aplicación en la producción escrita, acudiendo a varias técnicas como resúmenes, esquemas, entre otras.

Por último, aparecen las evaluaciones de falso y verdadero y la revisión del cuaderno, como las que más guardan distancia respecto a las que se realizan en las pruebas Saber.

En cuanto al objetivo: Determinar las concepciones de los docentes sobre cómo evaluar el aprendizaje en función de un buen desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber 11.

Con el fin de equiparar el grado de cercanía o distancia entre las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de lenguaje de las instituciones oficiales de Riohacha, éstos realizaron un ejercicio de ponderación con una escala de 1 a 7, equiparable a las categorías de los resultados en las pruebas Saber 11, en el cual 1 representa la mayor lejanía y 7 la más cercana a las utilizadas en las pruebas estatales. La tabla presenta la clasificación obtenida en este ejercicio.

Se les pregunta a los docentes del área de lenguaje de las instituciones públicas del Municipio de Riohacha (La Guajira) ¿Cuáles consideran son los tipos de evaluaciones escritas que incidiría en un mejor desempeño en relación con los resultados en las pruebas Saber 11? Los docentes ponderaron los tipos de evaluación de 1 a 7, siendo 7 el grado que más se relaciona con las pruebas Saber 11 y 1 el que menos se relaciona, como aparece en las siguientes tablas.

Tabla 5.4 Grado de relación entre los tipos de evaluaciones escritas de lenguaje que se realizan en las I.E. oficiales de Riohacha y las pruebas de Estado.

Tipos de evaluaciones escritas
Selección múltiple
Completar
Análisis con varias respuestas
Falso o verdadero
Ensayo
Análisis lectura
Revisión de cuadernos
Mapas conceptuales
Resúmenes
Taller individual
Respuesta abierta tipo ensayo

Tabla 5.5 Relación entre los tipos de evaluaciones orales de lenguaje que se realizan en las I.E. oficiales de Riohacha y las pruebas de Estado.

Tipos de evaluaciones orales
Exposición de temas
Exposición de lectura
Mesas redondas
Paneles
Conversatorio
Sustentación talleres
Juegos de roles
Taller grupal

La tabla representa el grado de relación de mayor a menor entre los tipos de evaluaciones orales empleadas por los docentes de lenguaje que se llevan a cabo en las I.E oficiales de Riohacha y las pruebas de Estado, en su orden se mencionan las exposiciones de temas, exposición de lecturas, mesas redonda entre otras.

5.2 Análisis de los datos cuantitativos

5.2.1 Área de lenguaje.

Tabla 5.6 Bondad de Ajuste pruebas Lenguaje

Medidas de ajuste y stress	
Stress bruto normalizado	0,00223
Stress-I	0,04720 ^a
S-Stress	0,00150 ^b
Dispersión explicada (D.A.F.)	0,99777
Coefficiente de congruencia de Tucker	0,99889

De la tabla anterior se observan estadísticos como el Stress bruto normalizado como medida de la falta de ajuste, minimizado por el PROXSCAL. En primer lugar el Stress bruto normalizado con un valor de 0.0022, y con un Stress I menor a

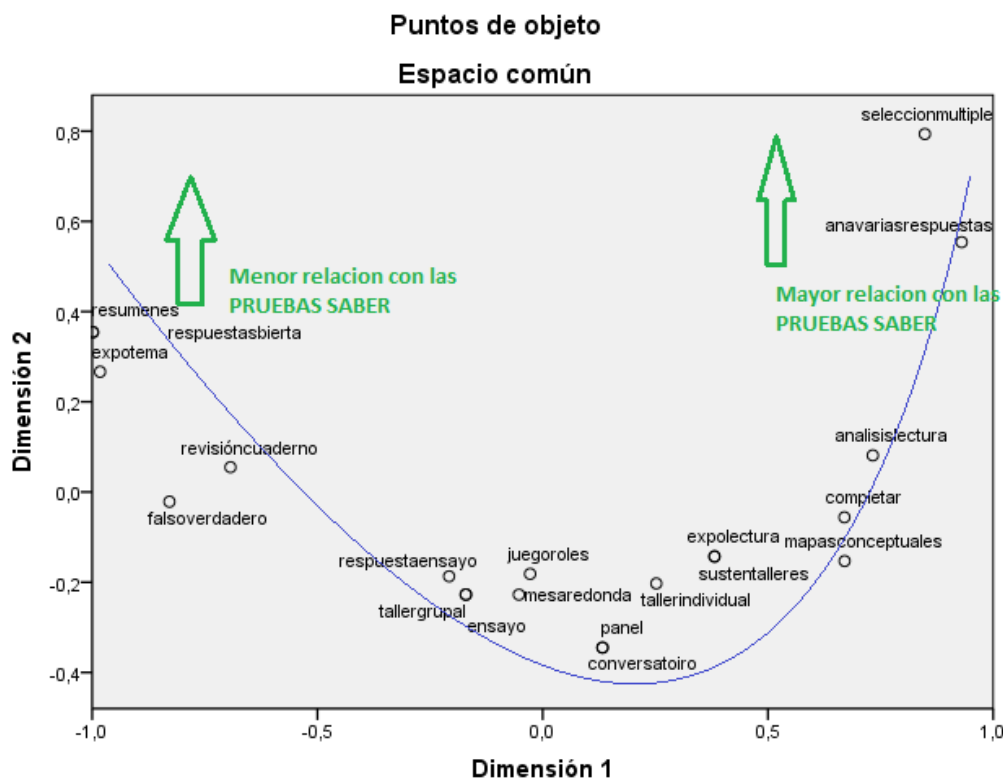
0.005 se puede considerar que el ajuste de las variables al modelo propuesto (MDS) es “bueno”. En segundo lugar el porcentaje de la varianza explicada es de (99.7 %), manifestando también un ajuste adecuado.

Tabla 5.7 Coordenadas tipos de pruebas Lenguaje.

Coordenadas finales		
	Dimensión	
	1	2
exposición tema	-,983	,267
exposición lectura	,381	-,143
mesa redonda	-,053	-,227
Panel	,133	-,345
Conversatorio	,133	-,345
juego de roles	-,028	-,182
sustentación talleres	,381	-,143
selección múltiple	,848	,794
Completar	,670	-,056
análisis varias respuestas	,930	,554
falso verdadero	-,829	-,021
Ensayo	-,171	-,227
análisis lectura	,733	,081
revisión cuaderno	-,693	,055
mapas conceptuales	,670	-,153
Resúmenes	-,999	,354
taller individual	,252	-,203
taller grupal	-,171	-,227
respuesta abierta	-,999	,354
respuesta tipo ensayo	-,208	-,187

La Figura 5.7 representa las coordenadas de los tipos de evaluaciones de lenguaje que sirven en la configuración derivada de las dos primeras dimensiones. Producto de esta organización por preferencia de los docentes en el área de lenguaje se obtiene el siguiente grafico bidimensional.

Figura 5.6 Mapa perceptual de las pruebas utilizadas en el área de lenguaje que guardan relación con las prueba Saber 11



Configuración de los tipos de evaluación en Lenguaje derivadas en dos dimensiones.

La figura muestra las prácticas evaluativas que tienen mayor o menor relación con los resultados en las pruebas Saber 11, de acuerdo con las ponderaciones asignadas por los docentes de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Riohacha en el área de lenguaje, las pruebas que parecen tener mayor relación con las estatales aparecen en el extremo derecho arriba.

Tales datos provienen de una matriz de percepciones del tipo de evaluaciones que consideran los docentes de las instituciones públicas del Municipio de Riohacha, tienen mayor relación con la obtención de un buen resultado en las pruebas Saber 11. Recordemos que estas pruebas son un requerimiento del Estado para acceder a la educación y son un indicador de calidad a través del cual miden a las instituciones. A partir de la figura del área de lenguaje se observa que las que más guardan relación según la percepción de los docentes del área son las pruebas escritas con selección múltiple, análisis de respuesta y análisis de lectura en su

orden. Las variables menos relacionadas con las pruebas Saber 11 son en su orden resúmenes, respuestas abiertas y exposición de temas.

De 16 posibilidades de pruebas que se realizan en estas instituciones educativas, según los resultados del estudio mostrados en la figura, solamente 5 de éstas (31%) guardan una relación cercana con las que promueve las pruebas de Estado Saber 11.

5.2.2 Área de matemáticas.

Tabla 5.8 Tipos de evaluaciones de matemáticas (Orales)

No	Tipos de evaluación
1	Desarrollo de ejercicios en el tablero
2	Prueba de conocimiento oral
3	Exposición de tema
4	Sustentación de taller
5	Participación en clases

Tabla 5.9 Tipos de evaluaciones de matemáticas (Escritas)

No	Tipos de evaluación
1	Revisión cuadernos
2	Quiz al finalizar la clases
3	Examen escrito para escoger respuesta
4	Examen escrito para resolver problemas

Tabla 5.10 Bondad de ajuste pruebas de matemáticas.

Medidas de ajuste y stress	
Stress bruto normalizado	0,00084
Stress-I	0,02890 ^a
S-Stress	0,00062 ^b
Dispersión explicada (D.A.F.)	0,99916
Coefficiente de congruencia de Tucker	0,99958

En la tabla 5.10 Los datos presentan un buen ajuste al modelo el MDS, se aprecia un valor del *Stress normalizado* de 0.00084 y *Stress I* de 0.0289. Kruskal y Wish (1978), los cuales sugieren que valores de $Stress < 0.10$ pueden considerarse aceptables y reveladores de un “buen ajuste”.

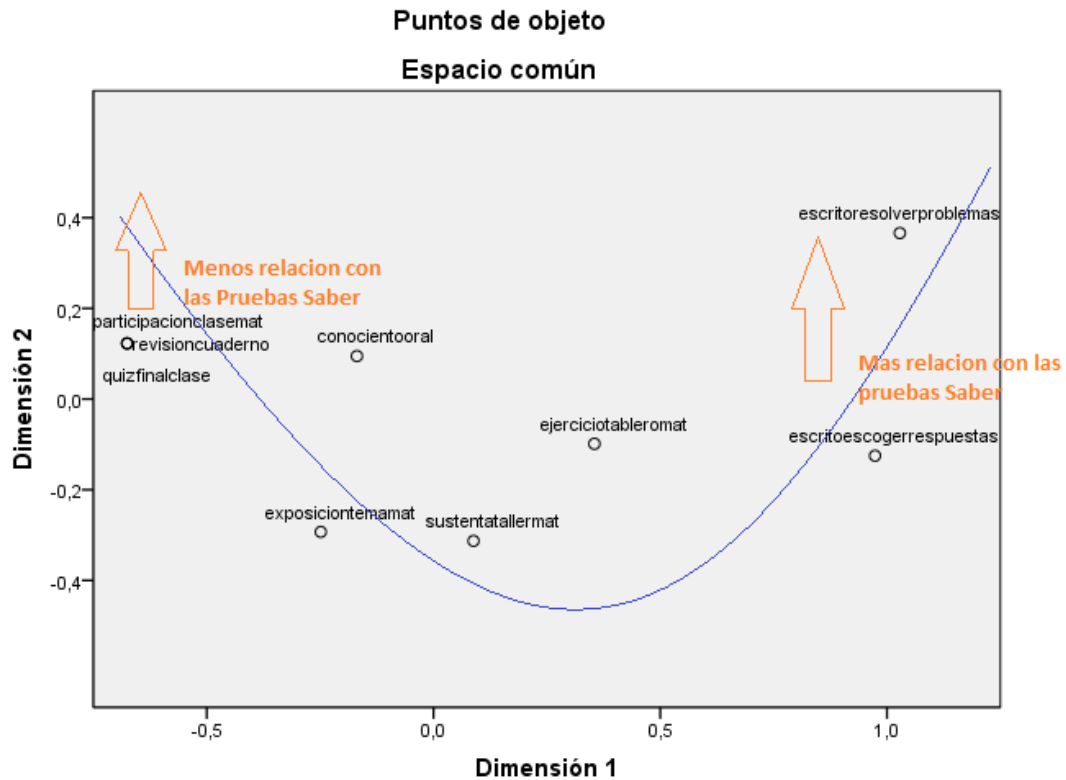
En segundo lugar, un D.A.F de 99.9% y coeficiente de congruencia de Toker de 99.9% pueden interpretarse como la varianza común de las disparidades explicadas por las dos dimensiones. Es un indicador de un buen ajuste, que para nuestro caso son excelentes indicadores.

Tabla 5.11 Coordenadas de tipos de evaluación de matemáticas.

	Coordenadas finales	
	Dimensión	
	1	2
Ejercicio tablero matemáticas	,355	-,099
Prueba conocimiento oral	-,169	,095
Exposición tema matemáticas	-,249	-,293
Sustentación taller matemáticas	,088	-,313
Participación clase matemáticas	-,676	,123
Revisión cuaderno	-,676	,123
Quiz final de clase	-,676	,123
Escrito escoger respuestas	,974	-,125
Escrito resolver problemas	1,028	,366

La tabla 5.11 representa las coordenadas de los tipos de evaluaciones de matemáticas que sirven en la configuración derivada de las dos primeras dimensiones. Producto de esta organización por preferencia de los docentes en el área de matemática se obtiene la siguiente figura bidimensional.

Figura 5.7 Mapa conceptual de las pruebas de matemáticas que guardan o no relación con las pruebas Saber 11



En la figura 5.6 se observa el ordenamiento de los diferentes tipos de pruebas a lo largo de la dimensión 1, priorizando aquellos tipos de evaluación que los docentes consideran influyen más en la obtención de mejores resultados en las pruebas Saber 11, las cuales son: los problemas escritos por resolver y la escogencia de respuesta. Por el contrario, las pruebas como: la participación en clase y la revisión de cuadernos, son percibidas por los docentes del área de matemáticas como de poca influencia para la obtención de un buen resultado en las pruebas Saber 11.

En consecuencia, las prácticas evaluativas que tienen más relación con los resultados en las pruebas Saber 11, según las ponderaciones asignadas por los docentes de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Riohacha del

área de Matemáticas, son las pruebas escritas cuyo propósito es resolver problemas y las pruebas escritas para escoger alternativas de respuestas.

En cuanto al objetivo: Analizar la proximidad entre los tipos de pruebas o prácticas evaluativas que utilizan los docentes en las áreas de matemáticas y lenguaje frente al tipo de prueba empleadas en las pruebas Saber 11, se encuentra que, de acuerdo con las ponderaciones asignadas por los docentes de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Riohacha en el área de matemáticas, las que tienen una mayor relación con las estatales aparecen en el extremo derecho arriba, correspondiendo a:

Los datos anteriores proceden de una matriz que recoge las concepciones del tipo de evaluaciones que los docentes de instituciones públicas del Municipio de Riohacha consideran tienen una mayor relación con la obtención de un buen resultado en las pruebas Saber 11.

Dichas pruebas son un requerimiento del Estado para acceder a la educación superior y son un indicador de calidad a través del cual se mide a las instituciones. A partir de la figura se observa que las que más guardan relación según la percepción de los docentes del área de matemáticas son las pruebas escritas de resolución de problemas y escogencia de respuestas. Por otro lado, las evaluaciones que menos guardan relación con los resultados en las pruebas estatales según el estudio, son la participación en clase, la revisión de cuadernos y los quices al final de la clase.

Así, de las 9 posibilidades de pruebas que se realizan en las instituciones educativas oficiales que los profesores de matemáticas establecieron como prácticas evaluativas, solamente 2 (22%) guardan una relación cercana con las que se promueven en las pruebas de Estado Saber 11.

Igualmente, en lenguaje, de 16 tipos de pruebas señalados por los profesores como las prácticas evaluativas que se realizan en las instituciones educativas

oficiales, solamente 5 (31%) muestran relación con las pruebas estatales Saber 11.

5.3 Triangulación de los datos

Una de las principales características y pretensiones del enfoque mixto es la realización de un proceso de triangulación, proceso que nace en el enfoque cualitativo como triangulación de fuentes, utilizado posteriormente también en el cuantitativo para fortalecer la recolección de datos. En el enfoque mixto se convierte en un fundamento central de la propuesta, existiendo diferentes tipos: triangulación de datos, métodos, investigadores, teorías, ciencias y/o disciplinas (Hernández Sampieri *at al*, 2006, 2010, 2014). En el caso del que se ocupa esta investigación, se realiza una triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos.

Los datos cualitativos resultaron de los grupos focales dirigidos a la totalidad de los docentes, tanto de matemáticas como de lenguaje que orientan estas asignaturas en las instituciones educativas oficiales urbanas del Municipio de Riohacha. La información obtenida en estos grupos dio cuenta de las prácticas evaluativas en los dos campos del conocimiento señalados; los datos cuantitativos resultaron de indagar a grupos de docentes y de estudiantes provenientes de estas mismas instituciones, para que señalaran las predominancias de los tipos de evaluación y la relación que éstas tenían con las Pruebas de Estado.

5.3.1 De los datos cualitativos

Los datos de los resultados de los grupos focales fueron analizados con el programa Atlas ti, dando como resultado la conformación de mapas de redes de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes según su tipo y frecuencia.

Tabla 5.12 Frecuencia de las prácticas evaluativas en matemáticas y lenguaje realizadas en las instituciones educativas oficiales de Riohacha

N o.	Mapa de redes en matemáticas	N o.	Mapa de redes en lenguaje
5	Participación en clase	6	Talleres
5	Pasada al tablero	6	Previas
5	Revisión de cuadernos	6	Revisión de cuadernos
5	Solución de problemas	6	Tareas
4	Desarrollo de ejercicios escritos	5	Quices
4	Previas	5	Talleres grupales
		5	Participación en clase
		4	Preguntas de desarrollo
3	Observación de actividad		
3	Asistencia		
3	Talleres		
2	Coevaluación		
2	Pruebas de memorización		
2	Pruebas de completar		
1	Evaluación de ejercicios	1	Preguntas avisadas
1	Evaluación a preguntas orales	1	Preguntas de alternativas simples
1	Quices	1	Calificación de lectura en voz alta

Los resultados de los grupos focales realizados a los docentes, tanto de matemáticas como de lenguaje, validan la idea que la mayoría de las evaluaciones que se llevan a cabo en las instituciones educativas oficiales de Riohacha, no tienen relación o muy escasa con las evaluaciones que constituyen las pruebas de Estado Saber 11 realizadas por el ICFES.

Un examen más detenido muestra que las prácticas evaluativas preferidas por los profesores, en el caso de matemáticas, por ejemplo, *la participación en clase, la pasada al tablero, la revisión de los cuadernos*, que aparecen como las más frecuentes, poco le aportan al tipo de evaluación exigidas por las pruebas estatales. En este grupo de frecuencias aparece *la resolución de problemas* como la única que guarda relación con las pruebas Saber 11.

En cuanto a lenguaje, los profesores dicen que en las prácticas evaluativas predominan los *talleres, las previas formales, la revisión de los cuadernos y de las tareas*. Tal como en matemáticas, la mayor frecuencia de las prácticas evaluativas en lenguaje no parece dar resultado al no guardar correspondencia con las pruebas estatales.

Igualmente, factores que pueden tener que ver con el contenido, las estrategias pedagógicas, etc., de las prácticas evaluativas más frecuentes, pueden no estar relacionados con la orientación hacia la obtención de mejores niveles de desempeño en los resultados del ICFES.

5.3.2 De los datos cuantitativos

A partir de las encuestas a docentes y estudiantes procedentes de las mismas instituciones educativas, se realizó un Estudio de Escalamiento Multidimensional, para establecer cuáles de tales prácticas evaluativas mostraban mayor relación con las Pruebas de Estado.

Tabla 5.13 Relación entre las prácticas evaluativas en lenguaje y matemáticas que se realizan en las instituciones educativas oficiales de Riohacha y las pruebas estatales Saber 11.

Escalamiento multidimensional para matemáticas	Escalamiento multidimensional para lenguaje
Resolución de problemas escritos	Escogencia múltiple
Escogencia de respuestas escritas	Análisis de respuestas
	Análisis de lectura
	Completar
	Mapas conceptuales
Ejercicios en el tablero	Exposición de lectura
Sustentación talleres	Sustentación talleres
	Taller individual
	Panel
	Conversatorio
	Juego de roles
	Mesa redonda
	Ensayo
	Taller grupal

	Respuesta ensayo
Exposición de temas	Falso verdadero
Respuestas orales	Revisión cuaderno
Quiz al finalizar la clase	Exposición temas
Revisión cuaderno	Respuesta abierta
Participación en clase	Resúmenes

En cuanto a los resultados del estudio cuantitativo de Escalamiento Multidimensional para lenguaje, se observa que aproximadamente solo un tercio de éstas corresponden al tipo de pruebas que se realizan en Saber 11. Igualmente, ocurre con los resultados para matemáticas, en el que se advierte que aproximadamente solo una cuarta parte de tales pruebas guardan relación con las estatales.

La triangulación arroja como concepto más importante que la mayoría de las pruebas que se practican tanto en lenguaje como en matemáticas en las instituciones educativas estudiadas, no están relacionadas con las pruebas Saber 11 y que por el contrario solamente una minoría están asociadas a éstas.

Capítulo seis

6. Conclusiones

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar la relación existente entre las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en las instituciones educativas oficiales del Municipio de Riohacha (zona urbana) y los resultados de las evaluaciones externas Saber 11, para determinar su incidencia en los resultados y plantear recomendaciones. A partir de la interpretación de los resultados se puede inferir que:

El desconocimiento por parte del docente del modelo de evaluación que conforman las pruebas Saber 11, aplicado a los estudiantes de once grado de las Instituciones Educativas del municipio de Riohacha, se constituye en el hallazgo más relevante del estudio, sobre todo si se toma en cuenta que son fines de estos resultados, conocer el impacto del citado modelo de evaluación en el mejoramiento de la calidad. Ante la escasa cultura de evaluación, las posibilidades del mejoramiento continuo y de gestión las instituciones educativas del distrito de Riohacha, se alejan de cumplir con su “sentido pedagógico, amplio e incluyente” (Vélez, 2008, p. 2) lo que tiene serias repercusiones sobre la calidad educativa de las instituciones por el bajo nivel de desempeño académico, impactando negativamente sobre el desarrollo social de la región.

La débil formación de los docentes en las competencias de las áreas específicas de matemáticas y lenguaje impiden desarrollarlas en sus propios estudiantes en el marco de su ejercicio profesoral, esto tampoco les permite elaborar evaluaciones en correspondencia con las exigencias de la prueba. Ante este panorama y dada la importancia de la competencia matemática en la resolución de problemas y en la competencia comunicativa en el sentido más amplio sobre el que se construye el proceso de intercambio e interacción con el otro u otros, el ejercicio de la ciudadanía y la democracia, llama la atención sobre el tipo de relación entre docente estudiante en el proceso aprendizaje como consecuencia de unas

limitadas competencias específicas en de matemáticas y lenguaje por parte del docente.

Se abre una línea paralela entre el modelo tradicional de evaluación que los docentes imparten en sus asignaturas, casi siempre tradicional y memorístico, y lo que las pruebas Saber le presentan a los estudiantes, una prueba de comprensión analítica, en una jornada única y con altos niveles de estrés.

Las prácticas evaluativas no pueden ser diferentes a la formación de los docentes ni a lo que preguntan a través de los instrumentos por ellos elaborados y que, como se ha evidenciado, no tienen en su mayoría relación con las competencias que propone el ICFES en las pruebas Saber 11. Debido a que tales prácticas evaluativas guardan poca relación con las evaluaciones que realiza el Estado, los estudiantes tienen escasas posibilidades de obtener niveles altos o superiores en las mismas, lo cual se refleja en los promedios que mantienen dichas instituciones que las clasifican por debajo de la media nacional, ubicándose generalmente en los rangos bajo, medio e inferior.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se infiere que las pruebas que se realizan en las instituciones educativas oficiales por parte de los profesores de matemáticas como prácticas evaluativas, poco le aportan al tipo de evaluación exigidas por las pruebas estatales, lo que alerta sobre las necesidades de formación docente relacionadas con estrategias de evaluación en contextos socioculturales diversos y por otra parte, para reflexionar sobre las necesidades del estudiante referidas al saber, saber hacer y saber ser.

Se observa claramente un distanciamiento entre lo establecido en el Decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional, por medio del cual se reglamente la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, que en su artículo 4 conmina a las instituciones educativas a establecer el sistema institucional de evaluación de los estudiantes, debiendo ser el mismo parte del Proyecto Educativo “PEI” y la aplicabilidad del mismos. Aunque las instituciones educativas oficiales del municipio de Riohacha

han elaborado el documento del sistema de evaluación de acuerdo con el decreto, parece que no lo han operativizado, tampoco cuentan con bancos de instrumentos de evaluación oficiales, quedando a la libre elección de los docentes la elaboración y aplicación de los mismos, exponiéndose a *hacer lo mejor que puedan* individualmente pero sin un fundamento académico en correspondencia con una visión nacional que les permita cumplir con tan importante función.

Finalmente, parece no existir una relación adecuada entre las prácticas de evaluación que realizan los docentes de las áreas de lenguaje y matemáticas de las instituciones estudiadas y las expectativas evaluativas que plantean las pruebas estatales Saber 11. La continuidad de las prácticas evaluativas tradicionales (*la participación en clase, la pasada al tablero, la revisión de los cuadernos*) centradas en la reproducción del conocimiento y no en el estudiante, coarta el desarrollo de las competencias como ese saber hacer y saber ser que le permita alcanzar la calidad desea en su aprendizaje y que como sociedad se espera. Por consiguiente no habría lugar a someterlos a un proceso de evaluación por competencias si el mismo docente adolece de las estrategias para potencializarlas.

Maestría en Educación

Capítulo siete

7. Recomendaciones

Teniendo en cuenta que el hallazgo principal de la investigación fue el desconocimiento por parte de los docentes del modelo evaluativo que se maneja en las pruebas Saber 11, es necesario que las directivas escolares y administrativas municipales estructuren programas permanentes de cualificación para la totalidad de los docentes y desde cada grado escolar para que el ejercicio académico combine el saber disciplinar con el desarrollo cognitivo de los estudiantes para el afrontamiento de las pruebas tipo ICFES.

De igual manera se debe revisar la estructuración de los planes de estudio de manera que los conocimientos por alcanzar lleven un orden preestablecido acorde con los estándares básicos de competencias y las pruebas nacionales, así: Saber 3, 5, 9 y 11.

En la capacitación docente que periódicamente se realiza a los docentes en las instituciones oficiales uno de los objetivos que se debe perseguir es el rompimiento de la línea paralela que hoy existe entre el modelo de evaluación clásico que se desarrolla en las asignaturas regulares como exposición, revisión de cuadernos y presentación de informes y empezar a evaluar cada actividad con pruebas tipo Saber.

La estructuración del banco de preguntas que se toma hoy en día como un requisito de tipo institucional, se debe traducir en un trabajo de equipo interdisciplinario que involucre a todos los docentes desde la básica primaria dándole un sentido integral y de incremento paulatino en su complejidad a medida que el estudiante alcance un grado mayor.

Es necesario, además, que las instituciones educativas dejen de pensar solamente en su escalonamiento municipal o nacional y se preocupen por

desarrollar en los estudiantes competencias para el saber hacer y el saber ser, básicas para su desempeño en el ámbito universitario y de la vida en general.



Referencias Bibliográficas

- Bustamante, G. (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Bogotá: Editorial Alejandría Libros.
- Bonilla, M. (2003). *Concepciones epistemológicas de aprendizaje y evaluación de los Docentes de ciencias naturales de la Escuela Normal Superior de México*, tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Buendía, L.; Colás, P.; Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, España: Editorial McGraw-Hill.
- Cajiao, F. (2010). *Evaluar es valorar*. Bogotá: Magisterio ISBN 978-958-20-1006-5.
- Camargo, M. (2006). *Utilidad de la evaluación de las competencias para los docentes y la política educativa*. COLCIENCIAS y Universidad de La Sabana, primera edición ISBN: 958-12-0235-8.
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Quinta edición. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Cecilia María Vélez, (2008). Ministerio de Educación Nacional *Discusión Nacional: La Evaluación en Colombia*.
- Cortés (2003). *Estudio preliminar de la evaluación del aprendizaje en el Bachillerato Tecnológico Aztlán A.C*
- Contreras, M. (2012). *Como elaborar preguntas y pruebas escritas para evaluar competencias-lenguaje*. Primera edición, Bogotá: Ediciones Soluciones estratégicas para el Magisterio SEM-S.A.S.ISBN: 978-958-57413-1-7
- Contreras, M. (2013). *Como elaborar preguntas y pruebas escritas para evaluar competencias-matemáticas*. Primera edición, Bogotá: Editorial Tiempo de Leer. ISBN: 978-958-46-2831-2
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos* vol.28 no.111 México ene. 2006,

versión impresa ISSN 0185-2698. Recuperado de:
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002)
26982006000100002 script=sci_arttext&pid=S0185-

Díaz, F. y García J. (2004). *Evaluación criterial del área de matemáticas*. Barcelona Editorial: Praxis.

Díaz, F. y Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2da edición, México: Editorial Mac Graw Hill, ISBN: 970-10-3526-7.

Flores, M. L. (2009). *Las concepciones de aprendizaje y evaluación y su correspondencia con la práctica docente de profesores de ciencias naturales del ciclo secundario*. (Tesis doctoral). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/tesis.php>

García G. (2003). *Currículo y evaluación en matemáticas*. Bogotá: Editorial Magisterio ISBN 958-20-0712-5.

Herrera C. J. (2003). *Estudio preliminar de la evaluación del aprendizaje en el bachillerato*. (Tesis de especialización). México: Centro de estudios Superiores y Tecnológico Aztlán A.C. Recuperado de: https://issuu.com/atictac/docs/24_encuentro_final.

Hernández L. (2005). *La evaluación del aprendizaje de matemáticas en los alumnos de Telesecundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Culiacán Rosales, Sinaloa. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/275/716>.

Hernández M. (2008). Consideraciones teóricas-metodológicas necesarias para mejorar la evaluación del aprendizaje en el ámbito de la educación física y el deporte. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ISSN 1989-0397, Vol. 1, N°. 2, 2008 págs. 165-191. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/40836214_Consideraciones_Teoricasmetodologicas_Necesarias_para_Mejorar_la_Evaluacion_del_Aprendizaje_en_el_Ambito_de_la_Educacion_Fisica_y_el_Deporte.

ICFES, Bogoya D. (2006). *Evaluación educativa en Colombia*. Seminario internacional de Evaluación. Cartagena. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=dW5hbC5lZHUuY298ZGFuaWVsYm9nb3lhfGd4OjQzZGUwZDEwNmRjMzg2OGQ>.

- ICFES. (2011). Estadísticas de resultados de Saber 11 2011 por institución y prueba. Recuperado de: [http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content &task=view&id=709&Itemid=650](http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=709&Itemid=650) consultado el 21 de febrero de 2012
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México: Editorial McGraw-Hill.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México: Editorial McGraw-Hill.
- Jiménez Y., González M. & Hernández Jaime, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 13. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num13/inves/Jimenez_modelo_evaluacion.html
- Jurado V. F. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Colombia: Universidad Nacional.
- Lafourcade, P.D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Editorial Cincel.
- López, F. B. S. e Hinojosa, K. E.M. (2002). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- Madaus, G.; Scriven M. y Stufflebeam D. (1983). *Evaluation Models*, Boston: Kluwer-Nihhoff.
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? En *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, No 1:353-366,2012. Universidad de Antofagasta. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art22.pdf>.
- Montenegro, I. (2009). *Como evaluar el aprendizaje escolar: orientaciones para la aplicación del decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Moreno P., Triana J. y Ramírez D. (2010). *Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia. ¿Cómo ha influido en la educación?* Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/734/1/unaarecorrido.pdf>
- Medina, M. y Verdejo, A. (2001). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. República Dominicana: Editorial Isla Negra.

- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemática, lenguaje, ciencias y ciudadana. Guía sobre lo que los estudiantes deben Saber y Saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación. República de Colombia (2010). *Revolución educativa 2002-2010 Acciones y Lecciones*. Bogotá: Panamericana formas e impresos S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Perfil del sector Educativo Departamento de La Guajira Municipio certificado de Maicao*. Recuperado en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85776_archivo_pdf12.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Decreto 869 de 10 de marzo de 2010*. Recuperado en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-ICFES (2008). *Resolución No 489 de octubre 20 de 2008*. Recuperado en: http://www.icfesinteractivo.gov.co/docs/Resolucion_489_octubre_2008_Clasificacion_ICFES.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. ICFES (2012). *Cuadernillos de pruebas Saber 11*. Recuperado en: <https://latierrayelhombre.files.wordpress.com/2012/11/cuadernillo-de-pruebas-Saber-111.pdf> ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0581-6.
- Ministerio de Educación Nacional. ICFES (2011). *Orientaciones para el examen de estado de la educación media-ICFES Saber 11*. Bogotá. Recuperado en: <http://es.slideshare.net/hectorjavierjf8/guia-orientaciones-para-el-examen-de-la-educacion-media-icfes-Saber-11-1> ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0496-3
- Ministerio de Educación Nacional. ICFES (2010). *Examen de estado de la educación media – ICFES Saber 11, que se evalúa, como se interpretan los resultados individuales*. Bogotá. Recuperado en http://www.icfes.gov.co/index.php?Option=com_docman&task=doc_view&gid=3257&Itemid=650
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto 1860. Recuperado en: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SERVICIOS/AuditoiaMatriculas/normatividad/Decreto_1860_1994.pdf

- Novak, J. y Cañas A. (2006). *La Teoría Subyacente a los Mapas Conceptuales y a Cómo Construirlos*. Reporte Técnico IHMC CmapTools 2006-01, Florida: Institute for Human and Machine Cognition. Recuperado en:
<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Observatorio del Caribe Colombiano, Cámara de Comercio de Cartagena (2012). *Indicador global de competitividad de las ciudades del Caribe colombiano evolución 2009-2010*. Cartagena. Recuperado en:
http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/contador/sumar_pdf.php?id_libro=527ISBN 978-958-57519-1-0.
- Osuna, Y. (2010). *Hacia la gerencia estratégica de la práctica evaluativa de los aprendizajes*. Venezuela. Recuperado en:
http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R0532_Osuna.pdf.
- Pardo, H. (2013). *El reto comienza en 10*. Bucaramanga: Grupo educativo Elmer Pardo. ISBN: 958930521-0
- Posada R. (2005). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes: el caso de la región Caribe colombiana*. Fundación Formar y editorial Santillana.
- Prieto M. y Conteras G. (2008). Prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, Nº 2: 245-262.
- PNUD. *El Caribe frente a los objetivos del desarrollo del milenio*. En www.pnud.org.co/img_upload/.../LINEA%20DE%20BASE%20ODM%20CARIBE.p...frente.
- República de Colombia. (1997). *Ley general de educación actualizada*. El Pensador editores Ltda. Bogotá.
- Revista Latinoamericana Ciencia Sociedad, niñez y juventud 7(2), 2009 *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX*.
- Saavedra R. Samuel S. (2001). *Evaluación del aprendizaje conceptos y técnicas*. Editorial Pax México, primera edición.
- Spakowsky, E (2007). *Evaluar desde el comienzo los aprendizajes, las propuestas, la institución*.

- Sacristán, G. y Pérez A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Sexta edición. Ediciones Akal, S.A. ISBN 978-84-7600-428-9 Madrid- España.
- Salgado S. R. (2004) *Formas de evaluación del aprendizaje en la escuela secundaria*. Estudio de caso. Tesis de especialista. México. En: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1324_2009.html, enero 10 de 2012.
- Sánchez A. T. (2009) *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX*. Tesis doctoral en Revista latinoamericana ciencias sociales p. 1675-1711, universidad de Manizales. Colombia.
- Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Primera edición. Alma Mater Magisterio, Bogotá. ISBN: 958-20-0873-3
- Tejada, J. (2011). *La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación*. Revista de educación No 354 enero-abril 2011 PP. 731-745 Universidad Autónoma de Barcelona
- Universidad Nacional de Colombia. Bogoya D. (2007). Del enfoque de contenidos al enfoque de competencias. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=dW5hbC5lZHUuY298ZGFuaWVsYm9nb3lhfGd4OjZmYzAzMDgzMTQ3YzFmNmU>.
- Universidad Pedagógica Nacional. ICFES En: http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=709&Itemid=650 consultado el 21 de febrero de 2012.
- Villardón Gallego Lourdes, (2006) *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. En revista *Education siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 57 – 76
- Wragg Edward C. *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*. Paidós Educador. Buenos Aires 2003.
- Zaragoza R. J. (2003). *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Tesis doctoral. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zabala, A. y Arnau, L (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Editorial Grao, primera edición. ISBN-978-84-9980-545-0

Referencias en la web

http://www.mineducación.gov.co/1621/articles_102988_archivo_pdf

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89865_archivo_pdf.pdf/

Finalidades y alcances del decreto 230 del 11 de febrero de 2002, currículo, evaluación y promoción de los educandos, y evaluación institucional.

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103721_archivo_pdf.pdf

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102766_archivo_pdf.pdf

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103796_archivo_pdf.pdf

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf.](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)

Anexos

Anexo No 1

Formato grupo focal con rectores y/o coordinadores académicos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Riohacha.

Trabajo: Análisis de la relación entre las prácticas evaluativas realizadas en las instituciones educativas oficiales del municipio de Riohacha y los resultados en las evaluaciones externas Saber 11.

Objetivo general: Analizar la relación existente entre las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en las instituciones educativas oficiales del Municipio de Riohacha y los resultados de las evaluaciones externas SABER 11.

Actividad: Identificación de los referentes normativos que fundamentan la práctica evaluativa en las Instituciones oficiales educativas de Riohacha

Estimado Rector la presente entrevista tiene como objetivo conocer los referentes normativos que fundamentan la práctica evaluativa a la luz del decreto 1290 de 2009 en la institución educativa que usted dirige.

1. En el decreto 1290 de 2009 en su artículo 11, expresa que las instituciones educativas deben definir, adoptar y divulgar el sistema de evaluación de los estudiantes, con base en lo anterior, ¿a través de qué medio hace visible su institución este deber?
2. ¿Cuáles son los propósitos de la evaluación de los estudiantes?
3. ¿Qué escala de valoración adoptó su institución? ¿Emplean rangos descriptivos o numéricos?
4. ¿Qué tipo de evaluación adopto la institución dentro del sistema de evaluación del aprendizaje de los estudiantes?

5. ¿Qué instrumentos evaluación adopto la institución dentro del sistema de evaluación del aprendizaje de los estudiantes?
6. ¿Qué escala de valoración adopto la institución dentro del sistema de evaluación del aprendizaje de los estudiantes?
7. ¿Qué tipo de acciones se desarrollan dentro del aula de clase para mejorar los resultados de las pruebas Saber 11?
8. ¿Qué tipo de capacitaciones o formación organiza la secretaria de Educación municipal o la institución sobre evaluación por competencias?



Anexo No 2.

Formato grupo focal con docentes de matemática y lenguaje.

Trabajo: Análisis de la relación entre las prácticas evaluativas realizadas en las Instituciones Educativas oficiales del municipio de Riohacha y los resultados en las evaluaciones externas Saber 11

Objetivo:

Determinar la concepción de los docentes sobre como evaluar el aprendizaje en función de un buen desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber 11.

Establecer que practicas evaluativas realiza los docentes de las áreas de matemática y lenguaje en las instituciones educativas oficiales del municipio de Riohacha.

Señores docentes los invitamos con el fin de recoger una información dentro de la investigación: Análisis de la relación entre las prácticas evaluativas realizadas en las Instituciones Educativas oficiales del municipio de Riohacha y los resultados en las evaluaciones externas Saber 11, con el propósito de conocer las percepciones de ustedes sobre la evaluación del aprendizaje y las practicas evaluativas que emplean en el aula de clases para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

1. Qué cambios asumió en la evaluación a partir del decreto 1290 de 2009.
2. Qué es la evaluación por competencias.
3. Cómo desarrolla la evaluación dentro del aula de clases.
4. Qué actividades desarrolla para evaluar el aprendizaje de los estudiantes dentro del aula de clases.
5. Qué tipo de pruebas orales emplean para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el área de matemática y/o en el área de lenguaje.
6. Qué tipo de pruebas escritas emplean para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el área de matemática y/o en el área de lenguaje.

7. De las pruebas escritas descritas por los docentes en el ítem 5 y 6 con base en la siguiente tabla considerar cuales guardan más relación con los tipos de evaluación de las pruebas Saber 11

DESCRIPCION ESCALA	VALOR
Muy alto nivel de pertinencia	7
Muy pertinente	6
Pertinente	5
Medianamente pertinente	4
Poco pertinente	3
Muy poco pertinente	2
No pertinente	1



Anexo No 3.

En los grupos focales se obtuvo la siguiente información, con los docentes de lenguaje y matemática

1. Que cambios asumió en la evaluación a partir del decreto 1290 de 2009

Los docentes que a la fecha no son muchos los cambios que se observan por la expedición del decreto 1290.

Mencionan el decreto (230 de 2002) anterior el cual al parecer causó daño en los estudiantes, existía entre los docentes una inconformidad por la obligación de aprobar en la asignatura a algunos estudiantes cuyo desempeño en el área era muy bajo; y los estudiantes que conocían el decreto también estaban desmotivados porque sabían que podían pasar de un grado a otro con el mínimo esfuerzo (no tenían motivación para estudiar); hoy el cambio no es muy grande pero al estudiante se le exige más, su respuesta es más acertada y están más motivados y el maestro no solo tiene en cuenta lo académico sino lo esencial como persona humana, lo axiológico, lo procedimental. Por otro lado al estudiante se le abren más espacios para la retroalimentación y la nivelación de los desempeños bajos en el área.

Los docentes de matemáticas expresan que ellos pueden calificar con mayor objetividad y se sienten un poco más autónomos con el decreto 1290, ya que si un estudiante no logra los objetivos se refleja su incapacidad, cosa que no sucedía en el decreto anterior que lo que hizo fue generar una cultura de desinterés en los estudiantes.

“Esos profundos cambios que se dicen han sufrido la evaluación no lo siento me siento evaluando de la misma manera como lo he hecho siempre lo único es que ahora los estudiantes están más desmotivados están flojos, no quieren estudiar quiere que le regalen las notas. No es cierto que cada vez que se evalúa tenemos en cuenta los lineamientos curriculares y los estándares de competencias”.

Los cambios es que al menos ahora se le puede amenazar al estudiantes con que si se pierde el año, por que antes no lo podían perder, el gobierno nacional expide normas que van en contra del aprendizaje luego pretende reponer pero es tarde, en ese decreto habla de atender los ritmos de aprendizajes dentro de la evaluación pero eso es imposible cuando en un salón de clases se tienen hasta 45 alumnos y más porque los docentes tenemos de cinco a seis grupos y hacer individualizaciones es difícil, no se puede dedicar a un solo alumno porque no sabe qué hacer con los demás.

Este decreto no ha cambiado nada en mi practicas sigo evaluando igual, lo único es que el alumno sabe que si pierde y yo como docente trato de tener criterios para reconocer cuando el alumno sabe o no sabe.

Pasa lo mismo que con muchas normas en Colombia Cuando sale el decreto lo socializan luego a uno se le va olvidando y se acuerda cuando se van terminando los periodos, en las instituciones se dividen el año escolar en 4 periodos, por otro lado el decreto sirvió para que las instituciones adoptaran su sistema de evaluación que refleja más las acciones de promoción y perdida que de lo que se hace en el aula.

2. Como desarrolla la evaluación dentro del aula de clases

1. Se inicia retomando el concepto de evaluación: los docente No 1: relacionan la evaluación con el acto de verificar lo que el alumno aprendió, “es una parte de la clase donde se comprueba si el alumno aprendió”, Docente No 2: para mí “la evaluación no tiene un solo momento es algo en lo que siempre estoy en la clase ya que la desarrollo a través de preguntas”, Docente No 3: la evaluación se considera el mecanismo mediante el cual se califica el Saber que tienen los estudiantes especialmente el relacionado con los conocimientos”, los docentes comentan que la evaluación es compleja y que es un ideal tal y cual como lo han planteado en algunas capacitaciones que ellos han asistido Docente No 4: “Los docentes en ocasiones en discurso hablan maravillas de la

evaluación pero uno observa que siempre evalúan es con una previa y es como el medio más seguro y eficaz con que se suele contar a pesar de que dicen otra cosa”. Docente No 5: Cuando se habla de evaluación siempre se asocia con calificar, con medir, con decir cómo va el alumno y para eso comparamos con relación al grupo, con relación a como ingreso el alumno es decir cómo se recibe”. Docente No 6: “Evaluar es conocer si un alumno sabe lo que se le transmitió o lo que se planteó en uno o varios objetivos”. Docente No 7: Pienso que la evaluación es uno de los deberes del docente para poder expresar si el alumno aprendió o no si ha avanzado o por el contrario está estancado, la evaluación es muy compleja si se mira con todos los aspectos que contemplan los teóricos se dice que debe ser contante pero este es difícil cuando se está al frente de 40 estudiantes. Docente No 8: La evaluación está relacionada con el desempeño escolar y este puede ser expresado en forma cualitativa y cuantitativa, es un juicio que expresa el docente con base en unos criterios que el considere, yo la veo como algo muy subjetivo y se ve influenciada por la relación del alumno-docente en el aula, eso es un factor importante.

Como un proceso, dependiendo del conocimiento y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, se realiza a en todo momento y durante todo el año, atendiendo la individualidad.

3. Que actividades desarrolla para evaluar:

Diversas maneras de evaluación en forma oral y escritas, con preguntas abiertas y cerradas, actividades lúdicas, talleres y pruebas estilos Saber 11.

Como un proceso, dependiendo del conocimiento y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, se realiza a en todo momento y durante todo el año, atendiendo la individualidad.

Se desarrolla como un momento en el cual se le dice en ocasiones al estudiante para que se prepare, otras veces no por ejemplo cuando se desarrolla al finalizar la clase para Saber si atendió o no la clase.

La evaluación en la clase se desarrolla en cualquier momento al principio de iniciar el tema para Saber que conoce al final para ver si entendió pero hay una más planificada y estructurada que es después de haber desarrollado un numero de temas y se le dice al alumno los voy a evaluar ellos saben que deben prepararse y uno elabora las preguntas.

Pero también uno evalúa constantemente y acumula por ejemplo con las tareas, las participaciones de clases, las exposiciones y al final hace una sumatoria de todo lo que desarrollo en ese lapso de tiempo.

Los de matemática expresan que diariamente por que observan el estado del alumno frente al desarrollo de los ejercicios y que las matemáticas exigen de practica constante ellos deben evaluar diario para que el alumno se sienta motivado, lastimosamente si el alumno ve que un ejercicio o tarea no va a ser calificado no lo desarrolla no le presta atención, se evalúan las tareas, las pasadas al tablero, quiches relámpagos se hacen al finalizar la clase o al iniciar la clase para indagar sobre la profundización del tema anterior.

La evaluación en el curso se puede hacer en cualquier momento como han dicho muchos compañeros uno tiene un momento para evaluar lo grande pero diariamente por el mismo hecho de que se comparte con los alumno podemos darnos cuenta con facilidad como van ellos en su proceso de aprendizaje, en ocasiones una evaluación escrita puede corrobora la sospecha de que va bien o definitivamente está mal.

La institución hace las evaluaciones como lo dicen los compañeros, pero el año anterior sumado a todo lo que se hace diseño al finalizar el periodo una

evaluación escrita tipo Saber 11 la cual tenía un porcentaje dentro de la nota definitiva dentro del periodo, esto fue un desastre ya que tenía un porcentaje de 40% y hubo mucha pérdida en el periodo por ello se replanteo ahora se hace semestral pero no tiene calificación para efectos de aprobación escolar.

Con lecturas, ensayos, revisión de libros, exposición, con-evaluación alumnos evalúan ensayos de los compañeros.

En las escritas que son planeadas se trata de hacer con base en el ICFES, pero hay una falencia es que los docentes no sabemos no tenemos experiencia suficiente ni conocimiento para elaborar preguntas tipo lces eso tiene su arte y no capacitan solo exigen.

Se revisan los cuadernos, los textos de lectura que se colocan, se mandan a leer obras. Los de matemática: elaboración de ejercicios de temas vistos, problemas, demostración en el tablero, el asistir a clases, la revisión de cuadernos para ver si toman apuntes de clases.

El observador del estudiante es un medio de evaluación.

Los docentes tratan de evaluar de diferentes maneras pero siempre están centrados en la calificación y en la reproducción de conocimientos.

No se ve la evaluación como un proceso articulado entre los docentes cada uno evalúa de acuerdo a sus criterios.

4. Que es la evaluación por competencia.

Hubo silencio e inician describiendo eso es lo que pretende el gobierno que se evalúe por competencia pero eso es muy difícil y nosotros seguimos evaluando con la estructura de pregunta y respuesta, preguntas no pensadas desde esa filosofía, se requiere mucha preparación para lograrlo.

Ellos expresan la teoría de lo que son las competencias la relación que tienen con los estándares del ministerio pero no explicitan muy bien cómo se evalúa por competencia.

Teniendo en cuenta las competencias generales de todas las áreas como son interpretar, argumentar y proponer y lo que se pide en las competencias del área como la textual, la discursiva, el gramatical etc., como también las herramientas que pueda ofrecer y usar como docente y las que tengan la institución.

Los docentes reconocen que desde hace una década se viene hablando de competencia y se han realizado ciclos de capacitación sobre el tema, pero ellos sienten que no tienen mucha propiedad sobre el tema algunos han realizado estudios avanzados sobre el tema pero no se logra ver el impacto dentro de las aulas de clases.

Es un tema que ha quedado en papel y muchos discursos y que en ocasiones solo se retoma cuando se acercan las pruebas Saber o cuando se publican los resultados de las mismas.

En cuanto a las preguntas que hacemos para evaluar nosotros no estamos muy preparadas para elaborar esas preguntas se trabaja intuitivamente, y se cree estar evaluando adecuadamente pocas veces se reflexiona si esas preguntas lograr demostrar lo que sabe el alumno en toda su complejidad.