



autor : Nicoletta Tomas
título : Amantes en rojo
año : 2008

Pruebas estandarizadas Saber y evaluaciones aula: ¿relaciones de proximidad o distanciamiento? Área de Ciencias Sociales



Volumen 7 N.º 52
enero - junio de 2022
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 88-98

Saber Standardized
Tests and Classroom
Assessments:
Relationships of
proximity or distance?
Social Sciences Area

Testes padronizados Saber e
avaliações em sala de aula:
relações de proximidade ou
distanciamiento? Área de
Ciências Sociais*

Fecha de recepción: 30-04-2021

Fecha de aprobación: 26-05-2022

Libia Stella Niño-Zafra**

CÓMO CITAR

Niño-Zafra, L. (2022). Pruebas estandarizadas Saber y evaluaciones aula: ¿relaciones de proximidad o distanciamiento? Área de Ciencias Sociales. *Nodos y Nudos* 7(52). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num52-13758>

* El presente texto forma parte del marco teórico del proyecto "Relaciones y posibilidades pedagógicas entre la Prueba Saber 11 y las prácticas de evaluación en el aula de los profesores del Área de Ciencias Sociales. Estudio de experiencias en tres instituciones educativas en el Distrito Capital en el grado 11".

** Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia, España; magister en Psicología Educativa por la Universidad de Wisconsin, EE.UU. Licenciada en Psicología y Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. libias@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9082-1221>





Volumen 7 N.º 52
 enero - junio de 2022
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 88-98

RESUMEN

Este artículo precisa el interés en las pruebas estandarizadas surgidas desde finales del Siglo XIX, inicialmente como pruebas individuales de inteligencia y, más adelante, transformadas en pruebas masivas externas al aula de carácter internacional (PISA) y nacional (Saber), con el propósito de medir el desempeño en los aprendizajes de los estudiantes. El presente artículo indaga por la relación de las pruebas Saber y las experiencias de los profesores en el Área de Ciencias Sociales, en tres Instituciones Educativas. Las perspectivas teóricas abordan, con mirada crítica, las políticas educativas en evaluación y su rol sobre los sistemas educativos, mientras que las políticas de estandarización y de calidad de la educación, como lo señala Remolina (2019) en su estudio comparado de los sistemas evaluativos, ejercen influencias a través de un sistema técnico con propósitos de logro económico, tanto en Colombia como en Brasil. Desde un enfoque de investigación cuantitativa sobre las pruebas estandarizadas Saber y de valoración para las pruebas de aula, el estudio contempló la realización de talleres para el reconocimiento de saberes, experiencias y conocimientos de los profesores, cuya información fue sistematizada a través de la descripción para dar sentido a los hechos que se observan, la interpretación que justifica lo descrito, y un juicio de valor que conlleva a la comprensión de las experiencias descritas. El llamado es a acortar distancias entre el ICFES, responsable de elaborar las pruebas Saber y los profesores del Área, con miras a promover prácticas de evaluación formativa, evento social de construcción interactiva en condiciones culturales determinadas, sin desconocer el valor de los diagnósticos sobre habilidades en Ciencias Sociales que aportan las pruebas Saber.

Palabras clave: Políticas evaluativas; pruebas estandarizadas; maestros; área; Ciencias Sociales

ABSTRACT

This article specifies the interest in the standardized tests that emerged since the end of the 19th century, initially, as individual intelligence tests and, later, transformed into massive tests external to the classroom, of international (PISA) and national (Saber) character, to measure the performance of students' learning. This article investigates the relationship between the Saber tests and the experiences of teachers in the area of Social Sciences in three educational institutions. Theoretical perspectives approach with a critical look at educational policies in the evaluation and their role on educational systems, while the policies of standardization and quality of education, as Remolina (2019) points out in his comparative study of evaluative systems, exert influences through a technical system with purposes of economic achievement, both in Colombia and Brazil. From a quantitative research approach on Saber standardized tests and assessment for classroom tests, the study contemplated the realization of workshops for the recognition of knowledge, experiences, and knowledge of teachers, whose information was systematized through the description to give meaning to the facts observed, the interpretation that justifies what is described and a value judgment that leads to the understanding of the experiences described. The call is to shorten distances between ICFES, responsible for elaborating the Saber tests, and the teachers of the area to measure formative assessment practices, a social event of interactive construction is given cultural conditions, without ignoring the value of the diagnoses on skills in Social Sciences provided by the Saber tests.

Keywords: Evaluation policies; standardized tests; teachers; area; Social Sciences

RESUMO

Este artigo especifica o interesse pelos testes padronizados que surgiram desde o final do século XIX, inicialmente como testes individuais de inteligência e, posteriormente, transformados em testes internacionais massivos fora da sala de aula (PISA) e nacionais, (Saber) com o objeto de medir o desempenho nas aprendizagens dos alunos. Este artigo investiga a relação entre as provas Saber e as experiências de professores na Área de Ciências Sociais, em três Instituições de Ensino. As perspectivas teóricas abordam um olhar crítico sobre as políticas educacionais em avaliação e seu papel nos sistemas educacionais, enquanto as políticas de padronização e qualidade da educação, como aponta Remolina (2019) em seu estudo comparativo de sistemas de avaliação, exercem influências por meio de um sistema técnico com propósitos de realização econômica, tanto na Colômbia como no Brasil.

A partir de uma abordagem de pesquisa quantitativa sobre os testes padronizados Saber e de avaliação para testes em sala de aula, o estudo contemplou a realização de oficinas para o reconhecimento de saberes, experiências e saberes dos professores, cuja informação foi sistematizada por meio de: descrição para dar sentido aos fatos que são observados, a interpretação que justifica o que é descrito e um juízo de valor que leva à compreensão das experiências descritas. A chamada é para reduzir as distâncias entre o ICIES, responsável pela elaboração das provas Saber, e os professores da Área, com vistas a promover práticas de avaliação formativa, evento social de construção interativa em determinadas condições culturais, sem desconhecer o valor dos diagnósticos sobre habilidades em Ciências Sociais que contribuem aos testes Saber.

Palavras-chave: Políticas avaliativas; testes padronizados; professores; área; Ciências Sociais

Las pruebas estandarizadas externas y los contextos donde se aplican

En el contexto neoliberal en educación, desde las dos últimas décadas del siglo pasado, se promueven las reformas educativas relacionadas con el currículo, la rendición de cuentas, los estándares y las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, con el propósito de medir la calidad de la educación. No obstante, ha dejado de ser un motivo de discusión o debate únicamente de los ámbitos educativos para constituirse en el núcleo de las políticas económicas y culturales de los países que lideran la competencia en la obtención de los mejores resultados en estas pruebas.

Por tal razón, el interés del presente trabajo se centra en el análisis de las pruebas estandarizadas externas, en particular las pruebas Saber, en relación con las evaluaciones en el aula; indagación que ocurre en el área de Ciencias Sociales al examinar las experiencias en tres instituciones educativas distritales, en el año 2020.

El trabajo inicia con el estudio del entorno educativo e histórico-social de las pruebas estandarizadas de inteligencia. Según el psicólogo Eduard Thorndike, adquirieron una gran importancia para la educación, con el fin de clasificar y medir la inteligencia, a comienzos del siglo pasado. Para Niño, "a partir de 1905, se presentan elaboraciones psicométricas como test de inteligencia de Binet y Simón" (2006, p. 44), y dos décadas después se introdujeron los test de

rendimiento a la educación. El interés estaba centrado en la posibilidad de clasificar, comparar, seleccionar y, al mismo tiempo, excluir a sujetos individuales.

En países como México, en 1964, estas pruebas de medición dejaron de aplicarse individualmente para convertirse en pruebas estandarizadas externas masivas, como parte de una disciplina. Para Díaz-Barriga, estas pruebas "permiten realizar comparaciones de mejoras de aprendizaje que se expresan en expresión numérica, con la finalidad de realizar comparaciones [...] simultáneamente ocultan el problema de fondo: el desarrollo de procesos de aprendizaje en los estudiantes" (2006, p. 584).

Las comparaciones entre países o, internamente, de las instituciones en los mismos países, mediante las pruebas estandarizadas, centran su interés en los resultados con miras a valorar la calidad de la educación y se ha llegado a reclamar que, de acuerdo con los resultados en las pruebas externas estandarizadas, en este caso las pruebas Saber, se puede medir la calidad de la educación del país y la calidad educativa que reciben los estudiantes. En la última década del siglo xx y a partir del presente siglo, según Guevara, en educación "el discurso internacional se caracteriza por una clara tendencia hacia la rendición de cuentas y la visión técnica de la evaluación" (2017, p. 160).

En el contexto socioeducativo de finales de la segunda mitad del siglo xx, las pruebas estandarizadas fueron diseñadas desde la comunidad de naciones que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Este organismo declaró el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) como máximo exponente de las pruebas internacionales en educación (Domínguez, 2015), así como el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (Deseco), con el ánimo de enunciar un fundamento teórico de las habilidades y competencias que los jóvenes deberían adquirir para responder a las exigencias del mundo globalizado. Estas pruebas no tienen en cuenta las diferencias económicas y culturales de los países ni los sujetos a quienes se les administran dichas pruebas, niños de quince años examinados en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales desde 1997, cuando se inició su aplicación.

Las competencias que se evalúan en las pruebas estandarizadas pudieran estar motivadas por un interés de las políticas educativas, desde dos visiones: una mirada con carácter meramente económico o una perspectiva de formación y desarrollo humano (Dominguez, 2015). Sin embargo, la primacía de la prueba estandarizada externa se muestra como criterio válido para evaluar la calidad de la educación.

Las competencias propuestas en estas pruebas, según Domínguez (2015), difieren del conocimiento escolar, pues "responden más bien a las demandas que exige el mundo actual y, en consecuencia, no resulta evidente su conexión con la enseñanza y la evaluación" (p. 16). Precisamente, las preguntas formuladas en las pruebas pretenden que se desarrollen unas capacidades que posibiliten en los estudiantes que los aprendizajes académicos de una asignatura trasciendan a las exigencias de la vida cotidiana.

La eficiencia, la eficacia y la efectividad, componentes de la llamada calidad de la educación, preocupan a las economías mundiales, cuyo interés por la obtención de los primeros lugares del *ranking* en educación exige una mejoría en los desempeños de sus participantes, en coherencia, de alguna forma, con el avance en los mercados y la ventaja en el comercio internacional. Sin embargo, en palabras de Apple, estas intencionalidades de las políticas neoliberales en educación antes que modificar las relaciones de los grupos sociales con "soluciones de mercado", "sirven para reproducir no subvertir las jerarquías tradicionales de clase y raza". Igualmente, propician el aumento y la creación de "nuevas formas de vigilancia, valoración por desempeño y de formas de control generalizado" (2001, p. 14).

Para Remolina las pruebas externas, al no tener en cuenta las diferencias socioeconómicas y culturales de los países, conllevan unas desventajas hacia la educación estatal: "las políticas de evaluación externa vienen comprometiendo los principios de educación pública mediante la incorporación de la racionalidad mercadológica por intermedio de la competición y gestión, enmascarando las contradicciones sociales" (2019, p. 174).

No obstante, Korets (2017) enfatiza en que, aunque los buenos test —en este caso las pruebas

externas— tengan las mejores intenciones, no han logrado alcanzar las grandes metas de la educación. Más aún, no se pueden ignorar las consecuencias negativas que sus resultados han traído a las comunidades educativas y estudiantes que no han alcanzado altos resultados en estas.

Sin embargo, conocer el impacto de la aplicación y los resultados de las pruebas externas estandarizadas en el proceso enseñanza-aprendizaje y en las evaluaciones en el aula, aún hoy es motivo de estudio e investigación. El trabajo autónomo de las instituciones, encargadas de llevar a la práctica estas mediciones, quizá haya permitido el avance de la valoración en cada una de las áreas del conocimiento que son examinadas, pero, posiblemente, su independencia académica haya ocasionado un distanciamiento tanto de los actores que las planean y construyen, como de los docentes y estudiantes a quienes se les aplica y quienes recogen las consecuencias de sus resultados.

Las pruebas estandarizadas en Colombia

En Colombia, en varios escenarios educativos, los resultados de la prueba estandarizada Saber se asumen como un criterio que define la calidad de la educación. Algunos expertos en educación, como Clavijo (2021), señalan que las deficiencias de los estudiantes en los resultados en las pruebas PISA (2018), del 40 % en las áreas de Comprensión de Lectura, Matemáticas y Ciencias Básicas, comparados con los demás países que pertenecen a la OCDE estarían mostrando un estancamiento de la calidad educativa.

Para Gómez "existe la concepción generalizada entre investigadores y autoridades educativas [de] que la calidad de la educación se refleja únicamente en el desempeño de los estudiantes en exámenes estandarizados" (2004, p. 74). Aunque se consideren otros escenarios para valorar la calidad de la educación, tales como el currículo integral, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en cada escuela o colegio y la autonomía sustentada en la Ley 115 comportan el compromiso y el desarrollo de la comunidad en los campos social, educativo y económico.

¿Cómo influyen las pruebas externas en las instituciones? ¿Hasta dónde se dedica más tiempo a la preparación de los exámenes que al aprendizaje formativo?

Los procesos de formación de los estudiantes en las instituciones, ante las pruebas estandarizadas, han cambiado las relaciones de los profesores con los procesos de aprendizaje. Para Stobart (2010), citando a Korets *et al.*, en Inglaterra se clasifican bajo tres criterios las respuestas de los profesores en los exámenes nacionales para rendición de cuentas; se asumen como respuestas positivas cuando estos se dedican más y con más empeño a la enseñanza de las asignaturas que serán evaluadas; de igual modo, se consideran respuestas ambiguas cuando se dedican a preparar para el examen, alinear los procesos de enseñanza a los estándares y distribuir mejor el tiempo de enseñanza; por último, una respuesta negativa equivale a hacer trampas en la aplicación y los resultados de las pruebas.

Lo anterior significa redistribuir el tiempo de la enseñanza, dedicar más tiempo a las asignaturas que van a ser evaluadas hasta la fecha de presentación de las pruebas. Así se constituyen etapas de un aprendizaje concentrado y pesado, pues solamente después de presentadas las pruebas se inicia un currículo dinámico y variado.

En Colombia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) propuso en el 2015 el cálculo de la calidad de las instituciones educativas a partir del Índice sintético de la calidad educativa (ISCE). Para Remolina (2019), de acuerdo con el Ministerio de Educación, el ISCE está integrado por cuatro componentes: el primero se refiere a la mejora del colegio respecto al año anterior. El segundo enfatiza en la mejoría de los resultados de la última aplicación de las pruebas en las asignaturas mencionadas. El tercer componente se refiere al número de estudiantes que aprobaron para reportarlos al Sistema Integrado de Matrícula. Y el cuarto componente, Ambiente escolar, valora las condiciones de aprendizaje. Aún más, el ISCE permite y estimula económicamente los mejores

desempeños, a aquellas instituciones que marquen diferencias con los resultados al año siguiente, con la destinación del 50 % del salario mensual a las instituciones con mejores desempeños. Este mecanismo ha generado las más diversas estrategias para lograr la mejora; por ejemplo, el pago a empresas especializadas para entrenar a los estudiantes en la mejoría de los resultados en las asignaturas examinadas.

En los Estados Unidos, de acuerdo con Stobart (2010), se dedica más tiempo de lo acostumbrado a la preparación de las asignaturas como Matemáticas y Lenguaje, que van a ser examinadas: "se ha estimado que más del 20 % del tiempo de enseñanza en Carolina del Norte y más de 100 horas por asignatura en Arizona se dedican a la preparación de los exámenes". Esto podría estar dejando de lado aprendizajes necesarios según las etapas y los procesos que viven los estudiantes.

En el presente estudio es necesario ampliar la deliberación sobre las pruebas Saber en una de las áreas más polémicas de las evaluaciones estandarizadas: las Ciencias Sociales.

Relaciones de las pruebas Saber en Ciencias Sociales y las evaluaciones en el aula

Las relaciones entre las dos formas de evaluación, la externa representada por las pruebas Icfes y la interna por las evaluaciones en las aulas, difieren en aspectos fundamentales como la concepción en que cada una se sustenta. La evaluación estandarizada emite juicios de valor en forma de número y en forma definitiva, sin posibilidades de cambio; se trata de una evaluación sumativa. Para Serna (2020), nombre dado por Michael Scriven desde 1967, estos números estarían brindado una objetividad que, a juicio de expertos y personas del común, significa un gran nivel de certeza, aunque quedan en segundo plano las reflexiones y las miradas razonadas que brinda una evaluación cualitativa, lo cual cierra la posibilidad de un análisis posterior que exprese un concepto cuantificable.

En esta línea de reflexión, para Domínguez (2015) el debate que habría que superar es la primacía de una única visión: la objetiva o la subjetiva. Tampoco

se cuenta con la certeza de que hay una sola forma de entender el hecho o, por otro lado, que el historiador puede interpretarlo de un modo particular.

Según Díaz-Barriga (2001), es el paradigma del conocimiento académico técnico, fundamentado en la teoría de las ciencias desde parámetros medibles, cuantificables y confiables, el que ha dado a los instrumentos estandarizados el valor de la objetividad a toda prueba. Esto favorece que las reflexiones y miradas razonadas que brinda la evaluación cualitativa queden en segundo lugar y cierran la posibilidad para que el análisis se exprese en un concepto no cuantificable.

Estas relaciones entre las pruebas externas y las de aula se examinan más en detalle si analizamos algunas experiencias vividas por profesores de primaria y secundaria. Inicialmente, se retoman los antecedentes de investigaciones que han estudiado estas relaciones en el área de Ciencias Naturales, investigaciones llevadas a cabo en tres instituciones públicas de Bogotá, en el proyecto titulado "Relaciones y posibilidades entre las pruebas Saber y las prácticas de evaluación de los docentes en el aula" (Grupo Evaluando_nos 2019). El estudio con profesores de esa área muestra un distanciamiento de los docentes en el estudio de las pruebas Saber, más aún, cuando unos son los lineamientos que define el Ministerio de Educación en la enseñanza de las Ciencias Naturales y otro el contenido de las pruebas Saber. Algunos de los profesores piensan que las pruebas Icfes y las evaluaciones que se llevan a cabo en los salones de clase son diferentes en contenidos y metodología.

En esta misma línea de pensamiento, la investigación *Actitudes de los profesores de Ciencias Naturales de secundaria y media hacia la promoción escolar* (Lara, 2020), un estudio de caso en cuatro instituciones, deja ver en las respuestas de los profesores que los cuestionarios elaborados fundamentalmente para conocer sus opiniones sobre las actitudes hacia los procesos evaluativos y de promoción no tienen que ver con las pruebas Saber. Pareciera, igualmente, que los resultados bajos en las pruebas externas ocurren porque, en los procesos en el aula, los referentes teóricos de las pruebas estandarizadas distan de las prácticas evaluativas en el aula.

En este caso, la investigación realizada versa sobre las relaciones de las evaluaciones externas Saber y las de aula en el área de Ciencias Sociales en la investigación titulada "Relaciones y posibilidades pedagógicas entre la Prueba Saber 11, Proyecto y las prácticas de evaluación en el aula de los profesores del Área de Ciencias Sociales" (2020, p. 13), con la participación de 36 profesores de primaria y secundaria. Esta investigación está interesada en comprender los saberes de los docentes en las pruebas Saber y describir el sentido de las prácticas pedagógicas en evaluación. Se trata de un estudio de experiencias cuyo objetivo principal, además de caracterizar estas relaciones, es "generar conocimiento sobre sus posibilidades pedagógicas hacia prácticas significativas de evaluación en la formación ciudadana".

El estudio es el resultado del trabajo colectivo en cinco talleres, cuatro de los cuales se realizaron en la virtualidad a raíz de la emergencia sanitaria ocasionada por la covid-19¹, durante todo el 2020, con las implicaciones que corresponden a un trabajo como este, pues se trata de un área fundamentalmente de interacción y desarrollo social. Estos cambios parecen repercutir directamente sobre el trabajo académico y el manejo curricular de profesores y estudiantes.

Las reflexiones obtenidas en los talleres muestran un gran esfuerzo individual y colectivo de los profesores para hacer transformaciones en los contenidos y las estrategias pedagógicas, así como para abordar los temas de dicha área. Se trata de llevar a cabo una reorganización por áreas con miras a realizar un trabajo interdisciplinar que favorezca la retroalimentación de los estudiantes, relación de saberes académicos con saberes de la vida diaria, avances tecnológicos con el uso de diversas plataformas (Teams, Zoom, Edupage, entre otras), al igual que la escogencia de los ejes temáticos acordados con los estudiantes.

No obstante, uno de los objetivos del área, para los tres colegios, el cual se refiere al desarrollo del pensamiento crítico y la democracia (también incluido en las pruebas Saber), se vio disminuido al

¹ Emergencia mundial de salud pública que ha ocasionado una infección respiratoria. En Colombia, el primer caso se registró el 6 de marzo del 2020, y desde el 15 del mismo mes, la emergencia ocasionó el inicio de la educación virtual en todos los niveles educativos.

no contar con los encuentros presenciales para desarrollar el intercambio social dentro del grupo, así como la práctica de la democracia y el dominio del grupo. Algunas experiencias como no saber en qué momento los estudiantes estaban unidos a la clase o ausentes de la pantalla dificultaron la interacción. El propósito de ayudar a entender el contexto que se estaba viviendo y la motivación y atención a la cámara se vieron aún más limitados cuando varios niños y jóvenes no contaban con los medios tecnológicos para estar conectados con el desarrollo de la sesión de clase.

Algunos profesores del área de Ciencias Sociales manifiestan sentir desazón por cuanto, de manera indirecta, se estaría haciendo un juicio sobre el saber del profesor, pero al tiempo no se estaría favoreciendo al estudiante en sus logros académicos para posteriores procesos de selección a la universidad u otros escenarios académicos, como las pruebas Saber.

En el Taller 1, ante una de las preguntas, aunque algunos docentes señalan aspectos positivos de las pruebas Saber, también manifiestan cierto malestar por su tendencia hacia "la homogenización, la estandarización del conocimiento". En esta dirección, consideran que "los estándares están orientados de manera ideológica y política" "se tiene una posición política de resistencia", analizan, igualmente, que la "lectura crítica se aborda sin la participación de sujetos políticos e históricos", entre otras expresiones.

Un componente importante del currículo, la evaluación, en uno de los colegios se valora como afectada, al utilizar la evaluación cuantitativa para responder a la plataforma tecnológica con el uso de preguntas cerradas que facilitaron la calificación. Este colegio contaba con evaluaciones cualitativas. Los otros dos colegios se fortalecieron en los procesos formativos a través de la evaluación cualitativa.

En cuanto a la relación de las evaluaciones en el aula con las pruebas Saber, en el estudio de varias preguntas de las pruebas Saber se puede apreciar una coincidencia en los ejes centrales que ambas instancias evalúan: conceptos básicos del pensamiento social y pensamiento reflexivo para analizar argumentos. Se reconocen los niveles que presentan las preguntas de las pruebas Saber. Queda pendiente la

ubicación cultural, pues no hay cercanía con las referencias que comportan las preguntas; el contenido de algunas preguntas tendría que ser más cercano a los contextos históricos. En opinión de Domínguez, "El conocimiento del contexto histórico, por mínimo que sea, resulta por tanto imprescindible para hacer preguntas y obtener respuestas" (2015, p. 70).

Podrían estarse coartando las respuestas. Por ejemplo, en la pregunta 17 de la prueba de Ciencias Sociales se circunscriben las reflexiones únicamente a los partidos Liberal y al Conservador, cuando se pudieran incluir otros partidos, dar otras opciones, tener en cuenta el multiperspectivismo que se menciona en los propósitos centrales de la prueba. Algunas definiciones pudieran ser demasiado simples, por ejemplo: la definición de socialismo.

Es necesario definir correctamente el nivel de complejidad para seleccionar la respuesta acertada, dado que esta varía y se relativiza de acuerdo con la forma como cada docente asume el nivel y la estrategia de enseñanza. Coinciden los profesores de los tres colegios al afirmar que los contenidos de las preguntas poco aportan a la autorrealización de los sujetos. Aunque se dice que sus contenidos están alineados a los Estándares Básicos del MEN, o a la *Guía de orientación 11*, quedan pendientes algunas preguntas sobre la forma en que se correlacionan las pruebas Saber con los Estándares en Ciencias Sociales.

En el Proyecto 2020 también se abordan en los talleres algunas preguntas importantes sobre la evaluación en las aulas: ¿qué, para qué y cuándo se evalúa? Las respuestas muestran la importancia que se brinda a la evaluación de los estudiantes, pues la consideran una oportunidad de aprendizaje, en especial los de los grupos de los grados décimo y undécimo, quienes expresan que se enseña para aprender; de igual forma, algunos de los estudiantes de los grados sexto y séptimo manifiestan que responden a una prueba de contenidos secuenciales.

Estas preguntas dan paso a una gran variedad de razones sobre el propósito de la evaluación en Ciencias Sociales: enseñar a pensar con preguntas abiertas y propiciar espacios de reflexión para desarrollar los hábitos del trabajo colaborativo. Esto se logra mediante estrategias como los mapas mentales y la

educación comprensiva, que amplían el espacio para el fomento del pensamiento crítico.

Hacia la articulación de prácticas de evaluación formativa y pruebas Saber

Teniendo en cuenta que el propósito de este escrito es aportar elementos para la vinculación de las pruebas Saber y las prácticas de evaluación en el aula, se propone asumir los planteamientos de la evaluación formativa para, a partir de allí, vincular pedagógicamente las dos formas de evaluación, la externa y la interna, en los salones de clase.

Aunque en Colombia, y en un buen número de países en Latinoamérica, se habla de la evaluación formativa, en la investigación *Hacia dónde va la evaluación* (Tamayo et al., 2017), realizada en cinco países, se señalan algunos problemas de la evaluación formativa cuando prioritariamente se le encamina a la dirección individual y no existe un trabajo del colectivo, así como la poca relación entre los planteamientos teóricos de los ministerios de Educación y la práctica en las aulas. Igualmente, pareciera ser este el caso de Bogotá donde, por medio de documentos de la Secretaría de Educación, se habla y se asumen principios y criterios pedagógicos de la evaluación formativa, pero aún se requiere mayor énfasis en una posición que adopte los elementos teórico-prácticos de este tipo de evaluación.

La evaluación formativa facilitaría el análisis crítico de los resultados generales obtenidos en las pruebas estandarizadas, pues intentaría reflexionar sobre las razones que pudieron llevar a obtener esos resultados grupales, para no señalar individualmente a los responsables. En especial, el fomento de la evaluación formativa, así como el uso de evaluaciones imaginativas que contribuyan a enriquecer otras formas de aprendizaje y que estimulen los procesos de autoevaluación y retroalimentación.

Las propiedades meritorias de la evaluación formativa son priorizadas en la propuesta del Icfes titulada "Diseño de la Prueba Avancemos en Lenguaje y

Matemáticas grados 4, 6, 8" (2018, p. 8).² Esta prueba señala el valor del desarrollo de los procesos de retroalimentación y autoevaluación tanto de estudiantes como de profesores. Aunque no es una prueba estandarizada, su propósito ha sido preparar para la mejora de las respuestas a las preguntas que conforman las pruebas estandarizadas y sus principios se fundamentan, igualmente, en las pruebas objetivas tendientes a emitir valoraciones numéricas con valor de verdad.

El análisis de las preguntas, tanto de las pruebas Saber como de aquellas que se realizan en la evaluación en el aula, busca alcanzar las competencias del área de Ciencias Sociales: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas y pensamiento reflexivo. Luego, se propondría tomar algunas preguntas de acuerdo con el interés de los estudiantes por la cercanía con el tema o por el estudio realizado durante el año escolar. Se analiza su composición, para saber si se está de acuerdo con la respuesta planteada por el Icfes o, por el contrario, si se proponen otras posibles respuestas.

Se requieren unas modificaciones en el campo administrativo, por cuanto el Icfes ha de modificar la presentación de los resultados de los colegios a la sociedad colombiana, para que estos no se constituyan en *rankings* destinados clasificar o descalificar los colegios, especialmente los públicos. Por ejemplo, en la publicación de la Revista Dinero ("Así se hace el *ranking*", 2018, p. 60) se aprecia un mínimo de colegios públicos en los primeros cien lugares de la clasificación.

No obstante, estos resultados podrían tomarse como un diagnóstico que oriente sobre las problemáticas más importantes que los resultados comportan. Se podría pensar en informar por secretarías de Educación y sus respectivos municipios, para brindar una información general tanto a los colegios públicos como a los privados.

Del mismo modo, se debería reunir a las comunidades o localidades similares en contextos y desarrollos sociales, para hacer observaciones grupales.

2 Avancemos 468. Prueba virtual cuya propuesta es una guía sobre "los propósitos didácticos y cuáles los resultados en el desarrollo de los procesos de aprendizaje" (2018, p. 8).

Es necesario propiciar reuniones con los profesores de los colegios, por áreas, para analizar los resultados en cada área y los posibles problemas que se presentaron con los resultados. Esto supondría un esfuerzo de los docentes para desarrollar talleres en los que se analicen las preguntas generadoras de resultados adversos. Según Koret *et al.*, citado por Stobart (2010), sería conveniente la motivación a los docentes para que el trabajo se realice con compromiso y dedicación para entender la situación.

Podría hacerse llegar a cada institución los resultados para explicar el contenido de las preguntas y cuáles fueron las principales problemáticas que surgieron en las respuestas que obtuvo cada grupo. Convendría, igualmente, un análisis específico sobre cuáles preguntas de la prueba Saber se alinean con los planteamientos del currículo del MEN, pues en los talleres con los profesores del proyecto de investigación citado, se menciona que esto no se ha dado hasta ahora. Lo corroboran los profesores del área de Ciencias Naturales que han participado en el proyecto mencionado.

En cuanto al contenido, en la elaboración de las preguntas de la Prueba estandarizada Icfes (2018) y con el fin de mostrar una de las preguntas analizadas en los talleres, la número 17 de la prueba de Ciencias Sociales, surge la siguiente reflexión: cuando se lleva a cabo la evaluación en historia es de suma importancia la formación del pensamiento histórico contextualizado, debido a sus implicaciones en el desarrollo de habilidades esenciales (Domínguez, 2015), al igual que habilidades en el "uso de las pruebas" y "comprender la lógica del pensamiento histórico" (p. 74). En opinión de este autor, conviene revisar cómo se pensaba en el momento o época que aborda la pregunta y documentar las características de los sucesos del momento.

Pregunta no. 17 de Ciencias Sociales

Es posible y conveniente para la nación y para el conservatismo buscar un entendimiento claro y firme con el Partido Liberal sobre la única base que este promete a su consideración y a la discusión de todos los Colombianos, a la que se regrese a la normalidad institucional mediante un acuerdo de los dos partidos tradicionales que

agrupan a la casi totalidad de los Colombianos en sus filas, por el cual haga posible que el Gobierno y Nacional que haya de suceder al de las fuerzas armadas se convierta en una hegemonía de partido y recaiga la nación en los peligros y tragedias anteriores.

A partir del contenido de este fragmento se puede afirmar que este pertenece al periodo del Frente Nacional en Colombia, porque

A). El autor propone un acuerdo entre los partidos tradicionales como alternativa política ante la amenaza del fascismo, la dictadura militar y los totalitarismos.

B). Da cuenta de la voluntad de paz y conciliación de los colombianos en el periodo de la dictadura de las fuerzas armadas encabezadas por el General Rojas Pinilla.

C). Da cuenta del acuerdo realizado por los partidos tradicionales como salida a la crisis social producida por la violencia y sectarismos bipartidismos de la década de 1950.

D). El autor advierte de los peligros inherentes a un modelo democrático electoral polarizado por dos partidos políticos.

Del mismo modo, es importante la charla con los estudiantes para que ellos conozcan los resultados y reflexionen sobre estos, que autoevalúen su participación y analicen las preguntas con respuestas acertadas y las equivocadas para intentar explicar las razones de los resultados. Esta estrategia de evaluación formativa podría ser muy interesante en un clima de análisis pedagógico para encontrar las causas de las posibles fallas. Igualmente, se debería involucrar a los padres de familia para que conozcan y apoyen con sus hijos los procesos de estudio y mejora.

Los presentes resultados de las pruebas en esta área exigen un trabajo de evaluación formativa tanto teórico como práctico por parte de los directivos del Icfes, de las comunidades educativas locales y regionales, de los profesores del área en cada institución o localidad y de los estudiantes en cada grado.

La posibilidad de cambio para la superación de la crisis actual consiste en abandonar el distanciamiento existente entre cada instancia comprometida con

las pruebas externas y los responsables de la evaluación en las aulas, pues es necesario que se transformen las posiciones adoptadas local y nacionalmente,

que se abandonen las diferencias que hasta ahora los ha caracterizado y que se generen acercamientos para superar estos resultados que tantas limitaciones conllevan para la educación colombiana.

Referencias

- Apple, M. (2001). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Opciones Pedagógicas*, 24, 8-48. Universidad Francisco José de Caldas.
- Clavijo, S. (2021). Calidad educativa en Colombia. *El Tiempo*, 7 de febrero, p. 1.7.
- Díaz Barriga, A. (2006). Las pruebas masivas: Análisis de sus diferencias técnicas. *Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 583-615.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Evaluando_nos. (2019). *Relaciones y posibilidades entre pruebas Saber y prácticas de aula: Estudio de experiencias en tres instituciones distritales en el área de Ciencias Naturales 7, 9 y 11*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Evaluando_nos. (2020). *Relaciones y posibilidades pedagógicas entre la Prueba Saber 11° y las prácticas de evaluación en el aula de los profesores del área de Ciencias Sociales: Estudio de experiencias en tres instituciones educativas en el Distrito Capital en el grado 11*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, L. (2004). Calidad educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. *Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89.
- Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde organismos internacionales. *Revista Educación y Ciudad*, 33, 159-170.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Ic-fes). (2018). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Ic-fes). (2018). *Avancemos 468*.
- Koretz, D. (2017). *The testing charade: Pretending to make school better*. The University of Chicago Press.
- Lara, N. (2020). *Actitudes de profesores de Ciencias Naturales de secundaria y media hacia la promoción escolar: Un estudio en cuatro instituciones de la Secretaría de Educación del Distrito Capital* [tesis de doctorado], Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Narvárez, A. (2019). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿Tecnología o cultura? ¿Adiestramiento o educación? *Pedagogía y Saberes*, 55, <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12245>.
- Niño, L. S. (2006) El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Revista Opciones Pedagógicas*, 32, 39-53.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017). *Marco de evaluación y de análisis de pisa para el desarrollo: Lectura, Matemáticas y Ciencias, Versión preliminar*. OECD Publishing.
- Las pruebas estandarizadas*. 5 de noviembre, p. 8.
- Remolina, J. (2019). Crítica de las políticas de evaluación externa de Colombia y Brasil. *Folios*, 50, 173-180.
- Así se hace el ranking. (2018, noviembre). *Revista Dinero*, 60-82.
- Serna, J. (2020). *Las tensiones entre la evaluación en el aula y las pruebas estandarizadas Saber 11 en Inglés. Institución educativa de Bogotá* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación en el aula*. Morata.
- Tamayo, A., Niño, L., Cardozo, L. y Bejarano, O. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación?: Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Diálogo del conocimiento

El tema de las evaluaciones estandarizadas, en gran escala, ha llamado la atención de muchos investigadores alrededor del mundo, especialmente por las consecuencias que puede generar en la gestión de las escuelas, en el currículo y en los aprendizajes de los niños. La preocupación por los resultados en los exámenes estandarizados ha motivado a directores y docentes a preparar a los estudiantes para la prueba.

Sin embargo, el papel de las evaluaciones estandarizadas es brindar las escuelas con informaciones sobre el nivel de desempeño de los estudiantes; subsidiar la elaboración, seguimiento y mejoramiento de las políticas educativas públicas; así como orientar la planificación de políticas y acciones que contribuyan al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes ya la reducción de las desigualdades educativas.

Para que puedan cumplir con esta función es necesario que las experiencias evaluativas escolares contribuyan a la ampliación de posibilidades para que los estudiantes se relacionen con el saber, de modo que el proceso de evaluación sea, en sí mismo, un momento de aprendizaje.

Una evaluación centrada en la memorización de contenidos o en la clasificación de los alumnos puede repercutir en experiencias formativas centradas en prácticas tradicionales y conservadoras, que redundan en una pérdida de la calidad del aprendizaje de los alumnos. Para la formación o sanción de estudiantes, la evaluación formativa busca contribuir al protagonismo de los estudiantes en la apropiación del conocimiento producido históricamente.

Lejos de utilizar las prácticas evaluativas para entrenar o castigar a los estudiantes, la evaluación formativa busca contribuir al protagonismo de los estudiantes en la apropiación del conocimiento producido históricamente.

Marilda Pasqual Schneider