



Enfoque de la evaluación en la Educación Básica y Media en la región Caribe Colombiano. Tendencias y realidades

Approach of the evaluation in Basic and Secondary Education. Trends and realities

MONTES Miranda, Alexander Javier 1; ALARCÓN Lora, Andrés Antonio 2; ROMERO González, Zilath 3

Recibido: 25/10/2018 • Aprobado: 24/02/2019 • Publicado 25/03/2019

Contenido

1. Introducción

2. Metodología

3. Resultados

4. Conclusiones

Referencias

RESUMEN:

Este artículo presenta los resultados de la Investigación: enfoques de la evaluación de los aprendizajes en las políticas de calidad de la educación Básica y Media en Colombia; donde se analizaron los enfoques, concepciones y apuestas de la evaluación en el marco de los procesos de estandarización de competencias que caracteriza el sistema educativo colombiano, además de ello se estudiaron las percepciones sobre este desarrollo que tienen los maestros de una región del país (Montería- Córdoba). La metodología empleada fue el análisis de contenido cualitativo. Los resultados más importantes destacan el desarrollo evidente de un modelo de evaluación sumativa, con tendencia a la medición estandarizada de los aprendizajes.

Palabras clave: Política educativa, Evaluación, Estandarización; Calidad educativa.

ABSTRACT:

This article presents the results of the Research: Approaches to the evaluation of learning in the Policies of quality of Basic and Media education in Colombia; where the approaches, conceptions and bets of the evaluation were analyzed in the framework of the processes of standardization of competences that characterize the Colombian educational system, in addition to this, the perceptions on this development that the teachers of a region of the country have studied (Montería - Córdoba). The methodology used was the qualitative content analysis. Finally, the most important results highlight the evident development of a summative evaluation model, with a tendency to standardized measurement of learning.

Keywords: Educational Policy, Evaluation, Standardization; Educational quality

1. Introducción

Uno de los asuntos más influyentes en las realidades de los sistemas educativos es la política educativa, en el marco de esta investigación la variable dependiente se refiere a dichas políticas en el campo del desarrollo del currículo en la educación básica y media. Para ello es importante resaltar la comprensión sobre política definida por Tagliabue (1997) como el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país y final los objetivos de esta y los procedimientos necesarios para alcanzarla.

En este contexto, es preciso analizar el concepto de política educativa, en primer lugar, Imen (2015) la define como las acciones del estado en relación a las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social. Así una primera condición de política es la orientación estatal, un ejercicio de autoridad y poder conferido a los gobiernos para reglamentar el sistema a fin de garantizar el derecho a la educación, a lo que Sirvent (1998) y Montes (2013) comprenden como la garantía de un derecho permanente e inalienable de los ciudadanos.

En este mismo sentido, Ghioldi (1972), la reconoce como teoría y práctica del estado, así que tiene una doble misión, prepara el sistema educativo para el aprovechamiento de bienes culturales de la humanidad y promueve el desarrollo de las personas para que puedan convivir en el mismo estado según las normas y los principios de la nación. Esta visión inicia la comprensión de la política como instrumento del estado para dar forma a los ciudadanos de acuerdo con las convicciones colectivas o mecanismo de poder.

En esta segunda mirada, y para ampliar un poco más la perspectiva de política de la que se habla en este

estudio, es preciso citar a Contreras (1997), quien vincula dicho concepto con mecanismos que vehiculan visiones de mundo, ideologías y lenguajes a través de los constructos legales de actuación. Sobre ello, Imen (2015) comprende que mediante la política un estado puede sostener, ampliar o reducir las desigualdades sociales y educativas conforme los principios ideológicos de los gobiernos.

En definitiva, esta investigación comprendió la política educativa desde dos planos, de acuerdo con Puellez (1996). Como mecanismos de orientación del estado que aplica a un grupo social y como manifestaciones del poder a propósito de unas comprensiones sociales, políticas, económicas y culturales vehiculadas en el primer plano.

En relación con el análisis del concepto de política, es preciso destacar el vínculo que hay entre las políticas educativas y las ideologías, sobre ello, Hernández (2010) plantea que las actividades de tipo jurídico tienen su punto de inicio en una decisión que responde a intereses y visiones ideológicas. Se destaca, de esta manera, la forma como históricamente esta relación ha estado presente, notándose el enfoque conservador o liberal conforme las características del gobierno que las genera.

En esta misma corriente, Bernstein (1994) reconoce los discursos pedagógicos como mecanismos de comunicación especializados, estos discursos poseen sus propias formas de generarse, sus propios objetos, prácticas y límites. Por ello, el discurso de la política educativa transmite y reproduce la cultura. Entenderlo de este modo, significa inferir los debates que las generan, pero también los intereses que subyacen en su implementación.

De esta manera, el concepto de escuela puede comprenderse desde esa mirada instruccional y política, que ayuda a materializar las ideologías o propósitos de quienes representan el poder, es así como Apple (1982) determina que la escuela también se constituye en una forma de discriminación, heredada de las instituciones económicas y culturales. Con lo anterior, se colige una visión de la escuela como sistema de producción de ideales que también aporta en la construcción del capital humano. Esta perspectiva también es apoyada por Marano (2004), quien identifica en el sistema educativo como reproductor del conocimiento que ayuda en la expansión de los mercados y del capital cultural ligado al capital económico.

Finalmente, uno de los componentes del sistema educativo que cumplen, en mayor medida, esta función es el currículo. Para Williams (1997) en el currículo donde se clarifican los asuntos culturales e ideológicos, de manera que precisa lo que se debe enseñar y lo que conviene que aprendan. Una mirada selectiva del aprendizaje sujeta a los intereses de quienes ostentan el poder y tienen la autoridad para definir estos asuntos, lo que permite un lugar privilegiado para ciertos grupos culturales.

1.1. Reflexiones teóricas sobre la evaluación

En primer lugar, el concepto de evaluación se ha asociado con el de medición, comparación, revisión, reflexión, etc. Para Rosales (2014), se refiere a la búsqueda de información pertinente de un fenómeno, situación, objeto o persona a fin de saber sobre su estado a manera de juicio y de tomar decisiones basados en dicha información. Del mismo modo, para Fernández (2012) por evaluar se comprenden las actividades que se orientan a emitir juicios de valor sobre algo, lo que lo hace una actividad humana que aplica a todos los ámbitos de las personas.

Por su parte, Jornet, Et Al.(2008), comprende la evaluación como un proceso sistemático que tiene como propósito entender las realidades educativas, que se materializa en los juicios sobre lo evaluado, no obstante reconoce la toma de decisiones y la mejora como la finalidad más general de su naturaleza. Esta noción también es desarrollada por Gimeno (1992) quien asocia la evaluación con los procesos que den cuenta de características de estudiantes, ambientes, materiales, profesores sobre lo cual se pueden emitir juicios de valor. Así, para Miras y Solé (1991), desde el plano psicoeducativo, la evaluación es determinante toda vez que permite interpretar las condiciones de enseñanza aprendizaje y que permiten tomar decisiones para su mejora.

Dentro de los elementos que integran la evaluación, se comprende que estos apuntan a la finalidad de los procesos, los cuales pueden ser diversos, así, los indicadores que configuran un ejercicio evaluativo dependerán del propósito del mismo, de los actores involucrados y del mismo fundamento conceptual de quien lo oriente. En este sentido, Mora (2004), destaca que, en las situaciones educativas, los propósitos más comunes de la evaluación se asocian a la valoración, la medición o la combinación ellas. Por lo anterior, también señala dentro de las funciones de la evaluación, a cuatro principales: Diagnóstico, instructivo, educativo y autoformadora.

Así mismo, Leyva (2010) clasifica la evaluación, de acuerdo a diversos criterios así: por su normotipo se encuentran la nomotética e ideográfica; por su funcionalidad se clasifican en diagnóstica, formativa y sumativa; de acuerdo a su temporalidad las clasifica en inicial procesual y final; y por los agentes que involucra en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Finalmente, Rosales (2014) define dos tipos de evaluación que sustancialmente determinan las prácticas educativas, a saber: la formativa y la sumativa. La primera tiene como propósito la definición de procedimientos para adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades evidentes de los estudiantes. La evaluación sumativa, por su parte, se realizan al final de un proceso con el objetivo de medir conocimientos, con instrumentos elaborados para tal fin.

Para clarificar este modelo de evaluación centrado en la medición estandarizada, es preciso referirse a UNESCO (2013), donde se señala que en América latina se aplican pruebas nacionales estandarizadas en Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana, en algunos casos de naturaleza censal y en otros maestras. De estos casos sólo Costa Rica, Nicaragua y Paraguay no hacen públicos los resultados.

Para Niño y Gama (2014), esta modalidad de evaluación aísla al evaluador de las decisiones e intervención con el evaluado, ya que la dirección de la evaluación y las decisiones con los resultados escapan a la dinámica escolar, pues son países u organizaciones económicas quienes lo hacen; con lo cual el discurso de competencias termina siendo mecanismo de control tanto de docentes como de estudiantes. Discurso que es amparado con la categoría de calidad de la educativa desde la perspectiva de la estandarización. En este sentido, para Niño y Gama (2014), las competencias y la evaluación son categorías vinculantes en los discursos políticos de calidad educativa.

Para efectos de evaluar las concepciones desde las cuales se ha comprendido la política de evaluación de los aprendizajes en Colombia, esta investigación se abordó desde el paradigma cualitativo, con análisis de contenido cualitativo, integrando cuatro fases del estudio, a saber: definición de un marco teórico, definición del corpus de análisis, Sistema de categorías y análisis crítico.

En materia de resultados se resalta en mayor desarrollo que ha tenido el enfoque de evaluación sumativa de la evaluación en la política educativa, especialmente con la implementación de la estandarización del sistema educativo, por lo que el decreto 1290 (2009), establece que son los mismos estándares de competencias el fundamento para el diseño de estas evaluaciones censales, que tienen como propósito clave la medición de la calidad en las áreas definidas como fundamentales por el organismo evaluador. Para el caso de la básica primaria, se evalúan a los estudiantes de los grados 3 y 5, especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas.

2. Metodología

Esta Investigación fue abordada desde un paradigma cualitativo, empleando la metodología del análisis de contenido, toda vez que interesó analizar las políticas educativas colombianas para lograr las comprensiones planteadas en los objetivos de la investigación. Complementando con las percepciones docentes frente a dichas políticas.

Esta metodología está relacionada con el ejercicio de la interpretación de los discursos y los textos, en este sentido Popkewitz (2007) plantea que la tarea de la investigación es poner en evidencia las visiones implícitas en la vida de las personas.

Así, para Bardin (1996) el análisis de contenido, de carácter cualitativo, se entiende como un conjunto de instrumentos que se aplican a los discursos, materializados en forma de textos, sobre los cuales se aplica una hermenéutica controlada que tiene como recurso la deducción, interpretación y la inferencia. Estamos hablando de un proceso interpretativo de los datos que se tienen en forma de textos, no obstante, para Bardin (1996), este ejercicio transita entre los planos de la subjetividad y la objetividad, por lo que también amerita rigurosidad en el juicio interpretativo, basado sólo en las licencias del mismo texto, en tanto que requiere del investigador la búsqueda de lo oculto, de lo implícito, de aquello que no se presenta en lo evidente, esto es, una concepción de quien realiza el análisis de contenido como espía de los significados.

Corpus seleccionados para el análisis

Para la definición del corpus de análisis en la presente investigación se consideraron los documentos oficiales que han consolidado la política educativa en Colombia comprendidas en el periodo 1994- 2015.

Tabla 1
Documentos de análisis

Documento	Descripción	Criterio de suficiencia	Criterio de calidad	Dimensión a la que le aporta
Ley 115 de 1994	Por medio de la cual se expide la Ley general de educación	X	X	Organizativo Carácter Curricular
Decreto 1860 de 1994	Decreto que desarrolla las nociones de currículos planteadas en la ley general de educación (115 de 1994) donde se presentan los criterios para la elaboración del currículo, es decir, se reglamenta parcialmente la Ley 115 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.	X	X	Curricular
Decreto 0230 de 2002	Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.	X	X	Organizativo Curricular

Decreto 1290 de 2009	Este decreto es el vigente en Colombia en materia de evaluación y promoción de estudiantes	X	X	Curricular
Estándares básicos de competencias de 2006	Define el sistema de competencias por conjunto de grados que deben desarrollarse mínimamente en la educación básica y media	X	X	Curricular

Fuente: elaboración propia

La entrevista, comprensión de los discursos de docentes de Montería

El segundo de los objetivos específicos buscaba comprender la mirada de los docentes sobre la implementación de dicha política. Esta posibilidad metodológica amplía la comprensión del estudio, toda vez que permite conocer el fenómeno desde la mirada de los actores involucrados directamente con los fines de las propuestas gubernamentales. Por ello, se realizaron entrevistas a los actores descritos en los Establecimientos educativos de Montería (Córdoba)- Colombia.

Categorías de la investigación

El planteamiento de las categorías, como lo establece Chivatá (2000), da cuenta de maneras de organizar el raciocinio con miras a la comprensión del objeto de estudio, tal como lo plantea el autor ayudaron en la configuración de la ruta de análisis documental propuesto en esta investigación.

Por lo anterior, a continuación, se relacionan las categorías y subcategorías del estudio:

Tabla 1
Categorías de la investigación.

Categorías	Subcategorías
Evaluación	Evaluación sumativa
	Evaluación Formativa
	Concepciones docentes

Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, esta investigación empleó el Software Atlas Ti. Versión 7, especializado en análisis de datos cualitativos. Se trata de un software que permite realizar análisis de contenido cualitativos y cuantitativos, especialmente cuando se trabaja con grandes cantidades de documentos extensos, en este caso fue un recurso determinante para el análisis de todos los documentos de política seleccionados, además de las entrevistas transcritas, anotadas previamente.

3. Resultados

En este apartado se exponen los resultados de la investigación en materia de análisis e la propuesta de Evaluación de los aprendizajes, desde dos perspectivas importantes, la primera de ella, que evalúa cómo se ha entendido la evaluación en el aula, con fines formativos, y la segunda asociada con la evaluación Sumativa y enfoques y modelos de la evaluación externa, aplicada por organismos nacionales e internacionales.

La evaluación Formativa

Desde el decreto 1860 (1994) ha existido un importante desarrollo de las normas que reglamentan la educación en Colombia, así la evaluación del rendimiento escolar, como fue comprendida, fue entendida como la definición de juicios sobre el aprendizaje de un estudiante, en relación con el proceso pedagógico asociado al mismo, integral al plan de estudios; por lo cual, el propósito de este proceso es generar información para la intervención con miras a fortalecer los procesos de los estudiantes.

En el plan de estudios deberá incluirse el procedimiento de evaluación de los logros del alumno, entendido como el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico. (Decreto 1860 de 1994)

En esta misma política, se establecen dos características fundamentales de la evaluación que ha permanecido vigente en todo el desarrollo de la política en esta materia: Continua e integral, la primera hace referencia a la necesidad de establecer una evaluación permanente del proceso del estudiante y la segunda dada a partir de la valoración de todos los procesos involucrados en el aprendizaje.

La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos (Decreto 1860 de 1994)

Evaluación de los educandos. La evaluación de los educandos será continua e integral (Decreto 230 de 2002)

El tercer principio fijado en la misma política, como se evidencia en la cita anterior, se refiere al carácter cualitativo de la evaluación, en coherencia con los dos primeros elementos, la perspectiva cualitativa permite valorar desde una perspectiva holística, lo que orienta a los maestros un enfoque diferente de la medición de los saberes del estudiante.

Por su parte el Decreto 230 (2002) establece los objetivos de la evaluación en Colombia, es importante aclarar que este decreto, constituyó un hito importante para la evaluación de los estudiantes dado que promovió la promoción automática en los niveles de básica y media. Así, la evaluación era un instrumento de medición de aprendizajes, con el fin de determinar la promoción o no de grado escolar. Pero también daba orientaciones para la intervención de los estudiantes con mayores dificultades.

Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados. (Decreto 230 de 2002)

Es evidente, entonces, un marcado énfasis de la concepción de la calidad educativa desde indicadores de eficiencia y eficacia, desde la perspectiva de Beresaluce (2008), esta mirada obedece a la relación de las políticas educativas con las dinámicas económicas nacionales. Asunto también prioritario para los países que integran la OCDE. Proceso denominado por Apple (2001), Marano (2004), Apple (1982), como la influencia de los mercados en el sistema educativo.

Por su parte el Decreto 1290 (2009), normatividad vigente en materia de la evaluación y promoción de los estudiantes de los niveles de básica y media del país, permite a los Establecimientos Educativos de manera autónoma, definir el sistema de evaluación e incorporarlo al sistema educativo, con lo cual también pueden definir el tipo de evaluación, modelos, y escala de valoración y criterios de promoción, lo que ha constituido mayor diversidad de enfoques y ponen en manos de la escuela asuntos ampliamente criticados por el magisterio colombiano, tales como la promoción automática y la amplia flexibilidad.

Aprobar el sistema institucional de evaluación en sesión en el consejo directivo y consignación en el acta. Incorporar el sistema institucional de evaluación en el proyecto educativo institucional, articulándolo a las necesidades de los estudiantes, el plan de estudios y el currículo. (Decreto 1290 de 2009)

De manera, que la evaluación se asocia a las posibilidades de mejoramiento tanto de la institución como de los estudiantes, así como de generar insumos para la valoración de los aprendizajes hasta determinar la promoción de los estudiantes; no obstante, la misma política hacía prácticamente automática la promoción de los estudiantes independiente de los resultados de dicha evaluación (Alarcón-Lora, 2017) (Garzón, 2017).

En coherencia con lo anterior, esta perspectiva de la evaluación se materializa en la evaluación en el aula, cuyo propósito central tiene que ver con el seguimiento a los avances cognitivos, personales y sociales del sujeto, principios que se mantienen vigentes en todo el desarrollo de este componente de política.

La evaluación de aula debe privilegiar la acción intencionada para obtener información sobre los avances y logros cognitivos de los estudiantes. (Programa Todos a Aprender 2012)

En coherencia con lo anterior, el decreto 1860 (1994) propone la implementación de múltiples estrategias que permitan la sistematización de dichas valoraciones, tales como la comparación con los avances de estado, la implementación de pruebas de apropiación de conocimiento y apreciaciones cualitativas, producto de la observación permanente de los estudiantes.

Recientemente, se han venido incorporando el principio de alineación con los referentes curriculares, en la medida que esta política ha tenido igual desarrollo, como se evidenció en el apartado anterior, de manera que es parte de la evaluación la articulación con el sistema de competencias definidos para el área.

La evaluación debe apoyarse en los referentes curriculares identificados para las áreas de matemáticas y lenguaje y en la planeación y ejecución curricular. (Programa Todos a Aprender 2012)

Finalmente, este modelo de evaluación propuesto para el país, además de visionar el contexto del aula, también involucra el ejercicio docente y el contexto institucional, lo que ha sido respaldado por una reglamentación que ha tenido amplio desarrollo como eje del concepto de calidad educativa, ya discutido, en función de los resultados de la evaluación de los estudiantes, lo anterior en consideración con la propuesta de De Miguel (1997), sobre las implicaciones de la evaluación institucional y la definición de metas como garantía del camino hacia la calidad de la educación.

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. (Ley 115 de 1994)

La evaluación Sumativa: el enfoque de la medición

Este enfoque de la evaluación ha tenido mayor desarrollo en la política educativa de calidad, por ser considerado mecanismo de medición de la misma calidad educativa del país en todos los niveles, a partir de la creación del ICFES, Organismo Gubernamental colombiano que tiene la misión garantizar un sistema de evaluación del

sistema educativo en sus diferentes niveles, además de la promoción de estudios que favorezcan la calidad de la educación; y del encargo de la Ley General de la Educación (1994) en esta materia, fue estimado esta perspectiva de la evaluación como la base del mejoramiento de la calidad y de los aprendizajes.

El Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. (Ley 115 de 1994)

Esta perspectiva ha adquirido mayor desarrollo, especialmente con la implementación de la estandarización del sistema educativo, por lo que el decreto 1290 (2009), establece que son los mismos estándares de competencias el fundamento para el diseño de estas evaluaciones censales, que tienen como propósito clave la medición de la calidad en las áreas definidas como fundamentales por el organismo evaluador. Para el caso de la básica primaria, se evalúan a los estudiantes de los grados 3 y 5, especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas.

El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. (Decreto 1290 de 2009)

Vale la pena recalcar, que este principio de la estandarización que también determina esta evaluación también es implementado en diversos grados de la educación básica, media y finalmente, se aplica una evaluación en la educación superior, conocida inicialmente como pruebas ECAES y recientemente como pruebas SABER PRO.

A nivel nacional la evaluación de los estudiantes involucra tres tipos de pruebas: las pruebas saber, el examen de Estado para el ingreso a la educación superior y los exámenes de calidad de la educación superior ECAES. (Política Nacional de Formación docente 2012)

Del mismo modo, Colombia, de manera voluntaria ha solicitado ser evaluado con la evaluación diseñada para los países miembros de la OCDE, dado que la misma política educativa propicia dicha participación como un mecanismo de medición y comparación internacional. No obstante experiencias internacionales señalan a la falta de estas pruebas estandarizadas como causa del fracaso de estrategias de intervención gubernamental como es el caso de México, citado en Muñoz, Et al. (2012).

El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales. (Decreto 1290 de 2009)

Históricamente, Colombia ha demostrado resultados deficientes en estas evaluaciones, por lo cual, se han desarrollado estrategias de acompañamiento lideradas por el Ministerio de Educación Nacional, las entidades territoriales y las propias instituciones ya que la Ley General de Educación (1994) y el resto de política pone en responsabilidad de los establecimientos el liderazgo de dichas estrategias. Actualmente el Ministerio de educación Nacional ha creado una política de estímulos económicos y de formación para los colegios que demuestren mejorar en sus resultados.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. (Ley 115 de 1994)

Percepciones docentes sobre la evaluación de los estudiantes

Para la comprensión de las concepciones sobre el desarrollo de la política educativa en materia de evaluación se consideraron las dos normativas sucesivas más importantes en esta materia, el decreto 230 del año 2002 y el decreto 1290 de 2009, que remplazó al anterior y se mantiene vigente en la regulación de la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes de los niveles de básica y media; ambos desde las mismas categorías de fortalezas y dificultades.

Miradas sobre el decreto 230 de 2002

Para los maestros la principal fortaleza de esta política de evaluación de los estudiantes radicó en el enfoque Formativo e integral de la evaluación, como se había analizado, concibió una mirada de este proceso separada de la medición y orientada a la valoración de la persona desde sus diversas dimensiones individuales y sociales, dado su carácter cualitativo e integral, declarado en los mismos principios de la misma normatividad.

Permitió un carácter más integral a la evaluación, se fortaleció la evaluación de tipo formativa. (Entrevistado)

Así mismo, se valora la estandarización de los criterios de evaluación, que para este caso daban cuenta de una perspectiva cualitativa, con escala universal y común para todos los colegios del país. Del mismo modo esto generó una mayor conciencia por el ejercicio de la evaluación.

De otra parte, los maestros reconocen la participación de los padres de familia y la comunidad educativa en general como un desarrollo positivo de la propuesta, dada la importancia que esta norma le dio a los comités de evaluación y promoción donde participaban representantes de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Mas acercamiento de la Escuela con los padres de familias.; Más participación de los padres en las actividades que ofrece la IE (Entrevistado)

A pesar de lo anterior, esta política aportó de manera negativa al desarrollo educativo del país, desde la óptica de los profesores en esta entidad territorial, en primer lugar, por la determinación de la promoción prácticamente

automática de los estudiantes. Como se anotó en el apartado correspondiente, el establecimiento educativo debía promover mínimo al 95% de sus estudiantes independientemente de los resultados de su evaluación, lo cual para los maestros significó la promoción constante de estudiantes con muchas deficiencias en el desarrollo de sus competencias, y, con ello, se agudizaron los bajos resultados de las evaluaciones nacionales e internas.

Los estudiantes ya sabían que al finalizar el año escolar la mayoría ganaría el año. (Entrevistado)

No obstante, la política proponía el diseño de estrategias para garantizar el aprendizaje de estudiantes con dificultades. La definición por decreto del número máximo de estudiantes reprobados, configuró una promoción irresponsable de los estudiantes de un grado a otro, bajando con ello, los niveles académicos de los grupos de estudiantes y de las escuelas a razón del bajo rendimiento académico que se impuso en el sistema educativo.

En este aspecto los aportes fueron nulos ya que al aplicar este decreto los estudiantes no dieron los resultados esperados, este decreto fue un rotundo fracaso. (Entrevistado)

Finalmente, la consecuencia de este sistema permisivo, como fue valorado por los docentes, fue un bajo compromiso, conciencia y responsabilidad por parte de los estudiantes por su proceso educativo, toda vez que la evaluación no estaba determinando la aprobación de los cursos. Aquí es evidente una concepción de la evaluación por parte de los estudiantes, separada de la necesidad personal del aprendizaje, motivada por el mismo enfoque que venía implementándose en la escuela en este momento del desarrollo de la política.

No mejoraron por el contrario la educación se vino abajo porque los estudiantes ya no querían estudiar con responsabilidad (Entrevistado)

Es evidente, desde este análisis, la existencia de problemas, desde la concepción de la evaluación en los maestros, en la política y en los estudiantes, hasta los criterios de calidad desde los cuales se estaba determinando la política educativa de un país, bajo los principios de eficiencia de los recursos, visible en este enfoque de política, natural de los análisis económicos presentes en recomendaciones de estudios de los organismos internacionales que vienen siendo interlocutores directos del Ministerio de Educación en esta materia, como es el caso de informes como los presentados por OCDE (2016) y UNESCO (2016).

Discursos de los maestros sobre el decreto 1290 de 2009

El decreto 1290 del año 2009, luego de siete años de implementación del decreto 230, se convirtió en una esperanza para el magisterio, dadas las grandes críticas a la normatividad que lo antecedió, como se analizó en el apartado anterior, hasta el punto que los maestros de esta región, no reconocen dificultades en esta política, toda vez que respondía puntualmente a lo cuestionado del otro, y manteniendo lo que había sido una fortaleza, tales como el enfoque formativo e integral de la evaluación.

La primera gran fortaleza, asumida como una respuesta fue la garantía de la autonomía institucional para la definición de los criterios de evaluación y promoción, en cuanto a la autonomía, se vuelven sobre este principio de orden curricular definido desde la ley 115 (1994), y en materia de definición de criterios de evaluación y promoción se le entrega al establecimiento educativo la libertad de definir como evaluar, con qué criterios valorar y como definir la promoción de los estudiantes de un grado a otro.

Les da autonomía a las instituciones para establecer sus evaluaciones adaptándolas al contexto, mejorando el concepto de evaluación. (Entrevistado)

Con el anterior criterio, se resolvía gran parte de las inconformidades del magisterio colombiano frente a la evaluación y promoción de los estudiantes, de hecho, en este último aspecto, los maestros reconocen como fortaleza el establecimiento de la promoción anticipada para estudiantes con desempeño superior en el primer periodo académico, previa consentimiento de los padres de familia.

Favorece la promoción anticipada de los estudiantes que muestren desempeño superior (Entrevistado)

Finalmente, otra fortaleza de esta política radica en la definición de roles en la evaluación a todos los actores del sistema educativo, lo que saca del maestro la responsabilidad exclusiva de la evaluación e involucra a estudiantes, padres de familia y comunidad en general.

Mejóro significativamente los procesos evaluativos ya que define los roles de cada uno de los actores que intervienen en ella. (Entrevistado)

4. Conclusiones

La evaluación de los aprendizajes en Colombia tiene un papel fundamental en la concepción de Calidad discutida en este capítulo, al respecto Niño y Gama (2014), relacionan las competencias con la evaluación, que como se ha visto son categorías vinculantes en los discursos políticos de calidad educativa. Así, se pueden discutir dos enfoques principales de la evaluación en la política y en la implementación de la misma. La evaluación interna realizada por la escuela y la externa, realizada por el estado, mediante su organismo evaluador (ICFES).

El primero de los enfoques, la evaluación interna, está asociada, por el mismo desarrollo de la ley con la promoción de los estudiantes, sobre ello puede notarse desde el 2002, la definición, desde fuera, de un número de estudiantes aprobados, asunto asumido por los maestros como una injerencia al criterio del mismo docente, y que parecía ser superado en el año 2009, con el decreto 1290 que volvía a poner en la autonomía de las escuelas estos criterios, no obstante mediante directivas del Ministerio de Educación las escuelas han mantenido el lineamiento de reprobación.

El anterior fenómeno, que ha consolidado una especie de promoción automática tiene implícitas concepciones de

eficiencia del uso de los recursos dada la medición de la efectividad de la inversión realizada por el gobierno en materia educativa. Principios ideológicos que tienen estrecha relación con las dinámicas económicas que han determinado la política y que priman sobre los análisis que las comunidades académicas y el mismo magisterio ha presentado, donde se ponen en evidencia el detrimento de los aprendizajes y otros fenómenos analizados en esta misma investigación.

Por otra parte, la evaluación externa, ha tenido como propósito ser el instrumento del indicador de calidad primerio evidente en la misma política, a saber, los resultados de dichas evaluaciones. por esta razón, ha adquirido mayor desarrollo, especialmente con la implementación de la estandarización del sistema educativo, por cuanto son los mismos estándares de competencias el fundamento para el diseño de estas evaluaciones censales, que tienen como propósito clave la medición de la calidad en las áreas definidas como fundamentales por el organismo evaluador. Del mismo modo, Colombia, de manera voluntaria ha solicitado ser evaluado con la evaluación diseñada para los países miembros de la OCDE, dado que la misma política educativa propicia dicha participación como un mecanismo de medición y comparación internacional.

Referencias

Apple, M. (1982). Common curriculum and state control. *The Australian Journal of Education Studies*, 2(2), 1-10. Madison.

Apple, M. (2001). *Podemos luchar contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo en educación*. N. York: Docencia, 13.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid. Akal.

Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. España.

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Clases, códigos y control (4). Madrid, Morata.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Editorial Morata. Pág. 174-175)

Chivatta, M. (2000). *quando nós somos o outro. Questões teóricas- metodológicas sobre os estudos comparados*. Educao y sociedades. Brazil

De Miguel, M. (1997). *La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico*. En: *Revista de Investigación Educativa*. España: Universidad de Murcia. 15(2); pp. 145-178.

Fernández, A. (2012). *Evaluación de los aprendizajes en la universidad la evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Tomado de: <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>.

Franco, V. B., & Arbeláez, D. A. C. (2015). La responsabilidad social empresarial y la lucha contra la pobreza. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 115-124.

Garden, A. & Romero González, Z. (2018). Los modelos pedagógicos y su relación con las concepciones del derecho: puntos de encuentro con la educación en derecho. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(2), 311-320. DOI: <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7968>.

Ghioldi, A. (1972). *Política Educativa en el cuadro de las Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Losada. p. 26.

Gimeno, J. (1992). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Curriculum*. Anaya, Madrid, 1981.

Hernandez, J. (2010). *Ideología, educación y políticas educativas*. *Revista Española de pedagogía*. Universidad de Oviedo. 133-150

ICFES (2014). *PRUEBAS SABER 3º, 5º y 9º Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014*. Tomado de:

http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf.

Imen, P. (2015). *El neoliberalismo educativo (des)enmascarado: La Ley Federal, maquillajes discursivos y continuidades políticas*. El Emprendedor XXI. Argentina.

Jornet, J. M.; Sánchez, P. y Leyva, Y. (2008). *Dimensiones de clasificación de los procesos de Evaluación Educativa*. En Jesús M. Jornet y Yolanda E. Leyva (Coords.) *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. INITE, México.

Lago-de Vergara, D. Gamoba-Suárez, AA, & Montes-Miranda, AJ (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1), 157-170.

Lora, A. A. A., Cavadias, L. M., & Miranda, A. J. M. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, ciencia y libertad*, 12(1), 10.

Leyva, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. Tomado de: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf.

Marano, M. (2004). *Michael Apple y BasilBernstein: teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la educación y el poder*. Serie Pedagógica. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115. Por la cual se promulga la ley general de educación*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 0230*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290*. Bogotá, Colombia.

Miras, M. y Solé, I. (1991): *La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso enseñanza- aprendizaje*. En Coll, C., et. al. (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Psicología de la Educación. España: Alianza Editorial.

Miranda, A. J. M. (2013). La educación básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas. *Saber, ciencia y libertad*, 8(2), 141-155.

Montes, A. (2013). *La educación básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas*. *Saber Ciencia y Libertad*, 8(2), 141-155.

Mora, A. (2004). *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2). Universidad de Costa Rica.

Muñoz, C. et al. (2012). *En busca de una distribución más racional y equitativa de los programas que se destinan, en México, al mejoramiento de la calidad de la educación básica*. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. México. 10(1).

Niño, L. y Gama, A. (2014). *Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación*. *Itinerario Educativo*, número 64. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

OCDE. (2016). *La educación en Colombia. Revisión a las políticas nacionales de educación*. Bogotá, Colombia.

Popkewitz, T. (2007). *La historia del Currículo: la Educación en los Estados Unidos a principios del Siglo XX*. Barcelona.

Puellez, M (1996). *Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos*. [Revista Iberoamericana de educación](#). 107-136.

Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

Sirvent, M. (1998). *Poder, participación y múltiples pobrezas: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*. Mimeo.

Tagliabue, N. (1997). *Política Pública educativa*. *Revista "El fin del siglo en la Educación y la Cultura*. 3(36). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

UNESCO (2013). *Las políticas educativas en américa Latina. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación*. Santiago de Chile

UNESCO (2016). *Recomendaciones de política educativa en América Latina en base al TRECE*. Santiago de Chile

Williams, W. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.

1. Doctor en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA - CADE Universidad de Cartagena). Docente investigador de la Universidad de Córdoba, (Colombia). alexandermontesm@correo.unicordoba.edu.co . orcid.org/0000-0002-7168-6295

2. Doctor en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA). Docente investigador de Universidad de Cartagena, Cúcuta. Miembro del Grupo de Investigación RUECA, categoría A en Colciencias. Líder de la línea Calidad de la educación- Reformas, jefe Posgrados y Educación Continua de la facultad de derecho de la Universidad de Cartagena. Colombia. analarcon28@gmail.com

3. Doctor en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA). Docente investigador de universidad libre Sede Cartagena. zilathromero@unilibre.edu.co