



La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetran, Antioquia (Colombia)

The evaluation as a reference of educational quality. The case of the municipality of Sopetran, Antioquia

Pedro ALVARADO ¹; César NÚÑEZ ²

Recibido: 22/11/2017 • Aprobado: 18/12/2017

Contenido

1. Introducción
 2. Metodología
 3. Resultados
 4. Discusión de resultados
 5. Conclusiones y recomendaciones finales
- Referencias bibliográficas

RESUMEN:

Se presenta una investigación con diseño mixto; se aplicó grupos focales, revisión documental, entrevista y observación de aula con el fin de comparar el rendimiento en evaluaciones externas e internas respecto de prácticas de aula. Los resultados mostraron en gráficos de dispersión y regresión lineal simple, poca dependencia entre las evaluaciones. Aspectos asociados fueron: falta de preparación en el diseño de pruebas, no correspondencia de modelos gubernamentales con la experiencia de aula y las condiciones contextuales propias del sector rural.

Palabras clave: pruebas internas y externas, evaluación, prácticas de aula.

ABSTRACT:

An investigation with mixed design is presented; focus groups, documentary review, interview and classroom observation were applied in order to compare the performance in external and internal evaluations regarding classroom practices. The results showed in dispersion graphs and simple linear regression, little dependence between evaluations. Associated aspects were: lack of preparation in the design of tests, non-correspondence of government models with the classroom experience and the contextual conditions of the rural sector.

Keywords: Internal and external test, evaluation, classroom practices

1. Introducción

El examen aplicado por el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior –ICFES, denominado pruebas externas SABER 11, constituye un ejercicio de medición cognitiva de impacto trascendental en los indicadores (Bohórquez, 2013), y su resultado visualiza el proceso

de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, lo cual supone la movilización de estrategias y recursos disponibles que den respuestas a las situaciones de forma eficaz y ética en todo el proceso formativo del estudiante, tal como se muestra en los datos de Núñez, Barzotto & Tobón, 2018a,b) respecto de calidad educativa, evaluación y aprendizaje. La competencia es demostrada mediante el desarrollo de una prueba escrita que sustente el progreso de la misma (Furtak, Morrison & Kroog, 2014). Es así como se buscó establecer la relación existente entre las prácticas de aula y el rendimiento en las pruebas internas y SABER, mediante un análisis con componentes cuantitativos y cualitativos, cuyos resultados se orienten a propuestas que mejoren los métodos de enseñanza- aprendizaje, y en consecuencia posibilite perfeccionar los procesos formativos articulados al mejoramiento continuo, tanto en la evaluación interna como en el desempeño externo de las instituciones.

1.1. Evaluación y calidad educativa

De acuerdo a Poggi (2008), la evaluación puede definirse como el conjunto de normas o de criterios que sirven como base de lectura del objeto a evaluar que constituye una especie de "ideal" o de "deber ser" (p. 36-44), lo cual implica que sea, siempre, una lectura orientada por el marco, por la óptica, por la perspectiva de análisis, privilegiada por el evaluador (ya sea éste un sujeto o un equipo). La evaluación es un proceso inherente al ser humano y se aplica para verificar resultados (Cajiao, 2008); aunque no nació en el territorio de la educación, su fuerte impacto llegó a definir las condiciones de viabilidad del proceso educativo (Perassi, 2009).

La evaluación es una herramienta para que las instituciones educativas observen y analicen más sistemáticamente sus procesos y resultados, lo que implica disponer de información relevante sobre sus acciones, dificultades y logros, de modo que permita tomar decisiones para el mejoramiento de la calidad y equidad educativa. Esta evaluación es realizada por la comunidad educativa donde el sujeto y objeto de análisis es la propia escuela, y se realiza como un análisis periódico y permanente, realizado por los propios actores involucrados en los procesos institucionales posibilitando la búsqueda de alternativas y estrategias para enfrentar las situaciones problemáticas y conservar, y enriquecer aquellas que hacen posible los mayores logros.

Puntualmente, frente a la evaluación de los estudiantes, Según Sáiz & Gómez (2010) plantean que el discurso de la evaluación en instituciones educativas puede ser caracterizado como clásico o tradicional, donde se concibe al estudiante como un sujeto pasivo; es decir, no se le concede protagonismo en el proceso de evaluación, es visto como objeto de evaluación por parte de otros, para ser medido y clasificado. La pasividad propiciada desde esta concepción evaluativa se relaciona con los planteamientos del Espacio Europeo de Educación, como han planteado Trillo y Porto (2002), donde no se reconoce una participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación. La evaluación desde perspectiva diferente, debería procurar que el alumnado participe y comparta la tarea exigente de un profesorado preparado, tanto desde una perspectiva de formación inicial y avanzada, de forma permanente, abierta y con una actitud flexible al cambio continuo.

Jané (2004), sostiene que en el proceso de evaluación tradicionalmente se han manejado dos tendencias, que de una u otra forma siempre están presentes en la educación: La Evaluación tradicional o sumativa, que se lleva a cabo al final de cada etapa de aprendizaje y su carácter es ante todo cuantitativo, por estar generalmente relacionada con algún tipo de medición que ayuda a ubicar el desempeño del estudiante en un nivel esperado. Por el contrario, la evaluación formativa es una evaluación de proceso, y como tal hace parte integral del transcurrir cotidiano del acontecer pedagógico y de una observación analítica que produce realimentación continua, acerca de la eficacia de lo que se aprende y la forma cómo se logra, con el fin de permitir el perfeccionamiento de ambos.

En Colombia, para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009), la evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo, permite valorar el avance y los

resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad, aspectos que contemporáneamente se vienen discutiendo en torno al concepto de socioformación (Hernández, Nambo, López & Núñez, 2014). De esta manera los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes. Los resultados de la acción educativa en los estudiantes se evalúan a través de evaluaciones internas y externas (MEN, 2008), entre tanto, el MEN también establece la evaluación institucional como un proceso que se realiza en una institución educativa para obtener bases firmes de apoyo a la toma de decisiones sobre una política institucional, planificación y gestión educativa, administrativa y económica.

1.2. Factores que influyen en las pruebas externas

Según López (2012), el resultado superior en pruebas externas (SABER 11) no necesariamente significa que existan colegios de mayor calidad, puesto que las condiciones sociales, económicas, familiares y culturales de los estudiantes del país son, en su mayoría, muy distinta.

Esto representa para sectores con bajos recursos económicos una desventaja en la presentación de la prueba; la teoría de la eficacia escolar reconoce que las condiciones propias de los estudiantes —su hogar y su entorno— afectan en gran medida el rendimiento de los alumnos (Cervini, Dari & Quiroz, 2014). Los estudios realizados por Cavanagh (2007) en la prueba internacional (PISA), revelan que en EE.UU. el 18% de calificación de la prueba puede ser atribuida a las características socioeconómicas de los estudiantes, en comparación con el promedio entre las naciones industrializadas del 14 %, y un mínimo del 8% en Canadá y Finlandia. Las instituciones con más bajos rendimientos en las pruebas estandarizadas corresponden a colegios públicos de los tres primeros estratos, lo cual contrasta con los colegios privados que ubican los mejores desempeños en los tres estratos más altos.

También se ha mostrado que las dotaciones físicas y el número de estudiantes por profesor influyen de manera significativa en el rendimiento de pruebas externas, pues los colegios que tienen bajas dotaciones o hacinamiento son, en su mayoría, de bajo rendimiento (Asiyai, 2014). En los colegios con desempeño alto, la mayoría de los profesores consideran que cuentan con excelentes recursos para el desarrollo de su labor docente (Tobón, Valencia, Ríos y Bedoya, 2008) y cuentan con claridades didácticas y pedagógicas (Núñez & Tobón, 2006), lo mismo que con estrategias de gestión proactiva del conocimiento.

Zúñiga (2012), encontró que en la mayor parte de las Instituciones de Educación Superior del país se están presentando falencias en los diferentes sistemas de evaluación, los cuales vienen incidiendo en los bajos resultados de las pruebas Saber Pro, (ICFES, Ministerio de Educación Nacional, 2014), ya que los estudiantes no están desarrollando sus competencias porque sus aprendizajes son muy laxos e improcedentes, o no están siendo preparados para el diligenciamiento, manejo y conocimiento de las diferentes pruebas, lo que influye directamente en los resultados del aprendizaje. Además Kazu (2011) mediante estudio realizado con 292 profesores y 127 administradores escolares de 107 escuelas primarias en el centro de la ciudad de Elazig, Turquía logró evidenciar la poca cantidad de tecnologías educativas disponibles en las escuelas y la falta de capacitación docente en el plan de estudios que ofrezca una amplia comprensión de la tecnología para lograr mejores resultados en pruebas de estado.

Otro estudio en la misma línea desarrollado por Mallarí (2013), exploró las variables del docente en el rendimiento académico en un análisis multinivel factorial indicando que el factor práctica de aula está directamente relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes.

Esto es corroborado por Fontecha, Gantiva & Nairouz Mora (2012) mediante estudio sobre percepción de los estudiantes frente a las prácticas de evaluación, donde halló coherencia en las prácticas de enseñanza y las prácticas evaluativas utilizadas por docentes, y una relación

entre dichas prácticas y el desempeño medido en las Pruebas SABER.

Al respecto, Rojas (2013) destaca que, el mejor rendimiento de los estudiantes se encuentra en la competencia interpretativa y en el componente función semántica de los elementos locales. En contraste, los bajos resultados se ubican en la competencia argumentativa y en el componente de sentido de texto hacia los otros textos.

2. Metodología

2.1. Tipo de estudio

Se trató de una investigación transversal con un diseño mixto, en la cual se ubicaron tendencias cuantitativas y cualitativas, tanto en la recolección de los datos como en su análisis (Bericat, 2004; Conde, 1987; Gómez & Roquet, 20012).

2.2. Participantes

Para esta investigación, se tomó como escenario de estudio la Institución Educativa Rural Santa Bárbara con una población de 320 estudiantes de preescolar a 11^o grado, y el Centro Educativo Rural Santa Rita con 208 estudiantes de preescolar a 8^o grado, ambas del municipio de Sopetrán, de carácter oficial y ubicadas en zona rural de difícil acceso. Dadas las condiciones expuestas la muestra fue de tipo no probabilística por cuotas (Arias, 2012); en el caso cuantitativo se recopilamos 140 resultados de pruebas externas e internas, los cuales fueron seleccionados mediante análisis exploratorio con estandarización para eliminar datos atípicos.

2.3. Procesos de recolección y análisis

Para la recolección de información cuantitativa de pruebas externas SABER se tuvo en cuenta la técnica de revisión documental (Galeano, 2004) a partir de los datos obtenidos de la página oficial del Instituto Colombiano de Educación Superior – ICFES, mediante usuario y contraseña de cada institución objeto de estudio; y las notas de los estudiantes de las pruebas internas fueron recopiladas de los programas académicos de cada institución. El análisis de ambas pruebas observó matemáticamente la relación existente mediante una regresión lineal simple para el caso de Matemáticas, filosofía, Química, Inglés, Sociales, Física y español.

Para medir el grado de asociación entre las variables desempeño académico en pruebas internas y pruebas SABER, se utilizaron gráficos de dispersión entre ambas variables con el fin de estudiar visualmente la relación entre ellas, posteriormente se aplicó el modelo de regresión lineal simple para determinar el coeficiente de correlación de Pearson, el cual toma valores entre -1 y +1, de modo que un valor de "r" positivo nos indica que al aumentar el valor de una variable también aumenta el valor de la otra y por el contrario, "r" será negativo si al aumentar el valor de una variable disminuye la otra. La correlación será perfecta si $r = \pm 1$, en este caso los puntos formarán todos una recta (Amiri & Moein, 2013).

Para el caso cualitativo la recolección de información se realizó con la revisión de documental de planes de estudio de las materias, la planeación pedagógica del docente (guías didácticas), y 15 cuadernos de los estudiantes. Igualmente, se llevó cabo siete (7) entrevistas a estudiantes y cuatro (4) a docentes y tres (3) grupos focales como contraste (Valles, 2000; Taylor & Bogdan, 1992) con la participación de estudiantes con diferencia de edad no superior a dos años entre ellos, seis (6) integrantes por cada uno, y dos (2) grupos focales de docentes combinado las instituciones participantes; en ambos casos se dio una interacción constructiva y reflexiva (Escobar & Bonilla, 2009) alrededor del tema relacionado con el desempeño académico, prácticas de aula y pruebas de evaluación interna y externa.

El análisis se realizó a partir de construcción inductiva de categorías (Creswell, 1998; Strauss & Corbin, 2002), mediante codificación, agrupación de códigos, construcción de hilos analíticos

3. Resultados

A continuación se procuró ubicar lo estrictamente relevante de los hallazgos cualitativos y cuantitativos.

3.1. Desempeño académico, relación entre pruebas internas y externas como punto crítico

Se muestra a continuación los resultados de la regresión de los puntajes del ICFES por área, con los puntajes de la institución por área, adicionalmente los parámetros estimados y sus estadísticos, obteniendo el R2 ajustado que indica el grado de dependencia entre las variables analizadas; con valores que varían entre $-1 < R2 < 1$, valores cercanos a uno (1) indicando una alta dependencia y valores cercanos a cero (0) indicando baja dependencia.

Tabla 1
Valores reportados del análisis estadístico.

Áreas relacionadas	R2 Ajustado
Matemática	0,001
Química	-0,033
Física	-0,003
Español	-0,005
Sociales	0,209
Ingles	-0,055
Filosofía	0,122

Al realizar la gráfica de dispersión en cada uno de las regresiones y al adecuar la gráfica a la nube de puntos, siempre fue una línea recta pero con muy poca pendiente lo que indica que a pesar de adecuarse al modelo de regresión lineal simple, hay poca dependencia entre lo que se evalúa en el aula de clase y los resultados obtenidos en las pruebas SABER. Áreas tales como sociales y filosofía tuvieron un coeficiente de correlación ajustado (R2), más alto con un 0,21 y 0,12 respectivamente, pero ello no es suficiente para hacer una predicción sobre resultados obtenidos en las instituciones.

Los puntajes con un (R2) más bajos fueron química, matemáticas, inglés y español con $-0,033$; $0,001$; $-0,55$ y $-0,55$ valores cercanos a cero, lo que puede indicar que los estudiantes con alto rendimiento académico interno no garantizan necesariamente un alto desempeño en los resultados de pruebas estandarizadas SABER, lo cual se evidencia en lo mostrando en pruebas externas con un nivel bajo de 0.92%, básico 55.76%, alto 41.47%% y superior 1.84%.

Un aspecto importante observado en los gráficos de dispersión es la poca cantidad de estudiantes con notas institucionales iguales o mayores a cuatro (4) con un puntaje bajo (menor de 30) en pruebas externas, pues solo se pudo evidenciar en el área de filosofía dos (2)

estudiantes, en Química un (1) estudiante, en Física un (1) estudiante.

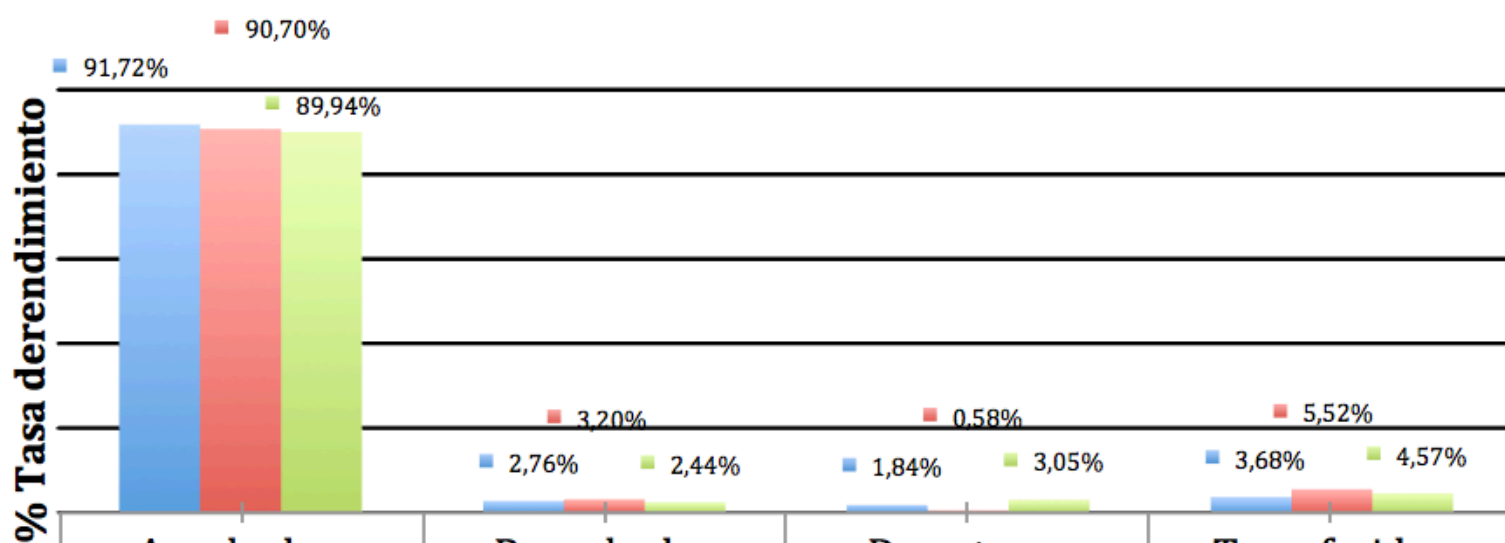
De acuerdo análisis realizado, la áreas evaluadas por el ICFES con un puntaje menor a treinta (30) fueron: Filosofía con (5) estudiantes, Física con (4) estudiantes, Química con (1) estudiante e inglés con (2) estudiantes y las áreas evaluadas por las instituciones educativas con mayor mortalidad fueron: español con (1) estudiante, física con (1) estudiante e Inglés con (1) estudiante. En el presente trabajo las altas dispersiones en los datos impiden una correlación entre estas variables que explique de manera significativa las predicciones en los resultados SABER.

3.2. La influencia del contexto en la eficacia escolar

Los resultados sobre eficacia escolar se concentraron en identificar los factores que impactan el desempeño académico según las estadísticas de eficiencia interna durante los años 2012, 2013, 2014 en el municipio de estudio (gráfico 1).

Gráfico 1

Índices de eficiencia y calidad, Sopetrán, años 2012, 2013 y 2014 (programa académico institucional).



En el municipio de Sopetrán la tasa de aprobación fue muy similar en los años evaluados con porcentajes que oscilan entre (89,94% y 91,72%), el porcentaje de repitencia en los últimos tres años fue de 2,8%. Los estudiantes que se retiran del sistema educativo no superan el 3,1% y la menor tasa de deserción se reporta en el año 2013 con 0.58%, entre tanto, la tasa promedio de transferidos en los últimos tres años mayor fue de 5,59%.

El municipio no logra disminuir de manera considerable los índices de Deserción y Repitencia para ninguno de los años de comparación, dificultándose cumplir con los índices de Eficiencia y Calidad Escolar que espera la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia y el MEN con total promoción y cero deserción; aunque el porcentaje de promoción es alto con un 91%, se evidencia en los datos encontrados de las Pruebas internas que la mayoría de los estudiantes son promovidos con los desempeños básicos y no alcanzan a desarrollar niveles avanzados en competencias. La denominación del desempeño básico se entiende de acuerdo con el Decreto 1290 del año 2009, como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referentes los estándares básicos de competencias.

Las aulas de clase muestran mal estado en la infraestructura, con poco mobiliario, suficiente decoración, buena iluminación; pero en general presentan espacios reducidos para el

aprendizaje, las escuelas rurales no cuentan con laboratorios y espacios para el deporte y la recreación. Las metodologías utilizadas para el proceso de aprendizaje difieren de cada docente, área y grado, teniendo en común la utilización de las guías didácticas enviadas desde la secretaría de educación departamental. También se evidenció un buen clima en el aula de clase, lo que favorece el aprendizaje, sin embargo, los estudiantes tienen problemas de disciplina y necesitan docentes con buen manejo de grupo y estrategias didácticas que los motiven al logro académico.

3.3. La evaluación como actividad no claramente relacionada con pruebas SABER

La evaluación es una herramienta pedagógica que busca promover el aprendizaje en los estudiantes y verifica el grado de efectividad de las prácticas desarrolladas por los docentes en el aula. En los datos se evidenció que todas las actividades realizadas por los estudiantes en el aula de clase están sujetas a ser evaluadas de manera integral donde se tienen en cuenta aspectos relacionados al interés, motivación y comportamiento en los estudiantes.

Las evaluaciones se aplican de manera constante y diferenciada dependiendo de las capacidades y destrezas. Las notas recopiladas durante el año lectivo se reconocen como un factor motivante para el cumplimiento de las tareas escolares sin reflejar el grado de aprendizaje en los alumnos; es evidente que este tipo de evaluación tiende a desarrollar actitudes comportamentales como la disciplina y el trabajo en equipo pero dista mucho de ser un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje. Prueba de ello son los altos rendimientos académicos obtenidos por los estudiantes en la institución educativa (60%) en el área de matemáticas año 2012, a diferencia de las pruebas externas que no superan el 17%.

En el presente trabajo se destacan las evaluaciones escritas y orales, con preguntas abiertas y cerradas donde evalúan conceptos o contenidos pocas veces son elaboradas tipo SABER; algunos docentes manifiestan que no han recibido capacitación en la elaboración de pruebas tipo SABER, y solo por iniciativa propia buscan en plataformas educativas simulacros de éstas relacionados con los contenidos desarrollados, para aplicar a los estudiantes y así garantizar una visión clara del tipo de prueba que éstos responderán posteriormente a nivel externo.

Otras estrategias evaluativas que aparecen dentro de los resultados de la investigación son: la salida al tablero, la participación en clase, la calificación de talleres, tareas, trabajos escritos, la calificación del cuaderno, los informes de prácticas y actividades guiadas.

Las anteriores formas evaluativas que utilizan los docentes, definen la calificación o valoración del proceso académico en cada periodo del año lectivo, utilizando la escala valorativa del Decreto 1290 de 2009, de Bajo, Básico, Alto y Superior, que indica la promoción o repitencia del año escolar; sin embargo, los métodos de evaluación no responden a las necesidades de los estudiantes, ni de la formación por competencias, ya que este tipo de pruebas producen mejoras significativas en el desempeño académico del estudiante solo a nivel institucional.

Un componente importante dentro de las prácticas evaluativas es la superación de logros no alcanzados por los estudiantes, la cual se realiza mediante la intensificación de horas de enseñanza con estrategias similares a las aplicadas en la cotidianidad escolar: explicaciones de temas generales, trabajo escrito, evaluación escrita del trabajo y sustentación del mismo; en la actualidad no existe un diagnóstico realizado por docentes que realmente contribuya a la superación de logros y generalmente el acompañamiento es delegado a estudiantes de niveles avanzados, el padre de familia, y docentes de aula de apoyo, lo que se percibe como un trabajo extra y obligatorio para cumplir el estándar impuesto.

De acuerdo al estudio desarrollado se observan diferencias en los contenidos pedagógicos desarrollados en el establecimiento educativo y la evaluación del ICFES, donde se evidencia que los estudiantes no están preparados desde la escuela para presentar pruebas externas, debido a que los temas que se manejan de acuerdo a los lineamientos y a las cartillas del Ministerio no

se articulan al tipo de prueba que aplican a nivel interno; el nivel evaluado en pruebas externas SABER es elevado para el aprendizaje adquirido en la experiencia escolar interna.

Es claro que las pruebas estandarizadas no tienen en cuenta aspectos importantes que limitan el proceso de aprendizaje en los estudiantes, tales como las prácticas pedagógicas y las condiciones de restricción de acceso a información que se tiene en las zonas rurales, lo cual contrasta con la cantidad de preguntas con alto grado de complejidad, de manera individual y con límite de tiempo, lo cual genera desconcentración y alta probabilidad de resolución equivocada de preguntas.

También se pudo evidenciar el desconocimiento de estrategias que pueden ayudar a mejorar los resultados, tales como darle prioridad a contenidos de fácil deducción por el estudiante; de hecho, los hallazgos evidencian que los docentes no tienen la competencia para desarrollar en el aula de clase preguntas evaluativas que empoderen a sus estudiantes en pruebas SABER.

En tal sentido, también se tiene presente que los planes de mejoramiento son desarrollados únicamente en el campo escolar y no se observan estrategias efectivas de acompañamiento personal a los estudiantes que permitan observar sus avances y dificultades, lo cual implica que, tanto el desconocimiento y habilidad para crear sistemas de evaluación interna homólogos a las pruebas externas SABER, como las estructuras curriculares y contenidos internos, imposibilitan la capacidad de accionar planes y programas que generen óptimos resultados en pruebas estandarizadas.

4. Discusión de resultados

De acuerdo con los objetivos del estudio, los coeficientes de correlación de pruebas externas SABER y el rendimiento académico en el municipio de Sopetrán estuvieron en un rango de -0,05 y 0,21; aunque no se hallaron referencias bibliográficas puntuales para hacer un análisis comparativo de los datos, otros estudios similares muestran una correlación de pruebas SABER y el rendimiento académico en rangos entre 0,09 y 0,38 (Barrientos, 2008; Pereira, Hernández & Gómez (2011), lo cual se contrasta con tendencias comparativas entre regresiones lineales lógicas respecto del rendimiento académico (Jiménez, Izquierdo & Blanco, 2000).

Ya previamente Goldberg & Allinger (1992) encontraron un coeficiente de correlación promedio de 0,15 entre resultados de la educación secundaria y el primer año en la universidad; Carvajal, Trejos & Soto (2004) comprobaron que los resultados obtenidos en el ICFES en el área de Matemáticas, Física y lenguaje fueron independientes de los obtenidos en la universidad.

D'Agostino & Bonner (2009) en el estado de Arizona, demostraron que estudiantes con un desempeño bajo en colegios estatales tienen una tasa de abandono superior al 50% en su primer año Universitario y los altos desempeños en pruebas estandarizadas se relacionan con cursos nivelatorios que los estudiantes realizan en el colegio.

Otro aspecto importante que explica la baja correlación entre las diferentes pruebas son las interacciones en el aula de clase entre profesores y alumnos, profesores con buenas relaciones en la clase tienden a sobrestimar la efectividad de su enseñanza o incorrectamente asumen que el estar bien con sus estudiantes hace efectivo un mayor aprendizaje, lo que ha producido diferencias entre las pruebas realizadas en las instituciones educativas y las pruebas de estandarizadas (Zakharov & Carnoy, 2015).

Lo anterior podría sugerir que los exámenes no son comparables, puesto que el realizado en las instituciones educativas es casi siempre de preguntas abiertas y más de carácter formativo, el cual se construye en el aula de clase donde se valoran los diferentes ritmos de aprendizaje y las capacidades cognitivas de cada estudiante, propiciando una gama de estrategias evaluativas como son las pruebas orales, simulacros, la participación del estudiante en el aula de clase, la realización de talleres de manera grupal o individual y sustentación de los mismos acercándose aun diseño de la evaluación formativa (McCulloch & Crook, 2013).

Ello contrasta con la evaluación desarrollada por el ICFES en pruebas externas SABER, que son aplicadas una vez al año de manera individual, como ciclo de cierre y con un tiempo relativamente corto para contestar preguntas cerradas con alto grado de dificultad, lo cual es discutible con base en López (2012), quien explica la importancia de evaluar las competencias de los estudiantes durante todo el proceso de enseñanza - aprendizaje, en el aula de clase, y no únicamente al final del proceso; también sugiere que esta evaluación debería tener igualmente un carácter formativo, que todos los participantes puedan usarla para mejorar, y no simplemente ser sumativa para informar a los estudiantes el nivel que lograron.

Gómez & Yépez (2010) señalan que en las pruebas externas no involucran aspectos importantes que inciden directamente en el rendimiento académico de los estudiantes, tales como: el nivel de apropiación de los planes de estudio, el nivel socioeconómico de los estudiantes, la poca presencia del estado, los insumos educativos, el nivel educativo de los padres, el entorno social donde viven, la nutrición, prácticas pedagógicas de aula, la preparación académica de los docentes y las nuevas tecnologías de la información y telecomunicaciones que influyen directamente en el desempeño académico de los estudiante, y que se ha mostrado no es un aspecto asumido claramente en las aulas escolares por los docentes (Van Den Beemt & Diepstraten, 2016). Ahora, las pruebas externas adquieren un alto valor institucional cuando promueven el trabajo colaborativo entre docentes y se busca ser herramienta pedagógica integrar los proceso formativos (Crescentini & Zanolla, 2014).

También existen diferencias importantes en las prácticas de aula y las evaluaciones relatadas por los docentes participantes con lo evaluado por el MEN, prueba de ello es la falta de conocimiento por parte de los estudiantes quienes afirman que son muchas preguntas en poco tiempo y las respuestas de las pruebas SABER son muy similares lo que dificulta contestar de manera oportuna y asertiva. También se evidencia que las cartillas no traen todos los temas que evalúan las pruebas SABER y el grado de complejidad es distinto.

Los docentes en su práctica pedagógica reflexionan sobre su quehacer pedagógico y construyen conocimiento por iniciativa personal y el deseo de enseñar lo que hace que superen limitaciones de infraestructura, recursos o medios pedagógicos, falta de motivación, o de cualquier otra índole (Molero & Añez, 2010), pero es difícil contribuir al mejoramiento del desempeño académico en las pruebas ICFES cuando no todas las escuelas rurales cuentan con equipos de cómputo, sala de informática, internet, aulas especializadas, espacios deportivos adecuados para su utilización y capacitación docente (Bonilla y Galvis, 2012 & Tobón, Valencia, Ríos, y Bedoya, 2008), todo lo cual afecta la gestión del conocimiento en el aula (Tobón & Núñez, 2006).

Aunque el MEN promueve la evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo, es discutible el valor, avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad (León, 2009).

A pesar que los establecimientos educativos adelantan procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes a nivel externo e interno con miras a evolucionar de los modelos de medición a los modelos de formación a partir de las evaluaciones de cualquier carácter, aún falta mayor impacto en la implementación de evaluaciones de carácter formativo como estrategia para mejorar el rendimiento académico de forma procesual (Secretaría de Educación Departamental, 2013); el hecho de plantear criterios claros de evaluación en forma reiterada a lo largo del año escolar y hacer que los estudiantes reconozcan sus aciertos y errores en las diferentes pruebas, y propician una mejoría de la actitud frente a la práctica pedagógica que conlleva a que sea más participativa y comprometida (Teruel, Herrera, Dopazo, Díaz, Gómez,... & Guerrero, 2014).

Es importante tener en cuenta que, para la educación Colombiana el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, el valor de la escuela y el maestro se juzgan por los conocimientos adquiridos por los alumnos (Alcaide, 2009).

Un factor considerado dentro del escenario de estudio que incide en el rendimiento académico de pruebas internas es la convivencia en la cotidianidad del aula, la cual es manejada por los docentes mediante normas que el estudiante debe practicar en el vivir. Este aspecto es corroborado por Mayora, Rojas & García (2012) exponen el valor de lograr la disciplina en el aula mediante la declaración consensuada de normas claras y su cumplimiento, además de otros factores como la actitud del docente y la manera como ejecuta la enseñanza, la promoción de un clima democrático y participativo y la proposición a los alumnos de actividades interesantes y motivadoras, todo lo cual facilita el ejercicio de autoridad y la buena gerencia del tiempo y recursos del aula.

Es importante tener presente que la actitud y la forma de afrontar situaciones conflictivas por parte de los docentes es de vital importancia para fortalecer la convivencia escolar, dado que el interés por conocer integralmente a los estudiantes, y a sus conocimientos previos al momento de diseñar sus prácticas pedagógicas, entre otros aspectos, aumenta la probabilidad de mejorar el rendimiento académico en éstos (García & Cruz 2014); Tobón, et al., (2008) identifican que existe una relación positiva entre el buen ambiente institucional y la relación profesor estudiante con el buen desempeño en pruebas, esto se evidencia de una forma más clara en las evaluaciones realizadas por los docentes dentro del aula de clase.

Ahora, otro aspecto central es que los Índices de Eficiencia Escolar no coinciden con los datos encontrados en una investigación iberoamericana sobre el tema (Cervini, et al., 2014), por ello tomar como medida de eficacia escolar los índices dados por el MEN no es suficiente; se hace necesario explorar diversas variables en las que se dan las relaciones pedagógicas para entender el proceso de aprendizaje, las cuales están asociadas con el logro cognitivo, tales como: características personales del docente, formación permanente del profesorado, actitud del profesorado, número de alumnos en el aula de clase, clima en el aula, calidad del currículo y tiempo de enseñanza, objetivos escolares, trabajo en equipo de los docentes, compromiso del profesorado, participación de la comunidad, dirección, satisfacción de los docentes con el salario y los recursos e instalaciones, y especialmente los aspectos familiares relacionados con la dinámica y apoyo académico (Chica, Galvis & Ramírez, 2011; Correa, 2011).

En cuanto Índices de Deserción Escolar se ha planteado su disminución hasta en un 40% mediante programas de entrenamiento intensivo de alta calidad en la educación secundaria, lo que produce un alto costo-beneficio con una tasa interna de retorno anual de 6,9% (Van der Steeg, van Elk & Webbink, 2015). Otra estrategia que disminuye notablemente la deserción escolar en un tiempo relativamente corto son las políticas de promoción automática, la cual ubica a estudiantes con deficiencias cognitivas en grados más avanzados. Sin embargo, estos alumnos no pueden ponerse al día con los trabajos escolares lo que produce el retiro del sistema educativo; es evidente que la promoción automática tiene beneficios a corto plazo, no obstante se pierde credibilidad educativa y se tienen efectos negativos a mediano y largo plazo (Itthida, 2015).

Es así como también se destaca en esta investigación el alto índice de deserción y repitencia, lo cual contrastado Almeida (2007) muestra que una de las principales razones de la deserción escolar está relacionada con los malos hábitos de estudio, la falta de motivación que presentan los estudiantes y la aplicación del reglamento escolar, el cual estipula diversos aspectos con relación a la acumulación de materias reprobadas.

En síntesis, los estudios de Eficacia Escolar son un aporte a la calidad educativa en todas sus dimensiones, en tanto develan las relaciones y el efecto de los distintos factores que componen el sistema educativo; las pruebas de medición han sido reducidas a modelos de eficacia y efectividad del sistema educativo (Duarte, Bos & Moreno, 2012, de manera que no se valoran elementos de cobertura, elementos de problemáticas sociales ni personales y de convivencia (Alcaide, 2009), evidenciadas en este estudio, y que naturalmente afectan de forma negativa el desempeño académico de los estudiantes a través de las pruebas de evaluaciones en distintos formatos de pruebas, tanto internas como externas.

5. Conclusiones y recomendaciones finales

- 1.- No existe una correlación alta entre las evaluaciones que se desarrollan en las diferentes instituciones educativas y las pruebas SABER; esto obliga a buscar nuevas alternativas pedagógicas dentro del aula de clase que generen capacidades y destrezas en los estudiantes acordes a lo planteado por el MEN.
 - 2.- Un aspecto importante que afecta el desempeño de las evaluaciones externas es la falta de preparación de los docentes en la elaboración y diseño de pruebas SABER, lo cual impide una buena orientación en su dominio y asimilación en los estudiantes, aunque puede igualmente asociarse con problemas en la comprensión lectora y a la ansiedad que produce las pruebas en los mismos.
 - 3.- Los niveles de desmotivación del estudiante frente a las prácticas pedagógicas, pueden estar relacionadas con el bajo rendimiento académico, deserciones, ausentismo escolar, relaciones conflictivas con los docentes y ambientes de aprendizaje inadecuados.
 - 4.- El cambio de paradigma de los docentes frente al acto pedagógico se debe justificar con nuevas herramientas para innovar los procesos de enseñanza aprendizaje; entre ellas la incorporación de las TICS al aula de clase, para mejorar el logro académico.
 - 5.- No es consistente el discurso de la calidad integral según los resultados obtenidos por los estudiantes en las Pruebas Internas respecto a los resultados obtenidos en las Pruebas SABER 3°, 5°, 9° y 11°, porque el desempeño académico es entendido como un estándar de medida, donde a menor desempeño, menores son los índices de eficiencia escolar y menor es la calidad de la educación, de acuerdo con las Políticas Educativas Nacionales.
 - 6.- Se destacan problemáticas psicosociales de los municipios donde se llevó a cabo la investigación, tales como la soledad de los estudiantes y la falta de compromiso de los padres de familia en el desempeño académico, aspectos que afectan directamente los indicadores de eficiencia interna de las instituciones educativas expresados en la promoción académica con promedios bajos y alta deserción y repitencia escolar.
-

Referencias bibliográficas

- ALCAIDE, R.M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2(1), 27-44.
- ALMEIDA, L.S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 14(2), 203-215.
- ASIYAI, R. (2014). Students' Perception of the Condition of Their Classroom Physical Learning Environment and Its Impact on Their Learning and Motivation. *College Student Journal*, 48(4), 714-723.
- AMIRI, A. & MOEIN, E. (2013). Some Notes on Diagnostic Procedures in Simple and Multiple Linear Regression Profiles Monitoring. *Communications In Statistics: Simulation & Computation*, 42(5), 981-1002.
- BARRIENTOS, M.J. (2008). Quality of Public Education and Academic Achievement in Medellín, 2004-2006. An Application of Intercuartil Regression. *Lecturas de Economía*, 68, 121-144.
- BERICAT, E. (2004). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel S.A.
- BOHÓRQUEZ, C. (2013). Aplicabilidad de la lingüística textual y la psicolingüística en la composición de los ítems de selección múltiple del examen de estado colombiano. *Lenguaje*, 41(1), 72-78.
- BONILLA, M.L. & GALVIS, L.A. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación

escolar en Colombia. *Ensayos sobre Política Económica*, 30, 114-163.

CAJIAO, F. (2008). Evaluar es valorar. Tercer Documento de trabajo: La evaluación del aprendizaje. *Aspectos Pedagógicos Plan Decenal de Educación. Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula*. Bogotá. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-160745_archivo_pdf.pdf.

CARVAJAL, P., TREJOS, A. & SOTO, J. (2004). Búsqueda de la relación entre áreas Icfes en matemáticas, física, lenguaje y rendimiento en matemáticas I y matemáticas II, a través del análisis de componentes principales. *Scientia et Technica*, 10(26), 133-138.

CAVANAGH, S. (2007). Poverty's Effect on US Scores Greater Than for Other Nations. *Education Week*, 27(15), 1-13.

CERVINI, R., DARI, N. & QUIROZ, S. (2014). Family Structure and Academic Performance in Latin American Nations: Data from the Second Regional Comparative and Explanatory Study. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 569-597.

CHICA, G.S., GALVIS, G.D. & RAMÍREZ H.A. (2011). Determinantes del rendimiento académico en Colombia: pruebas ICFES Saber 11º, 2009. Medellín: Centro de investigaciones Económicas y Financieras (CIEF), Universidad EAFIT

CORREA, J.J. (2011). Determinantes del rendimiento educativo de los estudiantes de secundaria en Cali: Un Análisis multinivel". *Sociedad y Economía*, 6, 81-105.

CRESWELL, J. (1998). *Qualitative inquiry and research desing chosing among: five traditions*. London: SAGE Publication.

CRESCENTINI, A. & ZANOLLA, G. (2014). The evaluation of mathematical competency: elaboration of a standardized test in Ticino (Southern Switzerland). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 180-189.

CONDE, F. (1987). Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. El isomorfismo de las dimensiones topológicas de ambas técnicas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 39 213-224.

D'AGOSTINO, J.V., & BONNER, S.M. (2009). High school exit exam scores and university performance. *Educational Assessment*, 14(1), 25-37.

DUARTE, J., BOS, M., & MORENO, M. (2012). *Calidad, Igualdad y Equidad en la Educación Colombiana (Análisis de la prueba SABER 2009)*. Notas Técnicas IDB-TN-396. BID.

ESCOBAR, J. & BONILLA, J. F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9 (1), 51-67.

FONTECHA, Á.H, GANTIVA G.J. & NAIROUZ, M.Y. (2012). *Percepción de los estudiantes frente a las prácticas de evaluación en el aula y su relación con el desempeño académico medido en las pruebas saber 9º 2009* (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Javeriana.

FURTAK, E.M., MORRISON, D. & KROOG, H. (2014). Investigating the Link Between Learning Progressions and Classroom Assessment. 98(4), 640-673.

GALEANO, M.E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.

GARCÍA, O.Y. & CRUZ, P.Y. (2014). Percepción de profesores de las ciencias médicas sobre sus estudiantes con bajo rendimiento académico. *Edumecentro*, 6(3), 111-127.

GOLDBERG, E.L. & ALLIGER, G.M. (1992). Assessing the validity of the GRE for students in psychology: A validity generalization approach. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1019-1027.

GÓMEZ, M.M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Argentina-Cordoba: Editorial Brujas.

GÓMEZ, D.R. & ROQUET, J.V. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer

Milenio.

GÓMEZ, A. & YEPES, R.L. (2010). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89.

HERNÁNDEZ, J.S., NAMBO, J.S., LÓPEZ, J. & NÚÑEZ, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Acción pedagógica*, 23, 94-105.

ICFES- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2014). Pruebas saber PRO. Bogotá.

ITTHIDA, G. (2015). Progressive Promotion: Dropout Issue in Lao Primary Education and the Misplaced Policy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 2355-2361.

JANÉ, M. (2004). *Evaluación y aprendizaje de la arquitectura, efectos de la autoevaluación, de la evaluación por pares y la evaluación por colaboración, en el aprendizaje del diseño arquitectónico (tesis de Maestría)*. Universidad de los Andes. CIFE, centro de investigación y formación en educación.

JIMÉNEZ, M.V., IZQUIERDO, J.M. & BLANCO, A.J. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, 248-252.

KAZU, I.Y. (2011). An investigation of factors affecting the use of educational technology in Turkish primary schools. *Education*, 131(3), 510-525.

LEÓN, B. (2009). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26

LÓPEZ, M.S. (2012). Estimating the school effect in Colombia: 1980-2009. *Estudios Gerenciales*, 28, 49-68.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2008). La evaluación en el aula. *Al tablero*, 44. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162344.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2009). Decreto 1290. Bogotá.

MALLARÍ, C. (2013). *Estudio Exploratorio de las variables del docente que incide en el rendimiento académico*. Memorias IV Seminario internacional sobre investigación en calidad de la educación (pg. 47). Bogotá: ICFES.

MAYORA, F., ROJAS, N. & GARCÍA, T.M. (2012). La disciplina escolar a partir de los registros diarios de clase en una escuela venezolana. *Revista de Investigación*, 36(75), 33-51

MOLERO, N.C. & AÑEZ, E.P. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3) 123-145.

MCCULLOCH, G. & CROOK, D. (2013). *The Routledge International Encyclopedia of Education*. New York, EE.UU: Routledge.

NÚÑEZ, C. & TOBÓN, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.

NÚÑEZ, C., BARZOTTO, V., TOBÓN, S. (eds.) (2018a en prensa). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.

NÚÑEZ, C., BARZOTTO, V., TOBÓN, S. (Eds.) (2018b en prensa). *ESCUCHANDO LAS VOCES EN AULAS ESCOLARES. Experiencias significativas y transformación de las prácticas docentes*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.

PERASSI, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista iberoamericana de educación*, (50), 65-80.

PEREIRA, C., HERNÁNDEZ, G. & GÓMEZ, I. (2011). El valor predictivo de los exámenes de Estado frente al rendimiento académico universitario. *Educación y Educadores*, 14(1), 51-65.

Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobres sentidos y prácticos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 36-44.

- ROJAS, R.A. (ABRIL DE 2013). *Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado*. From Memorias IV Seminario internacional sobre investigación en calidad de la educación, ICFES: <http://www.icfes.gov.co/seminario/docman/seminario-2013/memorias-3/111-memorias-iv-seminario-de-investigacion-icfes/file.html>
- SÁIZ, M. S.I. & GÓMEZ, G.R. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. An approach to the dominant discourse of learning assessment in higher education. *Revista de educación*, 351, 385-407.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTAL (2013). Informe de caracterización educativa entregado a las instituciones educativas por la dirección de calidad de Seduca. Medellín, Colombia.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (traducción de Carmen de la Cuesta). Medellín: Universidad de Antioquia.
- TERUEL, M.F., HERRERA, M., DOPAZO, J., DÍAZ, M., GÓMEZ, S., EYHERAMENDY, V. & GUERRERO, M. (2014). Una Propuesta de Evaluación Formativa en Ciencias Morfológicas. *International Journal of Morphology*, 32(4), 1207-1211.
- TOBÓN, S. & NUÑEZ, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, 27-39.
- TOBÓN, D., VALENCIA, G., RÍOS, P. & BEDOYA, J.F. (2008). Organización jerárquica y logro escolar en Medellín: un análisis a partir de la función de producción educativa. *Lecturas de Economía*, 68, 145-173.
- TRILLO, A.F. & PORTO, C.M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- TAYLORS, J. & BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- VALLES, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- VAN DER STEEG, M., VAN ELK, R. & WEBBINK, D. (2015). Does intensive coaching reduce school dropout? Evidence from a randomized experiment. *Economics of Education Review*, 48, 184-197.
- VAN DEN BEEMT, A. & DIEPSTRATEN, I. (2016). Teacher perspectives on ICT: A learning ecology approach. *Computers & Education*, 92-93, pp.161-170. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/03601315/92-93>
- ZAKHAROV, A. & CARNOY, M. (2015). Are teachers accurate in predicting their students' performance on high stakes' exams? The case of Russia. *International Journal of Educational Development*, 43, 1-11.
- ZUÑIGA, T.N. (2012). Sistema de Evaluación del Aprendizaje en los estudiantes de Educación Superior en la región caribe colombiana. *Dimensión empresarial*, 10(1), 100-107.

-
1. Magister en Educación Universidad de Medellín; Ingeniero Agrónomo Universidad Nacional; Especialista en Gerencia Financiera, Universidad Autónoma latinoamericana, Director Rural de Centro Educativo. Email: ph-ag@hotmail.com
 2. Profesor e investigador Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. E-mail: cnunez@udem.edu.co

