

EL DIRECTIVO DOCENTE FRENTE A LA EVALUACIÓN EXTERNA EN LAS
INSTITUCIONES OFICIALES DEL DISTRITO DE CARTAGENA DE INDIAS D.T. Y C

DIANA PAOLA PALLARES HERAZO

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN GERENCIA DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS
CARTAGENA DE INDIAS D.T. Y C.- BOLÍVAR
2014

El Directivo Docente Frente a la Evaluación Externa en las Instituciones
Oficiales de Cartagena De Indias D.T. y C (2009-2012)

Diana Paola Pallares Herazo

Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación
Énfasis en Gerencia de las Instituciones Educativas

Asesora
Olga Elvira Acosta Amel
Magister en Ciencias de la Educación

Universidad Tecnológica de Bolívar
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Cartagena De Indias D.T. y C.
2014

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a Dios, el eterno, quien me ha dado la vida y la entereza para continuar con mis estudios académicos; a la manada pequeña, mi familia, por estar siempre allí y a Winter tale por su especial compañía y apoyo.

Diana

Agradecimientos

Agradezco a todas las amigas y a los amigos que contribuyeron con la realización de este trabajo; a la asesora Olga Elvira Acosta Amel por sus valiosas retroalimentaciones y su talante para animarme en el desarrollo del mismo; a Marianela Caicedo y Daniel Pupo Beltrán, por sus aportes puntuales; a Luz Miryam Capera por su plática pedagógica que de una forma inadvertida ha tributado a este trabajo; a los directivos docentes entrevistados, con quienes sostuve un dialogo ameno y agradable; a Alejandra Pallares quien me instó a la terminación de este sueño y con quien he compartido espacios académicas de la maestría. A todos, mi más sincera gratitud.

Diana

Tabla de Contenido

Resumen	7
Abstrac	8
Introducción	9
1. Planteamiento del problema.....	11
1.1 Descripción del problema	11
1.1.1 <i>Pregunta de investigación</i>	14
1.1.2 <i>Preguntas subsidiarias</i>	15
1.2 Objetivos de la Investigación.....	15
1.2.1 <i>Objetivo General</i>	15
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	16
2. Justificación	17
3. Marco de referencia.....	20
3.1 Revisión de antecedentes	20
3.2 <i>Referente teórico</i>	27
4. Diseño metodológico	38
4.1 Enfoque	38
4.2 <i>Tipo de Investigación</i>	39
4.3 <i>Fuentes</i>	41
4.4 <i>Instrumentos</i>	42
4.4.1 <i>Entrevista</i>	42
4.4.2 <i>Grupo focal</i>	43
4.5 Procesamiento de la información.	44
4.5.1 Revisión (FASE I).....	44
4.5.2 <i>Recolección y organización de datos (fase ii-ii- iv)</i>	45
4.5.3 <i>Análisis de datos (fase v)</i>	46
En esta última fase se pretende organizar y categorizar la suma de los datos obtenidos para la elaboración de los capítulos.	46
4.5.4 <i>Consolidación del informe final de tesis (Fase VI)</i>	47

5.	Análisis e Interpretación de Resultados	48
5.1	Evaluación externa: entre los discursos que legitiman las políticas evaluativas y los reductos que la resisten ideológicamente.	48
5.1.1	<i>La evaluación externa: ¿al interior de una orientación pedagógica de la evaluación?</i>	52
5.1.1.1	<i>La alineación entre la evaluación externa e interna de los aprendizajes</i>	58
5.1.2	<i>De las resistencias ideológicas</i>	63
5.1.2.1	<i>Primera resistencia: La evaluación externa ¿Único factor para medir la calidad educativa?</i>	64
5.1.2.2	<i>Segunda resistencia: la evaluación externa como mecanismo estandarizador de los procesos educativos</i>	66
5.1.2.3	<i>Tercera resistencia: ¿La evaluación externa de los aprendizajes o de la enseñanza?</i>	68
5.2	Uso pedagógico de resultados de la evaluación externa: Conatos de un proceso.....	69
5.3	Acciones institucionales: entre categorías externas e internas	77
5.3.1	<i>Todos a aprender: el programa bandera del ministerio de educación que lidera las acciones externas a nivel institucional.</i>	78
5.3.2	<i>Acciones internas: la piedra angular es la formación docente</i>	82
5.3.2.1	<i>Comunidades de autoformación docente</i>	83
5.3.2.2	<i>La Remoción curricular</i>	86
6.	Conclusiones	89
7.	Referencias.....	96
	Anexos.....	100

Resumen

Este proyecto adelantó una indagación en torno a los significados, usos y acciones que los directivos docentes de instituciones educativas oficiales de Cartagena dan a la evaluación externa, Pruebas Saber, para el nivel de básica primaria, teniendo en cuenta el periodo correspondiente del 2009 al 2012. Por lo cual, para esta investigación, desde un enfoque cualitativo, se selecciona una muestra de directivos docentes, cuya permanencia en la institución a cargo, fuera de un tiempo igual o mayor de cuatro años.

La investigación muestra cómo los directivos conciben la evaluación externa, cómo han dinamizado el uso de los resultados de las pruebas en las instituciones que presiden, y a partir de los mismos, identifica y describe prácticas recurrentes; poniendo en evidencia discursos instituidos, posturas pedagógicas y epistemológicas para abordar el tema evaluativo, resistencias ideológicas frente a la evaluación externa, acciones de proyección y categorías externas e internas entre las prácticas para dar cuenta del uso de resultados de las pruebas.

Palabras Clave: Calidad educativa, directivo docente, evaluación externa, pruebas Saber.

Abstract

This project is an inquiry about the meanings, uses and actions that school administrators in Cartagena official educational institutions give to the external evaluation test “Pruebas Saber”, for the elementary school level, taking into account the corresponding period of 2009 to 2012 .For this reason, for this research from a qualitative approach, is selected a sample of school administrators, whose stay in charge in the institution for four years or more.

This research shows how the school administrators conceive the external evaluation, how they have put new energy into the use of test results in the institutions that they run, and according to them it identifies and describes recurrent practices; demonstrating that there are instituted speeches, pedagogical and epistemological positions to deal with the evaluation issue, ideological resistance against external assessment, projection practices and external and internal categories between practices to give account of the use of test results.

Keywords: Educational Quality- school administrator - external evaluation- evaluation test “Pruebas Saber”.

Introducción

La evaluación externa se ha constituido en unos de los temas más glosados en materia de calidad educativa a nivel mundial. En Colombia, desde el marco de las políticas educativas y sistema de aseguramiento de calidad, se promueven cada vez más, prácticas de uso de los resultados provenientes de ésta, y se ha ampliado la participación de escolares nacionales en pruebas internacionales.

En estos últimos años, ha habido toda una dinámica en torno a la evaluación, introduciéndose nuevos elementos en los distintos niveles de la educación, expresamente, en los grados evaluados, de notable implicación para la gestión educativa; lo cual, debe provocar comprensiblemente un posicionamiento desde la dirección de las instituciones educativas.

En el título de este trabajo no se explicita que la evaluación externa está siendo abordada desde los usos y acciones puesto que se pretende que con la exploración del mismo trabajo el lector vaya conociendo a profundidad de los datos, las categorías utilizadas, las interpretaciones y los puntos de vista en torno al fenómeno investigado y no de manera expresa en su título.

Para su presentación se han desarrollado 6 capítulos. El primero describe el problema objeto de investigación, plantea el objetivo el cual consiste en comprender los significados, usos y acciones que el directivo docente de las instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias da a la evaluación externa del nivel de básica primaria; para luego pasar a un segundo apartado correspondiente a la justificación. En el tercer

capítulo se hace revisión de antecedentes, se exponen los sustentos teóricos relacionados con la evaluación externa y la dirección escolar.

En el cuarto capítulo, se delinear aspectos metodológicos, denotando que es una investigación de corte cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo ; mientras que en la quinta parte se presentan los resultados obtenidos con base en las categorías significados, usos y acciones en donde se trasiega por discursos legitimantes, resistencias ideológicas y prácticas comunes en cuanto al uso. Para finalizar se exponen las conclusiones, en donde se señalan los elementos más sobresalientes de la investigación y se da cuenta del cumplimiento del objetivo del proyecto.

Al final del informe se encuentran los anexos con las entrevistas realizadas a los directivos docentes y lo trabajado con los grupos focales, así como una muestra del formato de consentimiento informado firmado por los directivos entrevistados.

1. Planteamiento del problema.

1.1 Descripción del problema

En el marco del fenómeno de la globalización, las reformas educativas llevadas a cabo en América latina desde la década de los ochenta, se han enfocado en temas como la calidad, gestión y equidad de los sistemas educativos. Las orientaciones de estas reformas abocan a una reorganización de la gestión, el financiamiento, la calidad del aprendizaje y la efectividad de los insumos e instituciones, cuya base es el desarrollo humano como soporte del desarrollo económico de un país.

En la conferencia de UNESCO (1994), donde se planteó el modelo de desarrollo humano, se afirmó como un desafío de los países en desarrollo; satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de su población, acudiendo a la educación básica como eje articulador entre las carencias educativas y el crecimiento económico y que esto redundaría en el mejoramiento de la calidad de vida a nivel social. Desde esta perspectiva, la educación como prioridad trasnacional empezó a ser orientada por organismos financieros como el banco mundial, el Banco interamericano de desarrollo (BID), y la Comisión económica para América latina y el caribe (CEPAL), y otros organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de los estados americanos (OEA), los cuales efectuaron acciones de identificación de los retos en cuanto a calidad de educación en los países latinoamericanos, para su posterior divulgación.

De acuerdo con lo anterior, la CEPAL propuso ocho enseñanzas específicas del debate internacional sobre la educación y formación de recursos humanos (CEPAL-UNESCO, 1996), entre las cuales se destacaron: los cambios en la forma de organización y gestión de las acciones educativas, la evaluación de los resultados como factor de cambio y la relación a los resultados del aprendizaje en relación con las nuevas demandas educativas de la modernidad. Todas estas consideraciones y estrategias fueron tenidas en cuenta en las políticas educativas de América latina.

En lo concerniente a la evaluación de los resultados, esta tomó un mayor acento cuando se implementaron sistemas de evaluación que en distintas modalidades y con distintos alcances, se utilizaron en varios países latinos. Se relacionó con los objetivos de derivar información del sistema educativo a partir del agregado de los desempeños individuales. Asimismo, con la indagación por las condiciones en las que ocurren los aprendizajes e identificar posibilidades de mejoramiento.

En Colombia, y con la directriz internacional de asegurar el acceso universal a los códigos de la modernidad (CEPAL-UNESCO, 1996), se descentraliza el sistema educativo, y se determina a través de la promulgación de la ley general 115 de 1994, entre otros aspectos, los modos de gestión y evaluación del sistema con énfasis en los procesos pedagógicos, lineamientos curriculares y calidad de los aprendizajes.

Con base en lo anterior, y como reafirmación a lo legal, las políticas educativas, en nuestro país, han centrado su atención en la calidad de la educación. La guía 34 (MEN, Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento, 2008) se constituye en un importante referente puesto que apunta al plan de mejoramiento institucional desde la autoevaluación institucional, la elaboración

y el seguimiento de planes de mejoramiento. Enfáticamente, hace referencia a las competencias del directivo, a los procesos de gestión y al uso de información (tanto externa como interna) para la toma de decisiones que redunden en su fortalecimiento.

Esta normativa hace hincapié en la evaluación como una estrategia para mejorar la calidad de la educación. De allí, que la evaluación sea concebida como una unidad de acción- reflexión- acción, capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos, sobre la base de conocer las exigencias del país y establecer las acciones pertinentes para el mejoramiento de la calidad y el logro de las metas (MEN, 2003). Esto permite la toma de decisiones en la planeación y el direccionamiento estratégico de la organización escolar, en cuanto a los procesos y resultados educativos.

En nuestro país se ha venido promoviendo la evaluación externa de los estudiantes desde 1991 a través de las pruebas SABER aplicadas en varias regiones, a un grupo muestral de ellos. Los resultados de estas pruebas han permitido saber cuál es el nivel alcanzado en la comprensión y manejo de cada una de las áreas de formación evaluadas; lenguaje, matemáticas y ciencias.

En cuanto contexto de esta investigación, Cartagena se ha ubicado desde el comienzo de las aplicaciones de la evaluación externa básica primaria, como uno de los municipios con un nivel de desempeño bajo, con promedios inferiores al nacional. Este panorama nos cuestiona sobre las acciones concretas frente a los resultados, si se trasciende del dato cuantificado y comparativo desde lo nacional, lo regional, lo local y lo institucional, así como si se ha dado un salto a lo cualitativo, que permita ahondar en los significados, sentidos y usos de la evaluación.

Ahora bien, esta práctica social de carácter inevitable, convoca a la participación de varios actores: los estudiantes evaluados desde sus aprendizajes, los docentes involucrados con sus prácticas de enseñanza, como también la cosmovisión y la gestión de los directivos frente a los procesos de mejoramiento institucional. Pero, ¿Cómo desde la directiva se concibe la evaluación externa?, ¿Qué significados y usos se le atribuyen? ¿A qué están ligadas las acciones implementadas por los directivos docentes generadas a partir de los resultados de la evaluación externa de básica primaria?

Partiendo del problema previamente planteado, se genera la siguiente pregunta:

¿Cuál ha sido el uso pedagógico de los resultados de la evaluación externa de básica primaria, pruebas Saber, que le ha dado el directivo docente de las instituciones educativas oficiales de Cartagena entre el periodo correspondiente del 2009 - 2012?

1.1.1 Pregunta de investigación.

¿Cuál ha sido el uso pedagógico que el directivo docente asigna a los resultados de las evaluaciones externas (SABER) de básica primaria, para el mejoramiento del nivel académico de la básica primaria de instituciones oficiales del distrito de Cartagena de Indias entre el periodo correspondiente del 2009 al 2012?

1.1.2 Preguntas subsidiarias

- ¿Cómo interpreta el equipo directivo de las instituciones de educación oficial del distrito de Cartagena de Indias, el significado e importancia de la evaluación externa aplicada al nivel de básica primaria en dichas instituciones educativas?
- ¿Qué tipo de prácticas se institucionalizan ante los resultados de las evaluaciones externas aplicadas en el nivel de básica primaria como implementación de medidas estudiadas desde el equipo directivo?
- ¿Han realizado las diferentes instituciones educativas, acciones relacionables o categorizables con características comunes, al asignar un uso pedagógico a la información resultante de las evaluaciones externas en las diferentes áreas de educación básica primaria de las pruebas SABER en el periodo 2009-2012?

1.2 Objetivos de la Investigación

1.2.1 Objetivo General

Comprender los significados, usos y acciones que el directivo docente de las instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias da a la evaluación externa del nivel de básica primaria, con relación al uso pedagógico de sus resultados obtenidos durante el periodo correspondiente de 2009 al 2012.

1.2.2 Objetivos específicos

- Comprender los significados que los directivos dan a la evaluación externa aplicada al nivel de básica primaria.
- Caracterizar el uso pedagógico de los resultados de las evaluaciones externas de básica primaria (SABER).
- Describir las acciones que el directivo docente ha implementado como práctica institucional a partir de los resultados de las evaluaciones externas de básica primaria teniendo en cuenta las más comunes entre instituciones.

2 Justificación

El papel del directivo y el conjunto de saberes necesarios para ejercer esta labor, son en la actualidad una línea importante de investigación, puesto que los directivos ostentan un lugar de protagonismo en el cambio educativo que se ha ido gestando en las últimas décadas.

Borden (2012) plantea que:

Los directores son actores importantes cuyo impacto puede ser positivo en el mejoramiento de la calidad de los procesos escolares, por tanto es necesario entender el papel de los directivos y su función en la escuela para generar las condiciones que permitan apoyar y fortalecer su función (p. 1).

Analistas destacan la necesidad de un fuerte liderazgo del director en los procesos de cambio valioso (Fullan & Heagreaves, 1996), cambios que se proyectan para el logro de una mejor calidad educativa.

Este directivo portador de múltiples saberes tanto especializados, como cotidianos y no formales, deberá concentrar, cada vez más, esfuerzos para internalizar, apropiar y dinamizar prácticas externas (culturales y sociales), que incidan en el funcionamiento de las instituciones educativas, *ad hoc* con las prácticas de aula. Al interior de estas, figura una práctica social relevante que se ha robustecido en el contexto nacional, constituyéndose en una estrategia medular de la política educativa vigente, que integra el ciclo de mejoramiento continuo de la calidad a nivel institucional: La evaluación externa de los aprendizajes.

En este orden de ideas, el estudio sobre la dirección escolar frente a la evaluación externa es pertinente, en el contexto educativo, debido a que a través de la identificación y descripción de elementos conceptuales y operativos, que se dan en las prácticas institucionales en torno al uso de la evaluación externa desde la voz y el quehacer de los equipos directivos, se puede contribuir a la reflexión de los procesos de mejoramiento institucionales y locales, con aportes a las respectivas autoridades educativas.

Este proyecto de investigación tiene un enfoque contextualizado totalmente, en la ciudad de Cartagena de Indias, que servirá como información de referencia real para dimensionar aspectos culturales y sociales ligados al desarrollo de la región. Asimismo cuenta con elementos inseparables que explican y dan soluciones a problemas relacionados con el ambiente y la calidad de vida.

Debido a que la educación se configura como eje fundamental, evidenciado en una de las líneas de investigación de la Universidad Tecnológica de Bolívar; *Desarrollo, cultura y ambiente*, así como en la línea *Pobreza, equidad y desarrollo de capacidades*, la investigación se concentra en esta última soportándose en áreas como desarrollo humano, objetivos del nuevo milenio y análisis de la educación para nuestra ciudad, Cartagena de Indias y por ende en el departamento de Bolívar.

Los resultados y el análisis de la información aquí presentado, servirán como referente a autoridades superiores en la educación pública y al equipo directivo de las diferentes instituciones educativas del sector oficial. Puesto que contarán con información fundamental que les ayudará a comprender mejor el significado y los usos, que otros entes en situación similar, dan a los resultados de evaluaciones externas. De

esta manera, podrán identificarse con algunos aspectos, así como también hacer adaptaciones en sus actividades. Posibilitaría precisar qué elementos o aspectos no se han considerado en los procesos de mejora que redunden en planes prácticos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior repercutirá en la optimización de la labor docente y en el mejoramiento de los resultados, y en el proceso de transición desde primaria a nivel superior .

3 Marco de referencia

3.1. Revisión de antecedentes

Para la relación de los antecedentes investigativos, aquí reseñados se tuvo en cuenta dos categorías; La gestión directiva y la evaluación externa.

Los trabajos revisados se caracterizan por sustentarse en la metodología de investigación cualitativa, de tipo etnográfica, descriptiva documental e histórica y en solo un caso, el tipo fue estadístico descriptivo.

A nivel nacional se destaca el trabajo de investigación denominado: *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes* (Ávila y Sáenz, 2009), en el que se aborda; cómo se está configurando el campo de la rectoría oficial escolar en Colombia, a partir de las relaciones de poder que se generan entre el rector o rectora y las dimensiones macro política y micro política de las instituciones educativas. Los resultados de este estudio muestran cómo el campo de la rectoría está fuertemente regulado por las normas y políticas educativas nacionales. Así también, atiende a la recontextualización que se hace de éstas en los escenarios macro políticos locales.

De esta tesis doctoral, se resaltan algunos elementos conceptuales concluyentes tales como que la dirección escolar puede ser entendida como un campo de interacciones; un espacio de cooperación, recontextualización, bloqueo o resistencias.

Esta noción de campo, es un campo de fuerzas que provienen de la dimensión micro política, la dimensión macro política y las acciones del rector o rectora escolar

(Ball, 1989 citado en Ávila y Sáenz, 2009). De esta forma, hacer una caracterización de la dirección escolar como un campo, supone establecer el recorrido que en ella hacen las líneas de fuerza de dominio y resistencia. Y precisamente, una de las líneas de dominio que relaciona la investigación, es la que vincula a las metas nacionales, en el sentido estricto lo correspondiente a los estándares, las evaluaciones masivas y los planes de mejoramiento.

Las regulaciones se convierten en los instrumentos que están en la base de la rendición de cuentas, de lo que se define como la responsabilidad de la institución bajo el liderazgo del rector y de la gestión directiva.

El estudio señala que la evaluación a través de pruebas es la columna vertebral de la política de mejoramiento en el país, colegiadamente con los planes de mejoramiento, y que los rectores y rectoras frente a la aplicación de las pruebas manifiestan un acomodamiento y una respuesta de indiferencia y de desesperanza frente a los resultados, dadas las condiciones de los estudiantes, del contexto y del trabajo escolar que limita el avance en éstos, por la pluralidad de factores asociados con estas pruebas. El estudio concluye que la gestión directiva está marcada por un sesgo altamente administrativo, una orientación hacia el disciplinamiento de los maestros y maestras, y la rendición de cuentas (Alvarez, G., Puentes, A., Guzmán, W., y Vidal, J., 2006).

En medio de restricciones, los rectores y rectoras ensayan estrategias de negociación, y promueven acciones para lograr cumplir con los objetivos institucionales, con las demandas de la comunidad escolar y con las expectativas de su rol.

En esta misma línea de gestión, se enmarca la investigación adelantada por el Grupo Gestión Educativa de Calidad, GEDUCAL, inscrito en la Facultad de Educación de la Universidad Sur colombiana, designada como *Tendencias de la Gestión Directiva y Académica, Caso Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen* (Álvarez et al, 2006), que con el propósito de contribuir al mejoramiento de los procesos de gestión en las organizaciones educativas del contexto, asume a través del estudio del caso de una Institución educativa en la zona rural del departamento de Huila, una caracterización de la gestión escolar evidenciando los aspectos relevantes que contribuyen o dificultan la gestión directiva (entre otras gestiones) para la definición de la problemática relacionada, su análisis e interpretación.

Este estudio señala también, que en la gestión directiva existe un deber ser, que consiste en las directrices políticas e ideológicas; en la capacidad de logro de resultados con los menores recursos; acciones eficaces para acercarse a las metas propuestas; decisiones efectivas impuestas por la realidad, pertinentes y relevantes y creación permanente de condiciones favorables nuevas en el entorno.

El discurso teórico referenciado en este estudio es el de las nuevas tendencias de la gestión de la educación. Se tiene en cuenta el curso del desarrollo histórico de los países latinoamericanos en el contexto de sus relaciones internacionales, referenciados por las nuevas normativas y políticas que en materia educativa se han venido estableciendo.

La investigación anterior plantea que la gestión directiva se refiere a la forma como se orienta y dirige la institución; centrándose en el direccionamiento estratégico, la gerencia, la cultura institucional, el gobierno escolar y las relaciones con el entorno,

hacia el desarrollo, organización y evaluación del funcionamiento institucional a través del equipo de gestión. En los resultados de la investigación se evidencian los aciertos como también algunas dificultades en los procesos de gestión, que impiden el desarrollo institucional y el mejoramiento cualitativo de la educación.

En cuanto a la categoría de evaluación externa a nivel nacional, en el trabajo titulado “Levantamiento del estado del arte en evaluación educativa en los ámbitos distrital y nacional, y algunos casos internacionales” (Rodríguez, 2009), se presenta una revisión documental que estudia el tema de la evaluación de la calidad educativa según diferentes modelos-enfoques y experiencias evaluativas.

De sus hallazgos se destacan 12 resúmenes analíticos investigativos (RAE) que apuntan al análisis de la evaluación por competencias; entre los cuales se relacionan: la tesis doctoral titulada “*Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del Siglo XX*”, en la cual se documentan, analizan y determinan las condiciones que han hecho posible la emergencia, instalación, regularización, normalización y mutación de la evaluación educativa y sus prácticas en Colombia en la segunda mitad del siglo XX.

Desde un punto de vista tanto pedagógico como filosófico, se establecen los acontecimientos que enuncian, visualizan y legitiman en la evaluación unas relaciones intersubjetivas e interinstitucionales en que se juegan campos de saber, fuerzas de poder y tecnologías de subjetividad.

La investigación *Prácticas de evaluación escolar en Bogotá* (Pérez, 2009, citado en Torres y Cárdenas, 2010) abordó los criterios de evaluación de los colegios, los

puntos de encuentro entre evaluación en el aula y pruebas estandarizadas con el fin de que las instituciones se prepararan para las modificaciones de la política de evaluación.

La investigación reporta que, en pocos casos, los docentes entrevistados manifestaron recibir pautas suficientes sobre la construcción de objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación y que aunque el tema de la evaluación es una preocupación recurrente entre los docentes, el aspecto que refiere a los métodos de evaluación, poco se discute.

A nivel internacional, en cuanto a la categoría de gestión directiva, se destaca el trabajo de investigación realizado en las escuelas de educación básica del Estado de Nuevo León en México (Escamilla, 2006), el discurso de este trabajo redimensiona las tareas directivas en la escuela, como espacio privilegiado para concretar acciones que incidan en la mejora educativa, subrayando el papel de un director que profesionalmente ha de conducir la institución escolar, para lograr resultados óptimos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si bien, este estudio, en específico, está dirigido a conocer las necesidades de formación de los directores escolares desde la perspectiva profesionalizante, en consideración también del contexto escolar donde se desarrolla el ejercicio de las funciones directivas y el contexto social con el que interactúa; vale resaltar que, posterior a la caracterización del trabajo directivo, se esbozan en los resultados: las tareas de evaluación como un ejercicio de la práctica directiva. El estudio concluye en esta variable, que el director asume la tarea de la evaluación como parte de su responsabilidad, no la realiza regularmente, reconoce tener dificultad para realizarla y

no utiliza los resultados de la evaluación como referente para diseñar estrategias de mejora.

Esta tesis doctoral, hace un recorrido conceptual importante, pues la intencionalidad del estudio es hacer confluir las necesidades individuales de formación de los directores escolares, los planteamientos teóricos sobre la transformación de la escuela como organización, con las demandas sociales conformadas y relacionadas con los nuevos entornos educativos; referidas a los cambios en el entorno social y relacionadas con los efectos de la globalización económica, el desarrollo de las tecnologías de la información/comunicación y su impacto en los sistemas educativos. Se retoma de este trabajo aspectos puntuales expuestos en el marco teórico y elementos referenciados del marco metodológico.

En cuanto a la categoría de Evaluación Externa, en el trabajo *El uso de la información evaluativa externa con fines formativos: El caso de las IEs chilenas* (Hein y Taut, 2010) se indaga sobre las diversas formas en que se puede utilizar información evaluativa y los factores que facilitan y dificultan su uso, en un grupo de establecimientos educacionales que participan del Sistema de Evaluación de Progresos del Aprendizaje (SEPA), desarrollado por el Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El SEPA es el sistema de evaluación externa chilena que evalúa los aprendizajes logrados por los estudiantes en Lenguaje y Matemática, a través de la aplicación de pruebas estandarizadas. A partir de los resultados se espera que los establecimientos educativos chilenos puedan disponer de información técnicamente validada que les permita monitorearlos y tomar decisiones de focalización

de acciones pedagógicas a partir de las fortalezas y debilidades reportadas por la evaluación.

Entre las conclusiones de esta investigación se señala que la relación que los actores establecen con la información evaluativa es altamente compleja y depende de las características de la organización y del sistema educativo; que la mayor parte de los usos que tienen los resultados de la evaluación externa tienen una relación directa o indirecta con la meta de mejorar las prácticas pedagógicas del establecimiento, poniendo de manifiesto que la introducción de información, es solamente una parte del proceso necesario para influir el cambio necesario en las organizaciones escolares.

A su vez, señala que los establecimientos educativos deben contar con unas características organizacionales para definir como responderán al input de información evaluativa, y que contar con estas características los ubicará en una mejor posición para aprovechar la información evaluativa desarrollada por SEPA; características tales como: equipos competentes en análisis de datos y habilidades asertivas para comunicar y manejar resistencias, que cuenten con sistemas o al menos prácticas evaluativas internas y que cuenten con una cultura de la evaluación con capacidad de análisis y de autocrítica que se desarrolle en un marco de confianza.

3.2 Referente teórico

En las últimas décadas se ha vivido el replanteamiento del papel del directivo escolar y de su gestión en las organizaciones escolares; situándolo frente a nuevas y crecientes demandas requeridas por la comunidad, el contexto social y las singularidades propias de la institución educativa que preside.

El trabajo de los directores no es nada sencillo. El problema principal al que se enfrentan no es solo que sus funciones hayan ido cambiando en los últimos años sino que, además, se han ido acumulando unas sobre otras. El director debe aprender nuevas estrategias derivadas de las demandas más recientes sobre la escuela, pero tiene que continuar haciendo frente a las tareas habituales para garantizar el funcionamiento de los centros (Marchesi y Martín, 1998).

Al respecto, Poggi (2001) afirma que:

Cada actor concreto que ocupa un cargo de conducción construirá su desempeño a partir de la consideración de cuestiones vinculadas con su trayectoria personal y profesional, de la definición normativa del rol, así como de aquellas características singulares de la escuela que gestionará (p. 16).

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que los cambios y transformaciones de tipo económico, social, político e ideológico, que afectan al conjunto del sistema educativo, inciden notoriamente en la figura del director, quien se ubica en el centro de las tensiones que se producen en la escuela y sobre la escuela; tensiones que han sido

categorizadas como las existentes entre el individuo y la organización, entre las demandas de estabilidad y de cambio, entre las funciones de gestión y de instrucción, y entre la autonomía y la rendición de cuentas.

Marchesi y Martín (1998), señalan que el director escolar tiene que encontrar un punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad educativa para asumir una dirección que no solo esté definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, y capacidad de organización y habilidad para gestionar los problemas de la escuela, sino también para ejercer funciones directivas, basadas en proyectos colaborativos, en la sensibilidad ante las nuevas situaciones, en la habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean. En comprender la cultura de la escuela como organización dinámica, específica, compleja, multidimensional y multicultural (Poggi, 2001).

De esta forma, el trabajo del directivo se constituye en un entramado de subjetividades y objetividades, conformado por las representaciones e imaginarios sobre el sujeto rector y su ejercicio profesional; las normatividades y condiciones laborales vigentes; la caracterización de sus prácticas de dirección en cuanto a las implicancias personales de la práctica profesional en el sentido de lo ético y en el sentido de sus concepciones frente a procesos y políticas educativas; y la multiplicidad de saberes teórico- prácticos que deben sustentar en la función ejercida. Esto significa una redefinición de su rol que involucra elementos teóricos, políticos y prácticos; tal amplitud, es posible sea la génesis de la taxonomía de las funciones directivas como gestiones.

Investigaciones sobre eficacia escolar y teorías de liderazgo pedagógico plantean dos tipos de funciones: unas que relacionan la gestión y la administración, y otras que corresponden al liderazgo educativo. Esta separación hace denotar a la gestión y la administración como la función directiva privilegiada, en detrimento del liderazgo. De otra parte, Gimeno citado en Gonzales, Cano, Portela & Martínez (2003), de una larga lista de tareas y funciones directivas, logra agrupar siete facetas básicas de la función directiva, que relaciona como: pedagógicas, de coordinación, de clima social, de control, de difusión de información, de representación y de gestión.

Otras perspectivas actuales asumen la función directiva como exclusivas de gestión, solo que la subdividen en tres categorías: gestión estratégica, que tiene que ver con el direccionamiento de la institución hacia el logro del horizonte institucional, el establecimiento de alianzas estratégicas que contribuyen al desarrollo institucional, de sistemas de comunicación que potencian la institución en sus relaciones e interacciones y la evaluación de la organización y sus resultados para transformar y reformular los planes y acciones implementadas; la gestión política que trata sobre las relaciones y responsabilidades del ejercicio profesional directivo con el marco institucional y político, su vinculación en la generación de proyectos y estrategias y la democratización y empoderamiento de la comunidad educativa en los procesos de construcción de sentido institucional; y la gestión operativa que se relaciona en términos de eficiencia y eficacia para el logro de los objetivos propuestos y asuma la responsabilidad de los objetivos alcanzados. Bajo esta perspectiva, una gestión directiva integral es la que lograría articular lo estratégico, lo político y lo operativo.

Correa, A., Álvarez, A., y Correa, S.(2009) señala que una gestión directiva eficaz reconoce las necesidades y potencia las habilidades y destrezas de los miembros de la comunidad educativa; orienta sus acciones para alinear objetivos, toma decisiones de manera participativa y construye una visión compartida de la institución; hace seguimiento a metas e indicadores que permitan el control del quehacer directivo, administrativo financiero, académico-pedagógico y comunitario y de convivencia; se preocupa por una adecuada gestión del conocimiento al interior de la institución educativa a la que reconoce como una organización inteligente, como una organización que aprende; recupera y da sentido a los aprendizajes obtenidos por los equipos de trabajo y la comunidad educativa en general, para reflexionarlos, sistematizarlos, retroalimentarlos y transferirlos a toda la institución haciendo conversión del aprendizaje; y lidera, propicia y se compromete con la convivencia escolar; organiza la conformación y puesta en marcha de las diferentes acciones y responsabilidades del gobierno escolar, para garantizar la participación de éste y de la comunidad educativa en la toma de decisiones; construye mecanismos y canales de comunicación coherentes con el horizonte institucional crea mecanismos y herramientas de seguimiento, autoevaluación y control que aseguren la autorregulación y el mejoramiento continuo de las políticas, planes y proyectos que orientan y dan sostenibilidad a la institución (Álvarez, G., Puentes, A., Guzmán, W., y Vidal, J., 2009)

Lo anterior corresponde a una gestión directiva sistémica que implica un salto de la concepción del ejercicio profesional de la práctica de los directivos de la neta racionalidad técnica a la práctica reflexiva, que exigen nuevos modos de gestión que

contribuyan al logro de propuestas de mejora, expuestas en las reformas y cambios del sistema educativo para estas nuevas sociedades de conocimiento.

De hecho, Moore (1998) señala que el directivo es un creador de valor público. En el caso del sector educativo, la creación de valor público se evidencia en la prestación de un servicio educativo de calidad, que contribuye a la formación política, democrática y participativa de los ciudadanos para la construcción del proyecto de Nación y, que responde además, a las necesidades e intereses de la comunidad educativa y del entorno de éste. Esto lo coloca como un actor principal y a sus desempeños en los ámbitos de gestión estratégica, operativa y política como fuentes creadoras de valor público.

Desde el marco normativo colombiano, en la guía 34 de mejoramiento institucional (MEN, 2008), se hace referencia a la gestión directiva como la manera en que el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el directivo y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución en aras de su mejoramiento.

De facto, y según esta normativa el directivo es líder colegiadamente con un equipo directivo de gestión, para realizar *planes de mejoramiento institucionales*, que son el resultado de un conjunto de procedimientos, acciones y metas diseñadas y orientadas de manera planeada, organizada y sistemática como esfuerzo institucional, cuyo fin es alcanzar niveles adecuados de aprendizaje en los niños y los jóvenes, de tal

forma que las instituciones logren preparar muchachos seguros y competentes (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Este plan se constituye en un dispositivo conceptual y operativo, que teniendo como base los resultados de una autoevaluación realizada (insumos internos y externos), pretende trabajar sobre las debilidades identificadas y potenciar fortalezas para modificar el estado actual de la institución por otro de mayor calidad.

Desde esta óptica de la gestión directiva, la evaluación es concebida como un elemento que cobra especial relevancia, pues se entiende como un proceso integrador, que hace énfasis en la organización de un sistema de trabajo académico colectivo para lograr altos niveles de calidad, instituyéndose en muchos países del mundo como una estrategia de mejoramiento de la calidad educativa, cobrando vigor las evaluaciones de tipo externo.

La evaluación externa de las organizaciones educativas, hace referencia a:

Todas aquellas modalidades de carácter descendente, es decir, aquellas donde la iniciativa se sitúa en niveles o instancias superiores del sistema educativo, las cuales diseñan los parámetros de la evaluación y aplican un proceso uniforme con función sumativa (...), es una evaluación cuantitativa que parte de estándares restringidos de buen funcionamiento o de buena práctica (Gonzales 2003, p. 268).

Este mismo autor afirma que la evaluación externa puede tener el carácter de oportunidad; la iniciativa y el uso de la evaluación recae en la institución, desde la gestión directiva, que puede aprovechar la oportunidad, los recursos e informaciones dispuestos para generar procesos de interlocución entre los miembros de la comunidad

educativa que asegure procesos de evaluación formativa y de mejoramiento institucional (Gonzales, 2003).

Otras perspectivas sitúan a la evaluación en el binomio de lo externo y lo interno, reconociendo articulaciones y potenciaciones, mutualismos sincrónicos y asincrónicos que traen ventajas a la organización escolar. En esta relación se define “la evaluación interna como un proceso de indagación y estudio de un programa, proyecto o institución, generado, organizado y gestionado por sus propios integrantes” (Poggi, 2008, p. 38).

En donde se puede potenciar y fortalecer la autonomía, el mejoramiento y la profesionalización de los actores de un proyecto y contribuir en gran medida a que se promuevan cambios.

Sin embargo, la evaluación interna presenta dificultades o debilidades vinculadas con ciertas condiciones que enmarcan el proceso, entre las cuales destaca la ausencia de capacidades metodológicas y técnicas instaladas en los equipos de los proyectos, tiempos y motivación para realizarla y un decidido respaldo institucional. En esta coyuntura entraría la pertinencia y participación de la evaluación externa como complemento, contrarrestando esos posibles riesgos y sesgos de la evaluación interna.

Esta misma autora indica que ésta evaluación tiene como propósito capturar algunas dimensiones de los microsistemas, cuyo abordaje es dificultoso desde prácticas de autoevaluación y que se presenta como una modalidad sostenida en modelos concretos de evaluación que pretenden el acceso a la información que se provee sobre un proyecto o institución, integrando aspectos descriptivos, analíticos y

reflexivos; superando de esta forma lo dilemático entre un tipo de evaluación y otra (Poggi, 2008).

A su vez señala, que es necesario reflexionar sobre su sentido, de manera que aboque a interrogarnos por su concepción, metodologías y efectos; va en detrimento de una racionalidad técnica cuando la propuesta de evaluación nos remite a un posicionamiento teórico y que debe estar al servicio de la producción de conocimiento sobre los procesos y resultados educativos, por un lado, y del aprendizaje de los autores involucrados, por el otro (Poggi, 2008).

Algunas de las ventajas planteadas por esta autora hacen referencia a la clarificación y redimensión en mayor grado de las fortalezas y los problemas; fortalecimiento de la racionalidad de las decisiones, facilidades para una mayor participación y apropiación de los resultados de la evaluación, porque su validez no es cuestionada por los actores implicados en ella, favorecimiento de la revisión y adecuación de fines y objetivos de las acciones que se realizan, entre otras.

Colombia no ha sido la excepción en cuanto a la inclusión de la evaluación como estrategia de mejoramiento, los propósitos de la política educativa que apuntan al logro de una educación de calidad, han venido implementando un conjunto de estrategias de mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación, orientadas específicamente al fortalecimiento de las competencias básicas y ciudadanas, del sistema nacional de evaluación y del sistema de aseguramiento de la calidad.

En cuanto a la estrategia de aseguramiento de la calidad educativa, se ha venido trabajando en el fortalecimiento del sistema de evaluación; a través del diseño, construcción y aplicación de distintas evaluaciones en el país, y también a través de la

participación cada vez más creciente, en pruebas internacionales como PISA, TIMMS, SERCE Y TERCE (Ver glosario).

Para el Ministerio de Educación Nacional, MEN, ente que define las políticas, propósitos y usos de la evaluación externa; mejorar la calidad de la educación exige no sólo medir los resultados del logro escolar de los estudiantes sino recopilar información en torno a los procesos y recursos que contribuyen a generar dichos resultados. El conocimiento de la relación entre estos dos tipos de aspectos facilita la planificación y ejecución de acciones tendientes a la solución de los problemas en la calidad educativa (MEN, 2008).

La evaluación externa de los estudiantes de tercero, quinto y noveno grados de educación básica primaria y secundaria, se hace a través de la evaluación externa conocida como Pruebas SABER. El proyecto SABER tiene como principal objetivo, contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, valorando las competencias básicas de los estudiantes y analizando los factores que inciden en sus logros.

Los resultados de estas evaluaciones permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el MEN y la sociedad en general, conozcan cuáles son las fortalezas y debilidades de la educación por niveles y, a partir de estas, puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación.

Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento. Mientras que SABER 5o. y 9o. evalúa las competencias en lenguaje,

matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas, SABER 3o. evalúa matemáticas y lenguaje.

Entre las características de las pruebas saber se destacan:

- a. Es una evaluación diagnóstica de la calidad de la educación.
- b. Genera información de resultados para cada establecimiento educativo y sus respectivas sedes y jornadas, municipios, departamentos y el país.
- c. Los resultados están disponibles para todos los interesados, y buscan dar elementos para orientar la elaboración o la realización de los ajustes a los planes de mejoramiento: Planes de Mejoramiento Institucional - PMI y Planes de Apoyo al Mejoramiento - PAM
- d. La participación en esta evaluación es obligatoria; el compromiso con el mejoramiento continuo es un deber de establecimientos y Secretarías de Educación según lo estipulado en las Leyes 715 de 2001 y 1324 de 2009 y el Decreto 1290 de 2009.

Si bien, el diseño técnico de las pruebas SABER 3o., 5o. y 9o. está alineado con los estándares básicos de competencias como referentes comunes acerca de los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos deben desarrollar en su trayectoria escolar, independientemente de su procedencia y condiciones sociales, económicas y culturales (MEN, Estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, 2006).

Las características de las pruebas no permiten evaluar la totalidad de contenidos ni de estándares definidos para cada área, puesto que muchos logros solo pueden ser

valorados en el ámbito de las actividades escolares, mediante estrategias distintas a pruebas estandarizadas.

4. Diseño metodológico

4.1 Enfoque

El enfoque de la propuesta es cualitativo; éste es definido como el conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. De corte naturalista porque estudia a los objetos y seres en sus contextos e interpretativo pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas le otorguen (Hernández, 2008).

El marco interpretativo utilizado para el estudio es el fenomenológico, en el cual según Bogden y Biklen (citado por Sampieri, 2008) se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia.

A partir de un proceso inductivo, de exploración y descripción, se proyectó resolver la pregunta de investigación planteada, procediendo de institución por institución, según muestra seleccionada, en indagaciones a cada equipo directivo y a grupos focales de docentes para obtener suficiente información de tal forma, que se llegué a una perspectiva general del fenómeno estudiado; todo esto en consonancia con el significado de los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones (Patton, 1990).

4.2 Tipo de Investigación

La presente investigación es un estudio de tipo descriptivo e interpretativo que recolecta información de conceptos, variables o componentes en torno al fenómeno a investigar: *los significados, usos y acciones dados por el directivo docente a la evaluación externa*, para así detallarlos y referenciarlos, describiendo tendencias de éste grupo poblacional.

Los aspectos o componentes (categorías apriorísticas) destacados en el estudio son los correspondientes a:

- a. Los significados sobre la evaluación externa que da el directivo docente
- b. Los usos atribuidos por el equipo directivo a la evaluación externas básica primaria
- c. Las acciones lideradas por el equipo directivo en las prácticas institucionales que tienen como base los resultados de la evaluación externa básica primaria.

Estos elementos dan cuenta de lo relacionado en los objetivos específicos proyectados en el apartado correspondiente al planteamiento del problema.

4.3 Población y muestra

La población de esta investigación se encuentra comprendida por los rectores y coordinadores de básica primaria de las instituciones educativas oficiales de Cartagena que hayan permanecido en su cargo un tiempo igual o mayor de cuatro años, de tal forma que puedan dar cuenta del periodo comprendido por el estudio 2009-2012.

La muestra elegida es de expertos, pues se han buscado representantes idóneos, que conocen el argot y trabajan con el tema de estudio, buscando que sea

representativa en función de factores sociales y geográficos, y así tener una perspectiva madura y completa.

En Cartagena, según datos proporcionados por la oficina de talento humano y Calidad Educativa de la Secretaria de Educación Distrital, hay 75 rectores de instituciones educativas oficiales, 28 mujeres y 43 hombres, cuyas edades oscilan entre los 42 y 59 años. El rector que más tiempo de servicio tiene en una institución educativa oficial a nivel local cuenta 32 años de servicio, mientras que el de menor tiempo aún no alcanza el año, puesto que la movilidad en este cargo entre las instituciones oficiales es un factor recurrente.

De estos 75 rectores, solo 24 han permanecido en este cargo en la institución educativa que presiden, por un periodo igual o mayor a cuatro años.

Con base a esta información, se hicieron los rastreos para saber si entre estas 24 instituciones, además de los rectores, se contaba con coordinadores de básica primaria que cumplieran con el criterio definido. Después de este proceso, se estableció una muestra de nueve rectores y ocho coordinadores que en efecto lo cumplían, para un total de nueve instituciones.

Las instituciones en las cuales se desempeñan los directivos docentes se encuentran distribuidas en las tres localidades de la ciudad, de la siguiente forma:

- Localidad histórica y del caribe: IE Ana María Vélez de Trujillo, IE Fernández Baena , IE José de la Vega
- Localidad industrial y de la bahía: IE Veinte de julio, IE soledad Acosta de Samper, IE John F. Kennedy.

- Localidad virgen y turística: IE Fe y Alegría las Gaviotas, IE de Pontezuela, IE Manzanillo.

Todas estas instituciones cuentan con directivos docentes, rector y coordinador, que aplican al criterio definido: tiempo de permanencia; cabe anotar, que la institución Manzanillo del mar no tiene coordinador puesto que el número de estudiantes matriculados no lo permite.

Las principales características de los directivos docentes entrevistados en cuanto a género, estatuto docente que los rige y años de permanencia se definen en la tabla 1.

Tabla. 1 Distribución de directivos docentes entrevistados.

Directivos docentes entrevistados						
Genero		Estatuto que los rige		Años de permanencia en el cargo		
M	F	Estatuto 2277	Estatuto 1278	4 años	(5 a 10) años	>10 años
9	8	12	5	2	8	7

4.3 Fuentes

Los sujetos de estudio constituyen la fuente primara de esta investigación. Son los directivos y coordinadores, de las instituciones educativas oficiales de Cartagena quienes suministraron la mayor información. A su vez, se hizo revisión de fuentes secundarias; documentos, bibliografía para la aproximación conceptual al marco referencial.

Para tener mayor nivel de rigor y profundidad en los datos, otros sujetos de información que se tienen en cuenta en la investigación son los docentes de básica primaria de las instituciones educativas oficiales.

4.4 Técnicas e Instrumentos

Las técnicas usadas fueron la entrevista; con un instrumento de preguntas orientadoras, el grupo focal; con guía de tópicos para la conversación con los grupos.

4.4.1 Entrevista

En cuanto a la entrevista, se opta por el tipo de entrevista semi-estructurada que se basa en una guía de asuntos o preguntas establecidas, pero que no excluye la introducción de nuevas preguntas durante el proceso de la entrevista, con el objeto de precisar conceptos y obtener mayor información sobre el tema a investigar. Para el particular, las entrevistas van a ser realizadas a los directivos docentes, rectores y coordinadores de básica primaria, éstos últimos pertenecientes a las mismas instituciones educativas de los rectores de la muestra. Los temas o aspectos a indagar en la entrevista están relacionados con las categorías destacadas en el estudio. La guía de asuntos y las entrevistas transcritas aparecen en el anexo dos.

Los tipos de preguntas utilizados, teniendo en cuenta la clasificación de Mertens citado en Sampieri (2008), son preguntas de opinión, conocimiento y de antecedentes, según la guía de entrevista semi-estructurada, corresponden a las preguntas que abordan al significado dado por los directivos a la evaluación externa, la utilidad que le perciben y las acciones y estrategias adelantadas en el periodo 2009-2012 para la obtención de mejores resultados.

4.4.2 Grupo focal

En cuanto al método de recolección de datos conocido como grupos de enfoque (focus group), éste se implementará a grupos de docentes de básica primaria de las instituciones educativas que hacen parte de la muestra, para trabajar con ellos los temas que interesan en el planteamiento de la investigación, en cuanto a su perspectiva como grupo (unidad de análisis) en torno a la gestión del equipo directivo, rectores y coordinadores, frente a los resultados de la evaluación externa. A través de una guía de tópicos estructurada se presentarán dos de los aspectos o componentes referenciados en el apartado tipo de investigación, concernientes a usos y acciones.

La función de los grupos focales es de carácter complementario, se usa para cotejar y comparar las percepciones de docentes y equipo directivo en determinadas instituciones, en cuanto a su opinión sobre las evaluaciones, por tal razón la población se reduce por el objetivo del grupo focal, no en todas las instituciones educativas que hacen parte de la muestra se realizarán, dada la función de conocer el tema desde otros puntos de vista; siendo específicos sólo para la mitad de las instituciones que integran la muestra. El aporte de los docentes es útil en el sentido que, en las prácticas de aula, son ellos quienes vivencian y dinamizan precisamente la gestión proveniente desde la directiva, específicamente en cuanto a los usos y acciones que se le dan a los resultados de las evaluaciones.

Los grupos focales estarían conformados por docentes de básica primaria, entre tres a cinco docentes, que se encuentren trabajando en este año en grado tercero y

quinto o si se encuentran haciendo rotación por áreas, los docentes encargados de las áreas de lenguaje y/o de matemática para este mismo nivel.

Con la variedad de fuentes y técnicas e instrumentos de recolección de datos, se pretende obtener una información que permita asumir una perspectiva general del fenómeno investigado.

4.5 Procesamiento de la información.

Para el desarrollo de la investigación se diseñan cinco fases, que se elucidan a continuación:

4.5.1 Revisión (FASE I).

Fase de revisión bibliográfica para la aproximación conceptual al marco referencial y teórico. A continuación elementos conceptuales que se ahondaron en el estado del arte:

- El directivo escolar: roles, funciones y prácticas profesionales
- Gestión directiva
- Políticas educativas de calidad
- Planes de mejoramiento institucional
- Sentidos y prácticas de la evaluación
- Evaluación externa de los aprendizajes
- Pruebas Saber 3° y 5°

4.5.2 Recolección y organización de datos (fase ii-ii- iv).

II FASE. Fase de recolección de datos a través del uso de técnicas y del diseño y aplicación de los instrumentos, al primer bloque de instituciones educativas oficiales de la muestra, pertenecientes a la localidad Histórica y del caribe. Para dar inicio a esta primera fase se dialogó con la jefe de la Oficina de Calidad educativa de Secretaría de Educación, Dra. Cecilia Morales Urshela, para las firmas de los oficios de presentación a las instituciones pertenecientes a la muestra, de manera que este acceso a las instituciones se formalizó, contando con el aval de Secretaria de Educación Distrital.

III FASE. Consiguiente con la anterior, fase de recolección de datos a través del uso de técnicas y del diseño y aplicación de los instrumentos al bloque de instituciones educativas oficiales de la muestra, pertenecientes a la localidad Virgen y turística.

IV FASE. Recolección de datos a través del uso de técnicas y la aplicación de los instrumentos al bloque de instituciones educativas oficiales de la muestra pertenecientes a la localidad Industrial y de la bahía.

Los datos recolectados en las fases II, III, IV son organizados y sistematizados de acuerdo con tres descriptores: conceptos/significados, usos y acciones.

4.5.3 Análisis de datos (fase v).

En esta última fase se organiza y categoriza la suma de los datos obtenidos para la elaboración de los capítulos.

Para la cual, posterior a la transcripción y ordenación de los datos obtenidos, se inició un proceso de codificación, mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995).

El método que se siguió es el tradicional (manual); puesto que si bien, existen distintos programas de software para el análisis de los datos cualitativos que ofrecen diferentes herramientas y formatos para codificar, los principios del proceso analítico son los mismos, sea de forma manual o haciendo uso del programa (Patton, 2002).

La interpretación del volumen de los datos generados es dirigida a resolver o dar cuenta de lo entablado en el planteamiento del problema. Por lo tanto, los datos fueron diseminados, seccionados, identificando recurrencias y divergencias, a partir de las categorías apriorísticas citadas (significados, usos y acciones) de las cuales se desarrollaron los códigos; siguiendo el *esquema de código general* para la creación de códigos (Myles & Huberman, 1994), clasificación en la cual no se tiene un contenido específico, pero que apunta hacia aspectos generales en donde los códigos puedan desarrollarse inductivamente.

Las categorías, con los temas y subtemas emergentes durante el análisis, fueron relacionados e integrados entre sí, de forma significativa para el estudio, valiéndose de herramientas como mapas conceptuales, de manera que interpretados los resultados dieran cuenta del fenómeno investigado.

Cabe anotar, que en el análisis de las categorías usos y acciones, se retomaron paralelamente los datos (segmentos de textos) generados por las entrevistas a directivos docentes y los dados en los grupos de enfoque, para cotejar y comparar las percepciones de los directivos con la de los docentes, como se mencionó con antelación, donde se denotó el carácter complementario de la técnica de grupos de enfoque.

4.5.4 Consolidación del informe final de tesis (Fase VI).

5. Análisis e Interpretación de Resultados

En los resultados de esta investigación no se utilizan literalmente las categorías a priori que se mencionaron en la metodología. Sin embargo, se presentan implícitas en los diferentes temas y subtemas, los cuales emergen durante el proceso de análisis e interpretación de los datos. Inicialmente se presenta la Evaluación externa: entre los discursos que legitiman las políticas evaluativas y los reductos que la resisten ideológicamente en donde se aborda la categoría de significados atribuidos por el directivo docente a la evaluación externa; en el Uso pedagógico de resultados de la evaluación externa: Conatos de un proceso, se da cuenta de la categoría usos; y en el contenido sobre Acciones institucionales: entre categorías externas e internas, la categoría acciones desde la gestión directiva.

Los textos citados por los directivos, retomados en los resultados, son los considerados como relevantes, en términos de su representatividad, al interior de las categorías a priori y los temas y subtemas emergentes.

5.1 Evaluación externa: entre los discursos que legitiman las políticas evaluativas y los reductos que la resisten ideológicamente.

Las pruebas externas deben asumirse solo como una parte del sistema de evaluación, y son fundamentales, sin duda, pero no pueden dictaminar estrictamente el nivel de calidad de una institución escolar; son un referente, una señal para caracterizar los niveles académicos, sirven para decirle a la comunidad escolar por donde van sus procesos de aprendizaje escolar y a

partir de ello tomar decisiones para acometer problemas específicos.

(Jurado, 2009, p. 272)

Este capítulo pretende dar cuenta de las concepciones que se tejen entre los directivos docentes sobre evaluación externa, transitando por las posturas que asumen las políticas y las que manifiestan una franca oposición, presentándose estas últimas como resistencias ideológicas.

Evaluar para mejorar, parece un discurso recurrente entre las concepciones que los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de Cartagena elucidan frente a la evaluación externa; sinonimia al discurso de la política educativa vigente, que en materia de evaluación se ha venido enarbolando, desde la Ley 115 de 1994- en donde se fortalece como estrategia que apunta a la calidad del Sistema Educativo, y correspondiente también a las proposiciones sobre el mejoramiento continuo, estipuladas desde la ley 715 de 2001, la ley 1324 de 2009 y el Decreto 1290 de 2009, (ver glosario).

Este discurso instituido se esboza reiterativamente desde su utilidad en la dinámica institucional, en el sentido que esta permite conocer cómo va el proceso de enseñanza y de aprendizaje y qué se tiene que hacer para seguir fortaleciéndolo, identificando fortalezas y debilidades u oportunidades de mejoramiento; reconociendo cómo la estructura curricular tiene validez ante lo externo, para que la escuela pueda planificar sobre cómo va a ser su actuación presente y futura en su estructura escolar y su propuesta que tiene como escuela; esto es, para diseñar el plan de mejoramiento.

“Prada declara que la evaluación externa es tener parámetros para encontrar ventajas y desventajas, fortalezas y debilidades relacionadas con el desarrollo de la enseñanza”. (A. Prada, comunicación personal, 30 de abril de 2013).

“Henao señala que la evaluación externa es la reflexión que se hace acerca de las metas propuestas y que se debe mejorar, vital para la institución educativa por todas las oportunidades de mejora que se proponga”. (G. Henao, comunicación personal, 29 de noviembre de 2013).

A nivel general, la evaluación externa según los directivos se mueve hacia el diagnóstico y el direccionamiento de procesos académicos, ligados a los aprendizajes de los estudiantes y a los procesos de enseñanza en cuanto a sus alcances, pertinencia y coherencia con lo que es demandado por el evaluador externo. Una radiografía institucional relacionada con el mejoramiento institucional.

Sin embargo, estas perspectivas sobre evaluación externa concurren en cuanto a las posibles contribuciones y/o usos; el para qué sirve o lo que permite, que puede estar apegado a un discurso exógeno conocido, sin ser necesariamente apropiado, esbozando así un plano nocional sobre la evaluación externa, ligado a una caracterización, más que a una conceptualización total de este fenómeno. A excepción, de los aportes de los directivos docentes que la conciben como mecanismos del Estado, herramienta diagnóstica, referentes y parámetros, y los que utilizando figuras metafóricas señalan, de forma categórica, que es un gran termómetro de medición.

Y es que el hecho de reconocer los usos posibles de la evaluación externa de los aprendizajes, no implica necesariamente un nivel de apropiación y operativización de los mismos en la dinámica institucional desde el quehacer del directivo docente; más

bien, se podría identificar como posibles proyecciones de la evaluación a nivel institucional.

Cabe exponer que para los directivos docentes existe una relación dialéctica entre enseñanza- aprendizaje- evaluación, de facto la identifican *“como un proceso que no puede estar por fuera”*. (E. Polo, Comunicación Personal, 28 de noviembre de 2013), *“uno de los momentos más importantes para el proceso de enseñanza y de aprendizaje”*. (Y. Ortega, comunicación personal, 2 de diciembre de 2013) y aún los equiparan y los señalan *“como una triada en donde se le da más importancia a la enseñanza y al aprendizaje, en detrimento de la evaluación, entendiéndola solo en algunos momentos puntuales y que no debiera ser así”*. (J. Meléndez, 4 de diciembre de 2013). Entonces, la evaluación es vista de esta forma como una *conditio sine qua non* se validan y se retroalimentan los procesos educativos; pero esta ponderación no parece taxativa a la evaluación externa, corresponde más bien a una concepción en torno a una evaluación interna.

Ahora bien, desde el posicionamiento teórico acogido, tanto a la evaluación interna como la externa de los aprendizajes, se les reconoce potencialidades y articulaciones, mutualismos asincrónicos y sincrónicos (Poggi, 2008), un concepto de complementariedad que las alinea para beneficio de las organizaciones escolares; en lo cual sería posible ratificar la ponderación anteriormente descrita; pero, ¿Se encuentra alineada la evaluación externa con la evaluación interna que se da en la escuela?. Dar respuesta a esta pregunta implica comprender los alcances de la misma y es posible nos acerqué a aseverar que existe una desalineación que se fortalece en las resistencias ideológicas existentes frente a la externa.

Por lo cual, convoca nuestra atención desglosar estos elementos: alineación entre evaluaciones interna y externa y las resistencias ideológicas frente a la evaluación externa partiendo de una reflexión en torno a las posturas pedagógicas y epistemológicas para abordar lo evaluativo.

5.1.1 La evaluación externa: ¿al interior de una orientación pedagógica de la evaluación?

En este punto se aborda la relación entre la fundamentación teórica y epistemológica de la evaluación externa de los aprendizajes y las prácticas evaluativas internas en el aula. Es importante mirar las concepciones en torno a las teorías que sustentan las prácticas de evaluación, externas e internas y si estas teorías en cuanto a la evaluación son correspondientes y/o complementarias con las prácticas que se dan en la escuela.

La pertinencia de una claridad conceptual frente a las posturas pedagógicas y epistemológicas de la educación para abordar el tema evaluativo, es uno de los aspectos álgidos en los discursos que hacen los directivos docentes. En sus concepciones se ven reflejados algunos paradigmas teóricos, que ponen en evidencia cierta polaridad discursiva.

Por un lado, se teje el paradigma sobre la evaluación ligado al concepto de medición, cuya fundamentación teórica reposa en la psicometría. Dan cuenta de esto, al citar que *“la evaluación es una forma de medir cómo se desarrollan y cómo van progresando los alumnos en las instituciones educativas”* (M. Benito, comunicación personal, 19 de febrero de 2014); *“con esta se obtiene una medida que va a servir para*

identificar las fortalezas y las debilidades” (D. Díaz, comunicación personal, 10 de abril de 2014); y al determinar “*que las pruebas externas básicamente son eso, un termómetro que mide y que iguala a los demás, en cuanto a la medida, para poder establecer como se está frente a los demás*” (J. Luna, comunicación personal, 30 de abril de 2014); una evaluación externa desde las lógicas de la clasificación y la comparación, en el sentido de que ubica a las instituciones educativas en unas escalas de desempeño frente a otras instituciones.

Esta evaluación desde la técnica tiene como pretensión medir y describir una realidad académica, generando unos reportes cuyos datos tienen una significancia de acuerdo a unas variables establecidas por agentes externos a la realidad estudiada. Tienen unos implícitos interpretativos sustentados en los supuestos teóricos de quien los diseña y los usa.

Cabe poner en relieve el término *igualar*, en el sentido que si bien la evaluación externa iguala en cuanto a la aplicación de un mismo instrumento, lo que en resumen ratifica es una clara diferenciación que se observa en la disposición de los resultados. Hay todos unos registros taxonómicos, que como información pública que es, pone al descubierto las distinciones y brechas existentes entre escuelas oficiales y privadas, rurales y urbanas. Es un proceso uniforme en su aplicación, pero diferenciador en cuanto a sus resultados.

Esta evaluación desde la técnica tiene como pretensión medir y describir una realidad académica, generando unos reportes cuyos datos tienen una significancia de acuerdo a unas variables establecidas por agentes externos a la realidad estudiada. Interpretaciones sustentadas en los supuestos teóricos de quien los diseña y los usa.

Los criterios utilizados en la evaluación externa no surgen de las realidades intervenidas, como puede ocurrir con la evaluación interna de los aprendizajes, sino que vienen dados por la normatividad curricular, por modelos ideales aplicados para todos; para ilustrar, desde aquel estudiante que vive en Bogotá distrito Capital, hasta el estudiante rural que vive en la vereda Púa del corregimiento de Arroyo de Piedra, perteneciente al distrito de Cartagena.

En este orden de ideas, no se riñe con el supuesto epistemológico de la evaluación como acción transformadora de realidad, pero mucho menos con “el estado del conocimiento epistemológico y científico que estima que cada realidad es peculiar e inédita y que por lo tanto, tiene una explicación que es particular según su naturaleza y relaciones específicas en cada tiempo-espacio” (Huaylupo, 2011, p. 32).

Por lo cual, a este paradigma que se encuentra fundado en epistemologías positivistas, de corte mecanicista, en donde se inscribe una evaluación externa que no cuenta, con que la realidad, historia y mismidad de cada sujeto en contexto es plural, como lo son sus actuaciones e interpretaciones de lo que le rodea, le surgen unas resistencias entre líneas y detrás de líneas del discurso, que son soportadas desde éste basamento epistémico.

Los fenómenos no se repiten de manera idéntica ni son estáticos, así como, tampoco se transforman estandarizadamente, ni se comportan según patrones teóricos, tendencias estadísticas, sino por la naturaleza y peculiaridad de los fenómenos en sus contextos (Huaylupo, 2011, p.28)

Esta evaluación definida como un proceso uniforme dado a partir del diseño de parámetros, de función sumativa y de carácter cuantitativo (Gonzales, et al. 2003),

retomando lo teórico, no alcanza a explicar, ni logra comprender lo resultados cuyos significados tienen raigambre en las realidades evaluadas. *“Cerro señala que hay unos parámetros dados en algunas ocasiones muy fríamente, no se tiene en cuenta unas bemoles que hay al interior en las instituciones”*. (M. Cerro, comunicación personal, 10 de febrero de 2014).

De otra parte deviene el paradigma que sitúa a la evaluación en la búsqueda de entender la complejidad del hecho educativo, el concepto de evaluación ligado al proceso, la evaluación dialogante, de la reflexión entre maestros, que da apertura a las caracterizaciones del aprendizaje, de la cual pueden emerger estrategias y acciones pedagógicas para mejorar las prácticas educativas.

En esta última óptica, confluyen posturas que aducen que hay que tener en cuenta:

“El cumplimiento de los objetivos educacionales y expectativas del proceso de formación de la escuela”. (G. Henao, comunicación personal, 29 de noviembre de 2013); *“pensar cómo va el proceso, cómo se está dando el desarrollo de competencias y habilidades, para poder introducir los elementos y construir el plan de mejoramiento institucional”*. (Y. Ortega, Comunicación personal, 2 de diciembre de 2013).

“Una evaluación incluida en todos los procesos, desde la planificación de la enseñanza y del aprendizaje, determinando los criterios de evaluación, los tipos de evaluación que se van a usar, los instrumentos que se van a aplicar, los momentos en que lo van a hacer y también teniendo en cuenta los procesos de coevaluación- hetero y auto, y qué importancia tiene dentro del proceso de aprendizaje”. (J. Meléndez, comunicación personal, 4 de diciembre de 2013).

Algunos discursos sugieren además, que no todos entienden de la misma forma qué es la evaluación; *“Prada indica que se piensa que evaluar es medir, y la han enmarcado en que es medir; pero que la evaluación va mucho más allá, y es explorar y encontrar qué tantos saberes posee este estudiante y cómo lo puede evidenciar ante su realidad”*. (A. Prada, comunicación personal, 30 de abril de 2014), entre otras anotaciones.

La evaluación así vista, niega toda racionalidad técnica y se instala desde lo investigativo por la pretensión de conocer la interacción entre lo que resulta de las acciones con la realidad de los sujetos y de sus ambientes. Ese pensar *cómo se da el proceso* y no solo cómo va, ese explorar y *encontrar como los estudiantes evidencian sus saberes en la realidad*, insta a indagar otras aristas y profundizar en los resultados en términos de los fenómenos que lo condicionan.

En correspondencia con lo que determina Poggi (2001), como la evaluación al servicio de la producción de conocimiento en cuanto a los resultados, pero también en los procesos, que nos debe remitir a asumir un posicionamiento teórico, generados en esos espacios de reflexión e interlocución entre pares y de la investigación.

Esta perspectiva aboca a asumir la evaluación en un proceso riguroso y criterioso al interior, no solo desde el Sistema institucional de Evaluación (SIE), en los tipos de evaluación, técnicas e instrumentos y momentos establecidos para evaluar, sino concebirla holísticamente en las relaciones y afectaciones, directas e indirectas, con otros componentes como contenidos académicos y estructuración curricular; sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, juicios y posturas adoptadas por estos, en la dimensión cognoscitiva del educando, a partir de descubrir

esas potencialidades y oportunidades de mejoramiento; en el perfil del ser humano y perfil de sociedad, y aunado a esto, lo misional de la escuela (horizonte institucional), entre otros aspectos.

Esta evaluación de los aprendizajes es predominantemente de orientación pedagógica e investigativa. Pero, ¿La evaluación externa está inscrita en este paradigma?

Los alcances de la evaluación externa son limitados para instalarse en esta cohorte. Logra definir los aspectos relativos a la pertinencia académica de las instituciones educativas evaluadas, en contraste con los criterios establecidos, para que se configuren nuevas acciones e intervenciones; pero no alcanza a profundizar en las comprensiones sobre las relaciones causales y contextuales entre los sujetos y los resultados obtenidos, lo cual involucraría lo pedagógico e investigativo.

Desde el referente teórico se expone que su objetivo es valorar las competencias básicas de los estudiantes y analizar los factores que inciden en sus logros; en este análisis de factores se ponderan las competencias y componentes que maneja la prueba en las distintas áreas evaluadas, determinado fortalezas y oportunidades de mejoramiento en las mismas, que deben ser retomadas en los planes de mejoramiento institucionales.

Por lo cual, su tendencia es más hacia lo pragmático e instrumental, que hacia lo investigativo, ya que busca saber los resultados de las acciones académicas para ser verificados con los resultados esperados, sugiriendo nuevas acciones para alcanzar éstos últimos. Lo que la matiza en términos de eficiencia y eficacia de la escuela como organización educativa.

Cabe advertir, que una orientación pedagógica de la evaluación es incluyente con el hecho de poner a *conversar* las evaluaciones internas y externas, desde la actividad y/o proceso de auto-evaluación institucional y desde toda panorámica evaluativa para hallar en sus intersticios, nexos que puedan aportarle a la comunidad escolar.

El uso de los resultados de la evaluación externa estaría ligado con este proceso; el cual presupone entre sus condiciones que se logren alinear las evaluaciones.

5.1.1.1. La alineación entre la evaluación externa e interna de los aprendizajes

La alineación es una mirada sistémica entre las evaluaciones de los aprendizajes que procura contar con todos sus elementos conceptuales y metodológicos, para aportar a los procesos educativos llevados a cabo. Esa alineación implicaría precisar que:

- a. La relación entre la evaluación interna y externa no se evidencia al evaluar por competencias al final de periodo, a través de unas pruebas objetivas, es decir, equiparable al hecho de aplicar un instrumento evaluativo a nivel institucional que guarde semejanza, en forma y en fondo, a las aplicaciones de las pruebas externas tipo Saber. Es aquí, que se ponen en relieve las lógicas del entrenamiento, el adiestramiento y la preparación artesanal, que resuenan como prácticas comunes en los distintos niveles de educación, en especial en la media (pruebas saber 11°), pero que no dan cuenta del sentido pleno de la evaluación .

“Nosotros nos basamos siempre en tratar de buscar pruebas estilo ICFES y que los profesores traten de buscar las mejores técnicas que el estudiante no tenga

dificultad para responder estas pruebas". (D. Díaz, comunicación personal, 10 de abril de 2014).

Esta alineación sugiere validar el engranaje entre los diseños curriculares y las estrategias pedagógicas, para que además de evidenciarse en esos momentos académicos específicos, como actividades que se dan con cierta periodicidad, sean evaluaciones diagnósticas, sumativas y formativas; la impronta de éstos alcances se muestre en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, máxime si desde el modelo pedagógico se pregonara una enseñanza para el desarrollo de competencias.

Ahora bien, esta alineación presupone un modelo pedagógico, diseño curricular y estrategias pedagógicas en el aula acompañadas para tal fin, sin surgir como por generación espontánea, es menester unos procesos sistemáticos que direccionen la práctica y empoderen a la comunidad académica de directivos y docentes emanados desde la institución y también desde acciones externas de los entes territoriales como parte de su responsabilidad social con la empresa educativa.

A su vez, la alineación debe ponderar todos los niveles de la educación, puesto que hay un elemento cultural que privilegia las pruebas de grado once; un poder simbólico que le asigna a las instituciones con mejores resultados y desempeños, un mayor nivel de reputación a nivel social para la captación e ingreso de nuevos estudiantes, tendencia marcada preponderantemente para instituciones de carácter privado y también para las públicas, entre otros aspectos.

“Que no pase como en las instituciones educativas que todo lo que entra es girado en torno a las pruebas y acondicionan todo el sistema de evaluación para

preparar para esas pruebas sobre todo en las SABER 11". (G. Henao, comunicación personal, 29 de noviembre de 2013).

"No hemos podido mejorar los resultados en básica primaria, el énfasis ha sido en bachillerato". (Y. Ortega, comunicación personal, 2 de diciembre de 2013).

"Se le ha hecho demasiado énfasis a los PREICFES y no hacemos seguimiento a los resultados". (M. Chávez, comunicación personal, 4 de diciembre de 2013).

- b. La alineación que se debe dar entre evaluación externa e interna tiene un carácter dinámico- produce un efecto- en el sentido que debe orientar a los análisis provenientes de los resultados y de los enfoques que subyacen en las pruebas; el cotejo y revisión de las informaciones acompañadas; la caracterización de los distintos niveles académicos; la actualización y ajustes de los procesos de planificación curricular, conllevando a la reflexión de cómo se extrapolan las informaciones provenientes de los resultados a las prácticas de aula; permeando procesos de enseñanza y de aprendizaje y a las diversas instancias y actores al interior de estos procesos.

Desde la teoría, la evaluación externa, se propone capturar algunas dimensiones de los microsistemas cuyo abordaje es dificultoso desde las prácticas de autoevaluación; Sin embargo, en los límites de la evaluación externa, en sí misma, las internas capturarían esas dimensiones locales y plurales, que son las que pueden integrar en un sentido pleno aspectos descriptivos, analíticos y reflexivos. Superando así, lo dilemático entre estas y lo superficial de las acciones que conllevan a *poner chulitos* en los instrumentos utilizados en la autoevaluación, lo que se encuentra

relacionado en la guía 34 y para las evaluaciones de aprendizaje, en el diseño de pruebas objetivas a finales de cada periodo semejantes, sin arras de seguimiento y sostenimiento desde las estrategias directivas.

- c. La alineación entre la evaluación interna y externa presupone, la existencia de una cultura evaluativa que vea como un elemento cotidiano de su trabajo pedagógico la recepción y apropiación de la información proveniente de estas, que tenga la claridad operativa de saber qué hacer frente a estos insumos, esto es, desarrollar competencias en el profesional de la educación, de comprensión y análisis, argumentativas y propositivas y tener un nivel de criticidad frente las mismas.

Esto precisa de un paradigma de liderazgo educativo centrado en el aprendizaje, distribuido y compartido, horizontal, holístico, participativo, dialógico, que involucre y comprometa al cuerpo docente y a otros entes de la organización; una cultura evaluativa que está contenida al interior de una cultura organizacional robustecida, reflexiva frente a las fortalezas y las oportunidades de mejora, abocada a la consecución de los propósitos trazados. Lo cual presupone la construcción de un sentido de comunidad escolar con una cultura organizacional fortalecida que validaría un liderazgo pedagógico eficaz.

La importancia de la cultura organizacional estriba, en que proporciona identidad y afecta las actitudes y comportamientos institucionales, que de una forma directa o indirecta son catalizadores del accionar pedagógico.

- d. La alineación entre la evaluación interna y externa de los aprendizajes insta a asumir una evaluación cuya pretensión en la multiplicidad de discursos, sea aunar esfuerzos colectivos que redunden en acciones de mejoramiento institucional.

Aquí cabe reflexionar en las acciones de mejoramiento institucional dejando un poco al lado las políticas, programas y planes a nivel nacional, ligados al concepto de calidad, conducentes a que las instituciones educativas converjan en un referente común, para pensarlas en términos de mejoramiento de procesos pedagógicos, de cualificación y profesionalización del docente, teniendo en cuenta una visión de escuela como epicentro de variaciones sociológicas significativas.

Estos serían los ambientes requeridos para que esta alienación se dé; por lo cual es necesario que el directivo docente tenga un dominio conceptual frente a esta articulación, pero también frente a la evaluación de los aprendizajes, los enfoques que la permean y la relación con su accionar y liderazgo pedagógico en la comunidad educativa que preside.

Una posible desalineación conceptual entre las evaluaciones internas y externas traería como efecto cascada la proyección al plano operativo y metodológico de las prácticas de aula, esto es, en los diseños procedimentales y procesos secuenciales, las didácticas que se utilizan para aprender y para enseñar. Y en este punto el quehacer del docente es preponderante, puesto que la posición que asume frente al hecho educativo, la intencionalidad que persigue, su concepción de desarrollo humano, los contenidos curriculares que maneja, los criterios de evaluación que toma, puede que no estén acompasados con los que como institución educativa se erigen en el modelo

pedagógico y mucho menos con las lógicas de la evaluación externa, al tener que dar cuenta de unos desempeños cognoscitivos, que se espera que alcancen los estudiantes en determinados momentos de su escolaridad.

Desde este punto de vista se confluye a una idea muy glosada en la actualidad, y es que el liderazgo pedagógico no sólo lo representa o lo desarrolla la figura del directivo escolar; estamos hablando de un liderazgo que tiene la connotación de ser distribuido y compartido. Entonces, el papel del docente también se ve replanteado. Cabe citar que, el papel del profesor está cambiando, se les considera ahora como experto, y al director, como gestor de expertos (Gary y Thomas, 1999).

En este orden de ideas, y dado el tema que interesa, es importante y pertinente que en una comprensión de la evaluación externa, haya claridad sobre el papel que deben asumir los directivos, gestores de expertos, frente a las evaluaciones, en su responsabilidad en el manejo de las informaciones y resultados; en las comprensiones sobre cómo encauzar el uso de los mismos en sus comunidades educativas, cómo entienden la coherencia entre los aspectos conceptuales y metodológicos de los Estándares de calidad como referente externo y lo que se vivencia en la cotidianidad de la escuela y en este sentido, cómo dinamizan estos referentes en los distintos proyectos curriculares.

5.1.2 De las resistencias ideológicas

Si bien, la evaluación se instaure desde un discurso instituido, se revelan un reducto de voces entre los directivos que la resisten ideológicamente. Las reticencias que perciben los directivos frente a la evaluación externa transitan entre los alcances y

mecanismos de sostenibilidad y seguimiento de los procesos proyectados desde las mismas; sobre quiénes son los sujetos evaluados; su validez como único referente para medir la calidad educativa; su uso estandarizado en los diversos contextos existentes a nivel nacional, caracterizados por la multiplicidad de matices económicas, sociales y culturales; y la óptica que la posiciona como respuesta del Estado a los cánones educativos exigidos por organizaciones financieras de talle mundial.

Se identifican recurrencias que permiten una clasificación en tres líneas de resistencias, las cuales se esbozan a continuación:

5.1.2.1 Primera resistencia: La evaluación externa ¿Único factor para medir la calidad educativa?

Esta resistencia ideológica parte de la consideración de que la evaluación externa es un indicador de aprobación y de calidad que tiene el Estado para las instituciones educativas públicas y privadas que tiene el país; por lo cual, hace una crítica en su definición como único referente de calidad, concibiendo más bien, que es tan solo una parte en toda esa revisión. Es así, que se insta a examinar otros procesos y tener en cuenta otras bemoles que se están llevando a cabo en la escuela, que puedan servir directa e indirectamente, para que estos referentes se validen.

Anotan que en las instituciones educativas se ha caído en una especie de solipsismo frente a las pruebas, donde se acondiciona todo el sistema de evaluación para su preparación, enfatizando en las Saber 11°, puesto que son las que dan la medida para ser reconocidos y clasificados a nivel local, regional y nacionalmente; por lo cual, empeñan su labor a las evaluaciones ICFES, quedándose matriculados para

ganar pruebas, como sí parte del esfuerzo educativo a nivel institucional, se enfocara a una técnica para contestar asertivamente las preguntas planteadas por ésta.

Esta posición manifiesta que la prueba es limitada para ser considerada como único factor de calidad, puesto que no mide el comportamiento social y el desarrollo humano, aspectos relativos a los valores y al perfil de sociedad humanista, que se fundamenta precisamente en lo axiológico, de lo cual también debe apuntar una educación integral. Aseguran que privilegiar lo académico (algunas áreas) en detrimento de los valores afectaría lo misional y aún lo identitario del papel de la escuela en la sociedad, visto desde esa integralidad. Desde esta óptica, no se puede reducir la calidad de las instituciones a una prueba que hace el evaluador externo.

“Entonces hemos reducido la calidad de las instituciones desafortunadamente a una prueba que hace el evaluador externo, eso no descalifica la prueba, pero si le quita mucho peso para medir la calidad” (U. Elles, comunicación personal, 26 de febrero del 2014)

“La prueba Saber no está midiendo, ni tiene el interés de un calidad educativa que realmente responda a los requerimientos y a las expectativas de los jóvenes colombianos”. (L. Rodríguez, comunicación personal, 7 de abril del 2014)

Es entonces, que emerge la idea de la evaluación externa cuyo significado es complemento. Desde esta complementariedad se abona el hecho que es importante familiarizarse con la prueba externa y trabajar con las informaciones provenientes de la misma, potencializando las áreas que evalúa, pero sin dejar de valorar y trabajar en otros saberes y/o disciplinas para brindar una educación de carácter integral.

Se propone a su vez, que el sistema educativo más que revisar los resultados finales, debe revisar los procesos que se están haciendo en las instituciones en cuanto a infraestructura, ambientes de aprendizaje, cualificación del docente y la optimización de las condiciones económicas de éste, para que se tenga mejores resultados; precisando que la evaluación debe tener la intencionalidad de invertir a nivel logístico y a nivel educativo los recursos necesarios para el mejoramiento de la calidad de la educación.

5.1.2.2 Segunda resistencia: la evaluación externa como mecanismo estandarizador de los procesos educativos.

Esta resistencia concibe que la evaluación externa maneja unos intereses particulares, orientados por las condiciones externas de índole política y económica, que la vinculan con los resultados que debe dar el Sistema Educativo alrededor de las inversiones que se están haciendo en el sector.

Entonces, se aduce que la evaluación externa, al tener que ver más con el comportamiento internacional del Estado, en cuanto a la formación del perfil de ser humano requerido en el mundo global, vulnera los requerimientos del contexto, de las regiones de nuestro país. De tal forma, se aboga por una evaluación más contextualizada, que mire esas condiciones internas desde lo rural, lo urbano y desde lo público y lo privado. Lo que validaría, desde el referente, lo que Moore (1998) señala como creación del valor público, en el sentido de la evidencia en la prestación de un servicio educativo de calidad, que contribuya a la formación política, democrática y participativa de los ciudadanos para la construcción del proyecto de Nación,

respondiendo además a las necesidades e intereses de la comunidad educativa y del entorno de éste. Posicionando al directivo como actor principal y sus desempeños como fuentes creadoras de este bien.

El diseño de las pruebas externas en el país, parte de los Estándares Básicos de Competencias definidos por el MEN, que se constituyen en los referentes comunes acerca de los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos deben desarrollar durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales (MEN, 2006). Por lo cual, para esta resistencia la evaluación externa significa un mecanismo estandarizador de procesos educativos que niega realidades contextuales.

“Con la prueba Saber (...) se estandariza se homogeniza, pare de contar con los problemas estructurales que tienen nuestras comunidades y que realmente este tipo de evaluación no responde a eso”. (L. Rodríguez, comunicación personal, 7 de abril del 2014)

De tal manera, se cavilan en cuestiones sobre la validez de una evaluación externa en un país de diversidad étnica y cultural; sobre cómo potenciar a través de ésta, la identidad cultural de nuestras regiones; sobre las ventajas y desventajas en homogeneizar unos procesos educativos según unas competencias establecidas, valorándolas a través de una prueba externa y sobre los cambios que en política educativa han venido incidiendo en la autonomía educativa. En últimas, reflexiones que se suscitan, semejantes a las que surgieron con la expedición de las Normas Técnicas Curriculares, hace más de diez años, hoy denominados Estándares de básicos de Competencias y lineamientos curriculares.

5.1.2.3 Tercera resistencia: ¿La evaluación externa de los aprendizajes o de la enseñanza?

Esta última resistencia considera que el aplicativo externo se usa en los estudiantes, pero está dirigido a los docentes para medir su grado de desempeño frente a los referentes establecidos y las capacidades que tienen para desarrollar las competencias y habilidades entre sus estudiantes. La evaluación externa significa evaluación de la enseñanza, enfocada en la labor del docente.

Se apunta entonces en esta resistencia, que el desempeño académico de los estudiantes no se restringe a la actuación del docente en su práctica de aula, puesto que existen otras variables, de diversa índole que participan en el desarrollo de competencias académicas.

“Es ante todo un indicador que tiene el estado para medir el grado de desempeño no del estudiante, sino más del docente”. (G. Henao, Comunicación personal, 29 de noviembre del 2013)

“Esa evaluación no está evaluando el estudiante, sino que se está evaluando al docente las capacidades que tiene el docente para desarrollar las habilidades del niño”. (E. Malambo, comunicación personal, 4 de abril del 2014)

Al interior de este planteamiento se bifurcan varias posiciones entre los directivos; los que indican de manera cáustica entre líneas de su discurso, quienes lo expresan abiertamente y argumentan su oposición frente a este hecho y quienes lo exponen abiertamente, pero no lo consideran una situación desfavorable, sino por el contrario necesario para que los docentes enseñen lo que deben enseñar; lo cual de

alguna forma, los exentaría de integrar esta resistencia ideológica frente a la evaluación externa.

Se puede determinar como un aspecto concluyente, detrás o entre líneas del discurso del directivo docente, que el significado de la evaluación externa estaría ligado al uso. Ahora bien, ¿podría considerarse que el uso de la evaluación estaría ligado al significado?. Es la inquietud que se pretende ahondar en el apartado correspondiente a uso pedagógico de los resultados de la evaluación.

5.2 *Uso pedagógico de resultados de la evaluación externa: Conatos de un proceso.*

“La evaluación externa tiene varias utilidades (...) permite ver como los estudiantes transfieren lo que aprenden en el colegio ante un ente externo, permite determinar las falencias que tiene el estudiantado con respecto a las competencias que se evalúan (...) y como insumo para tomar decisiones respecto a programas de mejoramiento” (A. Murillo, Comunicación personal, 26 de febrero del 2014).

Este apartado pretende caracterizar el uso pedagógico de los resultados de la evaluación externa, y para esto se reconocen aspectos interdependientes, relacionados con los procesos de aprendizaje y de enseñanza, en cuanto a su transferencia a las prácticas de aula y un uso, más integrador, en términos de la definición de estrategias de mejora institucionales, determinadas en los planes de mejoramiento.

La estructura de la evaluación externa define las competencias que deben desarrollar los estudiantes y la descripción detallada de rasgos en los distintos niveles de desempeño según cada área específica y en determinado momento de la escolaridad. De tal forma, y a partir de la ubicación de los estudiantes en los distintos niveles de desempeño, la información suministrada desde las orientaciones dadas por el evaluador externo, expone en detalle de acuerdo a cada competencia y área evaluada, elementos que permiten identificar sus avances y limitaciones en el desarrollo de estas competencias, precisadas como fortalezas y debilidades.

Esta información sería una cartografía académica ligada a los procesos de aprendizaje y de enseñanza, de valía para las instituciones cuya estructura curricular tributa a la apropiación de estándares y lineamientos considerados por la prueba.

“Elles declara que tiene una gran utilidad en el sentido de que nos permite ver dónde estamos fallando, ¿qué podemos corregir?, ¿cómo podemos superar las dificultades? y ¿cómo podemos meternos en el plano superior de la cotidianidad de la escuela”. (U. Elles, comunicación personal, 26 de febrero de 2014).

“Qué debemos hacer con respecto a mejorar eso en que no estamos bien, o potenciar en lo que estamos bien, pero nos falta algo”. (J. Luna, comunicación personal, 30 de abril de 2014).

“Nosotros partimos del histórico de nuestros resultados, hacemos reflexiones en los consejos académicos, y de ahí elaboramos proyectos que propicien oportunidades de mejora en nuestros chicos, miramos en un momento dado cuales son las áreas más críticas, y tratamos en lo posible de buscar cuáles son las estrategias más acertadas

para que los chicos logren superar las dificultades". (M. Cerro, comunicación personal, 10 de febrero de 2014).

Determinar las falencias que tienen los estudiantes con respecto a las competencias que se evalúan, instaría a reflexionar inicialmente sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes; pero desde las voces de los directivos esta reflexión se inclina más a sopesar los procesos de enseñanza.

"Nos facilita o nos da parámetros para encontrar ventajas y desventajas, fortalezas y debilidades relacionadas con el desarrollo de la enseñanza" (A. Prada, comunicación personal, 30 de abril de 2014).

Si bien, el directivo docente reconoce en la evaluación externa aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje, el uso pedagógico de los resultados de la evaluación recae directamente en los procesos de enseñanza, esto es, en la figura y quehacer del docente. De tal manera que, se vincula en el sentido amplio con las prácticas de aula y en el estrecho con la planeación de clase.

"Cuando se les dice donde fallaron ellas [las profesoras] toman en cuenta eso para sus planeaciones, toman medidas frente a esto". (E. Malambo, comunicación personal, 4 de abril de 2014).

"En últimas las pruebas lo que no están dando son pistas, de lo que se debe estar enseñando en el aula, pistas de cómo se debe estar enseñando en el aula (...) las pruebas nos están diciendo que debemos enseñar de otra manera". (R. Cerro, comunicación personal, 13 de marzo de 2014).

“Nos ayudan a los directivos y a los profesores a que planeemos sobre eso [la información proveniente de los resultados] si queremos hacer un aprendizaje significativo”. (M. Chávez, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2013).

Ahora bien, nótese que no se hace énfasis solo en los contenidos referidos a la prueba, el qué de la enseñanza, sino también al cómo, lo que tiene que ver con las metodologías y didácticas; esto pone en relieve que para el directivo, el docente debe provocar ese saber hacer, a partir de la forma como enseña.

“Se podrá constatar en el aula y las pruebas Saber, la brecha que hay, todavía los profesores siguen enseñando de forma tradicional, conductista y literal”. (R. Cerro, Comunicación personal, 13 de marzo de 2014).

“Cada profesor trata de aplicar su conocimiento desde una óptica, (...) pretendemos ser constructivistas, pero nuestra práctica es conductista, porque vivimos con unos paradigmas clásicos”. (M. Chávez, comunicación personal 4 de diciembre de 2013).

Pero, la prueba externa no podría constituirse o indicar un modelo de enseñanza, por múltiples razones, partiendo de que en su estructura solo incluye algunas competencias y componentes referenciados en los estándares de calidad; si es limitada con los contenidos allí explicitados, cuanto más limitada sería para abordar aspectos vinculados con los procesos de aprendizaje, desarrollo humano, intencionalidades y sujetos que intervienen en lo educativo.

En este orden de ideas, sería importante conocer y entender cómo en las instituciones se dan los procesos de incorporación de la información proveniente de los resultados y como perciben esto los docentes, en el caso de sus planeaciones, ya

sean planes de clase, de asignatura y área, proyectos curriculares; y también, en lo tocante al punto neurálgico del seguimiento y sostenimiento a estos procesos.

Es seguro advertir, que es ausente una ruta uniforme y única que se pueda aplicar y generalizar en este proceso de extrapolación de la información a las prácticas de aula, por las características disimiles de cada escuela, tal como se esbozó en el capítulo anterior.

Además, las planeaciones de aula son solo una arista del proceso. El uso pedagógico de los resultados de la evaluación amerita un derrotero metodológico, que integre unas acciones intencionadas, transversalizadas y sistemáticas, que sea concebido como un proceso.

La traducción de los resultados de evaluaciones externas en acciones concretas de mejoramiento es un proceso complejo, no lineal y cuyas implicancias son diversas (Hein y Taut, 2010).

Es entonces que en el discurso se distingue más bien, la existencia de conatos de uso de resultados de la prueba externa en básica primaria. Conatos en el sentido de acciones, actividades, intenciones y/o proyecciones para este uso pedagógico. Cabe decir, que en las escuelas donde se ha formalizado una práctica regular en torno al uso de estos resultados, hay fisuras y falta de continuidad del proceso o están en una etapa primigenia.

Hay varias razones que sustentan la anterior afirmación: falta de claridad conceptual y operativa frente a cómo se puede usar la información proveniente de los resultados, poco o nulo seguimiento de los procesos y accionar exclusivo y/o preponderante de tipo externo.

“Pero, cómo ellos incorporan esa información-resultados a los planes de área. ¿Cómo trasladamos esos resultados a la práctica? (...) estamos haciendo una aproximación, habíamos perdido ese terreno porque estaban evaluando solo quinto. No había esa retroalimentación de pruebas”. (M, Chávez, comunicación personal, 4 de diciembre de 2013).

“Comprender qué significan las pruebas externas para las institución desde las directivas - en algunos casos no tenemos el conocimiento de las pruebas externas, ¿Cuál es la responsabilidad, asistir a las capacitaciones, conocer los estándares curriculares (...) proporcionar la información a los maestros (...), acompañar junto con el coordinador en los planes de asignaturas para que lo que se dice, esté alineando con lo que el ICFES está evaluando?” (J. Meléndez, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2013).

“Los resultados los divulgamos, la continuidad es la que se pierde por ejemplo los de quinto cuando pasan a sexto, ya no lo tenemos, y pues no podemos reforzar a los que se van para sexto. Se pasa el informe pero siempre hay una fisura en el proceso”, (M. Benito, comunicación personal, 19 de febrero de 2014).

“Pero, desde que arribó el Programa Todos a Aprender, hace dos años, es que se les hace seguimiento a las pruebas SABER primaria”. (E. Malambo, Comunicación personal, 4 de abril de 2014).

Primera premisa: El uso pedagógico de los resultados de la evaluación externa estaría ligado a la idea de acciones, pero debe ser concebido al interior de un proceso.

Aunque cabe anotar, que la tendencia a formalizar este uso pedagógico va acrecentándose, hay una disposición directiva para hacerlo. Desde lo externo hay un

llamado a repensar la básica haciendo uso de este tipo de insumos; aunque el énfasis que se da, sigue siendo en la enseñanza.

Es entonces, que el uso pedagógico de pruebas externas desde una perspectiva de proceso requiere de una formación docente que incluya al directivo, para minimizar las brechas conceptuales y metodológicas que se tienen frente a esta, entre lo pretendido y lo desarrollado, entre lo que evalúa el ICFES y evalúa el docente; posibilitando entre pares la interacción y retroalimentación de experiencias en cuanto a los usos posibles.

Ahora bien, y conforme al énfasis dado a la enseñanza, es imperativo decir que el aprendizaje y los sujetos que aprenden son relevantes. Se pueden variar formas y contenidos de la enseñanza, tener una estructura curricular coherente y alineada con los estándares de competencias básicas, pero sería insuficiente; hay que pensar en quiénes son los sujetos que aprenden en nuestros contextos, sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus habilidades y capacidades, sus devenires y realidades. Aunque la prueba indague sobre aspectos sociodemográficos de los estudiantes evaluados y ponga en manifiesto unos resultados, le falta profundizar en las causas de los resultados, pues meramente exhibe unos efectos.

Segunda premisa: las acciones de mejoramiento institucionales donde se haga uso pedagógico de resultados de pruebas externas, deben tener en cuenta a todos los actores del aula como centro, lo que implica inextricablemente a la investigación como parte del trabajo educativo.

En estos términos, es posible esta caracterización del uso de resultados de pruebas externas a partir de unas acciones, conatos de procesos. De una forma tácita,

según las apreciaciones de los directivos se pueden hacer rastreos de los aspectos de la información suministrada por los resultados que son revisados y priorizados por estos, partiendo de la revisión de los distintos niveles de desempeño en los que se encuentran ubicados los estudiantes por cada área evaluada.

Es así, que se reconoce reiterativamente su uso para identificar falencias, desventajas u oportunidades de mejoramiento, lo que correspondería a la lectura en los resultados de las fortalezas y debilidades en las competencias y componentes evaluados en las distintas áreas para enfatizar acciones de mejoramiento en sus instituciones, enlazándolo con la actualización y ajustes en las planeaciones docentes, pero también con acciones de mejora más generales, como lo cita la última parte del texto epigráfico, en torno al uso para el diseño de los planes de mejoramiento, en cumplimiento del marco legal establecido.

Tercera premisa: El uso pedagógico de resultados integraría la revisión del proceso institucional para saber qué cosas se deben mejorar.

“Permite mirar los avances en el desarrollo de los procesos de la escuela y permite también que una mirada desde fuera pueda decirnos en qué estamos bien y en que no estamos bien y sobre esa base nosotros poder determinar qué hacemos frente a la situación que puede presentar el colegio”. (L. Ramírez, comunicación personal, 4 de febrero de 2014).

Revisiones más denodadas harían comparaciones a partir del histórico 2009-2012 de los movimientos que se han venido dando en los distintos niveles de desempeño por áreas, según sea el caso para concentrar esfuerzos para potencializarlos o bien para determinar acciones de mejora.

A su vez, se puede afirmar que las actividades que se hacen en las instituciones posteriores a la llegada de los resultados de las evaluaciones externas, convergen en varios puntos, a saber: (a). Divulgación de los resultados, (b). Socialización de los mismos en cuerpos colegiados, entre docentes directivos, directivos y docentes, consejos académicos, consejos directivos y/o entre docentes de determinada área y (c). Toma de decisiones frente a lo elucidado.

En suma, el uso estaría ligado al concepto de autoevaluación; a la reflexión de la práctica pedagógica; a la caracterización, diagnóstico y proyección de la institución en el sentido de lo que hace falta para seguir avanzando, que insta a mirarse como sujetos históricos, como institución que construye su propia historia, lo cual da cuenta también de un uso ligado al significado.

De esta manera, y bajo la perspectiva de acciones o conatos de proceso, esta caracterización del uso pedagógico de los resultados de pruebas externas permite identificar y categorizar acciones institucionales, tema que será abordado en el próximo apartado.

5.3 Acciones institucionales: entre categorías externas e internas

Las acciones más comunes que el equipo directivo ha implementado como práctica institucional a partir de los resultados de las evaluaciones externas de básica primaria con el objeto de apuntar a la mejoría de los mismos, se clasifican en acciones externas e internas.

En este capítulo se exponen estas acciones, partiendo de la categoría externa en donde se privilegia la acción adelantada por el Programa Todos a Aprender, que desde el 2011 viene trabajando en las instituciones educativas oficiales focalizadas a

nivel nacional, pero que solo a partir del 2012 inició con su implementación a nivel local, en alrededor de 81 establecimientos educativos. Para luego, abordar las acciones institucionales constituidas en prácticas recurrentes, entre el periodo correspondiente del 2009 al 2012, en las instituciones que son objeto de investigación.

5.3.1 Todos a aprender: el programa bandera del ministerio de educación que lidera las acciones externas a nivel institucional.

Si bien, se mencionan acciones externas, como las capacitaciones adelantadas por el MEN, Secretaria de Educación Distrital, instituciones de carácter privado y otros Organismos No Gubernamentales como iniciativa en pro de la calidad educativa; las acciones llevadas a cabo en el marco del programa *Todos a Aprender* en las instituciones educativas locales son las más glosadas entre los directivos, pese a que no cubre con la totalidad del tiempo considerado en este estudio; estos indican que el programa ministerial ha venido jalonando procesos de cualificación docente para el mejoramiento de las prácticas de aula.

Cabe apuntar, que este programa se encuentra conformado por varios componentes: formación situada, de gestión, de comunicación y pedagógico; en este último, además de otros aspectos, se incluye la estrategia: *uso pedagógico de resultados de pruebas externas*, en donde se hace prelación en la revisión y apropiación de resultados e informaciones provenientes de las pruebas Saber y diagnósticas; de una forma general, para los planes de mejoramiento institucional, en consonancia con lo establecido en la guía 34; y específica, para el ajuste a procesos de planeación de clase diseñados por el docente.

En la parte que comprende la formación *in situ* a los docentes acompañados por el programa, se busca orientar la incorporación de los componentes y competencias identificadas como oportunidades de mejoramiento y/o debilidades, en las áreas de interés para el programa, matemáticas y lenguaje, para un mayor énfasis en las prácticas de aula; se habla entonces de revisión de resultados, ajustes en la planeación y actualización curricular.

Como se citó anteriormente, el programa también efectúa las mencionadas *pruebas diagnósticas*, en donde se evalúan dos de las áreas que también evalúa las pruebas Saber. Este tipo de prueba en primaria, también ha cobrado atención de la directiva, como una evaluación externa antesala a pruebas Saber, y que se constituye como insumo para trabajar las competencias en el aula.

“El programa Todos a Aprender nos ha ayudado, hacemos uso de los cuadernillos de la evaluación diagnóstica, ese insumo nos es útil para el desarrollo de ese tipo de competencias” (E. Polo, comunicación personal, 28 de noviembre de 2013).

“Ellos (los docentes) utilizan los cuadernillos de pruebas diagnósticas y de pruebas Saber, ellos ponen los niños a trabajar, todos están en ese plan”. (E. Malambo, comunicación personal, 4 de abril de 2014).

Y es que *Todos a Aprender* ha incursionado en la escuela para dinamizar y validar las políticas educativas establecidas, desde todo el andamiaje formalizado en el sistema de aseguramiento de la calidad, que se viene trabajando por el MEN, no solo en torno a la evaluación educativa, sino también con lo que articula, como la

apropiación de referentes educativos nacionales, estándares y lineamientos curriculares y lo concerniente a políticas de gestión educativa.

Los directivos denotan que el programa ha enfocado la mirada institucional a los resultados de la evaluación externa en básica primaria, poniendo de manifiesto que no era una práctica regular.

“En básica primaria estábamos descuidados hasta que llegó el PTA, donde ya se toman como demasiado necesario, puesto que ahí está la base y fundamento de la mejoría (...) y no teníamos una directriz del Ministerio, como está siendo hoy día”. (D. Díaz, Comunicación personal, 10 de abril de 2014).

“Fíjate el hecho de desarrollar una cultura organizacional alrededor de los resultados no se venía dando, pero ahorita mismo si se está estableciendo un mecanismo para ese seguimiento y entregar unos resultados a los maestros de primaria para que ellos evidencien donde los estudiantes tuvieron fallas”. (L. Rodríguez, comunicación personal, 7 de abril de 2014).

Por lo cual, conciben el Programa Todos a Aprender como un esfuerzo ministerial intencionado, que se diferencia de las otras acciones externas, como capacitaciones, que pueden llegar a ser fragmentadas y aisladas. Cabe anotar, que un factor que incidió en esta visual en primaria, fue la inclusión del grado tercero, como grado a evaluar en pruebas Saber.

Es así, como el programa es ponderado como una estrategia valiosa, que se ha adoptado y acogido en las instituciones desde la gestión directiva, por inscribirse en la línea de coadyuvar los procesos de calidad, y de facto, que avizora la emersión de una

cultura organizacional favorable, de seguimiento a resultados para el mejoramiento académico, señalando que allí estriba la base y el fundamento para la mejoría.

Pero, asegurar que el Programa Todos a Aprender haya sentado las bases teóricas y prácticas para hablar de una cultura evaluativa a nivel local y que éste accionar externo se haya constituido en una forma de vida en las instituciones sería osado. Se puede señalar más bien, que dejar capacidad instalada proclive a prácticas institucionales autónomas es una tarea ardua y compleja, si se considera que las instituciones educativas son un universo social que cuenta con características disimiles y actores educativos diversos.

En detenimiento, hacer uso de resultados de pruebas externas, como práctica institucional, se determinaría si al finalizar el accionar externo, que por lo general es de carácter temporal, la estrategia se vuelve una práctica regular y es acogida como una forma de vida en la escuela, asumiéndose desde una cultura organizacional, que la sostiene y le hace seguimiento en el tiempo.

Sin embargo, este accionar externo reconocido por la comunidad de docentes de las instituciones educativas, puede tener los mismos límites de la evaluación externa. Aunque se garanticen las formas in situ de acompañamiento y haya una claridad e intencionalidad en las acciones, es incierto que las intervenciones aseguren resultados generales y previsibles en contextos con dinámicas, comportamientos y devenires que le son propios. Se puede encauzar acciones institucionales que conlleven al reconocimiento y uso de los referentes y de resultados de pruebas e integrarlos a los planes de mejoramiento institucionales, pero será un intervenir en las acciones para conseguir unos resultados específicos, sin modelar la realidad.

Estas dificultades y limitaciones, relacionadas con las peculiaridades de las instituciones y sus contextos pueden agruparse en varias dimensiones: la dimensión política e ideológica de los actores acompañados, la dimensión histórica en cuanto a los procesos de diversa índole llevados a cabo a nivel institucional (administrativos, pedagógicos, curriculares etc.), y la dimensión social de las realidades específicas de las escuelas acompañadas. Para citar, teniendo en cuenta esta última dimensión, la consideración de los escolares con necesidades educativas especiales, sin pasar por inadvertido el tema arriba mencionado de los estilos y ritmos de aprendizaje frente a una dinámica de estandarización; de allí que, se podría reflexionar frente a ésta, en términos de inclusión, si es un fenómeno excluyente de individualidades.

Ahora bien, las estrategias externas no deberían portar el carné de exclusividad en la institución. Es importante que se lleven a cabo acciones internas que puedan acompañarse con las externas. En este orden de ideas, llama la atención cuando algunos directivos enuncian solo el Programa Todos a Aprender como la estrategia desarrollada, a partir de los resultados de las pruebas externas, sin mención alguna de acciones de tipo interno; y máxime si éste programa se empezó a implementar en las instituciones solo hasta el año 2012.

5.3.2 Acciones internas: la piedra angular es la formación docente

El rector de la institución educativa Soledad Acosta de Samper, plantea:

“El elemento clave te insisto, tiene que ver con la permanente capacitación de nuestros maestros y la concientización que tiene que ver con el compromiso de la institución, y el mismo hecho que la institución

sea considerada como una de las mejores del distrito... ha acarreado que los docentes hayan adquirido la cultura de seguir mejorando y asumir el compromiso de auto apropiación de la naturaleza de las pruebas y eso ha contribuido a que haya una mejora institucional “(Ramírez, 2014).

5.3.2.1 Comunidades de autoformación docente

La apuesta desde las acciones internas también es la formación del docente, constituyéndose en un factor preponderante por el cual se trabaja desde la directiva escolar. En este sentido, se ha venido posibilitando los escenarios para capacitar al docente a partir de comunidades de auto-formación, valiéndose del recurso humano institucional en el aprovechamiento de sus fortalezas y su saber disciplinar.

De tal forma, que entre los directivos son recurrentes expresiones:

“Miramos nuestro recurso humano para aprovecharlo en capacitaciones y autoformaciones de acuerdo a su perfil y a sus competencias”. (R. Romero, comunicación personal, 28 de noviembre de 2013);

“Contamos con unos docentes de bachillerato, que se han venido apropiando de la naturaleza de las pruebas y ellos dan unas capacitaciones a los docentes de primaria orientados a eso”. (L. Ramírez, comunicación personal, 4 de febrero de 2014)

“Para el presente año estamos tratando de nutrirnos más para una evaluación por competencias aprovechamos la actualización de los profesores y buscamos interactuar con ellos, tenemos dos profesores muy pilos, ellos traen aportes valiosos (...) son los líderes de este proceso”. (M. Cerro, comunicación personal, 10 de febrero de 2014).

“Nuestros propios compañeros se vuelven en formadores y capacitadores de los demás”. (U. Elles, Comunicación personal, 26 de febrero de 2014).

“Entonces hemos tomado a compañeros de secundaria que manejan una disciplina con más fuerza y más conocimiento y los hemos invitado a que nos apoyen en la capacitación, desde la parte de estrategias y metodologías propias del saber disciplinar para orientar a los compañeros de básica primaria”. (J. Luna, comunicación personal, 30 de abril de 2014).

El uso de este recurso humano se da para entrenamiento e instrucción a los docentes en pruebas Saber, en cuanto a los aspectos conceptuales y metodológicos puntuales que la componen, es decir, su estructura, las técnicas que manejan y la formulación de preguntas tipo ICFES por áreas. A su vez, se dan formaciones propias del saber disciplinar en donde por lo general son los docentes de secundaria, quienes comparten de su saber didáctico y disciplinar, a los docentes de básica primaria.

Según lo comentado, algunas de las autoformaciones se enmarcan de manera formal desde los planes de formación docente, unas más se desarrollan desde unas prácticas institucionales que apenas están configurándose en una etapa inicial y que se perfilan para su proyección; para mencionar, las autoformaciones que han iniciado por una de las áreas específicas evaluadas por las pruebas Saber; y otras que no alcanzan un nivel de prácticas institucionales, por ser acciones inmediatistas y esporádicas.

Es importante señalar y reiterar, que la consolidación de una comunidad académica de autoformación en rigor a nivel local en torno al tema evaluativo, *un ethos* de la cultura académica de trabajo colectivo, de dialogo de conocimiento permanente y

sistemático, de apertura al intercambio pedagógico como miembros de la colectividad escolar sería un hecho categórico; pero, localmente la autoformación se caracteriza como una acción incipiente, mecanicista en las prácticas y con matices de racionalidad técnica.

Sin embargo, hay que dar crédito a que esta acción institucional de autoformación, reivindica algunos de los elementos de la gestión directiva eficaz que cita (Correa et al., 2009) desde el referente teórico, y son los que apuntan a reconocer las necesidades y potenciar las habilidades y destrezas de los miembros de la comunidad educativa, orientando sus acciones para alinear objetivos y tomar decisiones de manera participativa y construir una visión compartida de la institución.

También desde este referente se relaciona con el aporte teórico que considera la dirección escolar, como definida por la habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean y en comprender la cultura de la escuela como organización dinámica, específica, compleja, multidimensional y multicultural (Poggi, 2001).

Solo si esta acción de comunidades de autoformación es regulada y formalizada, se podría conducir a ese *ethos* de la cultura académica en las escuelas, como espacios donde todos aprenden. Y en este juego de palabras, precisamente una de las estrategias del programa Todos a Aprender, resaltado como acción externa, se ha acuñado como Comunidades de autoformación docente, pero estas autoformaciones no han sido recreadas propiamente por el programa, son acciones que se han adelantado en las instituciones con anterioridad, solo que no se habían etiquetado.

Por lo cual, la concienciación de las acciones y rituales pedagógicos debe constituirse en un logro para una comunidad académica que tributa a lo pedagógico y que tiene una visión compartida de institución.

5.3.2.2 *La Remoción curricular*

Otra de las acciones internas que se ha venido suscitando a partir de los resultados en las pruebas, son las que movilizan a la comunidad educativa desde la gestión directiva hacia una renovación curricular. Y es en esa búsqueda de estrategias de mejora institucional, que el directivo escolar ha estado atento a introducir los elementos necesarios o quizás también de despojarse o removerse de otros; de tal manera que, desde la gestión directiva se habla de diseños y rediseños, de reorganización, de revisión y ajustes. Lo nominaremos como remoción curricular.

En detalle, posterior a la revisión de los resultados de las pruebas externas, que se hacen entre los directivos, rectores y coordinadores de sedes, para luego pasar a socializaciones en consejos académicos, por áreas con los docentes involucrados o con toda la comunidad de docentes; se plantean modificaciones específicas, como las adelantadas en las planeaciones de clase, hasta en cuestiones más generales, como los diseños curriculares y estrategias pedagógicas, proyectos transversales y el modelo pedagógico institucional.

“En este momento estamos revisando los procesos evaluativos, de resignificación del PEI, planes de estudios, plan de clase, entonces estamos renovando

todos estos elementos que a nuestro criterio y realidades fortalecen la calidad que brinda el establecimiento". (U. Elles, Comunicación personal, 26 de febrero de 2014).

Cabe indicar que las acciones están principalmente orientadas en la revisión y ajustes de los planes de estudio en cuanto a los contenidos educativos, en la acepción estrecha del qué enseñar.

Estos procesos llevados a cabo se evidencian en el diseño o edición de productos tales como:

- a. Manuales de procesos. Diseñados para el funcionamiento de las diferentes áreas de gestión y manuales de calidad de procesos curriculares.
- b. Planes de mejoramiento. Los cuales son estructurados, según lo establecido por la ley, de la articulación de los resultados externos con la autoevaluación interna; los cuales pueden adoptar formas y nombres, como planes de mejoramiento por áreas y planes de mejoramiento semestrales, éstos últimos se elaboran por tópicos o temas específicos en los que se tuvieron las mayores dificultades, agotándose lo conceptual de la prueba en un primer semestre, para pasar a lo metodológico en el segundo semestre y también planes de acción por docente, siempre posteriores a la entrega y socialización de resultados.
- c. Diseño de proyectos transversales enfatizando dos de las áreas que evalúan las pruebas Saber: lenguaje y matemáticas.

Esta movilización directiva toma su curso para radicarse en el escenario del aula de clase. Sobre cómo se decanta y cómo se percibe esta remoción curricular desde la óptica del docente, puede notarse ilación entre lo pretendido y lo desarrollado, pero

más desde el sentido de actividades que como un proceso de carácter sistemático. Anotándose también, que son ponderadas las acciones de tipo externo (ministeriales y de entidades privadas) e iniciativas individuales de los docentes.

Existe entonces un accionar interno institucional tendiente a una remoción curricular asentada en los criterios dados por el fenómeno de la estandarización y la búsqueda racional y técnica de resultados específicos en las instituciones educativas.

Sería válido pensar, si la remoción curricular es equiparable a procesos de adaptación curricular, o si en vez de escuelas que se remuevan, sería pertinente más bien, escuelas que se adapten. Esta adaptación curricular vista como la capacidad institucional de conocer las lecturas que se hacen externamente de la institución, leerse internamente, responder a las demandas y especificidades, sin ir detrimento de la identidad institucional; pero más que una relación univoca de afuera hacia adentro, *remoción*, sería una relación de adentro hacia afuera, *adaptación*.

Con el ánimo de concretar, Nevo citado en Gonzales et al. (2003) señala que:

Valorar globalmente la calidad de la escuela solo puede hacerlo el propio centro o alguien perteneciente a él, que conozca muy bien sus necesidades, preferencias y restricciones del contexto en que se mueve y que además pueda actuar en su nombre (p.267).

Esta idea respalda la adaptación curricular, en el sentido de que a partir de lo que es la institución (identidad- contexto), se adecúa a lo que viene, valorando necesidades, preferencias y oportunidades de mejoramiento, actuando para trabajar en

estas, de una forma constante y dinámica, sin dejar de vindicar con lo elucidado por la evaluación externa.

6. Conclusiones

Con base en los anteriores planteamientos, tránsitos y perspectivas del directivo docente frente a la evaluación externa se puede señalar que la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ligados a observar y registrar los resultados que eso va generando, es clara y justificada desde la postura del directivo; coligen que la evaluación de los aprendizajes se constituye en un fenómeno ineludible.

Se habla de un paradigma orientado a una evaluación de aprendizajes desde lo pedagógico, de relaciones y afectaciones con los procesos educativos desarrollados en la escuela, y que precisamente por estos vínculos debe redundar en la optimización de las prácticas de aula y al mejoramiento institucional. Sin embargo, cuando se trata de un evaluador y una evaluación de tipo externo, el significado de la evaluación descrito es restringido.

Se expone entonces, que la evaluación externa de los aprendizajes pretende saber los resultados de las acciones académicas y cotejarlos con los efectos esperados, sin profundizar en las comprensiones sobre las relaciones causales y contextuales entre los sujetos evaluados y los resultados obtenidos; limitación que le impide instalarse al interior de un paradigma cuya orientación sea pedagógico – investigativo; lo cual no desestima sus contribuciones en materia de procesos de autoevaluación institucional, caracterizaciones de procesos académicos, identificación

de fortalezas y debilidades en las áreas evaluadas según los estándares contenidos en la prueba, entre otros aspectos.

Se discurre en un concepto de la evaluación externa ligado al uso, de tal forma que se toma como elemento para el diagnóstico y direccionamiento de los procesos académicos, enfáticamente en cuanto a los procesos de enseñanza; puesto que en esta recaen mayormente las acciones de mejoramiento emprendidas.

El recorrido conceptual permite ponderar aspectos relacionados con la alineación entre la evaluación interna y externa de los aprendizajes, identificándose posicionamientos teóricos en los cuales se sustentan muchas de las prácticas en las escuelas, desde las lógicas del adiestramiento y de la racionalidad técnica, distantes de la alineación referida en el texto, como una articulación que pretende contar con elementos conceptuales y metodológicos para aportar a los procesos educativos.

Esta alineación entre las evaluaciones del aprendizaje se caracterizaría por validar diseños curriculares y estrategias pedagógicas, contando con la existencia de una cultura evaluativa robusta para la reflexión de las distintas prácticas evaluativas, y en este orden configurar el sentido concreto de la evaluación, en torno a la producción de conocimiento.

Cabe decir, que en las prácticas de autoevaluación apostadas para el mejoramiento institucional, la integración entre evaluaciones internas y externas puede ser significativa, superando así los aspectos que las limitan en los macro y microsistemas sociales, revelándose el carácter de complementariedad de la evaluación externa; aunque para la política educativa, sea definido de otra manera.

Se reconoce además, resistencias ideológicas entre líneas y detrás de líneas del discurso de los directivos docentes frente a la evaluación externa, desde las cuales ésta significaría: un indicador de aprobación de las instituciones educativas, un mecanismo homogeneizador de los procesos educativos que desconoce lo contextual y una evaluación de la enseñanza del docente, en vez de los aprendizajes de los estudiantes.

Y dado el significado de la evaluación externa ligado al uso, las dinámicas evaluativas externas y el nivel de implicancia de los directivos escolares desde la normatividad, sería pertinente brindar mayor claridad y precisión frente al uso de los resultados, puesto que si bien, se referencia y caracteriza, es menester lograr mayores comprensiones sobre cómo encauzarlo al interior de las comunidades educativas.

Esta co-responsabilidad formativa correspondería mayormente al evaluador externo y a los distintos entes supeditados, sin ir en detrimento de la iniciativa del directivo de indagación, consulta y autoformación. Las escuelas y máxime las oficiales, por las brechas existentes con las privadas, se les debe garantizar el acompañamiento formativo en este proceso.

Si bien, el significado de la evaluación externa estaría ligado al uso, se denota también el sentido inverso: el uso ligado al significado. Este uso se desarrolla a través de acciones en las prácticas institucionales, definidas en este trabajo como conatos de proceso; porque si bien, existe una tendencia a formalizar y proyectar estas acciones desde la directiva, por las nuevas y crecientes demandas provenientes del Sistema Educativo, se adolece en el periodo correspondiente al estudio; de procesos sistemáticos, holísticos y transversales de uso de resultados de pruebas externas.

En las instituciones educativas, las acciones comunes y categorizables en cuanto al uso de resultados de pruebas externas son del orden externo e interno; se destaca el aporte a nivel externo del programa bandera del Ministerio de Educación, Todos a Aprender (PTA), aunque a nivel local, éste se haya implementado en el año 2012 y el abordaje propiamente de la estrategia uso Pedagógico de resultados, solo comenzaría a dinamizarse hasta el año 2013.

Lo cual, sustenta la definición de conatos de proceso, como intenciones y proyecciones en cuanto al uso, que avizora en el accionar externo de este programa, su validación y regulación, y da cuenta de la ausencia de prácticas criteriosas y rigurosas de uso de resultados, como se citó anteriormente.

Ahora bien, Todos a Aprender lo que hace en últimas es validar las políticas educativas establecidas, desde todo el andamiaje formalizado en el sistema de aseguramiento de la calidad, siendo preciso reflexionar en torno al paradigma educativo que subyace en este programa y asumir una postura crítica frente al mismo, en el sentido del papel que desempeñan los docentes y directivos, si en efecto son procesos de acompañamiento o de intervención los que se desarrollan; si fortalece comunidades de aprendizaje o se dan meros procesos de subordinación y si es un apuesta a la práctica pedagógica o pretende su instrumentalización.

Y siendo la mayor apuesta ministerial y la más referenciada por los directivos sería pertinente investigar en términos de la medición del impacto de la estrategia del programa: uso de resultados de pruebas externas en las instituciones educativas focalizadas en Cartagena.

De otra parte, a nivel interno las acciones comunes definidas son las comunidades de autoformación docente y la remoción curricular.

La autoformación docente vindica lo referenciado en la gestión directiva eficaz, en el sentido que potencia las habilidades y destrezas de los miembros de su comunidad educativa, aunque se constituyan como actividades aisladas; mientras que la remoción curricular se define al interior de una gestión directiva que muda y se proyecta desde la colectividad, para hacer ajustes y reestructuración al currículo institucional, asentándose en los criterios dados por el fenómeno de la estandarización.

Es así que se esbozan trabajos en torno a los planes de mejoramiento institucionales, por área, de aula, manuales de procesos y proyectos transversales en donde los directivos pretenden enfocar las acciones.

Se sugiere en vez de remoción, la adaptación curricular puesto que la escuela interactuaría con lo externo sin desestimar lo interno y estaría preparada para asumir los cambios y demandas, previa consolidación de una cultura organizacional que dé cuenta de ello.

Hablar de calidad en nuestras escuelas implica considerar muchos elementos y/o variables, que en términos de evaluación externa son excluidos o poco ponderados, entre los cuales se destaca la identidad institucional y los sujetos de aprendizaje.

La escuela tiene un valor en sí mismo muy importante desde lo pedagógico y lo social, y es necesario concebirla como esa realidad compleja y disímil, portadora de multiplicidad de saberes, desde los especializados hasta los cotidianos, desde sus currículos oficiales hasta en los ocultos; influenciada e influyente de su contexto; aunque se le referencie, compare y clasifique con base en unos criterios dados por un

agente externo a la realidad evaluada, no perdería ese valor intrínseco que la caracteriza.

En cuanto a los sujetos de aprendizaje, el reconocimiento de su mismidad, sus relaciones de alteridad, su historia de vida y su ser y hacer en la escuela, cobra un sentido substancial en toda práctica pedagógica y labor que propenda por el mejoramiento institucional. De facto, se señala como una proposición categórica el tener en cuenta a todos los actores del aula como centro, lo que implica esencialmente la investigación como parte del trabajo educativo.

Conjugar todos los elementos de la evaluación de los aprendizajes, de la autoevaluación institucional, valorando los sujetos de la escuela, en sus distintos escenarios y roles, sería el acicate para ese mejoramiento escolar en su sentido más profundo.

Como aspectos concluyentes, el uso pedagógico que el directivo docente asigna a los resultados de las evaluaciones externas (SABER) de básica primaria en las instituciones oficiales del distrito de Cartagena de Indias entre el periodo correspondiente del 2009 al 2012, es de insumo para las acciones de mejoramiento institucionales, evidenciadas en las planeaciones de clase y los planes de mejoramiento.

Las acciones relacionables o categorizables con características comunes, al asignar un uso pedagógico a la información resultante de las evaluaciones externas en las diferentes instituciones son de orden externo y de orden interno, en este último nivel se viene trabajando con los docentes que se han apropiado de la naturaleza de las pruebas, para que sean formadores y/o capacitadores de sus compañeros; así como

prácticas en torno a la actualización y ajustes en la propuesta curricular, denominada en este estudio como remoción.

La discusión en torno a la evaluación externa queda abierta, para consensos y disensos, desde la óptica de otros actores implicados, tales como docentes y estudiantes, quienes darían apreciables aportes, desde el rol que desempeñan.

Así como la exploración, análisis y discusión en atención de la cultura evaluativa, en cuanto a los factores que la posibilitan y consolidan en los procesos de mejora de las organizaciones escolares a nivel local.

Y tal como se generan a partir de la aplicación de la evaluación unos resultados institucionales, dándose unas orientaciones y especificidades conforme a lo arrojado, ¿cómo desarrollar las bases para una relación dialógica entre los directivos docentes y el evaluador externo, como apuesta pedagógica de retroalimentación a la prueba?

7. Referencias Bibliográficas

- Aburto, H. I., y Banales, J. (2011). Habilidades directivas: determinantes en el clima organizacional. *Investigación y Ciencia*(51), 41,59.
- Alvarez de Alarcón, G., Puentes de Velasquez, A. V., Guzmán Baena, W., y Vidal Arias, J. M. (2006). *Tendencias de la gestión directiva y académica en las instituciones educativas en la universidad de Neiva*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Alvarez de Alarcón, G., Puentes de Velasquez, A., Guzmán Baena, W., y Vidal Arias, J. (2009). Gestión: Un aporte para el mejoramiento de las instituciones educativas. *Entornos*, 22, 35-52.
- Antares, V. (2013). interdependencia entre liderazgo, cultura orgzaniacional y cambio educativo: una reflexión. *Revista REICE*, XI(1), 74-91.
- Avila, R., y Sáenz, J. (2009). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 1639-1674.
- CEPAL-UNESCO. (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Lima: Tarea.
- Correa, A., Álvarez, A., y Correa, S. (2009). *La gestión Educativa un Nuevo Paradigma*. Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- El liderazgo educativo y su papel en la mejora de la escuela. (2010). *psicoperspectiva, individuo y sociedad*, IX(2).

- Escamilla, S. (2006). *Tesis doctoral para optar el título de doctor en pedagogía aplicada*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for? Working together for your school*. New York: Teacher College Press.
- Gary, A., y Thomas, A. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La muralla.
- González, Cano, Portela, y Martínez. (2003). *Organización y gestión de los centros escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson.
- Hein, A., y Taut, S. (2010). El Uso de Información Evaluativa Externa con Fines Formativos: El Caso de Establecimientos Educativos Chilenos Participantes de SEPA. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 160-181.
- Hernandez-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación* (4ta edición ed.). México: Mac Graw Hill.
- Huaylupo, J. (2011). Teoría y práctica evaluativa. Una aproximación epistemológica. *Revista de Ciencias Sociales*, IV(133-134), 24-40.
- Huaylupo, J. (2011). Teoría y práctica evaluativa. Una aproximación epistemológica. *Revista de Ciencias Sociales-Redalyc*, IV(133-134), 24-40.
- Jurado, F. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza editorial.

Ministerio de educación Nacional. (s.f.). *Al tablero*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87254.htm>

Ministerio de educación nacional. (Enero-Febrero de 2004). Revolución Educativa al tablero. *Planes de mejoramiento institucional, analizar, definir, organizar, actuar, evaluar y ganar*, pág. 1. Recuperado el 22 de 11 de 2013, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31333_tablero_pdf.pdf

Ministerio de educación nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Documento No. 3, Ministerio de educación nacional.

Ministerio de educación nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: Ministerio de educación nacional.

Miles, M. & Huberman, A. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moore, M. (1998). *Gestión estratégica y creación de valor en el sector público*. . Barcelona: Paidós.

Naranjo, J., Jimenez, D., y Sanz, R. (2012). ¿Es la cultura orgzaniacional un determinante en la innovación de la empresa? *Cuadernos de economia y direccion de empresa*, XV(2).

Ortega, E. R. (2012). La cultura organizacional desde la perspectiva escolar. *Visión educativa IUANES*, VI(13), 25,33.

- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluación and research methods* (2da ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publicaciones.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos en las instituciones educativas: Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos en las instituciones educativas: Algunos aportes para el diseño de estrtaegias*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Rodriguez, F. (2012). liderazgo y clima organizacional como agentes constructores de una cultura organizacional. *Visión Educativa*, VI(13), 35-42.
- Rodriguez, J. (2009). *Levantamiento del estado del arte en evaluación educativa en los ambitos distrital, nacional y algunos casos internacionales*. Informe de investigación no publicado, Bogotá: IDEP.
- Rubin, H. y Rubin, I. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sánchez, J. (2008). Evaluación de centros y calidad. *ASE Revista de la asociación de inspectores de educación de España*.
- Torres, M., & Cardenas, E. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005-2010). *Enunciación*, 15(1), 141-156.
- UNESCO. (1990). *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. New York: UNESCO.

Anexos

Anexo 1

Glosario de términos

CEPAL: Comisión económica para América Latina y el Caribe.

Decreto 1290 de 2009: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

EL LLECE: Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad educativa.

Ley 715 de 2001: Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias y se dictan otras disposiciones para la prestación del servicio educativo, entre otros.

Ley 1324 de 2009: Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES.

MEN: Ministerio de educación nacional.

TIMSS: Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias.

Todos a aprender: Programa del Ministerio de Educación Nacional que se creó para transformar la calidad de la educación en el país, concentrándose en aquellas regiones que más lo requieren. Es una iniciativa que beneficia a 2 millones 345 estudiantes a través de acciones integrales que disminuyen las brechas y las debilidades del sistema educativo.

OCDE: Organización para la cooperación y el desarrollo económico.

PERCE Y SERCE: Primer y segundo estudio regional comparativo y explicativo llevado a cabo por EL LLECE.

PISA: Programa internacional para la evaluación de los estudiantes realizado por la OCDE.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Anexo 2: Transcripción de entrevistas



El directivo escolar frente a la evaluación Externa
--

Guía de entrevista semi-estructurada	
Pregunta n° 1 (P1)	Para usted, ¿qué es la evaluación y qué importancia tiene en el proceso de enseñanza y de aprendizaje?- Que significa para usted la evaluación externa?
Pregunta n° 2 (P2)	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la evaluación externa de los aprendizajes de los estudiantes?
Pregunta n° 3 (P3)	A partir de los resultados obtenidos en las pruebas Saber, que acciones y estrategias se adelantan desde la gestión directiva que apunten a la obtención de mejores resultados?
Guía de tópicos grupos focales	
Tópico 1	Usos de los resultados de las pruebas Saber en las prácticas de aula.
Tópico 2	Prácticas y acciones llevadas a cabo a nivel institucional a partir de los resultados de Pruebas Saber de básica primaria entre el periodo correspondiente del 2009 al 2012.

LISTADO GENERAL DE ENTREVISTAS

#	CÓDIGO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ENTREVISTADO
1	ENT01	Fernández Baena	Gabriel Henao
2	ENT02	Fernández Baena	Yarime Ortega
3	ENT03	John. F. Kennedy	Marco Alfonso Chávez
4	ENT04	John. F. Kennedy	Johnny Meléndez
5	ENT05	Ana María Vélez de Trujillo	Rita Rosa Romero
6	ENT06	Ana María Vélez de Trujillo	Enilsa Rosario Polo
7	ENT07	Soledad Acosta de Samper	Luis Ramirez
8	ENT08	Soledad Acosta de Samper	Marlenis Benito
9	ENT09	Fé y Alegría – Las Gaviotas	Ruth Cerro
10	ENT10	Fé y Alegría – Las Gaviotas	Emelda Malambo
11	ENT11	Manzanillo Del Mar	Maira Cerro
12	ENT12	Fernando De La Vega	Ubaldo Elles
13	ENT13	Fernando De La Vega	Alberto Murillo

14	ENT14	Pontezuela	Luis Rodríguez
15	ENT15	Pontezuela	Donaldo Díaz
16	ENT16	20 de Julio	Jhonny Luna
17	ENT17	20 de Julio	Astrid Prada

CÓDIGO DE ENTREVISTA: ENT01
 NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Institución Educativa Fernández Baena
 LUGAR DE LA ENTREVISTA: IE Fernández Baena
 ENTREVISTADOR: Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Gabriel Henao
Edad	56 años
Género	Masculino
Cargo	Coordinador académico
Estatuto que lo rige	1278
Tiempo de permanencia en el cargo	6 Años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?- ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7		
8	GABRIEL HENAO (GH)	
9	De la evaluación como tal, es una parte	El directivo sugiere que el
10	importante del proceso, pero lo más importante	sistema evaluativo
11	es el proceso. Que no pase como en las	institucional no debe girar
12	instituciones educativas que todo lo que entra	exclusivamente en torno
13	es girado en torno a las pruebas y	a las pruebas externas
14	acondicionan todo el sistema de evaluación	(en especial lo tocante a
15	para preparar para esas pruebas sobre todo en	la preparación) porque se
16	las SABER 11, hacen énfasis en las pruebas	desvirtuaría el proceso de
17	saber y se desvirtúa el proceso de enseñanza.	enseñanza, hay que
18	Lo que hay que evaluar es el proceso si se está	evaluar lo que está
19	cumpliendo con lo que dice el proyecto	instaurado desde el
20	educativo, no para saber el resultado	proyecto educativo
21	cuantitativo. No se debe hacer énfasis en la	institucional.
22	evaluación sumativa, sino en la formativa.	
23		
24	No la evaluación final para ver los resultados	En esta afirmación (línea
25	de modo cuantitativo, sino si el proceso como	24 a la 29) condensa el

26	tal se está cumpliendo con los objetivos	deber ser de una
27	educacionales y expectativas del proceso, si se	evaluación de los
28	están cumpliendo con el propósito y procesos	aprendizajes.
29	de formación de la escuela.	
30		
31		
32	DP	
33	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la	
34	evaluación externa de los aprendizajes de los	
35	estudiantes?	
36		
37		
38	GH	
39	No se está utilizando como debería. Es ante	
40	todo un indicador que tiene el estado para	
41	medir el grado de desempeño no del	
42	estudiante, sino más del docente. Qué tanto el	
43	indicador de calidad, el indicador de aprobación	
44	tienen las Instituciones educativas públicas y	
45	privadas del país; es una referencia del Estado,	
46	pero ¿qué miden las evaluaciones, la calidad	
47	de las Instituciones Educativas?. Es un	
48	problema del sistema más que revisar los	
49	resultados finales, debe revisar el proceso que	
50	está haciendo por las instituciones en	
51	infraestructura, en ambientes, adecuaciones,	
52	en la formación y cualificación de docente para	
53	que el proceso tenga mejores resultados.	
54	Con el terrorismo de las pruebas, esa misma	
55	angustia se le transfiere al estudiante, se le	El sistema educativo
56	habla de las pruebas. Estamos buscando el	debe considerar otros
57	problema en las sábanas y no en el	aspectos para que los
58	diagnóstico, lo que le falta al proceso para la	procesos educativos sean
59	mejora en los resultados, cuando hay que ir	más eficientes y
60	más allá verlo como una estrategia, en qué	efectivos- que redunden
61	estamos mal y en qué nos fue bien; de hecho	en mejores resultados,
62	lo estamos implementando esta semana en la	aspectos tales como
63	Institución Educativa para que los docentes	infraestructura, ambientes
64	planteen sus estrategias.	de aprendizaje y
65	La institución está en un proceso de mejora	formación docente.
66	porque no hemos podido pasar de un nivel	
67	medio, a ver que estrategias se pueden	
68	emplear para mejorar en los próximos años	
69		
70		
71	DP	
72	¿Se hace uso de algún tipo de estímulo al	

73	docente por la obtención de buenos	
74	resultados?	
75		
76		
77	GH	
78	Ninguno porque el sistema no establece ese	Desde su postura crítica
79	tipo de incentivos; hay unos programas	el directivo docente
80	complementarios. Las Instituciones Educativas	señala que hay que
81	que alcanzan buenos resultados la Secretaría	encauzar el proceso a
82	de Educación los premia. Entre los planes que	nivel institucional por las
83	se implementan son fortalecimiento de las TIC	exigencias ministeriales.
84	y que las Instituciones Educativas entren para	
85	el fortalecimiento de competencias en	El directivo es vehemente
86	matemáticas y lenguaje, pero no se les hace	en señalar que los entes
87	seguimiento, se hacen charlas, tres anuales; no	territoriales deben estar
89	hay mecanismo que permita hacerle	más activos en este
90	seguimiento a esas actualizaciones, como una	proceso de evaluaciones
91	retroalimentación de la Secretaría de	externas, trabajar en el
92	Educación.	seguimiento de los
93		resultados a nivel distrital,
94		no desde las pocas
95	DP	charlas anuales.
96	A partir de los resultados obtenidos en las	Considero que es
97	pruebas Saber, ¿Qué acciones y estrategias se	sugerente y asertivo el
98	adelantan desde la gestión directiva que	aporte, pues el
99	apunten a la obtención de mejores resultados?	establecimiento de un
100		mecanismo que permita
101		la retroalimentación de
102	GH	los procesos se relaciona
103	Se han acogido los programas ministeriales, el	con lo determinado en el
104	Programa Todos a Aprender (PTA) es un	artículo 80 de la ley
105	programa que trabaja con las competencias en	general de Educación al
106	matemáticas y lenguaje. El Ministerio ha	estipular un Sistema
107	detectado con base en esas pruebas unas	Nacional de Evaluación
108	falencias, se hacen pruebas diagnósticas, se	como estrategia para
109	trabajan entonces temas de comprensión	velar por la calidad de la
110	lectora y el tema de las didácticas del lenguaje	educación y por la mejor
111		formación integral de los
112		educandos y que este
113	DP	sistema operaria en
114	¿Cuál ha sido el seguimiento que se ha dado a	coordinación con las
115	los resultados obtenidos desde el periodo	entidades territoriales-
116	correspondiente 2009 hasta el actual?	secretarías de educación.
117		
118		
119	GH	
120	Se hicieron unas pruebas diagnósticas y las	

121	pruebas saber, se trabajaron con los docentes	
122	de primaria fortalecer en lenguaje,	
123	comparamos resultados con los que vienen,	
124	acaba de integrarse a básica primaria.	
125		
126		
127	DP	
128	A partir de los resultados obtenidos en las	Entre las acciones
129	pruebas SABER, ¿Qué acciones puntuales se	externas el directivo
130	adelantan desde la gestión directiva que	destaca el trabajo
131	apunten a la obtención de mejores resultados?	realizado por el Programa
132		Todos a aprender en la
133		institución. Este programa
134	GH	ministerial incluye dentro
135	El PTA y el Programa Nacional de Lecto-	de sus estrategias
136	Escritura (PNEL) .Hay que estar a la espera de	pedagógicas el uso de
137	evaluaciones para emplear unas nuevas	resultados de pruebas
138	estrategias para ver cómo les van a los	externas en las prácticas
	muchachos o a los “docentes”.	de aula.
		Nótese que según lo que
		el directivo afirma las
		acciones puntuales
		serían externas, y
		corresponden a las
		emanadas por el
		programa del Ministerio
		de Educación Nacional.

CÓDIGO DE ENTREVISTA

ENT02

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

Institución educativa: Fernández Baena

LUGAR DE LA ENTREVISTA:

IE Fernández Baena

ENTREVISTADOR:

Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Yarime Ortega
Edad	54 años
Género	Femenino
Cargo	Rector
Estatuto que lo rige	2277/79
Tiempo de permanencia en el cargo	8 años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?- ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7		
8	YARIME ORTEGA (YO)	
9	Es uno de los momentos más importantes del	
10	proceso de enseñanza y del aprendizaje	
11	porque la evaluación nos permite a nosotros	
12	pensar cómo va el proceso, cómo se está	
13	dando el desarrollo de competencias y	
14	habilidades para poder introducir los elementos	
15	y hacer el plan de mejoramiento que nos	
16	permita avanzar significativamente como	
17	Institución Educativa.	
18		
19		
20	DP	
21	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la	
22	evaluación externa de los aprendizajes de los	
23	estudiantes?	
24		
25		
26	YO	
27	Es un referente que nos permite referenciar	
28	con otras instituciones educativas, cómo vamos	Es una anotación
29	como Institución Educativa, en el desarrollo de	interesante, pues no
30	las competencias en nuestros estudiantes;	desconoce la importancia
31	revisarnos en todo el proceso institucional, pero	de la evaluación externa,
32	hay muchas cosas que debemos mejorar en	pero apunta a que se
33	ese proceso. No debería ser el único referente,	deben tener en cuenta
34	debe ser una parte en esa revisión.	otros referentes para
35	Por ejemplo revisar otros procesos que se	revisar todo el proceso
36	están llevando, ver la institución como un todo	institucional,
37	mirar otros procesos institucionales que nos	relacionándose con lo
38	puede servir en esos procesos la forma	indicado por el
39	indirecta o directa para que esos referentes	coordinador de la misma
40	institucionales, nacionales, distritales sean	institución.
41	válidos	
42		
43		
44	DP	

<p>45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92</p>	<p>A partir de los resultados obtenidos en las pruebas SABER, ¿Qué acciones y estrategias se adelantan desde la gestión directiva que apunten a la obtención de mejores resultados?</p> <p>YO</p> <p>La estrategia evaluamos por competencias: Lo primero en el cronograma, pues apartamos unas fechas en todos los periodos para trabajar las evaluaciones por competencias, pruebas objetivas tipo SABER. Todos responden esas pruebas para que el estudiante tome destrezas. Nosotros hacemos un análisis de los resultados del año anterior.</p> <p>Lo otro es que hemos logrado integrar todo el currículo desde preescolar hasta grado 11; hacemos un análisis de lo que se ha hecho el año anterior, una vez pasamos el periodo de evaluación hacemos un análisis de resultados para implementar mejorar en las áreas; se socializan esos resultados, miramos las debilidades y fortalezas y cómo desarrollamos esos ejes temáticos donde hay debilidad.</p> <p>Desarrollamos dos grandes proyectos que fortalecen los resultados de todas las áreas: "Proyecto lector transversal". Hemos detectado por un diagnóstico institucional que hicimos que hay una gran debilidad en la lectura, los niños no saben leer. Un 60% no hacen la lectura inferencial, solo hacen lectura literal, lo cual no ha permitido avanzar en ese componente. Las dificultades en la lectura han sido un obstáculo para mejorar el desempeño en las evaluaciones. Por eso en este año 2013 se trabajó el proyecto lector que busca desarrollar la lectura de una forma dirigida e intencionada.</p> <p>También detectamos situaciones en matemáticas, en los grados superiores encontramos estudiantes que no sabían sumar, hemos convocado a otras áreas para que se involucren y se pueda trabajar de forma interdisciplinar. Resultados: de pronto en el bachillerato se hizo más énfasis en las actividades del proyecto, avanzamos a nivel medio el año anterior por este trabajo en la</p>	<p>Esto es evaluación interna de los aprendizajes tipo evaluación externa. Evaluaciones de final de periodo tipo prueba Saber.</p> <p>En cuanto al uso: se hacen análisis de los resultados obtenidos para introducir mejoras en las áreas.</p> <p>Implementación de proyectos en las áreas evaluadas como estrategia para la obtención de mejores resultados.</p>
--	---	--

<p>93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135</p>	<p>jornada de la mañana. Envié un oficio porque se había visto mejorías en básica secundaria, pero aún en primaria no. No hemos podido mejorar los resultados en básica primaria, el énfasis ha sido en bachillerato.</p> <p>Entre las acciones puntuales desde la llegada de los resultados es el provecho que hacemos del recurso humano. El profesor de informática, tiene un equipo de estudiantes que está bajando la información de los resultados de las pruebas saber 2012 de tercero y quinto, y de bachillerato, no los porcentajes sino los ejes temáticos para identificar las debilidades. Los necesito para hacer el plan de mejoramiento ajustado, y los representantes de las áreas tienen el plan de área integrado de preescolar a once ese le se hace entrega de esa información para que se diseñe un plan de mejoramiento semestral en junio, que nos permita mejorar en lo que se tuvo dificultades trabajar los ejes temáticos y después de junio trabajar en lo metodológico de la prueba. Es un trabajo de prioridad en la IE queremos que los maestros tengan los insumos y que ellos lo trabajen en semana institucional.</p> <p>DP</p> <p>¿Se hace uso de algún tipo de estímulos al docente por la obtención de buenos resultados?</p> <p>YO</p> <p>Felicitaciones, estímulos verbales, cartas u oficios escritos. El gran estímulo para el docente es la capacitación; lo último que se hizo fue trabajo de metodología por proyectos, siento que no les debo nada de tanta capacitación. Por los bajos resultados nuestros, la Universidad de Cartagena nos está haciendo una intervención capacitando para mejorar las prácticas de aula, hemos tenido una movilización en este sentido.</p>	<p>Las acciones adelantadas han tenido mayor énfasis y mejores resultados en grados superiores, niveles de educación básica secundaria y media, que en el nivel de básica primaria.</p> <p>Conformación de comunidades de autoformación valiéndose del recurso humano institucional- el aprovechamiento las fortalezas y saberes disciplinares de los docentes.</p> <p>El plan de mejoramiento semestral es una estrategia innovadora en la institución. No presenta un histórico.</p> <p>Acompañamiento de entes gubernamentales locales en la formación docente para el mejoramiento de las prácticas de aula.</p>
---	--	--

CÓDIGO DE ENTREVISTA: ENT03
 NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Institución Educativa John F. Kennedy
 LUGAR DE LA ENTREVISTA: IE John F. Kennedy
 ENTREVISTADOR: Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Marco Alfonso Chávez Abdala
Edad	44 años
Género	Masculino
Cargo	Coordinador
Estatuto que lo rige	1278/02
Tiempo de permanencia en el cargo	7 años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?- ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7	MARCO ALFONSO CHAVEZ (MAC)	
8	Es vital, la columna vertebral del sistema	
9	educativo. Si no se logra una evaluación desde	
10	una óptica integral, la misión o labor educativa	
11	esta fracasada, entonces de cómo aplicar una	
12	evaluación radica el gran problema que se	
13	maneja en el sector educativo, porque no nos	
14	unificamos, cada profesor trata de aplicar su	
15	conocimiento desde una óptica, precisamente	
16	hoy estamos en una capacitación donde nos	El directivo aborda
17	hablaban de que pretendemos ser	relaciones conceptuales
18	constructivistas pero nuestra práctica es	importantes en su
19	conductista, porque vinimos con unos	discurso: posturas
20	paradigma clásicos,	epistemológicas para
21	No hay una claridad desde las posturas	tratar el tema evaluativo y
22	epistemológicas de la educación como para	modelos educativos y
23	abordar el tema evaluativo. En los Proyectos	prácticas evaluativas en
24	Educativos Institucionales (PEI), hacemos unos	el aula.
25	ejercicios tratando de ponernos de acuerdo. Se	
26	quieren imponer unas corrientes sobre otras,	
27	quedamos en un debate sin sentido.	

<p>28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74</p>	<p>Lo que se debe traducir en el aula de clase, en la práctica, que se haga una verdadera evaluación- toda práctica evaluativa en el aula debe estar impregnada de una evaluación formativa/inmediata, tampoco es postergar procesos.</p> <p>La evaluación externa es complementaria porque se manejan unos intereses particulares que hay que saber procesar. Las Instituciones Educativas empeñan su labor a las evaluaciones ICFES. Se le pierde la misión de una educación integral pues estamos preparando para unas pruebas ICFES. Hay que saber que las otras pruebas se nos vuelven un inglés para nosotros. No nos han familiarizado en pruebas internacionales, con sus objetivos particulares. Todo está direccionado, en cierta forma es bueno, mira las dos líneas de la Universidad de Cartagena son matemáticas y en lenguaje/comprensión y efectivamente se deben trabajar, potencializarse en la Institución Educativa, pero sino, se debe manejar bien que sea transversal y si se trabajan que apliquen en las otras áreas; ponen a las matemáticas y el lenguaje en un pedestal único y se olvidan las demás áreas. Cuando la educación es complementaria e integral.</p> <p>La evaluación externa debe abordarse desde una complementariedad, pues se olvidan otros procesos. Yo creo que esta la falencia allí. Nos quedamos matriculados únicamente para ganar las pruebas, como se hace una técnica para contestar estas preguntas, un entrenamiento para ganarlas. Lo que pasa en la sociedad, la pertinencia, estamos creando una sociedad humanística en valores, ¿para qué sirven esas asignaturas o está todo mecanizado?, está todo mecanizado. Allí hay una responsabilidad de la Institución Educativa.</p> <p>DP</p> <p>¿Cuál es la utilidad que le percibe a la evaluación externa de los aprendizajes de los estudiantes?</p>	<p>Pondera el carácter complementario de la evaluación externa. Retoma algunas precisiones de entrevistas a otros directivos en cuanto a la perdida de lo misional de la educación integral en la preparación de las pruebas ICFES, en donde se hacen impositivas las lógicas del entrenamiento y la preparación para las pruebas, haciendo énfasis en las Saber 11°.</p>
---	--	---

75		
76		
77	MAC	
78	La información, interpretación de las pruebas	
79	saber ICFES está más depurada, nos entregan	
80	qué dimensiones de cada asignatura son en	
81	donde están fallando los jóvenes, nos ayudan a	¿Cómo extrapolan la
82	los directivos y a los profesores a que	información proveniente
83	planeemos sobre eso si queremos hacer un	de los resultados a las
84	aprendizaje significativo, pero cómo ellos	prácticas de aula? Es una
85	incorporan esa información de resultados a los	reflexión sugestiva del
86	planes de área y planes de asignatura y a los	directivo. En este sentido
87	proyectos. ¿Cómo trasladamos esos resultados	abona el trabajo
89	a la práctica?	desarrollado en las
90	Allí debemos reconocer que el esfuerzo del	instituciones por el
91	Ministerio con el PTA, Programa Todos a	programa Todos a
92	Aprender, ahora está apuntando donde es, se	Aprender.
93	ha hecho una cantidad de esfuerzos fallidos.	
94	Quieren modificar el PEI y reconocer y traen	
95	personajes reconocidos- por ejemplo Zubiria-	
96	pero no se convierte en la forma de vida de la	
97	Institución Educativa. Queda como una teoría	
98	allí bien bonita. Hay una dificultad de	
99	apropiación, alejarnos de esos paradigmas que	
100	traemos y utilizar esa nueva evaluación que	
101	nos están midiendo, eso debe aterrizar en que	
102	en la Institución Educativa tenga un sentido, en	El directivo insta a
103	donde eso quepa allí, en donde se pueda	alejarnos de los
104	construir un modelo propio y pertinente que	paradigmas de la
105	resuelve problema de la sociedad. Que se	evaluación tradicional y la
106	tome la evaluación para lo que sirve. Los	necesidad de
107	jóvenes están desmotivados, no saben para	introducimos en la <i>nueva</i>
108	que sirve todo ese poco de información que le	evaluación.
109	están dando, todo debe tener un sentido. Las	
110	teorías educativas apuntan hacia allá. No se	
111	armonizan los discursos.	
112		
113		
114	DP	
115	¿Actividades Previas?	
116		
117		
118	MAC	
119	Soy un crítico aquí, se me dificulta comenzar	
120	un proceso a largo plazo. Eso no debe ser	
121	rápido. Debe ser bien pensado, pero resulta	
122	que a veces los rectores, nos matriculamos en	

<p>123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169</p>	<p>un PREICFES, sea de alguien externo o interno, se convierte en un espacio para ganar algunas horas extras. Eso se pierde todo. Los de la Universidad de Cartagena mandan unos estudiantes de último grado que no tienen una pedagogía.</p> <p>Con PTA, con las pruebas diagnósticas en primaria estamos haciendo una aproximación, habíamos perdido ese terreno porque estaban evaluando solo quinto. No había esa retroalimentación pruebas; lo que pueda hacer sostenible es que se incluyan en los planes de clase. Se incluya una estructura de la clase, los tiempos que se den cumplir.</p> <p>La planeación se está viendo como una cuestión cansona, como algo que desgasta, pero que se puede utilizar. La planeación es fundamental, pero no una planeación compleja que se haga inoperable, los formatos hay que simplificarlos.</p> <p>Eso es tan importante, que hay que buscar un equilibrio; si no queremos que se rompa eso y se está rompiendo, por ejemplo estamos haciendo una autoevaluación y entonces se colocan unas equis, y entonces sale un porcentaje en lo de la guía 34. Pero no se les hace seguimiento, ¿se hace una revisión en eso?, se está perdiendo. A partir de allí, debe salir un plan de mejoramiento.</p> <p>DP</p> <p>¿Cómo se les hace seguimiento al plan de mejoramiento?</p> <p>MAC</p> <p>Nos sirvió el sistema de evaluación de calidad, pues puso unos indicadores claves, pero no tuvo vida propia y se cayó el sistema fue una situación crítica institucional. No se hicieron las auditorias. Perdimos la certificación externa.</p> <p>Que a cada docente le entreguen los resultados, uno piensa que van a tomar la incitativa, pero no lo hacen, eso se debe planear.</p> <p>Por ejemplo en las pruebas ICFES sabemos</p>	<p>La inclusión de grado tercero como grado a evaluar en pruebas Saber hizo volver la mirada de la directiva hacia básica primaria.</p> <p>Señala que los procesos de autoevaluación institucional orientados desde la guía 34, deben ser más rigurosos y ser sostenibles desde el seguimiento.</p> <p>El directivo considera que</p>
--	---	---

170	que no resultan esas capacitaciones,	hay que implementar
171	aprovechemos otras estrategias y que los	acciones planeadas con
172	resultados se socialicen en evaluación	los resultados de las
173	institucional. Que a cada docente se le asigne	pruebas, que los
174	la información de su asignatura. Ponérselo más	docentes actúan con
175	masticadito porque están cansados ya al fin de	desidia frente a la sola
176	año. No hacen como práctico el ejercicio, no	entrega de resultados.
177	aplican el constructivismo adecuado. No	Podría concebirse esta
178	buscan que el alumno mire, genere sus propios	acción como una actitud
179	conocimientos. Tú no necesitas hacer una	paternalista de los
180	planeación extraterrestre, una cantidad de	directivos o una acción
181	temas, sino de conceptos más importantes y	enmarcada desde los
182	cómo lo structures; por ejemplo la pregunta	nuevos modelos de
183	problematizadora, los profesores dicen que eso	dirección que apuntan al
184	está obsoleto, de dónde debe partir la inquietud	liderazgo para el
185	del conocimiento, hay que sacudirlos. Los	aprendizaje, en donde se
186	profesores dicen nosotros hacemos eso en la	toma como núcleo de la
187	parte de lo conceptual; no es cantidad, sino los	acción del directivo la
188	conceptos que deben aprender.	calidad de enseñanza
189		ofrecida y los resultados
190		de aprendizaje
191	DP	alcanzados por los
192	¿Situaciones problematizadoras en vez de	alumnos; reflexionando
193	contenidos temáticos?	sobre qué prácticas de la
194		dirección escolar crean
195		un contexto para un
196	MAC	mejor trabajo del
197	La estructura de que un profesor de primaria	profesorado y,
198	debe dar todas las áreas hay que revisarlas.	conjuntamente, de todo el
199	Puede ser positiva, pero bien hasta segundo	establecimiento
200	está bien, luego se deben aplicar	educacional, impactando
201	especialidades en las áreas.	positivamente en la
202		mejora de los
203		aprendizajes del
204	DP	alumnado (Weinstein,
205	A partir de los resultados obtenidos en las	2009).
206	pruebas SABER, ¿Qué acciones y estrategias	
207	se adelantan desde la gestión directiva que	
208	apunten a la obtención de mejores resultados?	
209		
210		
211	MAC	
212	Tenemos una intención muy clara de	
213	capacitación porque sabemos que la	
214	cualificación del docente y el énfasis en la	
215	planeación, es a donde creo que vamos a	
216	terminar es a lo del PTA, metiéndonos en los	Acciones proyectadas:

217	salones y creando grupos de apoyo, los	capacitación y
218	profesores se sienten amenazados, Hay que	cualificación docente en
219	procurar una cultura hacia la evaluación donde	torno al tema evaluativo.
220	ellos mismos se evalúen y haciendo	No hay acciones que se
221	acompañamiento a los profesores; hacer más	lideren a nivel
222	productivas las reuniones de área. Se le ha	institucional, reflejada en
223	hecho poco seguimiento a los resultados 2009	la ausencia de
224	al 2012. Se le ha hecho demasiado énfasis a	seguimiento a resultados.
225	los PREICFES y no hacemos seguimiento a los	
226	resultados. Queda aislado y no se incorpora a	
227	las prácticas institucionales.	
228	Hay prácticas desleales, hay colegios que	
229	utilizan un sistema de pirámides para la	
230	obtención de buenos resultados, eso es una	
231	forma de exclusión.	

CÓDIGO DE ENTREVISTA

ENT04

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

Institución educativa John F. Kennedy

LUGAR DE LA ENTREVISTA:

IE John F. Kennedy

ENTREVISTADOR:

Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Johnny Meléndez
Edad	44 años
Género	Masculino
Cargo	Rector
Estatuto que lo rige	1278/02
Tiempo de permanencia en el cargo	7 años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?- ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	

6		
7		
8	JOHNNY MELENDEZ (JM)	
9	Permite determinar cómo va el avance del	
10	proceso de aprendizaje, también el de	
11	enseñanza, nos da información de cómo se	
12	está haciendo la enseñanza y como se está	
13	desarrollando el aprendizaje en los estudiantes,	
14	es una triada que generalmente en la	
15	educación no se tiene en cuenta, aprendizaje,	
16	enseñanza y evaluación. Le damos más	
17	importancia a la enseñanza y el aprendizaje	
18	pero la evaluación la entendemos en algunos	
19	momentos puntuales, no debiera ser así.	
20	La evaluación debe estar incluida en todos los	
21	procesos desde la planificación del	
22	aprendizaje, planificación de la enseñanza allí	Texto significativo: La
23	deberíamos tener en cuenta también la	evaluación desde los
24	evaluación, determinando los criterios de	momentos de
25	evaluación, los tipos de evaluación que vamos	planificación de la
26	a usar, los instrumentos que vamos a aplicar,	enseñanza.
27	los momentos en que lo vamos hacer y	
28	también teniendo en cuenta los procesos de	
29	co-evaluación- hetero y auto, en qué momentos	
30	van realizar y qué importancia tiene dentro del	
31	proceso de aprendizaje.	
32	La evaluación externa depende del tipo de	
33	evaluación, la del Programa Todos a Aprender	
34	se denomina diagnóstica-formativa; también la	
35	Prueba SABER ciclo primaria es de tipo	
36	diagnóstica y nos permite establecer en	
37	determinando momento, cómo los estudiantes	
38	se están apropiándose de los aprendizajes que	
39	la escuela, está desarrollando con ellos, sirve	
40	para saber cómo la estructura curricular tiene	
41	validez ante la validación externa, y sirve para	
42	que la escuela pueda planificar sobre cómo va	
43	a ser su actuación presente y futura en su	
44	estructura, su diseño curricular y en la	
45	propuesta que se tiene como escuela	
46		
47		
48	DP	
49	¿Actividades previas?	
50		
51		
52	JM	

<p>53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p>	<p>Muchas las actividades, unas son propias de la escuela y otras son de las entidades que hace el Ministerio de Educación Nacional, con respecto las otras entidades el ICFES, pues hay una etapa de sensibilización a los directivos docentes, capacitación docente con el tipo de pruebas que se va hacer, fechas, inscripciones de los estudiantes como se tiene que validar la matricula, hay una capacitación para el docente con los cursos que se aplican 3°, 5° y 9° con el tipo de prueba se va hacer que tipo de pregunta se utilizan obviamente se en las áreas específicas en matemáticas y lenguaje y ciencias naturales.</p> <p>DP ¿Quién se encarga del acompañamiento a pruebas?</p> <p>JM La Institución ha definido que el coordinador de aprendizaje y del conocimiento para el acompañamiento. Esto es tomar el plan de asignatura de la Institución Educativa con el plan de a clase; ajustarlo revisar el plan de asignatura de la Institución ajustarlo teniendo en cuenta los estándares curriculares del Ministerio de Educación Nacional y mirar los diferentes procesos que demandan para el tema de la evaluación el coordinador es el encargado de este tema y hace el acompañamiento. Así, charlas sobre cómo ha salido la escuela en años anteriores en un análisis de las debilidades y fortalezas, pensamientos en el caso de matemáticas y factores en el caso de lenguaje. Analizando donde se ubican, nuestros estudiantes se ubican en el mínimo la escuela no logra alcanzar el nivel satisfactorio. El nivel mínimo de los estudiantes ha aumentado, antes estaban más en el insuficiente han pasado a mínimo, no es el nivel deseado, el fenómeno que ha pasado en la Institución Educativa en este tiempo del seguimiento, estamos haciendo el esfuerzo para que pasen a satisfactorio.</p>	<p>Cita actividades que son externas, adelantadas por agentes externos, programas ministeriales, capacitaciones del ICFES.</p> <p>El directivo hizo una proyección de ese acompañamiento; no significa que se esté dando en el momento.</p>
--	---	---

101	Comprender qué significan las pruebas	
102	externas para las institución desde las	
103	directivas, en algunos casos no tenemos el	
104	conocimiento de las pruebas externas, ¿Cuál	
105	es la responsabilidad, asistir a las	
106	capacitaciones, conocer los estándares	
107	curriculares, porque las pruebas se hacen con	
108	los estándares, proporcionar la información a	
109	los maestros que tengan los cuadernillos, sobre	
110	cómo acceder a la página y a los cuadernillos,	
111	acompañar junto con el coordinador en los	
112	planes de asignaturas para que lo que se dice	
113	se está alineando con lo que el ICFES está	
114	evaluando?. Igualmente hemos sugerido a los	
115	coordinadores que hagan unos entrenamientos	
116	con el tipo de preguntas que el ICFES usa con	
117	los estudiantes se ha venido haciendo todo	
118	este año; con los cuadernillos que el ICFES	
119	dejó los procesos que implican responder una	
120	pregunta que está allí. Los profesores trabajan	
121	mucho sobre los cuadernillos.	
122	No es generalizado pero se han vinculado a los	
123	padres de familia del grado 3° para que los	
	estudiantes tengan mejores desempeños.	

CÓDIGO DE ENTREVISTA: ENT05
 NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Institución Educativa Ana María Vélez de Trujillo
 LUGAR DE LA ENTREVISTA: IE Ana María Vélez de Trujillo
 ENTREVISTADOR: Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Rita Rosa Romero
Edad	56 años
Género	Femenino
Cargo	Rector
Estatuto que lo rige	2277/79
Tiempo de permanencia en el cargo	24 Años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	

2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?- ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7		
8	RITA ROSA ROMERO (RR)	
9	No puede estar desarticulada. La evaluación	
10	directamente nos permite verificar cuáles son	
11	las áreas de mejora que tiene la Institución	
12	Educativa en cualquiera de las áreas de	
13	gestión.	
14	Se evalúa para mejorar y para identificar	
15	fortalezas y debilidades. Es un elemento que	
16	no puede estar por fuera del proceso de	
17	enseñanza y de aprendizaje.	
18		
19		
20		
21		
22	DP	
23	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la	
24	evaluación externa de los aprendizajes de los	
25	estudiantes?	
26		
27		
28	RRR	
29	Es un insumo que le sirve a las Instituciones	Relativo al uso de la
30	Educativas para mirarse, cómo se han	evaluación externa de los
31	apropiado de los estándares, cómo estamos	aprendizajes.
32	frente a los lineamientos curriculares que el	
33	Ministerio de Educación Nacional ha puesto en	
34	la educación en Colombia en las áreas que se	
35	presentan mayores debilidades.	
36		
37		
38	DP	
39	A partir de los resultados obtenidos en las	
40	pruebas SABER, ¿Qué acciones y estrategias	
41	se adelantan desde la gestión directiva que	
42	apunten a la obtención de mejores resultados?	
43		
44	RRR	
45	Los recursos son insuficientes, el estudio no lo	
46	debemos hacer para formarnos o trabajar	
47	únicamente ICFES.	
48	Los padres de familia adquieren el compromiso	

<p>49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89</p>	<p>de costear un PREICFES para que le estudiante se familiarice con la prueba, esto para el caso de bachillerato. En el caso de básica primaria, nos presta su servicio el profesor Darwin Cristmat, se usa ese recurso humano para entrenamiento e instrucción a los docentes de todas las sedes, para que a su vez ellos preparen a los muchachos. Para la obtención de buenos resultados no hago uso de ningún estímulo, cuando los profesores firman el decreto como docentes, se comprometen a coadyuvar a la calidad educativa. Además, el PTA ha sido una estrategia valiosa, pues el acompañamiento al maestro orienta al cambio de las prácticas de aula. A que los referentes se vuelvan operativos. Eso ha permitido que las pruebas diagnósticas hayan mejorado. Aún se percibe estancamiento en el bachillerato, en el mismo nivel bajo. Teníamos unos comités que tienen unas Comunidades de Aprendizaje, miramos nuestro recurso humano para aprovecharlo en capacitaciones y autoformaciones de acuerdo a su perfil y a sus competencias. Como institución nos estamos organizando; elaboración de manuales de los procesos que definimos para el funcionamiento de las diferentes áreas de gestión; se está replanteando el modelo pedagógico institucional, estamos proclives a la investigación, pues estamos en un círculo vicioso que no nos deja mejorar el desempeño académico. Nos preocupa la falta de acompañamiento familiar, las situaciones sociales que afectan el rendimiento académico, tales como las familias disfuncionales y la drogadicción, adultificación de la infancia. Aprovechamos el equipo sicosocial; escuela para padres y escuela para hijos por los procesos de adultificación de la infancia.</p>	<p>Conformación de comunidades de autoformación aprovechando el recurso humano institucional como estrategia puntual para la obtención de mejores resultados.</p> <p>La institución educativa está en un proceso de movilización, está replanteando su modelo pedagógico, construyendo manuales de procesos por gestión, todo en aras de la mejoría del desempeño académico. Esta reflexión es un texto recurrente en el sentido de los nexos entre los modelos pedagógicos y las practicas evaluativas.</p> <p>El directivo docente manifiesta algunas variables sociales que han venido afectando el rendimiento académico y por ende la obtención de mejores resultados.</p>
---	---	---

CÓDIGO DE ENTREVISTA: ENT06
 NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Institución Educativa Ana María Vélez de Trujillo
 LUGAR DE LA ENTREVISTA: Sede San Pedro Comunal
 ENTREVISTADOR: Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Enilsa Rosario Polo Contreras
Edad	48 años
Género	Femenino
Cargo	Coordinador
Estatuto que lo rige	2277/79
Tiempo de permanencia en el cargo	15 años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?- ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7	ENILSA ROSARIO POLO CONTRERAS (EPC)	
8	Es la manera como uno mira cómo va el	
9	proceso con los estudiantes. Nosotros miramos	
10	por donde vamos en el proceso de enseñanza	
11	y aprendizaje. Qué tenemos que hacer para	
12	seguir fortaleciéndonos. Por dónde vamos, qué	
13	hemos hecho y qué podemos fortalecer en una	
14	evaluación formativa.	
15		
16		
17	DP	
18	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la	
19	evaluación externa de los aprendizajes de los	
20	estudiantes?	
21		
22		
23	EPC	
24	Es útil porque lo va poniendo en práctica de las	
25	competencias, la forma de uno identificar que	
26	el niño está trabajando por competencias y que	

27	ICFES, la prueba, le permite adiestrar y	
28	ensayar; ya se han venido entrenando. Es una	
29	forma de identificar si el niño está avanzando,	
30	le permite adiestrar en pruebas por	
31	competencias. Para que los niños desarrollen	
32	habilidades y se preparen para las pruebas	
33	posteriores.	
34		
35		
36	DP	
37	¿Actividades previas?	
38		
39		
40	EPC	
41	Mientras que los demás comienzan a trabajar	
42	en octubre nosotros empezamos en febrero a	
43	aplicar, el Programa Todos a Aprender nos ha	
44	ayudado, hacemos uso de los cuadernillos de	
45	la evaluación diagnóstica. Ese insumo nos es	
46	útil para el desarrollo tipo competencias;	
47	tenemos un banco de preguntas y hacemos	
48	uso del banco de preguntas desde febrero lo	
49	implementamos en todas las áreas. Hacemos	
50	uso de las pruebas diagnósticas.	
51		
52		
53	DP	
54	¿Se hace algún tipo de estímulos por o para la	
55	obtención de mejores resultados?	
56		
57		
58	EPC	
59	Los que se desempeñan de mejor forma se	
60	hace uso de reconocimiento en el proceso con	
61	el Ministerio de Educación Nacional. Los	
62	profesores más comprometidos han	
63	representado a la sede en diversas actividades.	
64		
65		
66	DP	
67	A partir de los resultados obtenidos en las	
68	pruebas SABER, ¿Qué acciones y estrategias	
69	se adelantan desde la gestión directiva que	
70	apunten a la obtención de mejores resultados?	
71		
72		
73	EPC	

74	Cuando vamos en julio, yo hago bloques por	Estas acciones tienen un carácter cíclico: socialización de resultados entre directivos de sedes- análisis de resultados – identificación de debilidades y diseño de un plan de acción.
75	áreas durante un día a la semana se enfatiza	
76	en un área en especial, no damos clases	
77	normales sino que vamos a profundizar en	
78	áreas de las pruebas saber matemáticas,	
79	ciencias, lenguaje y competencias ciudadanas.	
80	Se hacen reuniones, la directiva entrega los	
81	resultados por sedes y en reuniones con el	
82	consejo académico y en reuniones de	
83	coordinadores, se miran las dificultades y se	
84	procede a hacer un plan de acción. Se toma	
85	como un diagnóstico que se incluye en los	
86	planes de mejoramiento, se tienen en cuenta	
87	los resultados para aumentar la intensidad	
88	horaria de las áreas trabajadas. En cada sede	
89	se entrega a los docentes los resultados y se	
90	reflexiona sobre ellos mientras se diseña un	
91	plan de acción por docente que tenga en	
	cuenta una metodología práctica.	

CÓDIGO DE ENTREVISTA

ENT07

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

Institución educativa Soledad Acosta de Samper

LUGAR DE LA ENTREVISTA:

IE Soledad Acosta de Samper

ENTREVISTADOR:

Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Luis Ramírez
Edad	57 años
Género	Masculino
Cargo	Rector
Estatuto que lo rige	2277/ 79
Tiempo de permanencia en el cargo	5 años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?- ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7		
8	LUIS RAMIREZ (LR)	
9	La evaluación, la función como la forma,	
10	cuando decimos que se tiene en el caso de la	
11	escuela para mirar el alcance y el desarrollo de	
12	los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuál	
13	ha sido el impacto que ha tenido con los	
14	muchachos desde el punto de vista de su	
15	apropiación.	
16		
17		
18	DP	
19	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la	
20	evaluación externa de los aprendizajes de los	
21	estudiantes?	
22		
23		
24	LR	
25	Considero que en efecto es un gran	
26	instrumento que permite mirar los avances en	
27	el desarrollo de los procesos de la escuela y	
28	permite también que una mirada desde fuera	
29	pueda decirnos en qué estamos bien y en que	
30	no estamos bien y sobre esa base nosotros	
31	poder determinar qué hacemos frente a la	
32	situación que puede presentar el colegio.	
33		
34		
35	DP	
36	A partir de los resultados obtenidos en las	
37	pruebas SABER, ¿Qué acciones y estrategias	
38	se adelantan desde la gestión directiva que	
39	apunten a la obtención de mejores resultados?	
40		
41		
42	LR	
43	Nuestros docentes en cada una de las	
44	escuelas, desarrollan unos procesos en cada	

<p>45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91</p>	<p>una de las escuelas (sedes) de adiestramiento y de preparación, hacemos una alineación de la programación con base los requerimientos que le ICFES tiene en ese tipo de pruebas, de tal manera que los estudiantes pueden tener las condiciones para poder presentarla.</p> <p>Desde la programación de inicio año, planeación curricular del año lectivo, en la programación curricular, nosotros establecemos unas metas y esas metas desembocan en unas estrategias que lógicamente tienen que ver con los compromisos que tenemos cada año de presentar este tipo de prueba de tal manera que las docentes en sus programaciones incluyan unas actividades y unos mecanismos conducentes a que se puedan obtener los mejores resultados en términos de posibilidades.</p> <p>DP</p> <p>¿Cuál ha sido el seguimiento a los resultados obtenidos desde el periodo 2009 hasta el actual?</p> <p>LR</p> <p>Generalmente lo hacemos en cada año, con la salvedad de que en algunos años esta institución, por las características que tiene y el criterio que tiene el Ministerio de Educación Nacional, no hemos sido incluidos en determinadas pruebas, pero si en efecto, hacemos seguimiento a los resultados y miramos en qué hemos podido fallar y qué necesitamos fortalecer desde el punto de vista de las competencias que el ICFES evalúa en cada uno de estos niveles.</p> <p>DP</p> <p>¿Acciones puntuales que se adelantan desde la directiva y desde la gestión académica?</p> <p>LR</p>	<p>Estrategias desde la estructura curricular: La programación curricular de inicio de año incluye unas metas y estrategias que apuntan específicamente a la obtención de mejores resultados.</p>
---	--	---

<p>92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127</p>	<p>Las acciones puntuales tienen que ver con la preparación de nuestros maestros generalmente en las actividades de planeación, y en los periodos intermedios hacemos unas capacitaciones a los docentes y puntualmente en lo que tiene que ver con este tipo de pruebas; de igual manera contamos con unos docentes en bachillerato, que se han venido apropiando de la naturaleza de estas pruebas y ellos unas capacitaciones a los docentes de primaria orientados a eso. Y desde la dirección del colegio también hacemos unas inducciones, recurrimos a unos materiales que tenemos en los archivos institucionales y lo aplicamos permanentemente a los alumnos como una forma de adiestramiento, para que ellos en el momento de la prueba tengan las mejores condiciones y podamos obtener los mejores resultados; concretamente se trabajan esto de las competencias y fundamentalmente con las áreas específicas, que a nuestro juicio son la columna vertebral de las pruebas que anualmente hace el ICFES en los grados de básica primaria.</p> <p>El elemento clave te insisto tiene que ver con la permanente capacitación de nuestros maestros y la concientización que tiene que ver con el compromiso de la institución y el mismo hecho que la Institución Educativa sea considerada como una de las mejores del distrito y una de las mejores en esta región del país, ha acarreado que nuestros docentes hayan adquirido la cultura de seguir mejorando y asumir el compromiso de la auto apropiación de la naturaleza de la prueba, eso ha contribuido a que haya una mejora a nivel institucional.</p>	<p>Destaca entre acciones puntuales, la capacitación a docentes haciendo uso del recurso humano institucional que se ha apropiado de la naturaleza de las pruebas.</p> <p>Relativo a una cultura institucional que conoce su nivel de compromiso frente al hecho de ser una institución educativa reconocida a nivel local.</p>
--	---	---

CÓDIGO DE ENTREVISTA

ENT08

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

Institución educativa Soledad Acosta de Samper

LUGAR DE LA ENTREVISTA:

IE Soledad Acosta de Samper – sede San Fernando

ENTREVISTADOR:

Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Marlenis Benito Rebollo
Edad	56 años
Género	Femenino
Cargo	Coordinador
Estatuto que lo rige	2277/79
Tiempo de permanencia en el cargo	6 años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?- ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7		
8	MARLENIS BEITO REBOLLO (MBR)	
9	Una forma de medir cómo se desarrollan y	
10	cómo van progresando los alumnos en las	
11	instituciones educativas en básica primaria, en	
12	bachillerato y en la media. Una forma de medir	
13	los avances de las instituciones educativas.	
14	Aquí en el colegio se hacen en los grados 3°,	
15	5°, 9° y 11°.	
16		
17		
18	DP	
19	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la	
20	evaluación externa de los aprendizajes de los	
21	estudiantes?	
22		
23		
24	MBR	
25	Pues sí, marca un horizonte y de pronto un	
26	plan a mejorar. Nos dice las fallas que	
27	tenemos. En base a eso podemos mejorar	
28	nuestro quehacer. No será lo último, ni en todo	
29	lo que se desea, pero si es un derrotero para	
30	seguir y mejorar.	
31		
32		
33	DP	
34	Cuando llegan los resultados, ¿Qué se hace	

35	con ellos?	
36		
37		
38	MBR	
39	Cuando llegan los resultados nos reunimos los	
40	coordinadores de la sección primaria.	
41	Analizamos cómo le fue a cada sede. Vemos	
42	en que se falló y lo comparamos también con	
43	las instituciones del distrito, del departamento,	
44	y toda Colombia. Sabemos cómo vamos	
45	avanzando y en qué vamos fallando. De pronto	
46	¿qué falta?, falta que detectemos por decir, en	
47	la prueba de castellano, está fallando en esto	
48	concretamente, para que en el aula como tal,	
49	de haga un plan de mejoramiento respecto a	
50	esto, que sea concreto, de pronto se divulga,	
51	pero el seguimiento y la ejecución como tal no	
52	se realizan.	
53		
54		
55	DP	
56	A partir de los resultados obtenidos en las	
57	pruebas Saber, ¿Qué acciones y estrategias se	
58	adelantan desde la gestión directiva que	
59	apunten a la obtención de mejores resultados?	
60		
61		
62	MBR	
63	Comparamos cómo estamos y vemos en qué	
64	asignaturas están fallando, pero en primaria lo	
65	básico más que todo es en matemáticas y en	
66	lenguaje, ¿qué tratamos? de reforzar esas	
67	asignaturas en lo que se cree que está	
68	fallando, pero como no sabemos, se hace a	
69	nivel global, por decir nos vienen los	
70	resultados, pero no nos dicen los resultados	
71	de cada niño, la jornada tal de la IE este es el	
72	resultado de las evaluaciones, no el niño tal y	
73	el tal, para saber cómo le va a cada niño y que	
74	se le va hacer ese proceso. Todavía no	
75	sabemos esos resultados. Sería interesante	
76	mirar cómo le va a cada niño, para ayudarlo	
77	concretamente. Mas, que es una época base	
78	para su formación, del soporte de lo que sigue.	
79		
80		
81	DP	

82	¿Se hace un histórico desde el 2009 hasta la	
83	fecha actual?	
84		
85		
86	MBR	
87	Si, anualmente se da. Nos reunimos primero	
88	los coordinadores y después los divulgamos a	
89	los docentes a través de un informe para que	
90	ellos miren cómo andamos.	
91		
92		
93	DP	
94	¿Se relaciona la evaluación externa con la	
95	evaluación interna del aprendizaje?, Se da?	
96	Cómo se da?	
97		
98		
99	MBR	
100	Los maestros hacen sus evaluaciones	
101	normales, pero se hace énfasis en las	
102	evaluaciones al final de cada periodo, de la	
103	forma pruebas Saber. Para que los niños	
104	cuando vayan hacer sus pruebas no se	
105	asusten, y de pronto no sepan que contestar,	
106	sepan manejar su hoja de respuestas.	
107		
108		
109	DP	
110	¿Y su recurso humano está siendo formado en	
111	el manejo de pruebas saber?	
112		
113		
114	MBR	
115	De pronto la construcción de las preguntas	
116	como tal se recogen de otras experiencias que	
117	hayan hecho otras personas o ejemplos que el	
118	ICFES nos da a seguir, falta un poco de	
119	formación del educador de cómo hacer	
120	preguntas. A la mayoría les hace falta. No a	
121	todos, pero si a la mayoría.	
122		
123		
124	DP	
125	El directivo me hablo sobre una cultura	
126	evaluativa por lo general. ¿Esta sede está en	
127	ese proceso?, ¿los profesores están siendo	
128	formados en pruebas saber?, ¿cómo se ha	

129	utilizado la información sobre los resultados	
130	pruebas SABER?	
131		
132		
133	MBR	
134	Los resultados los divulgamos, hacemos	
135	planes de mejoramiento en base a estos	
136	resultados, la continuidad es la que se pierde	
137	por ejemplo los de quinto cuando pasan a	
138	sexto, ya no lo tenemos, y pues no podemos	
139	reforzar a los que se van para sexto. Se pasa	
140	el informe pero siempre hay una fisura en el	
141	proceso.	
142		
143		
144	DP	
145	¿Cómo han sido los resultados en básica	
146	primaria?, ¿En qué niveles de desempeño se	
147	ubica Soledad Acosta de Samper?	
148		
149	MBR	
150	En algunas áreas manejamos un nivel básico.	
151		
152		
153	DP	
154	¿Proyección para este año en cuanto a	
155	pruebas saber?	
156		
157	MBR	
158	¿Qué se hizo al respecto?, se le pidió a los	
159	docentes de matemáticas que dieran una	
160	capacitación a los docentes en la semana de	
161	desarrollo institucional. Se analizaron como van	
162	a hacer las nuevas preguntas, alineación	
163	Saber, estamos poniéndonos al día en ese	
164	aspecto.	
165		
166		

CÓDIGO DE ENTREVISTA

ENT09

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

Institución Educativa Fe y Alegría Las Gaviotas

LUGAR DE LA ENTREVISTA:

IE Fe y Alegría Las Gaviotas

ENTREVISTADOR:

Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Ruth Cerro Tapias
Edad	48 años
Género	Femenino
Cargo	Rectora
Estatuto que lo rige	1278
Tiempo de permanencia en el cargo	8Años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?- ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7	RUTH CERRO TAPIAS (RCT)	
8	La evaluación externa para mí son	
9	mecanismos que el Estado establece para	
10	verificar cómo van los aprendizajes de los	
11	estudiantes en todo el país.	
12		
13		
14	DP	
15	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la	
16	evaluación externa de los aprendizajes de los	
17	estudiantes?	
18		
19		
20	RCT	
21	Si, Le percibo utilidad en el sentido que se	
22	supone que las pruebas están diseñadas por	
23	especialistas, y en últimas las pruebas lo que	
24	no están dando pistas es de lo que se debe	
25	estar enseñando en el aula. La utilidad es	
26	mucha, siempre y cuando se le preste	
27	atención, si uno se pone a estudiar las pruebas	
28	y los cuadernillos eso nos debe dar pista de	
29	cómo se debe estar enseñando en el aula. Se	
30	podrá constatar en la aula y las pruebas saber,	
31	la brecha que hay, todavía los profes siguen	
32	enseñando de forma tradicional, conductista,	
33	lectura literal y las pruebas nos está diciendo	
34	que debemos enseñar de otra manera.	

35		
36		
37	DP	
38	A partir de los resultados obtenidos en las	
39	pruebas SABER, ¿Qué acciones y estrategias	
40	se adelantan desde la gestión directiva que	
41	apunten a la obtención de mejores resultados?	
42		
43		
44	RCT	
45	Actividades y estrategias que se realizan	
46	previamente a la aplicación de pruebas SABER	
47	que apunten a la obtención de mejores.	
48	Si tú me preguntas: ¿Señora rectora, a qué se	
49	deben los resultados del colegio?, yo no te	
50	podría decir que se está sistematizando esto,	
51	que estamos haciendo esto y esto, yo no te	
52	podría dar una receta. Yo pienso que es la	
53	combinación de varios elementos, uno de ellos	
54	que marca mucho, es la cultura organizacional,	
55	enfocada hacia el trabajo, procurar que las	
56	clases se den, andar encima de los profesores,	
57	que se cumplan las jornadas.	
58	También yo encontré aquí unos resultados	
59	buenos, y yo no sé si lo hice de manera	
60	consciente o inconsciente, para mí es difícil	
61	contestar las preguntas porque significa hacer	
62	conciencia de muchas cosas que hago	
63	inconscientes, sin reflexionarlas sin pensarlas.	
64	Cuando yo llegué aquí el colegio tenía unos	
65	buenos resultados, estaban en nivel medio. En	
66	últimas hace parte de la cultura institucional	
67	tener unas altas expectativas. Primer elemento	
68	de la cultura institucional: Cultura enfocada	
69	hacia el trabajo, segundo elemento, tener unas	
70	altas expectativas, yo no concibo que aquí que	
71	la gente piense que los niños no pueden dar	
72	más, como no dan más, no hagamos nada.	
73	Pienso que hace parte de la cultura	
74	institucional que tenemos unas altas	
75	expectativas en los estudiantes, que son	
76	capaces de ganar becas, sacar unas buenas	
77	pruebas y pasar en la universidad, en contraste	
78	con otras instituciones que escuchamos que	
79	los niños no pueden dar más están	
80	condenando a los niños, aquí sí creemos que	
81	los niños pueden dar más.	

82	Lo otro que pienso que nos ha ayudado,	
83	preparamos a los estudiantes de once en el	
84	ICFES, y allí si tenemos que comparar que los	
85	resultados de las pruebas no los dan	
86	diferenciados entre públicos y privados, por ej.,	
87	la estratificación y demás; y bueno yo siempre	
88	he dicho que el Ministerio a las oficiales nos	
89	pone a competir en desventaja con relación a	
90	los privados, los privados desde grado décimo	
91	tienen un acuartelamiento con los estudiantes	
92	dele y dele con lo de las prueba SABER 11. En	
93	cambio los públicos no, nosotros aquí no. En	
94	grado 11 se prepara los estudiantes para que	
95	presenten sus pruebas grado once y	
96	efectivamente tenemos conciencia que esa	
97	preparación no es la que va hacer el milagro.	
98	Preparación que no tiene su respaldo en el	
99	aula, no va a ninguna parte. Si aquí se tiene	
100	buenos resultados no es por el PREICFES,	
101	sino porque ese PREICFES está respaldado	
102	por un trabajo en el aula que está siendo	
103	desarrollado por el docente. Y te lo digo, de	
104	que seguramente los estudiantes de los	
105	públicos tuvieran más aprestamiento,	
106	entrenamiento y más contacto de cómo se está	
107	diseñando la prueba, seguramente los públicos	
108	tendrían buenos resultados.	
109	Pienso que otro elemento que se ha llevado	
110	que el colegio tenga buenos resultados, es el	
111	equipo de trabajo. Aquí hay buenos profesores,	
112	preocupados por sus estudiantes, preocupados	
113	por de cómo les vaya a sus estudiantes,	
114	preocupados como le va al colegio. Y hacer lo	
115	correspondiente en su aula	
116		
117	DP	
118	Este histórico de buenos resultados de	
119	bachillerato, ¿Es equiparable con los de	
120	primaria?	
121		
122	RCT	
123	En el 2012 les fue mejor a bachillerato que a	
124	primaria y a partir del 2013, han mejorado los	
125	de primaria que a los de bachillerato, ha	
126	cambiado la tendencia.	
127		
128		

129	DP	
130	¿Qué acciones se proyectan para la obtención	
131	de mejores resultados, a partir de los	
132	elementos que ha esbozado?	
133		
134		
135	RCT	
136	Ya están publicados los resultados de pruebas	
137	SABER 2013, en próximos días vamos a hacer	
138	reuniones de área para revisar esos resultados	
139	de pruebas Saber del año pasado, estamos	
140	esperando salir de cosas cotidianas y ponerle	
141	chulito y nos vamos a dedicar por áreas revisar	
142	por áreas los resultados y definir qué	
143	estrategias se deben hacer. Yo insisto que eso	
144	lo deben conocer los profes porque deben	
145	cambiar las formas de enseñanza.	
146		
147		
148	DP	
149	¿Se hacen actividades que alineen la	
150	evaluación externa de los aprendizajes con la	
151	evaluación interna?	
152		
153		
154	RCT	
155	No en este momento si tú me preguntas. No lo	
156	estamos haciendo esto puede ser una	
157	estrategia para implementar, la alineación.	
158	También hemos pensando y no hemos	
159	concretado, es que definitivamente en	
160	matemática tenemos que dejar bien asentados	
161	unos conceptos fundamentales, yo creo que allí	
162	está una falla de matemáticas, y eso implica	
163	revisar los proyectos curriculares y hacer	
164	ajustes, sobre lo que es fundamental que se	
165	deba enseñar en los proyectos curriculares.	
166	Sobre lo que es fundamental que se deba	
167	enseñar, a ratos enseñamos mucho y	
168	profundizamos poco. Enseñamos muchos	
169	temas. Luego que hagamos la revisión de las	
170	pruebas revisar los contenidos y de esa forma	
171	también modificar las didácticas y otra	
172	estrategia que estamos pensando es que los	
173	egresados que son buenos en matemáticas y	
174	que están estudiando en la universidad	
175	ingenierías, se ofrecieron para hacer unos	

176	refuerzos con los estudiantes, obviamente este	
177	trabajo debe ser direccionado por los	
178	profesores; y ya en matemática anunciamos	
179	esa estrategia, en próxima reunión de	
180	matemáticas vamos a definir cuáles son los	
181	temas, son como unos cursos de nivelación,	
182	los estudiantes que quieran asistan y los	
183	profesores nos indicaran cuales son los	
184	estudiantes que deben asistir. Esa estrategia la	
185	tenemos en remojo. Esto es en jornada	
	contraria.	

CÓDIGO DE ENTREVISTA: ENT10
 NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Institución Educativa Fe y Alegría Las Gaviotas
 LUGAR DE LA ENTREVISTA: IE Fe y Alegría Las Gaviotas
 ENTREVISTADOR: Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Emelda Malambo Gómez
Edad	64 años
Género	Femenino
Cargo	Coordinador
Estatuto que lo rige	2277/79
Tiempo de permanencia en el cargo	13 años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	¿Cómo ve la evaluación externa?	
3		
4		
5	EMELDA MALAMBO GÓMEZ (EMG)	
6	No la veo como la hace algunos profesores como	
7	un castigo, como para ponerle una nota mal al	
8	estudiante, la veo como algo para ayudar al	
9	estudiante, para apoyarlo. Un proceso para ayudar	
10	a los estudiantes, para descubrir las debilidades	
11	que tiene el estudiante y así poderlo ayudar.	
12		
13		
14	DP	

15	Y para usted ¿qué significa la evaluación externa?	
16		
17		
18	EMG	
19	Esa evaluación no está evaluando el estudiante,	
20	sino que se está evaluando al docente las	
21	capacidades que tiene el docente para desarrollar	
22	las habilidades del niño. Porque hay muchos	
23	docentes cuando les hablan de evaluación ellos no	
24	quieren, ellos le huyen a eso, porque no están	
25	haciendo lo que deben hacer, algunos dan su	
26	clase por darla, dar uno temas y ya, pero no tienen	
27	en sí en cuenta las habilidades del estudiante	
28		
29		
30	DP	
31	¿Esa evaluación externa es para ver si el docente	
32	se está desempeñando como debe en su rol?	
33		
34		
35	EMG	
36	Sí, porque así el maestro se pellizca y se da cuenta	
37	que hay que mejorar, con la presencia del PTA,	
38	como que en verdad están reconociendo lo que	
39	tiene que trabajar y desarrollar lo que el Ministerio	
40	delinea, lo que tiene que aprender el estudiante.	
41	Ellos con los cuadernillos de pruebas Saber	
42	trabajan con los estudiantes, antes no se les	
43	prestaban atención, ahora sí, utilizan los	
44	cuadernillos de pruebas diagnósticas y de pruebas	
45	Saber ellos ponen los niños a trabajar, todos están	
46	en ese plan. Aunque unos se ven más preocupados	
47	que otros.	
48	En consejo académico se llevan los resultados, se	
49	analizan, se ven dónde están las debilidades y las	
50	fortalezas y se toman las acciones, trabajándose en	
51	las debilidades.	
52	Hay acciones de apadrinamiento en bachillerato, en	
53	cuanto al PREICFES para que todos los	
54	estudiantes puedan hacerlo	
55		
56		
57	DP	
58	Entre directivos, en sus reuniones y consejos ¿Qué	
59	se habla sobre evaluación externa?	
60		
61		

62	EMG	
63	Si, La rectora está muy preocupada de que las	
64	pruebas se apliquen de la forma más organizada y	
65	manda a las capacitaciones. Ella está pendiente	
66		
67		
68	DP	
69	¿Se les ha hecho seguimiento a los resultados a los	
70	resultados desde el 2009 hasta los resultados más	
71	recientes?	
72		
73		
74	EMG	
75	A los de bachillerato sí, pero desde que arribó el	
76	PTA, hace dos años, es que se les hace	
77	seguimiento a las pruebas SABER primaria.	
78	Cuando desde el PTA se les trae los resultados, se	
79	les dice donde fallaron ellas (los profesores) toman	
80	en cuenta eso para sus planeaciones, toman	
81	medidas frente a esto	

CÓDIGO DE ENTREVISTA

ENT11

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

Institución Educativa Manzanillo del Mar

LUGAR DE LA ENTREVISTA:

IE manzanillo del mar

ENTREVISTADOR:

Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Maira Cerro
Edad	54 años
Género	Femenino
Cargo	Rector(a)
Estatuto que lo rige	2277/79
Tiempo de permanencia en el cargo	14 años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?, ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7		
8	MAIRA CERRO (MC)	
9	La evaluación como una reflexión que hacemos	

10	acerca de metas que uno se propone cómo	
11	vamos y que debemos mejorar. Para la	
12	institución la evaluación es vital para todas las	
13	oportunidades de mejora que uno se proponga.	
14	Puesto que todo lo que se evalúa es para	
15	mejorar desde ese punto de vista. Entonces	
16	evaluar es como hacer un paro en el camino,	
17	mirar que has hecho y retomar fuerzas para	
18	continuar.	
19		
20		
21	DP	
22	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la	
23	evaluación externa de los aprendizajes de los	
24	estudiantes?	
25		
26		
27	MC	
28	Digamos por el contexto en donde estoy,	
29	partiendo desde ese punto de vista, siento que	
30	no abarca todo. Hay unos parámetros dados en	
31	algunas ocasiones muy fríamente, no se tiene	
32	en cuenta unas bemoles que hay al interior en	
33	las instituciones. Porque se habla de	
34	evaluación integral, pero a veces están	
35	mirando nada más, se habla de lo netamente	
36	académico, pero no los otros procesos, por	
37	ejemplo en la parte de valores. Eso no se	
38	evalúa. El resultado es meramente académico.	
39		
40		
41	DP	
42	¿Actividades que se realizan previamente a la	
43	aplicación de pruebas SABER?	
44		
45		
46	MC	
47	Nosotros partimos del histórico de nuestros	
48	resultados- hacemos reflexiones en los	
49	consejos académicos, y de ahí elaboramos	
50	proyectos que propicien oportunidades de	
51	mejora en nuestros chicos, miramos en un	
52	momento dado cuales son las áreas más	
53	críticas, y tratamos en lo posible de buscar	
54	cuáles son las estrategias más acertadas para	
55	que los chicos logren superar. Para el presente	
56	año estamos tratando de nutrinos más de la	

57	evaluación por competencias, aprovechamos	
58	las capacitaciones de secretarias, actualización	
59	de los profesores y buscamos a pares para	
60	interactuar con ellos, tenemos dos profesores	
61	muy pilos, el profesor Jairo Díaz y Carlos Lora,	
62	ellos dos traen aportes valiosos. Trabajan en el	
63	preuniversitario y preicfes.	
64	Son los líderes de este proceso, para que todo	
65	el mundo sepa que tenemos que buscar	
66	preparar nuestros chicos por competencias	
67	buscando unos parámetros del banco de	
68	preguntas estilo ICFES. Aparte de eso para	
69	este año la prueba a los muchachos estilo	
70	ICFES, es una acción puntual.	
71	Otra, capacitación para los profesores con el	
72	COJOWA (colegio Jorge Washington). Ósea	
73	como muy puntual es entrenamiento y	
74	capacitación.	
75		
76		
77	DP	
78	¿Se relacionan esa información proveniente de	
79	la evaluación externa y la interna? ¿Cómo se	
80	da eso?	
81		
82	MC	
83	Claro, en un momento dado revisábamos	
84	nuestro plan de estudios y tuvimos que hacer	
85	ajustes, por ejemplo la nueva prueba ICFES	
86	que ahora va traer mucha la lectura crítica.	
87	Todo el mundo sabe que debemos	
88	implementar para que los chicos justifiquen sus	
89	puntos de vista y no solo lean	
90	comprensivamente, sino que tengan una	
91	posición crítica sobre el texto. Por eso sí	
92	tenemos en cuenta la evaluación externa y los	
93	parámetros que dan para hacer la actualización	
94	de nuestros planes.	

CÓDIGO DE ENTREVISTA

ENT12

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

Institución Educativa Fernando De La
Vega

LUGAR DE LA ENTREVISTA:

IE Fernando De La Vega

ENTREVISTADOR:

Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Ubaldo Elles Quintana
Edad	63 años
Género	Masculino
Cargo	Rector
Estatuto que lo rige	2277
Tiempo de permanencia en el cargo	4 años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?- ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7		
8	UBALDO ELLES QUINTANA (UEQ)	
9	Es valorar entre otras cosas la calidad de la	
10	enseñanza y el aprendizaje que se viven	
11	institución. Es la valoración que hacen los	
12	entes externos para mirar cómo andan las	
13	competencias y saberes de los muchachos,	
14	desafortunadamente esas evaluaciones	
15	externas no miden por ejemplo el	
16	comportamiento social de los estudiantes, no	
17	miden los procesos que fuera del parte	
18	cognitiva desarrolla la institución como es la	
19	cuestión del comportamiento social, el	
20	desarrollo humano, las condiciones morales y	
21	las condiciones sociales, que son un conjunto	
22	de factores y entonces hemos reducido la	
23	calidad de las instituciones	
24	desafortunadamente a una prueba que hace el	
25	evaluador externo, eso no descalifica la prueba	
26	pero si le quita mucho peso para medir la	
27	calidad y la calidad no se puede medir	
28	únicamente por el factor de la evaluación	
29	externa que hace el Estado.	
30		
31		
32	DP	
33	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la	
34	evaluación externa de los aprendizajes de los	

35	estudiantes?	
36		
37		
38	UEQ	
39	Lógicamente, tiene todas las utilidades del	
40	mundo y dentro de las utilidades es ver como	
41	manejamos los saberes y las competencias de	
42	los estudiantes en diferentes contextos. Pero si	
43	también tiene una gran utilidad en el sentido de	
44	que nos permite ver dónde estamos fallando,	
45	¿qué podemos corregir?, ¿cómo podemos	
46	superar las dificultades? y ¿cómo podemos	
47	meternos en el plano superior de la	
48	cotidianidad de la escuela.	
49		
50		
51	DP	
52	A partir de los resultados obtenidos en las	
53	pruebas Saber, que acciones y estrategias se	
54	adelantan desde la gestión directiva que	
55	apunten a la obtención de mejores resultados?	
56		
57		
58	UEQ	
59	Frente a la evaluación externa que algunas	
60	veces son satisfactorias y otras a veces no	
61	satisfactorios, pues nosotros siempre tenemos	
62	la perspectiva puesta en el mejoramiento de los	
63	factores negativos, en la superación de las	
64	dificultades. Lo primero que tenemos nosotros	
65	es el plan de formación docente. En torno a la	
66	visión y a la misión, los valores institucionales,	
67	eso los repetimos continuamente en las	
68	jornadas institucionales que la tenemos 3, 4	
69	veces al año.	
70	Miramos también las situaciones para nosotros,	
71	ha sido un gran aporte lo que está haciendo el	
72	programa Todos aprender PTA, eso ha sido	
73	importante, en ocasiones traemos consultores	
74	externos que nos ayudan a mirar los elementos	
75	por donde pueda estar la dificultad, nuestros	
76	propios compañeros se vuelven en formadores	
77	y capacitadores de los demás, mantenemos en	
78	cada consejo académico un debate pedagógico	
79	en torno a lo que debe ser el modelo	
80	pedagógico, en torno a todos nuestros	
81	procesos. Mantenemos un debate pedagógico	

82	permanente, en este momento estamos	
83	revisando los procesos evaluativos, de	
84	convivencia, en resignificación del PEI, planes	
85	de estudios y plan de clases, entonces	
86	estamos renovando todos estos elementos que	
87	a nuestro criterio y realidades fortalecen la	
89	calidad que brinda el establecimiento.	
90		
91		
92	DP	
93	Están en un momento coyuntural, ¿desde	
94	cuándo se hace esto que usted describe?	
95		
96		
97	UEQ	
98	Hay una dinámica pedagógica muy activa que	
99	nos permite revisar todos nuestros desarrollos,	
100	todos los elementos que tenemos, elementos	
101	sociales, educativos, pedagógicos, éticos, de la	
102	convivencia, y la parte de atención	
103	complementaria de los muchachos con lo de la	
104	alimentación , la vida cultural de la institución	
105	que para nosotros es importante se mantienen	
106	en renovación permanente, y cuando afloran	
107	las crisis que generalmente las marcan los	
108	resultados de las pruebas saber hay que	
109	acelerar más los motores	
110	A la par de esto estamos participando en	
111	programas de mejoramiento de la calidad,	
112	somos líderes del siglo XXI de la Fundación	
113	Mamonal, y lo cierto es que hemos aprendido	
114	muchas cosas. Nos están ayudando a elaborar	
115	nuestros propios manuales de todos nuestros	
116	procesos, manuales de calidad de procesos	
117	curriculares, tenemos el manual de los	
118	procesos administrativos, de matrículas y	
119	registro. En fin, la idea es hacer un manual que	
120	recoja los elementos positivos, toda la	
121	experiencia significativa y sistematizarlo en	
122	este sentido para ver si estamos asimilando las	
123	nociones de calidad.	
124		
125		
126	DP	
127	Antes de que se aplique la prueba saber, ¿qué	
128	se hace?	
129		

130		
131	UEQ	
132	El debate pedagógico encendido, mantenemos	
133	una política que todos los docentes desde	
134	básica primaria a bachillerato deben evaluar	
135	con evaluaciones de tipo prueba saber, porque	
136	eso es el único elemento que nos está	
137	midiendo, desafortunadamente no tienen en	
138	cuenta otro elementos. Hay Circulares	
139	rectorales y de coordinación que deben aplicar	
140	las pruebas tipo prueba Saber en sus	
141	evaluaciones, las asesorías, la formación con	
142	docentes, son elementos que no solo se	
143	prenden los motores en periodo de crisis,	
144	existe un periodo preparatorio, tenemos un	
145	comité de calidad que trabaja con su respectivo	
146	comité. Hay toda una política de mejoramiento	
147	de calidad que trabaja con la crisis, pero que es	
148	un elemento cotidiano de nuestro trabajo	
149	pedagógico.	
150	Además de evaluación externa tenemos la	
151	autoevaluación interna, articulamos esos	
152	resultados y pasamos a un plan de	
153	mejoramiento. Eso lo estamos haciendo desde	
154	siempre.	

CÓDIGO DE ENTREVISTA

ENT13

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

Institución educativa Fernando De
La Vega

LUGAR DE LA ENTREVISTA:

IE Fernando De La Vega

ENTREVISTADOR:

Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Alberto Murillo Padilla
Edad	60 años
Género	Masculino
Cargo	Coordinador
Estatuto que lo rige	1278
Tiempo de permanencia en el cargo	8 años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	

2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?- ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7		
8	ALBERTO MURILLO PADILLA (AMP)	
9	Para mí el significado y las connotaciones que	
10	tiene más bien... para mí la evaluación es una	
11	herramienta diagnóstica que nos permite	
12	conocer el estado cognitivo y cognoscitivo del	
13	estudiante para determinar sus debilidades u	
14	oportunidades de mejoramiento para actuar en	
15	consecuencia.	
16		
17		
18	DP	
19	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la	
20	evaluación externa de los aprendizajes de los	
21	estudiantes?	
22		
23		
24	AMP	
25	Claro que sí, tiene varias utilidades, podríamos	
26	decir una utilidad dividida en los siguientes	
27	aspectos, permite ver como los estudiantes	
28	transfieren lo que aprenden en el colegio ante	
29	un ente externo, permite determinar las	
30	falencias que tiene el estudiantado con	
31	respecto a las competencias que se evalúan,	
32	valga la redundancia, en las evaluaciones	
33	externas y como insumo para tomar decisiones	
34	respecto a programas de mejoramiento.	
35		
36		
37	DP	
38	A partir de los resultados obtenidos en las	
39	pruebas SABER, ¿Qué acciones y estrategias	
40	se adelantan desde la gestión directiva que	
41	apunten a la obtención de mejores resultados?	
42		
43		
44	AMP	
45	Las acciones que se han venido tomando	
46	encaminadas al mejoramiento en el	
47	desempeño de los estudiantes ante estas	
48	evaluaciones externas, van encaminadas	

49	primero a la cualificación de los docentes para	
50	que ellos tengan más herramientas que	
51	permitan la innovación en pro del mejoramiento	
52	académico de los muchachos; aparte de eso	
53	hemos revisado nuestro plan de estudio, nos	
54	hemos ayudado también con talleres con	
55	respecto a las pedagogías dialogantes entre	
56	otras, que nos conllevan precisamente al	
57	desarrollo de las competencias más que a la	
58	acumulación de contenidos; hemos venido	
59	realizando varias reuniones aprovechando las	
60	competencias de algunos colegas para que nos	
61	ilustren a quienes no sabemos algunas	
62	técnicas y en hasta donde sea posible nivelar	
63	las competencias entre todos los docentes,	
64	nivelar o mejorar el nivel de los docentes;	
65	hemos adoptado planes como el Plan Nacional	
66	de Lecto-escritura, el PTA y las CDA	
67	(comunidades de aprendizaje) que hacen parte	
68	del PTA y el plan lector-escritor institucional, le	
69	hemos dado más énfasis a la planeación, le	
70	hemos dado prioridad a la reunión de área y	
71	pues nos hemos acercado más al estudiante	
72	de tal forma que él, dentro de los parámetros	
73	de la pedagogía dialogante también sea un	
74	ente activo que retroalimente nuestras	
75	acciones pedagógica.	
76		
77		
78	DP	
79	Usted me habla de pedagogía dialogante,	
80	¿Esta perspectiva teórica hace parte de su	
81	modelo pedagógico?	
82		
83		
84	AMP	
85	Lo que sucede es lo siguiente, nuestra misión	
86	tiene como base el trabajo mediante la	
87	pedagogía dialogante, la pedagogía liberadora,	
89	la investigación, no profunda sino formativa	
90	aparte de los aspectos democráticos que están	
91	inmersos dentro de esta pedagogía.	
92	Cuando yo te hablo de pedagogía dialogante,	
93	te hago una introducción, hace referencia a que	
94	el muchacho debe tener responsabilidad al	
95	igual que los padres y al igual que el maestro	
96	en su desarrollo cognitivo y comportamental	

97	dentro de una institución y fuera de ella, en su	
98	entorno.	
99	Entonces esta pedagogía hace referencia	
100	también a que el muchacho no aprende por sí	
101	solo, sino también por los mediadores,	
102	entendiéndose por mediador al docente o	
103	cualquier ente externo al estudiante que	
104	contribuya a la formación del mismo. ¿Qué	
105	sucede?, un buen mediador va a propiciar	
106	buenos resultados. Cuando hablamos de un	
107	buen mediador es la persona a cargo de los	
108	hacer los planes de estudio que conlleven a	
109	tener pensamientos postreros, al desarrollo de	
110	competencias. De tal forma, que el estudiante	
111	no se limita a escuchar y hacer lo que le dicen,	
112	sino que sea capaz de adaptar lo que le dicen	
113	para ver hasta dónde voy a aplicarlo y cómo	
114	puede aplicarlo, no se limita a su trabajo en la	
115	escuela, sino que le pueda llevarlo a su	
116	comunidad, eso es lo que es un buen	
117	mediador. Lamentablemente contamos con	
118	medidores negativos, que son aquellos que un	
119	momento determinado en vez de hacer que el	
120	muchacho pase el muchacho pase de un	
121	estado mental a otro más elevado lo que hacen	
122	es estancarlo entonces en ese aspecto maneja	
123	la pedagogía dialogante su accionar.	
124	No podemos decir que el modelo pedagógico	
125	sea este, sino más bien es una articulación de	
126	corrientes que lleva a que el muchacho sea	
127	analítico, útil a la sociedad, útil a la institución y	
128	útil para sí mismos.	
129		
130		
131	DP	
132	La institución se encuentra en procesos de	
133	resignificación del PEI y actualizaciones del	
134	plan de áreas, hábleme sobre esto.	
135		
136		
137	AMP	
138	Todo esto apunta a la calidad de la educación	
139	que estamos impartiendo en la institución.	
140		
141		
142	DP	
143	Esta dinámica de actualización, ajustes y	

144	afinaciones de los procesos pedagógicos y	
145	curriculares, ¿tiene un histórico?	
146		
147		
148	AMP	
149	Cuando llega a la institución viene	
150	descontextualizado; en la medida que uno se	
151	contextualiza y se compromete con el cargo,	
152	uno busca elementos de cualificación que los	
153	da el estudio y la experiencia como tal y así ve	
154	uno las oportunidades de mejoramiento que	
155	conlleva a subir en los niveles de	
156	competencias, en este acaso competencias de	
157	desempeño y cognoscitivas.	
158		
159		
160	DP	
161	¿Estas acciones se están llevando en todos los	
162	niveles que ofrece?	
163		
164		
165	AMP	
166	Estamos trabajando en todos los niveles, para	
167	nosotros es un reto dedicarnos a las pruebas	
168	SABER de todos los niveles, no solo las	
169	pruebas SABER 11 que nos muestra ante todo	
	el país.	

CÓDIGO DE ENTREVISTA
 NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:
 LUGAR DE LA ENTREVISTA:
 ENTREVISTADOR:

ENT14
 Institución Educativa de Pontezuela
 IE de Pontezuela
 Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Luis Rodríguez Manotas
Edad	54 años
Género	Masculino
Cargo	Coordinador
Estatuto que lo rige	2277/79
Tiempo de permanencia en el cargo	

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	

2	Para usted, ¿qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza	
4	y de aprendizaje?- Que significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7		
8	LUIS RODRIGUEZ MANOTAS (LRM)	
9	Es aquella que se radica desde la política del	
10	Ministerio de Educación Nacional, con el	
11	sentido de verificar como están los procesos	
12	académicos en las instituciones a través de	
13	una evaluación a los estudiantes.	
14		
15		
16	DP	
17	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la	
18	evaluación externa de los aprendizajes de los	
19	estudiantes?	
20		
21		
22	LRM	
23	La verdad es que allí tengo algunos reparos	
24	sobre esa utilidad. Considero que de una u otra	
25	forma se convierte a veces en una barrera, en	
26	un problema porque se está hablando de la	
27	gratuidad de la educación, pero sin embargo el	
28	estudiante debe pagar un PIN en el caso de la	
29	prueba SABER 11, eso por un lado. Lo otro, las	
30	universidades públicas y privadas tienen	
31	políticas y condiciones para que la población	
32	estudiantil acceda, no necesariamente la	
33	prueba SABER determina si el estudiante	
34	accede o no al sistema sino la situaciones	
35	sociales, económicas del país. Las condiciones	
36	sociales son las que obstaculizan el acceso a	
37	las universidades. Son escasos los cupos que	
38	tiene la universidad pública, ante la demanda	
39	que hay de carreras realmente pertinentes para	
40	los estudiantes, la prueba saber ya no es un	
41	problema para acceder o no, ya no se tienen	
42	en cuenta los puntajes para que el estudiante	
43	acceda a esto.	
44	La prueba SABER tiene más que ver con el	
45	comportamiento internacional de estado, de la	
46	nación frente al endeudamiento externo, con la	
47	banca multilateral, si están respondiendo a los	
48	cánones educativos, la calidad de la educación	

49	en la exigencia de esa banca multilateral en	
50	cuanto al perfil de ser humano que debe	
51	responder a esos requerimientos	
52	internacionales del capitalismo tardío. La	
53	prueba saber no está midiendo, ni tiene el	
54	interés de un calidad educativa que realmente	
55	responda a los requerimientos y a las	
56	expectativas de los jóvenes colombianos.	
57		
58		
59	DP	
60	¿Esta concepción también aplicaría la	
61	evaluación externa para básica primaria?	
62		
63		
64	LRM	
65	Siempre y cuando la intención no sea perversa,	
66	en el sentido de que no se esté evaluando al	
67	docente a través del estudiante. Porque son	
68	otras variables las que participan además de la	
69	idoneidad del maestro, capacitación, que	
70	también es responsabilidad del estado. Hay	
71	otras variables que participan en el desempeño	
72	académico de los niños. No puede ser el	
73	mismo concepto, porque de una u otra forma	
74	para bien o para mal la evaluación permanente	
75	es necesaria, es la que debe dar fe de los	
76	estados de los procesos, lo que consideramos	
77	es que realmente esa evaluación tenga un	
78	sentido a invertir a nivel logístico y a nivel	
79	educativo los recursos necesarios para el	
80	mejoramiento de la calidad de la educación.	
81	Es válido lo de la evaluación, no con esa	
82	intencionalidad de responder a un	
83	endeudamiento, a unas condiciones externas,	
84	sino de responder a las condiciones	
85	contextuales del país, a nivel de sus regiones y	
86	los contextos donde está la escuela.	
87	Si yo abordo la posición de FECODE, la	
89	posición gremial, en cuanto a la defensa de la	
90	educación pública, tendríamos que plantear	
91	que hay intencionalidad de posicionar la	
92	educación privada y desvirtuar la educación	
93	pública; por eso no está clara, está ambigua la	
94	participación del Estado y la buena fe de la	
95	política educativa que apunta a esa evaluación.	
96	En mi condición de maestro y directivo si	

97	considero que es importante la evaluación,	
98	pero no se sabe las intenciones políticas al	
99	interior del sistema.	
100	Honestamente, te digo no se sabe qué se	
101	esconde detrás de las políticas del Ministerio	
102	de Educación. Pero como hay algunas cosas	
103	con las cuales uno no está de acuerdo, pero si	
104	la evaluación es algo clave, es algo	
105	fundamental para hacer seguimiento a los	
106	procesos; ese tipo de evaluación está bien,	
107	está bien evaluar a los niños, pero también hay	
108	que entender que la evaluación debe ser más	
109	contextualizada, debe responder a los	
110	problemas del contexto, debe mirar en qué	
111	situación está un niño en la ruralidad y cómo es	
112	su situación en la zona urbana. Los procesos	
113	no son los mismos y hay que atender ese tipo	
114	de cosas, la evaluación es necesaria para	
115	continuar con la política del Estado, hay	
116	muchos intereses de por medio, es uno de los	
117	procesos más costosos en los que más se	
118	invierte dinero en los países latinoamericanos,	
119	precisamente porque tiene que dar resultados	
120	alrededor de las inversiones que se están	
121	haciendo, especialmente a la banca	
122	multilateral.	
123	Pero nosotros acá desde nuestra posición	
124	humilde debe ser revisado la evaluación en el	
125	sentido por ejemplo una evaluación a un grupo	
126	étnico debe potenciar la identidad cultural, sus	
127	tradiciones, sus costumbres, su suelo. Con la	
128	prueba Saber no se llega, sino se estandariza	
129	se homogeniza, pare de contar con los	
130	problemas estructurales que tienen nuestras	
131	comunidades y que realmente este tipo de	
132	evaluación no responde a eso.	
133	No estoy siendo ecléctico, sino que mi posición	
134	es si, la evaluación es necesaria que nos	
135	sentemos los maestros pero para una	
136	evaluación formativa. Que desde niño desde	
137	pequeño conozco su contexto, se auto	
138	reconozca, en sus problemas y sus	
139	potencialidades y se forme como un verdadero	
140	líder, en las comunidades donde este, y eso	
141	necesita de la formación docente en el caso de	
142	la evaluación, porque el enseñar hoy y el	
143	aprender están estrictamente sumados con	

144	observar los resultados que eso va generando,	
145	en el sentido de que el enseñar y el aprender	
146	debe responder a un requerimiento de ser	
147	humano, perfil del ser humano, a partir de esas	
148	potencialidades y esas dificultades aspiramos a	
149	un perfil de ser humano, un perfil de sociedad,	
150	un perfil de comunidad y yo registro que si se	
151	está alcanzando o no en los procesos de	
152	evaluación y el estado debe sumarse a eso.	
153	Y para ello el maestro también debe formarse	
154	en el sentido de conocer esos contextos, de	
155	registrarlos, adecuar currículos pertinentes y al	
156	interior de esos currículos obviamente	
157	procesos de evaluación, no puede ser posible	
157	que a esta altura que se está aplicando la	
158	evaluación tipos ICFES nuestros docentes aún	
159	tengan dificultades, la gran mayoría, para	
160	estructurar evaluaciones tipo ICFES y los	
161	colegios tengan que estar invirtiendo en los	
162	famosos preicfes o acompañamientos	
163	externos; y el Estado le crea la talanquera en	
164	las instituciones públicas diciendo que no	
165	puede invertir el dinero del FOSE en ese tipo	
166	de capacitaciones y en la escuela hay una puja	
167	allí, necesitamos que los estudiantes estén	
168	siendo preparados y adiestrados para pruebas	
169	ICFES, entonces ¿para qué están los	
170	maestros?, ¿por qué hay que buscar apoyo	
171	externo?, si los maestros deben responder a	
172	estas alturas a la estructuración de una	
173	evaluación tipo ICFES, una evaluación tipo	
174	ICFES que no debe estar concebida como la	
175	concibe el ICFES, suena paradójico.	
176		
177		
178	DP	
179	¿Desde qué época se están aplicando	
180	evaluaciones ICFES?	
181		
182		
183	LRM	
184	Desde los ochenta están evaluando el ICFES	
185	porque yo termine en el 79 y no fui evaluado.	
186		
187		
188	DP	
189	¿Acciones desde la directiva se han venido	

190	adelantando a partir del 2009 hasta el este	
191	tiempo para apuntar a mejores resultados?	
192		
193		
194	LRM	
195	En el 2010 el colegio obtuvo un reconocimiento	
196	de la Secretaría de Educación, por un pequeño	
197	ascenso en ese sentido. Pero del 2010 para	
198	acá, o sea 2011-2012-2013 disminuyó la	
199	población para el grado once y entonces	
200	parece ser que nos están aplicando una	
201	normatividad; hay una norma que cuando	
202	disminuye un porcentaje específico en la	
203	población que no era el que tradicionalmente	
204	se viene presentando no clasifican a la	
205	Institución Educativa, a nosotros no nos han	
206	venido clasificando y parece que nos están	
207	aplicando una norma, algo de lo que yo	
208	disgusto porque la disminución es producto de	
209	la misma situación y la misma fluctuaciones	
210	que se dan en la población; nosotros somos	
211	una comunidad en pontezuela, de familias	
212	flotantes que trabajan en fincas y en un	
213	momento puede haber una gran cantidad pero	
214	luego se pueden desplazar a otras fincas en	
215	otras regiones y otros departamentos del país y	
216	ya los estudiantes también se van, los hijos, de	
217	esa forma eso se ha venido patentizando	
218	desde el 2011 para acá y la población escolar	
219	del grado once y el grado diez ha venido	
220	disminuyendo, tenemos solo un grado 11 y un	
221	grado 10, unos 36 estudiantes en grado	
222	undécimo, pero antes teníamos cuarenta y	
223	cinco estudiantes en promedio.	
224	Este año a ver si cambia un poco la situación,	
225	hemos estado insistiendo a la rectoría para que	
226	gestione al respecto.	
227	Eso por un lado; pero la institución ha venido	
228	trabajando en los PREICFES, la institución ha	
229	venido invirtiendo de una u otra forma en los	
230	PREICFES, ha venido adelantado con los	
231	docentes adiestramientos y preparación del	
232	estudiantes; ahorita mismo el director de grupo	
233	de grado de once es responsable de eso,	
234	empieza a gestionar banco de preguntas, los	
235	docentes de la comunidad le pasamos material	
236	a los docentes de las diferentes áreas ,	

237	generalmente estudiamos el estado de cada	
238	asignatura, el puntaje por el estudiante, el	
239	desempeño en cada una de las áreas y con	
240	base en esto los docentes también van	
241	tomando de los ejes , empiezan a identificar lo	
242	relacionado con el núcleo común, entonces los	
243	docentes empiezan a identificar eso y generan	
244	cierta dinámica alrededor del mejoramiento de	
245	la prueba.	
246		
247		
248	DP	
249	¿Y acciones puntuales para la obtención de	
250	mejores resultados en básica primaria?	
251		
252	LRM	
253	Precisamente en el marco del PTA, lo que	
254	hemos tenido que venir adelantando. Fíjate el	
255	hecho de desarrollar una cultura organizacional	
256	alrededor de los resultados no se venía dando,	
257	pero ahorita mismo si se está estableciendo un	
258	mecanismo para ese seguimiento y ya el hecho	
259	de entregar, a través de la tutora del PTA, de	
260	entregar unos resultados a los maestros de	
261	primaria para que ellos evidencien donde los	
262	estudiantes tuvieron fallas, mayores	
263	inconvenientes y empezar a mejorar alrededor	
264	de las preguntas y los temas que debe abordar	
265	y entonces consideramos que comienza a	
266	emerger una cultura organizacional favorable	
267	para el seguimiento de los resultados para el	
268	mejoramiento académico.	
269		

CÓDIGO DE ENTREVISTA
 NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:
 LUGAR DE LA ENTREVISTA:
 ENTREVISTADOR:

ENT15
 Institución Educativa de Pontezuela
 IE de Pontezuela
 Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Donaldo Díaz
Edad	56 años
Género	M
Cargo	Rector

Estatuto que lo rige	2277/79
Tiempo de permanencia en el cargo	15 años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	Para usted, ¿Qué es la evaluación y qué	
3	importancia tiene en el proceso de enseñanza y	
4	de aprendizaje?- ¿Qué significa para usted la	
5	evaluación externa?	
6		
7		
8	DONALDO DIAZ (DD)	
9	La evaluación es tan importante puesto de que	
10	con eso obtenemos una medida que nos va a	
11	servir a identificar las fortalezas y las	
12	debilidades. Se toman esas debilidades, se	
13	tratan de afrontar y mirar ¿cómo puedo buscar	
14	la mejoría?, eso es lo que da la medida.	
15		
16		
17	DP	
18	¿Cuál es la utilidad que le percibe a la	
19	evaluación externa de los aprendizajes de los	
20	estudiantes?	
21		
22		
23	DD	
24	Es importante puesto que son entidades son de	
25	mucha trascendencia y que a nivel local,	
26	nacional e internacional nos tienen en cuenta	
27	para ver cómo está la calidad educativa en	
28	nuestras instituciones educativas.	
29		
30	DP	
31	A partir de los resultados obtenidos en las	
32	pruebas SABER, ¿Qué acciones y estrategias	
33	se adelantan desde la gestión directiva que	
34	apunten a la obtención de mejores resultados?	
35		
36		
37	DD	
38	Nosotros nos basamos siempre en tratar de	
39	buscar pruebas estilo ICFES y que los	
40	profesores traten de buscar las mejores	

41	técnicas que el estudiante no tenga dificultad	
42	para responder estas pruebas, a veces hemos	
43	tenido asesoría por parte de ciertas personas	
44	que se dedican directamente a buscar el	
45	mejoramiento	
46		
47		
48	DP	
49	Usted me habla de acciones en básica	
50	secundaria y media, y en primaria?	
51		
52		
53	DD	
54	En básica primaria estábamos descuidados	
55	hasta que llegó el PTA, donde ya se toman	
56	como algo que es demasiado necesario, puesto	
57	que ahí está la base y el fundamento para la	
58	mejoría. Antes casi no teníamos en cuenta este	
59	tipo de evaluaciones, se hacían las	
60	evaluaciones comunes y corrientes	
61	directamente del profesor y no teníamos una	
62	directriz del Ministerio, como está siendo hoy en	
63	día.	
64		
65		
66	DP	
67	¿Qué proyecciones se tiene para la obtención	
68	de mejores resultados jalonados desde la	
69	gestión directiva?	
70		
71		
72	DD	
73	Nosotros acá tenemos que hacerle seguimiento	
74	y concreción. Porque hay que tener en cuenta	
75	en los aspectos que no avanzamos, no estamos	
76	actualizados, no nos podemos quedar	
77	sentados, tenemos que buscar los fundamentos	
78	y que esto hay que hacerlo trimestralmente ir	
79	dándonos cuenta de cómo vamos,	
80	especialmente en básica primaria y también en	
81	secundaria, en todo la institución puesto que	
82	tenemos que darnos cuenta de los proceso que	
83	están llevando los profesores, eso es una	
84	obligatoriedad ya.	

CÓDIGO DE ENTREVISTA: ENT16
 NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Institución Educativa 20 de julio
 LUGAR DE LA ENTREVISTA: IE 20 de julio
 ENTREVISTADOR: Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Jhony Luna
Edad	44 años
Género	M
Cargo	Rector
Estatuto que lo rige	2277/79
Tiempo de permanencia en el cargo	4 Años

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	La evaluación es una forma de darse cuenta	
3	del progreso de los estudiantes o avance de los	
4	mismos en su proceso de formación, en el	
5	proceso educativo. Es muy importante porque a	
6	través de ella, es que podemos tomar acciones	
7	de mejora en cuanto al niño. Si yo hago una	
8	evaluación que me permite evidenciar que un	
9	niño tiene poco logros alcanzados, los logros	
10	que yo quiero que alcancen según los	
11	estándares, entonces yo puedo tomar acciones	
12	de refuerzo para que el niño se recupere y	
13	aprenda lo que tenga que aprender.	
14	¿Qué significa para usted, la evaluación	
15	externa, pruebas saber?	
16		
17		
18	JHONY LUNA (JL)	
19	Significa un gran termómetro porque nos mide	
20	frente a otras instituciones con el mismo	
21	parámetro. Entonces así podemos establecer	
22	cómo estamos frente a los demás y qué	
23	debemos hacer con respecto a mejorar eso en	
24	que no estamos bien, o potenciar en lo que	
25	estamos bien, pero nos falta algo. Las pruebas	
26	externas básicamente son eso, un termómetro	
27	que nos mide y nos iguala a los demás, en	
28	cuanto a la medida. Es muy importante saber	
29	cómo salimos frente a los demás.	
30		

31		
32	DP	
33	Entonces, Le percibe utilidad a la prueba?	
34		
35	JL	
36	Muy útil y necesaria por los argumentos que le	
37	acabo de decir.	
38		
39		
40	DP	
41	¿Qué acciones adelanta a partir de los	
42	resultados obtenidos?	
43		
44		
45	JL	
46	Primero hacemos una socialización de los	
47	resultados, y en esa socialización hacemos	
48	también un análisis de lo que debemos	
49	mejorar, sobre todo en eso y de allí entonces	
50	se hacen planes de mejoramiento. En los	
51	planes de mejoramiento por área se incluyen lo	
52	que debe mejorar cada grado por asignatura y	
53	de esta manera, se espera que se hagan	
54	acciones pedagógicas y didácticas y se	
55	capacita también al docente, hoy nos	
56	acompaña el Programa Todos a Aprender que	
57	está en esa misma línea de coadyuvar al	
58	proceso. Eso es lo que prácticamente se hace.	
59	En grado once hacemos también... es donde	
60	más lo hacemos, por ejemplo en el año los	
61	estudiantes hacen dos tres simulacros, y	
62	cuando llegan los resultados nos reunimos con	
63	los docentes y le mostramos los resultados y	
64	les decimos los aspectos a mejorar por	
65	componentes, componente uno, componente	
66	dos; y los profesores retoman ese trabajo y	
67	hacen digamos así, un replanteamiento de su	
68	quehacer pedagógico en el aula con esas	
69	temáticas; en el grado once se hace más	
70	marcado, en básica primaria el trabajo es	
71	diferente, se trabajó más con estándares, muy	
72	poco por componentes, allí lo que se ha notado	
73	es otra cosa, no tanto con los estudiantes.	
74		
75		
76	DP	
77	Se le ha hecho seguimiento a los resultados	

78	obtenidos de las pruebas saber, a partir del	
79	2009 al 2012. ¿Cómo ha sido ese seguimiento?	
80		
81		
82	JL	
83	SI, este año pasado empezamos a mejorar un	
84	poco, pero el progreso ha sido más lento; sobre	
85	todo en grados como tercero se ha visto el	
86	mejoramiento, pero en grados como 4°, 5° y 9°	
87	incluso se ha desmejorado, en áreas tales	
88	como castellano y matemáticas. Eso ha sido	
89	motivo de preocupación, y este año hicimos un	
90	trabajito adicional allí. Por primera vez estamos	
91	hablando de planes de mejoramiento por área	
92	en la institución educativa 20 de julio, para ver	
93	qué pasó allí. Es novedosa para el colegio,	
94	porque se había hecho planes de mejoramiento	
95	institucional, no por área.	
96		
97	DP	
98	¿Se relaciona la información proveniente de los	
99	resultados de pruebas saber con la de	
100	evaluación interna de los aprendizajes?	
101		
102	JL	
103	Si, Lo que hemos visto, o nos hemos dado	
104	cuenta es una incoherencia. Los resultados de	
105	un grupo que sale muy mal en las pruebas	
106	externas, sale muy bien en las internas. Yo	
107	digo que no hay coherencia. Allí toca revisar el	
108	sistema de evaluación, que ya lo estamos	
109	haciendo. Lo que se evalúa realmente en cada	
110	las áreas del saber que evalúa el ICFES	
111	porque están bien lejos, los resultados son	
112	diferentes. En grado quinto, si hay cosas que	
113	nos indican que él no comprende la lectura,	
114	cómo va a pasar a sexto grado. No se observa	
115	esa linealidad, se observa realmente opuesto,	
116	eso ha sido otro de los análisis que hemos	
117	hecho allí.	
118		
119	DP	
120	¿Cuál es la estrategia que considere la más	
121	importante que se esté jalonando desde la	
122	directiva?	
123		
124	JL	

<p>125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168</p>	<p>Con los compañeros docentes de secundaria, porque quedo demostrado que los compañeros docentes de básica primaria por su preparación académica muy poco saben de un área o una disciplina. Por ejemplo tenemos unas compañeras licenciadas en básica primaria, pero no tienen un énfasis fuerte. Por ejemplo, contar con una profesora que tenga un énfasis en matemática sería valioso, y tenemos unas cuantas, pero no todas. Entonces hemos tomado a compañeros de secundaria que manejan una disciplina con más fuerza y más conocimiento y lo hemos invitando a que nos apoyen en la capacitación, desde la parte de estrategias y metodologías, y propias del saber disciplinar para orientar a los compañeros de básica primaria, incluso en el tema de los estándares, q parece ser que las compañeras de básica primaria tiene menos conocimiento en tal cosa.</p> <p>Ya lo comenzamos desde el área de matemáticas; ahorita se viene también con el área de castellano, incluso las compañeras vieron la necesidad en el área de naturales, que se les capacite y oriente para establecer unas estrategias fructíferas, en ciencias, en castellano y matemáticas. Sobre todo las cuatro áreas con mayor intensidad horaria en la institución.</p> <p>Ahora en torno a la calidad educativa, hay mucha gente que tiene que aportar, pero cuando ve las políticas, mejor se queda uno quieto. Pero si hablamos de calidad, entonces arreglemos esto, esto y esto. Arreglemos que no falten profesores en los colegios, que la infraestructura sea suficiente para la atención a los estudiantes, arreglemos el salario del docente. Si al docente se le mejora las condiciones económicas, ese docente se va a dedicar con amor. En Finlandia los profesores son por vocación, pero le pagan bien, para ser profesor tienen que tener un título de maestría, pero en Colombia no, ahora cualquiera es profesor.</p>	
--	--	--

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Institución Educativa 20 de julio
 LUGAR DE LA ENTREVISTA: IE 20 de julio
 ENTREVISTADOR: Diana Pallares Herazo

Datos Entrevistado	
Nombres y apellidos	Astrid Prada Gonzales
Edad	44 años
Género	F
Cargo	Coordinadora
Estatuto que lo rige	2277/79
Tiempo de permanencia en el cargo	22 años como docente en la IE. 1 año encargada de la coordinación.

#	ENTREVISTA	COMENTARIO
1	DIANA PALLARES (DP)	
2	¿Qué es la evaluación de los aprendizajes y	
3	cuál es su importancia en el proceso de	
4	enseñanza y de aprendizaje?	
5		
6		
7	ASTRID PRADA (AP)	
8	La evaluación... complejo, porque no todos	
9	entendemos de la misma forma qué es la	
10	evaluación. Pensamos que evaluar es medir, y	
11	nos hemos enmarcado que es medir. Y la	
12	evaluación va mucho más allá y es explorar,	
13	encontrar qué tanto saberes posee este	
14	estudiante y cómo lo puede evidenciar ante su	
15	realidad, es como explorar y no lo identificamos	
16	como tal.	
17		
18		
19	DP	
20	¿Qué significa para usted la evaluación	
21	externa?	
22		
23		
24	AP	
25	En este momento es un estándar. Nos da unos	
26	parámetros a mejorar como institución de	
27	pronto en la forma de evaluación, nos facilita o	
28	nos da parámetros para encontrar ventajas y	
29	desventajas, fortalezas y debilidades	
30	relacionadas con el desarrollo de la enseñanza.	

31		
32		
33	DP	
34	Entonces, ¿le percibe utilidad a la prueba	
35	externa?	
36		
37		
38	AP	
39	Si por supuesto; me parece que sí, todas las	
40	evaluaciones externas.	
41		
42		
43	DP	
44	¿Qué estrategias y acciones puntuales se	
45	adelantan desde la gestión directiva para la	
46	obtención de mejores resultados en pruebas	
47	saber?	
48		
49		
50	AP	
51	Me parece que el Programa Todos a Aprender	
52	es pertinente; han trabajado con básica	
53	primaria que es la base de la educación, y han	
54	pellizcado a los docentes de la básica primaria	
55	y lo han hecho revisar las cosas por corregir.	
56	Estamos tratando de capacitar a nuestros	
57	docentes en cosas puntuales como el análisis	
58	de los estándares, la elaboración de pruebas	
59	tipos ICFES, tener en cuenta todo este	
60	conjunto de puntos, para nosotros mejorar en la	
61	enseñanza.	
62		
63		
64	DP	
65	A partir de toda esta trayectoria que ha tenido,	
66	tanto como docente como directivo ¿Cuál ha	
67	sido el seguimiento que se le hecho a los	
68	resultados de pruebas a partir del 2009 hasta la	
69	fecha actual? Si se les ha hecho seguimiento.	
70		
71		
72	AP	
73	Si, si le hemos hecho seguimiento, y los	
74	resultados que nos ha arrojado el seguimiento	
75	es mejorar año a año nuestro plan de trabajo,	
76	nuestro PMI, nuestro Proyecto Institucional y	
77	las desventajas que hemos tenido, las	

78	debilidades la hemos venido fortaleciendo.	
79		
80		
81	DP	
82	¿Qué acciones inmediatas después de la	
83	entrega de los resultados de las pruebas Saber	
84	se dan a nivel institucional?	
85		
86		
87	AP	
88	Para las acciones miramos en qué	
89	componentes estamos fallando	
90	específicamente, y empezamos desde los	
91	planes de mejoramiento y llevarlo a la práctica,	
92	ósea planeamos y posteriormente ejecutamos	
93	el plan, con orientaciones de rector y personas	
94	externas para estructurar mejor el plan de	
95	estudio de nosotros.	
96		
97		
98	DP	
99	Entonces, en la revisión del plan de	
100	mejoramiento ¿Están visibilizados las acciones	
101	institucionales a partir del uso de los resultados	
102	de las pruebas saber?	
103		
104		
105	AP	
106	En el plan de mejoramiento institucional hay	
107	acciones que se relacionan con la dinamización	
108	de pruebas en el componente académico y de	
109	pronto puede haber un transversalidad con el	
110	directivo, pues el directivo es el que tira las	
111	líneas gruesas y de allí el académico debe	
112	trabajar. Se usa los resultados de la evaluación	
113	externa para los ajustes al plan de	
114	mejoramiento.	

Anexo 3: Grupos focales



El docente frente a la evaluación Externa
--

Guía de tópicos grupos focales	
Tópico 1	Usos de los resultados de las pruebas Saber en las prácticas de aula.
Tópico 2	Prácticas y acciones llevadas a cabo a nivel institucional a partir de los resultados de Pruebas Saber de básica primaria entre el periodo correspondiente del 2009 al 2012.

LISTADO GENERAL DE GRUPOS FOCALES

#	CÓDIGO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	PARTICIPANTES
1	GF01	Fernández Baena	8
2	GF02	John. F. Kennedy	6
3	GF03	Soledad Acosta de Samper- Sede San Fernando	3
4	GF04	Fe y alegría – Sede Las Gaviotas	4
5	GF05	Manzanillo Del Mar	3
6	GF06	Fernando De La Vega	3

Grupos focal – 01	
Código	GF01
Institución educativa	Fernández Baena
Moderador	Diana Pallares (MODE)
Docentes participantes (8)	Mery Molina de Gutiérrez (MM) Viviana Giraldo de la Cruz (VG) Lorena Passo Puello (LP) Flora Morales de Urriola (FP) Ingrid Tatis Torres (IT) Carmela Contreras de Vergara (CC) Melva Romero (MR) María Esther Robles (ME)
Nota	Ninguna

#	DESARROLLO DE LA REUNIÓN
1	<u>VG</u> Toda prueba sirve para medir, mide en qué se falla, qué hace falta para de pronto trabajarlo más a profundidad en cuanto a lo que por grados se debe ver.
2	<u>MODE</u> ¿QUÉ SE HACE CUANDO LLEGAN LOS RESULTADOS DE PRUEBAS?
3	<u>FM</u> Depende del grado ver las dificultades, de cada tema se hace un análisis de los resultados, determinábamos los resultados globales y mirábamos las debilidades también.
4	<u>VG</u> La coordinadora Rocío nos pedía por área, en cuáles elementos se encontraban las debilidades y las fortalezas. El año pasado vinieron en forma individual las pruebas diagnósticas, que también son pruebas externas y enfatizamos en lo que se debilitaron. El docente dentro de su aula de clase hace un refuerzo con base en esto.
5	<u>MODE</u> ¿CON QUÉ REGULARIDAD SE HACE ESE SEGUIMIENTO?
6	<u>VG</u> Las pruebas saber son en octubre, los resultados vienen en a principios de año yo q tengo cuarto, o no quinto la debilidad está en que no se hace el refuerzo a los mismos muchachos- porque ya pasan de grado, si yo sigo con mis niños no habría problemas. Los que se nos van a sexto grado no se les hace refuerzo. Yo tomo los de grado tercero y me hago el compromiso de trabajar en lo arrojado de las pruebas SABER
7	<u>MODE</u> ¿QUÉ ACTIVIDADES PREVIAS SE REALIZAN PARA LA PREPARACIÓN DE LAS PRUEBAS SABER?
8	<u>VG – CC</u> Se hace uso de toda clase de material, todos los libros sobre pruebas SABER, fichas, cuadernillos durante todo el año sobre pruebas SABER, trabajo con cuadernillos, uno para cada estudiante. En el año los leemos, estudiamos y practicamos, se los enviamos a los estudiantes, y las evaluaciones que se hacen periódicamente son de tipo Saber.
9	<u>MODE</u> ¿CÓMO LES FUE EN PRUEBAS DIAGNÓSTICAS?
10	<u>FM</u> Nos fue bien a los segundos en matemáticas y lenguaje. Aspiramos que nos vaya mejor en esta segunda aplicación. En la primera prueba que se hizo hubo unos temas que no se habían abordado, uno empieza con lo básico y luego profundiza en ese tema. El tiempo de aplicación de la prueba diagnóstica en un momento en que no se han abordado esos temas.
11	<u>MODE</u> ¿QUÉ LE SUGIEREN AL EQUIPO DIRECTIVO PARA APUNTAR A LA

12	<p>OBTENCIÓN DE MEJORES RESULTADOS?</p> <p><u>VG</u></p> <p>El trabajo en el aula con los muchachos es lo que mínimamente podamos conseguir en ella, externamente no tenemos apoyo con los papás. Lo que se hace en la institución es lo único que se queda, no hay apoyo familiar, se necesita involucrar a la familia para la obtención de mejores resultados. Son poquitos los padres de filia que apoyan. Siempre son los mismos niños que tienen mejores resultados, en pruebas internas y externas, son los que reciben acompañamiento de padres de familia hemos concluido eso.</p>
13	<p><u>FM</u></p> <p>Las pruebas deben ser regionalizadas, la cultura es distinta, el estrato también es diferente. No es lo mismo Medellín que aquí, que no se avanza mucho.</p>
14	<p><u>CC</u></p> <p>Antes este colegio era reconocido. Cupos peleados. Había una población interesada, pero ahora hay que buscar a los niños. Hay una nueva población heterogénea porque hay que llenar el cupo, toca coger a los de la postobon y el zapatero. No hay quien les exija académicamente a ellos.</p>

Grupos focal – 02	
Código	GF02
Institución educativa	John F. Kennedy
Moderador	Diana Pallares (MODE)
Docentes participantes (6)	Docentes de básica primaria-
Nota	Ninguna

#	DESARROLLO DE LA REUNIÓN
1	<p><u>MODE</u></p> <p>¿CÓMO CONCIBE LA EVALUACIÓN EXTERNA?</p>
2	<p><u>Profesor #1</u></p> <p>Es una prueba donde miran el desempeño del estudiantes, saber cómo está el estudiante/ prueba -mide el conocimiento.</p>
3	<p><u>MODE</u></p> <p>¿ACCIONES ANTES DE LA APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS SABER?</p>
4	<p><u>Profesor #2</u></p> <p>Aquí tenemos un proyecto del Ministerio de educación, Todos a Aprender. Tenemos una tutora encargada de venir regularmente a la escuela revisar nuestro plan de área, trabajo en el aula - nos hace recomendaciones y sugerencias, nos entrega material para ampliar conocimiento, para buscar estrategias que apliquemos en el aula de clase y con el material que dotó el gobierno de incluir temas en nuestro plan de área- en especial de matemática y lengua castellana de primero a quinto – de tal manera, que esos temas se vean antes de la aplicación de las pruebas.</p>

5	<u>Profesor #1</u> Aquí con ella hacemos reuniones vemos los resultados por medio de estadísticas y barras nos muestra los resultados de los estudiantes – personalizado.
7	<u>MODE</u> ¿QUÉ ACTIVIDADES INDEPENDIENTEMENTE AL PTA, ACCIONES DESDE LA GESTIÓN DIRECTIVA?
8	<u>Profesor #2</u> Lo que trabajamos en aula lo que buscamos por nuestra cuenta. Con base en el tipo de preguntas nosotros implementamos para que ellos ya vayan con las temáticas vistas antes de la aplicación de las pruebas saber. Actividad liderada con las directivas para reforzar pruebas saber, no hay aparte del proyecto.
9	<u>MODE</u> SUGERENCIAS PARA LA OBTENCIÓN DE MEJORES RESULTADOS'
10	<u>Profesor #1</u> Si la escuela como tal debe tener unos buenos resultados tiene que invertir en la preparación de los estudiantes. Yo tengo en la anunciación a mis hijas y hacen martes de pruebas, deben preparar a los estudiantes. No todo puede salir de uno, uno da todo en el aula de clase aunque no sea tu competencia, entonces deben buscarse mecanismos para que toda la responsabilidad de los resultados no recaiga en ti. Si quieren calidad deben tener docentes en educación física, informática e inglés. De primero a tercero dan todas las áreas. Sugerencia puntual: sería la rotación de docentes? No estoy segura.

Grupos focal- 03	
Institución educativa	Soledad Acosta de Samper- Sede san Fernando
Moderador	Diana Pallares (MODE)
Docentes participantes (3)	Zaida Eljaid (ZE) Melida (M) Nayibe Castro (NC)
Nota	Grados 3° y 5° docentes de lenguaje y matemáticas

#	DESARROLLO DE LA REUNIÓN
1	<u>MODE</u> ¿CONCEPTO DE EVALUACIÓN EXTERNA?
2	<u>ZE</u> Significa para mi demostrar las competencias que se desarrollan en todo el filtro de primaria y preescolar se evalúan las competencias, la interpretativa y argumentativa sobre todo las áreas que maneja la prueba SABER.
3	<u>M</u> Mirar que tanto han desarrollado las competencias en las diferentes áreas,

4	<p>en castellano por ej. Que tanto analiza que tanto propone.</p> <p><u>NC</u></p> <p>Comprobación del desarrollo de habilidades de pensamiento, que es lo que básicamente está enfocado en las habilidades de pensamiento; por ejemplo el analizar, proponer. Sobre todo en las áreas básicas.</p>
5	<p><u>MODE</u></p> <p>¿QUÉ USO SE LES HA DADO A LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER?</p>
6	<p><u>NC</u></p> <p>Aquí se analizan de una manera sistemática y organizada cuando se arrojan los resultados y se emprenden corrección a partir de a esto; esto lo hacen los directivos.</p>
7	<p><u>ZE</u></p> <p>Y cada docente se esfuerza por aplicar constantemente o al finalizar el periodo, una evaluación tipo de las pruebas SABER. Para que cada niño cuando se enfrenta a una prueba tenga un resultado</p>
8	<p><u>NC</u></p> <p>Aquí de pronto cada docente investiga por internet o por los cuadernillos y aplica detrás de cada actividad pedagógica hay un refuerzo de una forma tipo prueba saber e inclusive los exámenes de periodo son estructurados tipos SABER.</p>
9	<p><u>MODE</u></p> <p>SUGERENCIAS AL EQUIPO DIRECTIVO EN CUANTO A RESULTADOS PRUEBAS SABER</p>
10	<p><u>NC</u></p> <p>Sugerencia no, al contrario darles felicitaciones pues ellos están pendiente de eso y trabajando en pro de eso, que hay alguna falencia o unas limitaciones eso hace parte de proceso. Hay iniciativa de avanzar en cuanto a eso.</p> <p>Los resultados no dependen del directivo ni del docente sino que estamos viendo una falencia del padre de familia que no quieren comprometerse. Si el padre de familia como ellos son menores no se comprometen que resultados se pueden dar los niños. Lo vemos cuando ponemos una pequeña actividad de refuerzo.</p>
11	<p><u>M</u></p> <p>Una sugerencia seria que al padre de familia darles a conocer como es el proceso de las pruebas saber. Muchos desconocen como es el proceso.</p>
12	<p><u>ZE</u></p> <p>Yo pienso que no, el asunto allí es el proceso, la falta de compromiso para estudiar, no solo que se conozca la estructura.</p>
13	<p><u>NC</u></p> <p>Yo pienso que no es un exabrupto, la única falencia es la falta de acompañamiento de los padres de familia. Están poco involucrados en ese proceso. Si no las cosas fueran mejores. El facilismo, se les deja una tarea y traen cualquier cosa.</p>
14	<p><u>M</u></p> <p>Por eso ellos deben saber cómo está estructurada la prueba saber. Cada</p>

	<p>quien se enfoca en su área. Las pruebas arrojan mejores resultados en grados superiores que en la básica primaria. Se hacen simulacros de pruebas. Se toma un día como si fueran las pruebas de Estado trimestralmente. Las pruebas a finales de periodo son tipo ICFES. Se hacen actualizaciones de planes área de acuerdo los resultados, según lo que se evidencia en cada área. En argumentación los niños tienen muchas falencia por lo cual se trabaja en eso. Nosotras trabajamos con los estándares. Los análisis de tablas y figuras les cuestan a los niños. Esa es su mayor deficiencia.</p>
--	--

Grupos focal – 04	
Institución educativa	Fe y alegría – Sede Las Gaviotas
Moderador	Diana Pallares (MODE)
Docentes participantes (4)	Luz Miriam Capera (LC) - Orientadora escolar Patricia Yanaceth Barrios (PY) Carmen Tejedor (CT) Yaneth Wuilches (YW)
Nota	Docentes de básica primaria grados 3°, 4° y 5°

#	DESARROLLO DE LA REUNIÓN
1	MODE ACCIONES PUNTUALES
2	LC Algunos aspectos que se resaltan son las socializaciones de los resultados en las distintas reuniones de área. Las acciones de iniciativa se dan en los docentes de bachillerato.
3	LC Ausencia de una cultura evaluativa, no se han manoseado los resultados, hace parte del discurso, pero no de la práctica. Se constituye en un elemento cultural el privilegiar los resultados de 11°, se debe revisar todos los niveles y competencias retomar grados de primaria. Hay diferencias y no articulación entre el modelo pedagógico que dice una cosa, el diseño curricular otra y las estrategias pedagógicas dicen otra cosa. Hay que pensar y validar los proceso pedagógicos, métodos de lectura, revisión de plan de estudios de básica primaria, su estructura, el concepto de lo pedagógico debe ser redimensionado.
4	PY Los resultados de las pruebas son socializados a profesores que el año inmediatamente anterior no daban el área asignada, desconocen los procesos.

Grupos focal -05	
Institución educativa	Manzanillo Del Mar
Moderador	Diana Pallares (MODE)
Docentes participantes (3)	Hernando Polo (HP) Cecilia Castelar (CC) Esperanza Zambrano (EZ)
Nota	Docentes de básica primaria - Grados 3° y 5°

#	DESARROLLO DE LA REUNIÓN
1	<u>MODE</u> ¿CÓMO CONCIBEN LA EVALUACIÓN EXTERNA?
2	<u>HP</u> De una u otra forma como son políticas del Estado coadyuvan a mejorar procesos de calidad Educativa. De una u otra forma cada institución se pone en pro o busca de mejorar los resultados institucionales, quiérase o no esto va midiendo a las instituciones va permitiendo que hayan incentivos para la mismas.
3	<u>MODE</u> ACCIONES FRENTE AL USO DE LAS PRUEBAS
4	<u>CC</u> Se supone que este año con lo que hicimos ahora a principio de año, el plan de mejoramiento, pues allí acordamos las estrategias de mejora que teníamos hacer y una de esas era pues reforzar la lectura que es donde que los niños tiene muchas falencias. Y eso es resultado de las pruebas Saber, los puntajes que los niños obtuvieron en la prueba Saber. Concluimos que les falta eso, de pronto no es que nos sepan, sino que no leen no tienen el hábito de leer, no hay comprensión de lectura. Por eso quedamos que en nuestros planes se debe atacar más la lectura. Desde preescolar hasta once. Se hizo análisis de los resultados.
5	<u>MODE</u> ESTE ANÁLISIS SOLO SE HACE EN ESTE TIEMPO, O HAY ALGÚN HISTÓRICO?
6	<u>CC</u> Si todos los años se hacen esos análisis.
7	<u>MODE</u> COMO DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA QUÉ PRACTICAS SE ESTÁN HACIENDO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA LA OBTENCIÓN DE MEJORES RESULTADOS?
8	<u>CC</u> Hacer más estrategias para que los niños se enamoren de la lectura, también esta lo de la biblioteca que está en el pueblo. Lo mismo de la Fundación Sonia Jaime que están colaborando en horario contrario a la jornada para reforzar, están reforzando lectura – escritura y matemáticas. Estamos llevando el programa del PTA y del PER para llegar precisamente a eso y la directora da ese espacio.

9	<u>MODE</u> ¿ESTAS ACCIONES SE LIDERAN? Y DESDE QUÉ GESTIONES?
10	<u>CC</u> Ambas gestiones, directiva y académica, porque eso lo establecemos desde el plan de mejoramiento.
11	<u>MODE</u> HACEN RELACIONES DE LA EVALUACIÓN EXTERNA Y EXTERNA? CRUCE DE INFORMACIONES?
12	Evaluaciones más al estilo pruebas ICFES. Para que los niños fueran cogiendo la práctica de cómo son esas evaluaciones. Se presentan porque no estaban acostumbrados a ese estilo de preguntas, Si nosotros acá en clases no aplicamos ese tipo de preguntas cuando le damos las evaluaciones escritas.
13	<u>EZ</u> No están adaptados. Ellos se cansan. Si no se les aplica ese tipo de preguntas en el salón. Cuando van a realizar esas pruebas se cansan. No tienen el hábito. No están acostumbradas a tantas preguntas. Por eso se implementó que todas las evaluaciones fueran estilo ICFES.
14	<u>MODE</u> Sugerencias al equipo directivo en cuanto a la obtención de mejores resultados.
15	<u>EZ</u> Que fueran revisados por una persona especializada, que en sí que conozca del tema, pues uno lo hace pero tal vez uno tenga equivocaciones. Que en sí conozca del tema

Grupos focal-06	
Institución educativa	Fernando De La Vega
Moderador	Diana Pallares (MODE)
Docentes participantes (2)	María Burgos (MB) Cristell Bertell (CB)
Nota	Docentes de 3 ° y 5°

#	DESARROLLO DE LA REUNIÓN
1	<u>MODE</u> SE DA USO A LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER
2	<u>MB</u> Nosotras hacemos unas pruebas diagnósticas previas a las pruebas Saber. Con base en los resultados anteriores, estamos trabajando actualmente los quintos y los cuartos con las plantillas y cuadernillos de las pruebas saber aplicando los conceptos que están allí para ir generando en los estudiantes el proceso en él.

3	<u>MODE</u> ACCIONES PUNTUALES.
4	<u>CB</u> Las evaluaciones por competencias se están elaborando tipo pruebas saber. Las pruebas objetivas tipo prueba saber.
5	<u>MODE</u> ESTÁN SIENDO FORMADAS EN ESE TIPO DE PRUEBAS? ESTÁN SIENDO CAPACITADAS?
6	<u>CB</u> Con base al CDA -comunidad de aprendizaje del PTA (programa Todos a Aprender), estamos desarrollando esas formaciones y capacitaciones. Pero ha sido más bien una autoformación.
7	<u>MODE</u> SUGERENCIAS AL EQUIPO DIRECTIVO EN TORNO A EVALUACIÓN EXTERNA
8	<u>MB</u> Que nos permita a través biblioteca tener libros donde nos ayuden a trabajar en esas competencias y tener más formación en esa parte. Por lo menos lo que ustedes han dicho.
9	<u>MODE</u> DE ACUERDO LAS ACCIONES QUE SE ESTÁN LIDERANDO POR EL EQUIPO DIRECTIVO (RESIGNIFICACIÓN DEL PEI- ACTUALIZACIONES DE PLANES DE ÁREA) CÓMO ESTÁN LLEGANDO AL AULA DE CLASES?
10	<u>MB</u> Se ha venido realizando. Al comienzo de cada explicación por área nosotros miramos el contenido con su estándar y su competencia. Para mirar cómo se está trabajando académicamente en el aula de clase.
11	<u>MODE</u> POR LO GENERAL, CÓMO HAN SIDO SUS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS SABER? EN QUÉ NIVELES DE DESEMPEÑO EN SE HAN UBICADO LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIANTES EVALUADOS, EN LAS ÁREAS DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS?
12	<u>CB</u> Regulares. Término medio. Estamos en un nivel de desempeño básico.
13	<u>MODE</u> CUÁLES SON SUS PROYECCIONES PARA LA OBTENCIÓN DE MEJORES RESULTADOS?
14	<u>MB</u> Hemos generado una malla curricular para ir trabajando por grados e ir compensando lo que por grados se va dejando y por grado se va pasando. Es decir; Lo que falta para segundo que de primero se avanza. Lo que falta para segundo que debe trabajar primero se adelanta. Partimos de una malla curricular del plan de áreas para poder armar el plan de clase.