

January 2013

Efectos académicos de las pruebas Saber 11° en las instituciones educativas del departamento de Córdoba: una perspectiva de gestión

Jose Reyes Navarro Arias
Universidad Nacional de Colombia, jrnavarroa@unal.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Navarro Arias, J. R.. (2013). Efectos académicos de las pruebas Saber 11° en las instituciones educativas del departamento de Córdoba: una perspectiva de gestión. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 109-126.
doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2274>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Efectos académicos de las pruebas Saber 11° en las instituciones educativas del departamento de Córdoba: una perspectiva de gestión

José Reyes Navarro Arias
Universidad Nacional de Colombia
jnavarroa@unal.edu.co



Resumen: ante la relevancia que tienen para una institución educativa los puntajes obtenidos en las pruebas Saber 11°, el artículo analiza de modo crítico las acciones encaminadas a mejorar la calidad. Se presenta un desarrollo histórico del concepto de evaluación, desde sus inicios hasta las ideas actuales, para valorar su función. Mediante una metodología cualitativa de corte etnográfico, se develó el currículo oculto de tres planteles educativos del departamento de Córdoba, que son representativos de los diferentes enfoques de calidad de la enseñanza. Dichas acciones abarcan estrategias de exclusión, deshonestidad, desigualdad y violencia simbólica. Se concluye que los efectos académicos de esas acciones conllevan más perjuicios que beneficios.

Palabras clave: evaluación escolar, prueba escrita, calidad de la enseñanza, currículo oculto, efectos académicos.

109



Recibido: 2 de junio de 2013
Aceptado: 5 de octubre de 2013

Cómo citar este artículo: Reyes Navarro Arias, J. (2013). Efectos académicos de las pruebas Saber 11° en las instituciones educativas del departamento de Córdoba: una perspectiva de gestión. *Actualidades Pedagógicas* (62), 109-126.



*Academic Effects of the Saber 11°
Tests in Educational Institutions
from the Department of Córdoba:
A Management Perspective*

Abstract: Given the relevance of the Saber 11° test scores for educational institutions, this paper makes a critical review of the actions aimed at improving quality. A historical development of the concept of evaluation is presented, from its beginnings to present ideas in order to assess its function. Using a qualitative methodology of ethnographic nature, the hidden curricula of three schools from the Department of Córdoba were revealed, which represent the different approaches to teaching quality. Such actions include exclusion, dishonesty, inequality and symbolic violence strategies. It is concluded that the academic effects of these actions carry more harm than good.

Keywords: School tests, written test, quality of teaching, hidden curriculum, academic effects.



*Efeitos acadêmicos das provas
Saber 11° nas instituições
educativas do departamento de
Córdoba: uma perspectiva de gestão*

Resumo: diante a relevância que têm para uma instituição educativa a pontuação obtida nas provas Saber 11°, o artigo analisa de modo crítico as ações encaminhadas a melhorar a qualidade. Apresenta-se um desenvolvimento histórico do conceito de avaliação, desde seus inícios até as ideias atuais, para avaliar a sua função. Através de uma metodologia qualitativa de corte etnográfico, revelou-se o currículo oculto de três instituições educativas do departamento de Córdoba, que são representativos dos diferentes enfoques de qualidade do ensino. Ditas ações abarcam estratégias de exclusão desonestidade, desigualdade e violência simbólica. Chega-se a conclusão que os efeitos acadêmicos dessas ações implicam mais danos que benefícios.

Palavras chave: avaliação escolar; prova escrita, qualidade do ensino, currículo oculto, efeitos acadêmicos.



Descripción del problema

El concepto de evaluación¹ ha sufrido modificaciones a lo largo de la historia. Según Izquierdo (2008), se pueden distinguir cuatro generaciones en la evolución del concepto. En su primera concepción, la evaluación se asimila a una simple medición. Así, los primeros registros datan del año 2000 a. C. en la China Imperial; más tarde, en la Edad Media, las universidades adoptaron la evaluación como una práctica educativa. Pero, fue a mediados del siglo XIX, en Estados Unidos, con la masificación de la educación, cuando se aplicaron los primeros test estandarizados. A este periodo se le llama *pretyleriano*.

Posteriormente, a inicios de la década de los treinta se concibe la evaluación como una descripción. En efecto, siguiendo los planteamientos del norteamericano Ralph Tyler la evaluación se integra al currículo escolar. Por consiguiente, el proceso educativo inicia con la planeación y la selección de los contenidos, así como la formulación de los objetivos propuestos continúa con la ejecución de las estrategias metodológicas empleadas para transmitir el conocimiento y finaliza con la evaluación de los objetivos. La evaluación planteada por Tyler, llamada evaluación por *objetivos*, es una comparación entre el objetivo propuesto y lo realmente alcanzado y en la que se describen las fortalezas y las debilidades con respecto al resultado esperado. A este periodo se le ha llamado *tyleriano*, el cual coincide con la transferencia de la teoría administrativa neoclásica a las organizaciones escolares. Esta teoría se caracteriza por la estandarización de tiempos y

¹ Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y sus condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Gimeno y Pérez, 1996, p. 341).

movimientos, el control de calidad al producto terminado, la división del trabajo y un marcado énfasis en el logro de los objetivos propuestos.

Luego, en la década de los sesenta, a raíz de la evaluación a los docentes y la elaboración de nuevos proyectos curriculares en las áreas de ciencias y matemáticas, la evaluación se concibe como un juicio. Aunque el docente mantiene sus funciones de evaluador técnico con algún carácter descriptivo, debe emitir su apreciación sobre lo correcto o lo errado de situaciones cotidianas en el aula (un juicio de valor). A este periodo se le llama *realismo*.

El último periodo llamado *constructivista* surge a partir de la década de los setenta, con el surgimiento de la evaluación como disciplina investigativa. A partir de esta premisa se concibe la evaluación como orientadora y formativa del proceso enseñanza-aprendizaje e implica la metaevaluación, como medio para asegurar la calidad de las evaluaciones; la autoevaluación, para generar autonomía en el estudiante y la coevaluación para fomentar la participación y la reflexión del grupo ante situaciones de aprendizaje.

112 ■ Acorde con lo anterior, el examen Saber 11°, por ser una prueba escrita pertenece a una etapa prístina de la concepción de evaluación. Los exámenes escritos fueron impulsados por las comunidades religiosas de la Edad Media como un mecanismo eficaz para verificar conocimientos acumulados. Sin embargo, hoy en día, no es relevante la memorización y la repetición de datos, sino el desarrollo de competencias. Y aunque el examen Saber 11° se ha actualizado con los avances de la psicometría, el simple acto de pretender medir variables cualitativas tan complejas como la inteligencia y la personalidad se enmarcan dentro de la visión retrograda y positivista de las ciencias.

La Ley 115 de 1994 reglamenta las áreas obligatorias de la educación en Colombia, en ella figuran matemáticas, humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, educación física, ética, artística y religión. No obstante, la prueba Saber 11° cercena la formación integral y mide solo las cuatro primeras áreas. Y aunque previamente se establecen los estándares para cada una de esas áreas, la prueba abarca únicamente la mayoría de ellos.

Por otro lado, la función fundamental de toda evaluación es la formación. En efecto, “evaluar [...] no es igual a medir, ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar, ni examinar, ni aplicar tests”. “De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la

evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa” (Álvarez, 2005, p. 12). Aunque el Icfes desarrolla pruebas Saber en los grados tercero, quinto y noveno, a fin de establecer un proceso evaluativo, los puntajes numéricos no permiten detectar individualmente fortalezas y aspectos por mejorar de cada área medida, algo valioso para la retroalimentación.

Es indudable que evaluar significa comparar; se puede comparar el resultado consigo mismo, con los pares y hasta con un parámetro ideal. Como el examen Saber 11° es estandarizado, de acuerdo con el puntaje final obtenido se *clasifican* a los estudiantes y a los planteles educativos. Según un estudio investigativo, realizado por Saray *et al.*, en el que se infiere que los puntajes de las pruebas censales de los estudiantes de Cartagena, Barranquilla y Bogotá dependen en gran medida de las condiciones socioeconómicas familiares, es obvio que aquellos estudiantes inmersos en situaciones menos favorecidas quedan inexorablemente relegados a los últimos puestos. Por ello, esta clasificación es ridícula, o al menos, equivocada.

Básicamente, las pruebas Saber 11° es un examen escrito que no abarca todas las áreas, asigna un valor numérico al resultado obtenido y desdeña las condiciones del contexto, por tal motivo, configuran una caricatura de la verdadera evaluación.

Por otra parte, los conceptos de evaluación y de calidad se encuentran íntimamente ligados y en la práctica educativa son indisolubles. En efecto, para realizar una evaluación es requisito indispensable establecer un criterio de calidad:

[...] es poco congruente hablar de calidad sin hablar de evaluación, puesto que tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado. (González, 2004, p. 17)

No obstante, la calidad es un término polisémico y tiene significados distintos para diferentes actores sociales.

El concepto de calidad es ante todo subjetivo, ya que cada consumidor o usuario tiene una idea distinta de lo que se entiende por él. Sin embargo, todo el mundo está de acuerdo en que hablamos de la calidad cuando vemos cubiertas todas nuestras expectativas, tanto si se trata de un producto o de un servicio. (Cano, 1998, p. 281)

Aunque no existe un consenso sobre la calidad de la enseñanza, en esta investigación se asumen las concepciones propuestas por Gimeno y Pérez (1996). Para estos investigadores, la calidad de la enseñanza tiene dos enfoques divergentes entre sí, uno es el enfoque instrumental y otro es el enfoque ético. Desde el punto de vista instrumental la calidad se centra en el producto.²

En el enfoque instrumental, la calidad de cualquier empresa o actividad se relaciona fundamentalmente con la eficacia. El valor de la práctica, por tanto, aparece vinculado con claridad a la consecución de los objetivos preestablecidos. Los medios, los métodos y procesos, no tienen más significado en sí que la función instrumental que cumplen para conseguir los objetivos presentados; son, por lo tanto, independientes de los fines y se justifican por la eficacia que consiguen. El fin justifica los medios y estos son en sí mismos éticamente independientes. (Gimeno y Pérez, 1996, p. 103)

Así entendida, la calidad se centra en los resultados obtenidos al finalizar un ciclo escolar. Aunque las teorías organizacionales han evolucionado, y por consiguiente, la concepción de calidad educativa, en Colombia el indicador de calidad más relevante de una institución educativa es el puntaje obtenido por los estudiantes de grado undécimo en las pruebas censales Saber 11°. Y el modelo de gestión neoclásico se maximiza cuando el directivo docente debe rendir cuentas (*accountability*) y obtiene bonificaciones económicas por mejorar los indicadores clave no financieros (porcentaje de reprobación, índice de deserción y nivel de desempeño obtenido en las pruebas externas). Este enfoque concuerda perfectamente con el modelo pedagógico tradicional.

En contraste desde la perspectiva anterior, la calidad de la enseñanza tiene un enfoque ético, que se preocupa por la calidad de los procesos considerados en sí mismos; centra la evaluación en el entorno, los valores, el quehacer humano y el aprendizaje significativo, es decir, propende a una formación integral.³ Como lo afirman Ramírez y Salinas (1992), para el caso de Colombia, la calidad de la educación debe estar orientada al desarrollo del ser humano “Una educación con calidad debe fomentar valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la justicia, hábitos de superación

² La evaluación es sumativa cuando se realiza al final del proceso, algo típico del modelo pedagógico tradicional. Este concepto fue trasplantado a la educación de la administración científica formulada por Taylor.

³ La formación integral propende a desarrollar al ser humano en todas sus dimensiones: Intelectual, ética, física, afectiva, espiritual, comunicativa y estética.

personal y el desarrollo de un razonable equilibrio emocional y mental” (p. 56). En este mismo sentido, Gómez (2005) manifiesta que la eficacia de la escuela debe medirse por el desarrollo del capital humano y social de la comunidad donde se inserta, máxime en aquellas regiones rurales donde la institución educativa representa la única presencia del Estado.

Pues bien, este enfoque alternativo concuerda con los planteamientos expuestos por Paulo Freire. Según Freire, en la enseñanza antes que propender a la transmisión de conocimientos, se debe priorizar la conservación del medio ambiente, la solución de los problemas de la comunidad, la transformación de la realidad social, la valoración de la cultura autóctona, la búsqueda permanente de la justicia social y la autonomía del pensamiento.

En consecuencia, ante los directivos docentes y docentes se presenta la disyuntiva de seleccionar el enfoque de calidad de la enseñanza que requiere su institución. Sobre el particular, resulta pertinente plantear dos inquietudes: ¿qué acciones están efectuando las instituciones educativas para mejorar la calidad?, ¿qué efectos producen esas acciones?

Es relevante identificar estas acciones y sus efectos,⁴ porque las instituciones educativas son organizaciones comprometidas con la formación integral de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en procura de un excelente desempeño personal, profesional y social para convivir en sociedad. Obtener buenos desempeños académicos basados en los resultados de las pruebas Saber 11° no debe convertirse en la piedra angular del trabajo escolar, sino una consecuencia de la implementación de unos procesos formativos para la vida en sociedad. Y aunque es obvio que una escuela no puede compararse con otro tipo de organizaciones porque el objetivo de la gestión es la formación integral de seres humanos, al transferir la concepción de calidad de una fábrica de cojinetes de los años sesenta a una institución educativa, se llega a situaciones tan absurdas como desechar a los estudiantes con bajos niveles de desempeño académico como si fuesen piezas defectuosas.

Como un hecho paradójico, una breve revisión a la literatura de las mejores prácticas de gestión empresarial, denota que las organizaciones actuales que han obtenido buenos resultados en los indicadores clave de

⁴ Los efectos académicos son las repercusiones de las acciones derivadas de los resultados de las pruebas Saber 11°, que inciden en el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo. Atañe a temas como la admisión y permanencia de alumnos, modificaciones a los planes de áreas, acuerdos de evaluación interna, distribución del tiempo para los aprendizajes y uso pedagógico de los recursos.

desempeño son, por lo general, aquellas enfocadas en mejorar las interacciones de su recurso humano y no necesariamente en el producto final.

Además, esta investigación subsana un vacío teórico, porque no se encontraron investigaciones en Córdoba en torno al tema que se aborda en el presente artículo. De igual forma, los resultados de este proyecto dan luces para repensar y redefinir las políticas, las estrategias, los proyectos y las actividades por desarrollar en las instituciones educativas y secretarías de educación de las entidades territoriales.

Como el propósito principal es determinar los efectos académicos de las pruebas Saber 11° en las instituciones educativas se empezó por caracterizar las diferentes representaciones sociales que sobre las pruebas censales tienen los estudiantes, los docentes y los directivos docentes; luego se identificaron las acciones académicas derivadas de las pruebas externas, y con ello, se analizaron críticamente las posibilidades y limitaciones de esas acciones.

Los métodos empleados por los planteles educativos para obtener altos desempeños en pruebas censales comenzaron a ser cuestionados desde la década de los noventa. Smith (1991) señala el desmedro del currículo explícito por la realización de simulacros para mecanizar técnicas de respuesta. McNeil (2010) indica la subvaloración de la cultura autóctona para establecer un tipo de lenguaje estándar. Koretz (2011) muestra el marcado énfasis de los profesores en las áreas y en los temas que van a ser evaluados. Pero tal vez, el efecto más perverso, lo expresan Mathison y Ross (2008) y se refiere a la exclusión de maestros y alumnos que son considerados poco eficaces.

En el ámbito latinoamericano se destacan los trabajos del chileno Casassus (2003, 2010) en los que recopila las evidencias de los estragos para toda la comunidad educativa de las reformas educativas adelantadas a partir de los estándares. Asimismo, está el mexicano Martínez (2009) quien hace una revisión de la literatura universal sobre pruebas censales muy útil para reflexionar acerca de sus consecuencias y pese a ello, asignarle cierta validez.

En Colombia, un estudio similar fue llevado a cabo por González (2008), denominado *Efectos académicos de los ECAES⁵ en ocho universidades del Valle del Cauca*, en el cual indica que, por su carácter formativo, el estudio cobra

⁵ El ECAES es el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. Actualmente se llama Saber-Pro y es el equivalente al Saber 11° para estudiantes de pregrado.

más relevancia en la Educación Media. Vale la pena mencionar la investigación de Jurado (2005) titulada *Entre números entre letras: la evaluación*, la cual tiene un corte etnográfico y en la que se comparan dos establecimientos educativos bogotanos ubicados en el mismo contexto, pero con resultados externos diferentes.

En el ámbito departamental, se valora la investigación llevada a cabo por Terán (1999) en la que describe la evaluación vista desde la perspectiva del desarrollo de las potencialidades humanas y no como una práctica punitiva.

Metodología

De conformidad con la naturaleza del objeto de estudio se procedió a definir una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, la cual permite desentrañar lo oculto en la vida cotidiana de los seres humanos. Según Hernández, Fernández y Batista (2006), las características de un estudio cualitativo son: a) no emplea datos estandarizados, ni la medición numérica de variables exactas; b) se sustentan en el proceso de explorar y descubrir para llegar a una perspectiva general de un grupo de personas; c) el objeto de la investigación no es verificar una hipótesis, sino que estas van surgiendo y refinándose a medida que avanza la investigación; d) es importante conocer el punto de vista, las emociones, las experiencias y los sentimientos de los participantes, por ello las técnicas de recolección de datos son la observación, la entrevista abierta, revisión de documentos, evaluación de experiencias, entre otras; y e) el investigador se confunde con los participantes en su sitio cotidiano de reunión y construye conocimiento a partir de su interpretación de la realidad. En lo que respecta a la investigación de corte etnográfica, se afirma que:

El investigador reflexiona sobre puntos como los siguientes ¿qué cualidades posee el grupo o comunidad que lo(a) distinguen de otros(as)?, ¿cómo es su estructura?, ¿qué reglas regulan su operación?, ¿qué creencias comparten?, ¿qué patrones de conducta muestran?, ¿cómo ocurren las interacciones?, ¿cuáles son sus condiciones de vida, costumbres, mitos y ritos?, ¿qué procesos son centrales para el grupo o comunidad? (Hernández, Fernández y Batista, 2006, pp. 697-698)

Por lo tanto, la etnografía permite descubrir el currículo oculto⁶ que se vive dentro del plantel y que incluye los elogios, las relaciones de poder,

⁶ El currículo oculto hace referencia a las prácticas de enseñanza que no hacen parte del currículo escrito, pero que intervienen en la formación escolar.

los valores, las normas de conducta, las tradiciones, las actitudes, con el fin de describir y analizar las creencias, los conocimientos y las prácticas comunes de la comunidad educativa frente a las pruebas censales.

Las instituciones educativas se seleccionaron por el carácter representativo de distintos enfoques de calidad de la enseñanza y el estrato socioeconómico de los alumnos. Si la calidad de la educación tiene una visión instrumental, se destacan la institución educativa A⁷ (privado) y la institución educativa B (oficial); pero sí predomina un enfoque ético el caso *sui generis* es la institución educativa C (oficial-rural).

Las técnicas de recolección de información fueron la revisión documental, toma de fotografías, la observación y la entrevista semiestructurada. La revisión de documentos incluyó informes de desempeño académicos internos y externos, acuerdos de evaluación y plan de mejoramiento académico. La entrevista semiestructurada fue tomada del estudio realizado por González (2008), *Efectos académicos de los ECAES en ocho universidades del Valle del Cauca*, pero se ajustó y validó antes de aplicarla. Las entrevistas se realizaron a estudiantes, docentes y directivos docentes, en noviembre de 2012, después de publicados los resultados de los exámenes censales.

Los treinta estudiantes de grado undécimo (diez de cada institución) fueron escogidos por su disposición a cooperar y habilidades comunicativas. Los docentes seleccionados son considerados *iconos* para su institución. Los directivos (rectores y coordinadores académicos) fueron entrevistados de último con el ánimo de profundizar acerca de la información recolectada con los otros actores del proceso. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 50 minutos y fueron grabadas previo consentimiento informado. Sin embargo, durante el recreo, de manera informal, algunos estudiantes se acercaron a comentar sus percepciones más abiertamente.

Los planteles educativos colaboraron con la investigación, sin recurrir a Secretaría de Educación, pero expresaron sus temores ante un posible juzgamiento. Todos los rectores delegaron la logística del trabajo de campo a su coordinador académico, mostrando una estructura jerárquica vertical. La información recolectada en las entrevistas (audio), se convirtió a formato de texto (Word), mediante el programa de reconocimiento de voz de Windows. Luego, se codificó mediante el programa computarizado

7

Los nombres han sido cambiados para garantizar confidencialidad.

Atlas.ti, a fin de reconocer patrones y regularidades que permitieron establecer las categorías para inferir hallazgos.

Un acercamiento etnográfico a las instituciones educativas

La institución educativa A (figura 1) está ubicada en un barrio residencial de estrato social cinco en Montería. Tiene una sede única y es de carácter privado. La jornada estudiantil es completa, inicia a las seis de la mañana y finaliza a la una y media de la tarde. El plantel educativo hace parte de una comunidad religiosa, tiene 2100 estudiantes y 102 empleados entre docentes y administrativos, contratados anualmente. En su infraestructura física *lo tienen todo*: edificaciones modernas, amplios y cuidados jardines y espacios recreativos y una cafetería donde suministran comida balanceada. El clima laboral responde a un ambiente de orden, disciplina y exigencia. Todos los estudiantes están uniformados, pulcros y prolijos. Desde el 2004 está en la categoría Muy Superior⁸ del examen censal. Gracias a su *compromiso con la calidad*, está ubicado en el Nivel II denominado Comprometidos con la Excelencia, del modelo de acreditación de la calidad europea European Foundation for Quality Management (EFQM).⁹ Gran parte de los dirigentes políticos locales son egresados de esta institución.

119



Figura 1. Pasillo de la institución educativa A

Fuente: elaboración propia.

⁸ Nivel Muy Superior es la máxima clasificación en las Pruebas Saber 11.

⁹ Es el modelo de gestión de calidad europeo equivalente al ISO 9001.

La institución educativa B (figura 2) está ubicada en un estrato social dos, contiguo al centro de Montería. Cuenta con tres sedes, de las cuales dos son para primaria y la sede principal, donde se centra la educación secundaria y la administración. Es una institución educativa oficial, por lo tanto, la jornada de clases es de 6 horas, de acuerdo con la normatividad vigente. En la infraestructura se aprecia una edificación vieja y deteriorada, con poca zona verde, espacios restringidos y se percibe más la oscuridad que la luz. Un quiosco hace las veces de cafetería donde venden golosinas y gaseosas. Poseen 2064 estudiantes y 63 docentes vinculados al magisterio estatal. Todos los estudiantes tienen su uniforme pero algunos están raídos y muy gastados. El estilo de dirección es rígido, pues no permiten asociaciones sindicales y se inhiben capacitaciones de maestros en aras de privilegiar lo académico. Sus resultados son *notables*: a partir del 2009 permanece en la categoría Muy Superior de las pruebas Saber 11° (fue la primera institución pública local en alcanzar este nivel). Actualmente, está culminando su proceso de certificación bajo la norma ISO 9001.



Figura 2. Acto cívico en la institución educativa B

Fuente: elaboración propia.

La institución educativa C (figura 3) está localizada en una zona rural de difícil acceso¹⁰ de un corregimiento de Planeta Rica (Córdoba); es de carácter oficial. Este plantel carece de servicios públicos domiciliarios,

¹⁰ Una institución educativa es de difícil acceso cuando cumple al menos una de las siguientes condiciones: a) que sea necesaria la utilización habitual de dos o más medios de transporte para un desplazamiento hasta el perímetro urbano; b) que no existan vías de comunicación que permitan el tránsito motorizado durante la mayor parte del año lectivo; c) la prestación del servicio público de transporte terrestre, fluvial o marítimo tenga una sola frecuencia, ida o vuelta, diaria.

excepto un precario servicio de energía eléctrica. La institución tiene seis sedes muy dispersas geográficamente. Los salones de clases son de hormigón con techo de palma y tiene amplias zonas verdes. Anexo al plantel, existe la granja integral distribuida en áreas dedicadas a la mayordomía, la piscicultura, las especies menores, la laguna de oxidación, el compostaje y el cultivo de caña flecha, plantas medicinales y árboles maderables. No hay servicio de cafetería:

El Modelo Pedagógico Ambiental (MPA) de autoformación que ilumina la institución educativa es de enfoque constructivista, en la cual los estudiantes son protagonistas de los procesos de aprendizaje. La comunidad de docentes, estudiantes y padres de familia han desarrollado un proceso de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas favoreciendo la construcción de un currículo centrado en los problemas ambientales del entorno. De esta manera, han creado y recreado un plan de estudio cuyo eje transversal lo constituye el ambiente. De igual manera, a partir de este enfoque utilizan el texto pretexto¹¹ como estrategia pedagógica y didáctica para incorporar la dimensión ambiental al currículo, articular la teoría y práctica, los saberes populares y los científicos y establecer fuertes lazos de interacción con la comunidad.¹² (Asesor pedagógico de la institución)

Los estudiantes aprenden en equipo mediante un proyecto productivo y egresan con el título de técnicos agropecuarios. Las clases son semiescolarizadas; la población estudiantil (652) es de etnia indígena y estrato socioeconómico cero. Ningún estudiante tiene el uniforme completo y su ropa es de *segunda mano*. La mayoría de los veinticuatro docentes están vinculados por prestación de servicios. Pese a su bajo nivel en las pruebas Saber 11°, esta organización fue reconocida por desarrollar el mejor Proyecto Ambiental y Ecológico del país (concurso realizado en el 2001).

11 Texto pretexto es un relato ideado por maestros y alumnos que involucra valores en forma global alrededor de un tema para hacer más gratificante una experiencia de clase.

12 Entrevista con el Mg. Víctor Terán Reales, director de la Fundación Universitaria Luis Amigó Montería, abril del 2013.



Figura 3. Aula de clases de la institución educativa C

Fuente: elaboración propia.

Algunos hallazgos preliminares encontrados

122

- El examen Saber 11° no es una oportunidad para detectar fortalezas y debilidades del proceso educativo. Se cuestiona la utilidad de la prueba.
- Los resultados se emplean como instrumento de mercadotecnia y prestigio, ya que la sociedad clasifica a los planteles en *buenos* y *malos*.
- Los estudiantes son sometidos a cursos de entrenamiento en los que se privilegia la memorización de preguntas y técnicas de respuestas. Esto equivale a hacer *trampa*.
- Al otorgar premios o castigos a los alumnos según los puntajes obtenidos en los simulacros y en el examen Saber 11°, se crea un ambiente de competencia individual, opuesto al trabajo colaborativo.
- Las áreas que no son evaluadas en la prueba (como artes, deportes, ética) ceden sus horas a favor de matemáticas o lenguaje. Así, se desvirtúa la verdadera misión de educar.
- Se privilegian solo dos tipos de inteligencia: la lingüística y la lógica-matemática.
- Debido a que el tiempo de ocio se dedica a intensificaciones y simulacros, los estudiantes terminan aburridos con el sistema educativo.

- Si los puntajes no son los esperados, no se realizan transformaciones pedagógicas profundas, sino superficiales, pero que redunden en buenos desempeños. Se inhiben la creatividad y la innovación del docente, pues los resultados son inciertos.
- Se restringe la admisión de alumnos mediante un mecanismo llamado *Examen de Ingreso*. A los alumnos con bajo rendimiento académico se les induce a cambiar de institución educativa (semejante a piezas defectuosas deben ser *reciclados*) o se *excluyen* de la educación universitaria.
- Los docentes cuyas áreas obtengan bajos resultados se catalogan como poco *eficaces* y son relegados a grados inferiores.
- Los maestros ejercen violencia simbólica sobre los estudiantes con bajos desempeños en los simulacros.
- Al ser el objetivo principal la estandarización de contenidos y prácticas pedagógicas, se desdeñan las costumbres autóctonas, inclusive se pone en riesgo nuestra identidad cultural.

Conclusiones

123

Los hallazgos revelan que dentro de los efectos académicos producidos por la implementación de las pruebas Saber 11° se pueden citar:

- El fomento de antivalores como la exclusión, la angustia, el egoísmo, la deshonestidad, la desigualdad y la violencia; y son premiados estilos de gestión autoritarios, verticales y autocráticos. Esto es grave en una sociedad tan fragmentada y en crisis de valores como la nuestra.
- Al solo enfatizar en los temas del examen Saber 11°, ya que la prueba no cubre todos los contenidos ni estándares definidos para cada área evaluada, como por ejemplo la producción oral y escrita en Lengua Castellana, se obtiene lo opuesto al efecto deseado: el deterioro en la calidad de la enseñanza.
- Se rinde culto al examen. El examen escrito Saber 11° no es la biblia de la evaluación, como tampoco el Icfes es el mesías en el diseño de preguntas. Es más, es un error pretender circunscribir las potencialidades de un ser humano a un número y otorgarle funciones predictivas.

- Se crea el imaginario social que lo importante es el resultado y no el proceso. Así pues, se implantan en la sociedad malos hábitos como estudiar para un examen y no para la vida; lo vital es la nota y no el aprendizaje; y es más importante el fin y no los medios.
- El examen Saber 11° cumple básicamente una misión fiscalizadora.

Referencias

- Álvarez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127.
- Artunduaga, M. y Peña, M. (2012). *De la evaluación como sanción a la evaluación como personalización liberadora*. Manizales: Universidad Católica de Manizales. Especialización en Evaluación Pedagógica.
- Bustamante, G. (2003). Competencias y evaluaciones masivas en Colombia. Una mirada desde Bourdieu. *Pedagogía y Saberes*, 18, 33-44.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: España: La Muralla.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile, Chile: LOM.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educare et Educare*, 5 (9), 85-107.
- Cuglievan, G. et al. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú.
- Díaz, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 161-181.
- Egidio, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 17-28.
- Egidio, I. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: entre la oportunidad y el riesgo. *Educativa*, 9 (1), 9-23.
- García, E. (2005). La utilización de los principios de calidad total en el mejoramiento de la gestión escolar. *Revista Educación en Valores*, 2 (4), 38-49.
- García, B.C. et al. (2009). Evaluación y gerencia participativa de los aprendizajes en el aula. Una mirada en la práctica evaluativa en el tiempo. *Revista Educación*, 33, 25-50.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1996). *La evaluación en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, R. (2004) Calidad Educativa: más que resultados de pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI (38), 75-89.

- González, A (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid, España: La Muralla.
- González, D.A. et al. (2008). *Efectos académicos de los ECAES en ocho universidades del Valle del Cauca*. Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). Iztapalapa, México: Mc Graw Hill.
- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. *Revista de metodología de las ciencias sociales*, 16, 115-134.
- Jurado, F. et al. (2005). *Entre números, entre letras: La evaluación. Estudio de caso*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Koretz, D. (2011). Lessons from test-based education reform in the U.S. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Journal of Educational Science)*, 13, 9-24.
- McNeil, L. (2000) Creating New Inequalities: Contradictions of Reform. *Phi Delta Kappan*, 81 (10), 728-734.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en el aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11 (2), 1-18.
- Martínez, F. (2002). Las evaluaciones objetivas en gran escala. Lecciones de la experiencia internacional. *Memoria del Quinto Foro de Evaluación Educativa* (pp. 235-247). Ensenada, Baja California.
- Mathison, S. y Ross, E. (Eds.) (2008). *The Nature and Limits of Standards-Based Reform and Assessment*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 8 de febrero de 1994. Ley General de la Educación*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Evaluación censal Pruebas Saber: guía y fundamentación*.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Cartilla N° 34: Guía para el mejoramiento institucional*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Decreto 869 de 17 de marzo de 2010*.
- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (2).
- Palacios, R. (2010). *Evolución de los enfoques de evaluación de los aprendizajes*. Recuperado el 25 de noviembre del 2012, de <http://es.scribd.com/doc/34075240/Evolucion-de-los-enfoques-de-evaluacion-de-los-aprendizajes>.
- Parra, J. (2011). *Hacia una pedagogía liberadora*. Recuperado el 25 de noviembre del 2012 de <http://www.rebellion.org/docs/128008.pdf>.
- Ramírez, P. y Salinas, M. (1992). *Incidencia del área de ciencias sociales en la formación democrática de los grados 10 y 11*. [Tesis de Maestría]. Medellín, Universidad de Antioquia, Maestría en Sociología de la Educación.

- Ravela, P. et al. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), 51-63.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 10 (1), 1-28.
- Ruiz, J. (2011). Rendimiento académico y ambiente social. *Política y Sociedad*, 48 (1), 155-174.
- Salinas, M. L., Isaza, L. S y Parra, C. A. (2005). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (46).
- Saray, B., Marrugo, S. y Ayala, J. (2012). Antecedentes familiares y rendimiento académico en los colegios oficiales de Cartagena. *Economía & Región*, 5 (2), 43-85.
- Smith, M. (1991). Put to the test: The Effects of External Testing on Teachers. *Educational Researcher*, 20, 8-11.
- Terán, V (1999). La evaluación desde una perspectiva de desarrollo de las potencialidades humanas. *Interlocuciones de Funlam*, 1 (1), 14-25.
- Tobón, D., Posada, H y Ríos, P. (2009). Factores determinantes en el rendimiento de los colegios de Medellín en la prueba del ICFES. *Cuadernos de Administración*, 22, 311-333.
- Vásquez, M. (2003). ¿Resultados para quién?. Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela. *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, 3.
- Zambrano, M. (2005). Políticas de calidad educativa en una sociedad neofeudal –el caso de Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 10 (25), 127-148.

