

**RELACIÓN DEL PROYECTO DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD Y
RESULTADOS DE PRUEBAS SABER EN LA EVALUACIÓN DE LENGUAJE EN EL
AULA**

MARISOL CUBIDES PUIN

Código. 2009287534

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, DC

2012

**RELACIÓN DEL PROYECTO DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD Y LOS
RESULTADOS DE PRUEBAS SABER EN LA EVALUACIÓN DE LENGUAJE EN EL
AULA**

MARISOL CUBIDES PUIN

Código. 2009287534

**Trabajo investigativo presentado como requisito para optar al título de Magíster en
Educación con Énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional.**

Director

Alfonso Tamayo Valencia

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, DC

2012

Nota de aceptación

Director de tesis

Jurado

Jurado

Bogotá, D. C, NOVIEMBRE 2012

*“...La lectura de la realidad siempre precede
a la lectura de la palabra,
así como la lectura de la palabra implica
una continua lectura de la realidad” ...*

Paulo Freire

*“El lenguaje es una creación estética.
Creo que no hay ninguna duda de ello,
Y una prueba es que cuando estudiamos
Un idioma, cuando estamos obligados a ver
Las palabras de cerca, las sentimos hermosas,
O no. Al estudiar un idioma, uno ve
Las palabras con lupa, piensa esta palabra
Es fea, ésta linda, ésta es pesada.
Ello no ocurre con la lengua materna,
Donde las palabras no nos parecen
Aisladas del discurso”*

Jorge Luis Borges

AGRADECIMIENTOS

*A mis hijos Julián Alejandro y Gabriela
quienes son la razón de mi vida,*

*A mis padres y hermano que han sido
un apoyo incondicional*

*A mi profesor Alfonso Tamayo por sus valiosos aportes
que me permitieron culminar este grandioso trabajo*

*A mi amiga Alexandra que
con su voz de aliento y sus valiosas reflexiones
me ha permitido descubrir grandes aprendizajes*

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 202	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Relación de la Política Pública de Fomento a la Lectura y los Resultados de Pruebas Saber en la Evaluación de Lenguaje en el Aula.
Autor(es)	Marisol Cubides Puin
Director	Alfonso Tamayo Valencia
Publicación	(sin lugar), (sin editorial), (sin fecha), 200 páginas
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Política Pública -Lectura-Escritura-Oralidad, Resultados de Pruebas, Evaluación, Lenguaje- Medición, Estandarización

2. Descripción
<p>El presente documento es resultado del trabajo investigativo de la Relación del Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y los Resultados de las Pruebas Saber 11 en la evaluación de lenguaje en el aula. La presente investigación se enmarca en el énfasis Evaluación y Gestión Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, se llevó a cabo con el propósito de identificar, describir e interpretar el sentido y el significado de ésta relación, teniendo en cuenta las siguientes categorías Lectura, Escritura y Oralidad, Resultados de Pruebas Saber 11 y Evaluación en el aula.</p>

3. Fuentes
<p>Además del trabajo de campo realizado, veintinueve títulos bibliográficos y 18 cibergrafías hacen parte de ésta investigación, entre las cuales se destacan Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación, compilación y edición Libia Stella Niño, El ojo ilustrado de E. Eisner y Lectura, Metacognición y Evaluación de Santiago y Castillo.</p>

4. Contenidos
<p>El trabajo de investigación se presenta de acuerdo a la siguiente organización:</p> <p>Capítulo I Implicaciones de la Política Pública de Fomento a la Lectura: Política Pública de fomento a la Lectura: de la formulación a la aplicabilidad de un Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, pretende hacer una identificación de los referentes teóricos que han orientado los procesos de lectura y escritura en la escuela desde los diferentes escenarios de aprendizaje, hasta la influencia de las políticas neoliberales internacionales y nacionales que regulan los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en el accionar pedagógico y evaluativo del maestro.</p> <p>Continuando con la exploración y entretejiendo los capítulos, el capítulo II hace referencia a los: Avatares de las pruebas estandarizadas, determinando que los cambios que han sido develados a través de políticas que permiten configurar la enseñanza de la lectura como un deber hacer constituido y establecido para los docentes de lenguaje, sin embargo cabe señalar que el deber hacer del profesor también le ha comprometido a reconocer y apropiar en su práctica educativa y evaluativa el concepto de pruebas que ha constituido una intencionalidad: estandarizar la educación a partir de la homogeneidad de conceptos, de estudiantes, docentes e instituciones con el ideal de una calidad educativa.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 202	

El capítulo III denominado Evaluación: un proceso formativo más allá de la medición: Reconoce que las prácticas pedagógicas necesitan un poco más de exploración, donde se visibilicen las necesidades que al interior del aula se puedan generar. Por tanto se ha abordado en los capítulos anteriores la trascendencia de la lectura a partir de la Política Pública de Fomento a la Lectura desde su legislación y normatividad hasta los cambios que suscitan las pruebas estandarizadas como una medida de evaluación en lenguaje y su relación directa de evaluación del estudiante en el aula.

Continuando con el capítulo IV muestra el diseño metodológico el cual permite un acercamiento flexible a los sujetos y procesos que hacen parte del objeto de estudio como se presenta en el capítulo V. Finalmente el proceso que se ha desarrollado ha arrojado en el capítulo VI conclusiones y proyecciones con miras a proponer desde las prácticas de evaluación en aula el sentido formal e integral de la evaluación a partir de la relación de el proyecto de lectura, escritura y oralidad y los resultados de pruebas saber 11 que desde la crítica educativa orienten el accionar pedagógico del maestro de lenguaje. Además se anexa referentes bibliográficos, cibergrafías y anexos pertinentes.

5. Metodología

El enfoque seleccionado en la investigación se inscribe dentro de la investigación cualitativa, la cual permite un acercamiento flexible a los sujetos y procesos que hacen parte del objeto de estudio, en palabras del grupo evaluando-nos facilita el conocimiento del pensamiento de las personas, la influencia de sus sentimientos, sus imágenes del mundo, sus valores y contradicciones que no pueden verse bajo otros métodos tradicionales, por tanto el objeto de estudio de esta investigación requiere describir, interpretar y analizar la relación teórico-práctica de la política pública de fomento a la lectura y los resultados de pruebas saber 11 en la evaluación de lenguaje en el aula teniendo en cuenta el sentido y significado de los actores en un contexto determinado.

Durante el proceso de esta investigación fue interesante explorar las concepciones y las prácticas de evaluación no como resultado final sino como un proceso que evidenció los supuestos y prácticas de evaluación desde fuentes, técnicas e instrumentos, que permitieron recoger información para su descripción, análisis y reflexión pedagógica de la investigadora, así mismo de los procesos de evaluación de la institución logrando develar los propósitos planteados a través de la investigación.

Ahora bien la búsqueda principal es del significado, de relación y comprensión con la realidad de acuerdo a un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, es decir que puede aportar la política Pública de Lectura y los resultados de pruebas Saber 11 a la evaluación en el aula del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra.

Al respecto conviene decir que en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED se encuentra ubicado en la Localidad Quinta de Usme, pertenecen a los estratos 0, 1 y 2 de una de las localidades más vulnerables de Bogotá con problemas sociales relacionados con pandillismo, familias disfuncionales, violencia y bajos recursos económicos, los estudiantes tienen edades que oscilan entre 15 y 17 años y pertenecen al ciclo quinto.

Esta información permite relacionar y develar resultados que permitan la reflexión pedagógica en torno a los procesos de evaluación.

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 202

6. Conclusiones
<p>Las Instituciones educativas están inmersas en una sociedad neoliberal que ha designado la evaluación como un eje con fines políticos, los cuales han sido evidenciados desde la instauración de un deber ser normativo cargado de exigencias y proyecciones externas. En otras palabras las dificultades de apropiación que han sido develadas en la implementación y cumplimiento de una política pública de fomento a la lectura no deja de ser utópica y descontextualizada, ya que las propuestas atienden a condicionar al maestro, a mecanizar al estudiante y a velar por resultados que los gobiernos exigen dentro de su calidad educativa. Y esto define la evaluación como el cimiento de medición de contenidos, de calificación y de cumplimiento en el desarrollo de pruebas estandarizadas que buscan la comparación y la competitividad de instituciones y estudiantes.</p> <p>Este argumento corresponde a las concepciones ambiguas del proceso de evaluación que tienen las políticas instauradas en la escuela, las cuales están arraigadas al proceso de enseñanza aprendizaje desde la aplicación de instrumentos cuantitativos con la intención de regular y normalizar el sistema educativo, hasta la medición, unificación y homogenización de la individualidad, el contexto y las prácticas educativas en la escuela. De otra parte la escuela ha actuado como un dispositivo de poder que ha respondido a modelos pedagógicos tradicionales, a evaluaciones técnico instrumentales, a resultados de pruebas externas que abogan por acciones cuantitativas de datos, cifras, tablas, gráficos que demuestren lo importante del proceso educativo y el trabajo que en él se realiza. Cabe señalar que la escuela deja de lado la reflexión, la autonomía, las ideologías y centra su atención en la competitividad, la clasificación y la demostración de calidad en un mercado educativo de saberes.</p> <p>Así mismo las prácticas de evaluación de los maestros tienen en cuenta una planeación curricular que se ve fragmentada y debilitada en las prácticas pedagógicas por varias razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Falta de dominio del campo educativo: el cual se lesiona de manera constante al no reconocer intereses y necesidades del estudiante, al enfatizar los procesos de enseñanza aprendizaje en contenidos explícitos de textos guía y al no trascender de manera significativa en la realidad escolar. •Falta de interés en el desarrollo de habilidades comunicativas: la evaluación se detiene en aplicación de lecturas, en transcripciones de textos, en calificación de categorías gramaticales, en emitir juicios de valor cuantitativo que define una situación netamente académica y cognitiva de un estudiante. <p>Finalmente en la práctica pedagógica se devela que no hay un proceso de evaluación que tenga como premisa el contexto escolar y las necesidades del estudiante, sino que se ha tejido un ideal con miras en evaluar una serie de competencias y acciones que transversalicen un proceso de lecto escritura en la escuela, por tanto se hace necesario implementar una propuesta que trace una perspectiva de lectura escritura y oralidad en el entorno escolar que permee desde los grados iniciales hasta finalizar la secundaria.</p>

Elaborado por:	Marisol Cubides Puin
Revisado por:	Alfonso Tamayo Valencia

Fecha de elaboración del Resumen:	26	11	2012
--	----	----	------

INDICE

Introducción

Capítulo I. Política Pública de fomento a la Lectura: de la formulación a la aplicabilidad de un Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad en la escuela

- 1.1 La lectura: Una línea de interés en la política pública
- 1.2 Panorama de las Políticas Neoliberales Internacionales: Una mirada a través de la evaluación
- 1.3 Y en Colombia... las políticas neoliberales se evidencian
- 1.4 La legislación un paso a seguir en la construcción de evaluación
- 1.5 El Consejo Distrital de Lectura y la Política Pública de Fomento a la Lectura propenden a partir de la normatividad transformar las prácticas pedagógicas
- 1.6 Un aporte académico que sugiere Secretaria de Educación: Herramientas para vida hablar, leer y escribir para comprender el mundo
- 1.7 Lectura, Escritura y Oralidad en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D

Capítulo II. Avatares de las pruebas estandarizadas

- 2.1 Los Estándares curriculares en Educación
- 2.2 Estándares en América Latina
- 2.3 Los Estándares en la educación colombiana
- 2.4 Pruebas estandarizadas una medida de evaluación
- 2.5 Pruebas masivas un recorrido histórico de la evaluación en Colombia
- 2.6 Evaluación masiva en lenguaje ¿un proceso en el aula?

Capítulo III. Evaluación: un proceso formativo más allá de la medición

- 3.1 Evaluación: un boom de concepciones, sentidos y significados
- 3.2 Evaluación desde la medición: una mirada a la dimensión tecnológica/positivista
- 3.3 La evaluación desde la comprensión: Una mirada a la dimensión crítica/reflexiva
- 3.4 Puntos Álgidos en la Evaluación Educativa: Un mirada desde el escenario escolar
- 3.5 Evaluación en el aula: El lenguaje como transacción de sentido

Capítulo IV. Diseño metodológico e instrumentos de la investigación desde la crítica educativa

4.1 Una mirada desde la investigación cualitativa

4.2 Fases de la investigación

Capítulo V. Informe del proceso investigativo basado en la crítica educativa

Introducción: Recuento de las fases de la investigación

COMPONENTE DESCRIPTIVO

Fase Inicial: Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad con relación a los resultados de Pruebas Saber 11 y la evaluación de lenguaje en aula.

Segunda Fase: Interpretación de las relaciones entre proyecto de lectura, escritura y oralidad, resultados de pruebas Saber 11 y evaluación de lenguaje en el aula: Desde el discurso pedagógico y el discurso institucional

Discurso Pedagógico: Constructos individuales del proyecto de lectura escritura y oralidad, resultado de las pruebas Saber 11 y evaluación en aula.

Percepciones desde el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad

Percepciones desde los resultados de pruebas externas

Percepciones desde la evaluación en aula

Discurso Institucional: Desde los constructos colectivos hasta la organización institucional

Aspectos Evaluativos de la práctica educativa desde la institución hasta el aula

Evaluación del Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad

Evaluación del los resultados de pruebas externas

Evaluación de los resultados en aula del proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad

COMPONENTE INTERPRETATIVO

Categoría 1 Implicaciones de la Política Pública de Fomento a la lectura: De la formulación a la aplicabilidad

Categoría 2: Avatares de las pruebas estandarizadas

Categoría 3 Evaluación: un proceso formativo más allá de la medición

COMPONENTE EVALUATIVO

COMPONENTE DE TEMÁTICAS

Temática No. 1: La lectura, la escritura y la oralidad como dispositivo de evaluación

Temática No. 2. Resultados de pruebas Saber 11 como instrumento de medición basado en la estandarización y la uniformidad

Temática No. 3. La evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula como mecanismo de control y homogeneización

CAPITULO VI

Conclusiones y Proyecciones

6.1 Práctica pedagógica y evaluativa: Un interés con sentido transaccional en el lenguaje

BIBLIOGRAFIA

CIBERGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene por objeto de estudio la relación del proyecto de lectura, escritura y oralidad (PILEO) con los resultados de pruebas Saber 11 y la evaluación del lenguaje en aula. Basándose en la evaluación como parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje y estableciendo de manera significativa la importancia que tiene la construcción colectiva de prácticas educativas de acuerdo a las necesidades y transformaciones del entorno.

Es interesante develar las preocupaciones que surgen durante el proceso de evaluación escolar, desde la concepción de calidad hasta la homogeneización de conocimientos, estándares, resultados, competencias que son un hito al desconocer condiciones, necesidades y contextos desiguales durante la aplicación técnico instrumental de sistemas que arrojan datos o códigos alejados de la realidad escolar, sin embargo “la evaluación tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la educación (políticos, profesionales, familias, alumnos y profesores, comunidad escolar y sociedad en general), donde se logre la construcción de sujeto desde la reflexión, el diálogo, la autonomía y la comprensión de la política que hace que el sistema funcione a través de los hilos invisibles de la evaluación. (Santos Guerra, 1998:29)

Las prácticas de evaluación de lenguaje en el aula han sido estructuradas desde enfoques meramente técnicos que segmentan contenidos en pequeños trozos, los cuales se organizan, se explican y evalúan período, tras período, comprobando cuantitativamente su desempeño, es decir los procesos de formación reducen su empeño a elaborar cuestionarios, pruebas, exámenes que posibiliten la medición de los propósitos de acuerdo a la información acumulada por años.

Cabe señalar que los maestros atienden a la réplica de técnicas tradicionales que obedecen a los propósitos mercantilistas, los cuales tienden a ser instrumentales y conceptuales y llegan a desconocer el principal objetivo de la evaluación: el aprendizaje, el conocimiento, de hecho de la evaluación todos los sujetos aprendemos, pero del examen todos esperamos un resultado (Álvarez 2003) y esto alude a la medición y la obtención que encierran los mecanismo de poder instaurados en la escuela.

De acuerdo a los procesos educativos se develan las concepciones de evaluación de los maestros como parte significativa del proceso de enseñanza aprendizaje atendiendo a una evaluación técnico instrumental que da respuesta a un sinnúmero de propuestas instauradas por políticas de globalización, construidas a partir de la homogeneización y la visión unificada de las concepciones que tiene la escuela y los maestros sobre lectura y evaluación en el aula. “No se debe ocultar la naturaleza política y ética de la evaluación” (Santos, 1998, p. 16) ya que la evaluación es un constructo social que puede reconocer las realidades y necesidades del escenario educativo.

No obstante se plantea una alternativa pedagógica que potencia las pedagogías críticas para el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza y la evaluación de la lectura teniendo presente que “para que se modifiquen en lo esencial las prácticas educativas es que se transformen las concepciones sobre lo que significa la escuela, sobre lo que es la tarea educativa y, por ende, lo que es la evaluación” (Santos, 1998, p. 28) de acuerdo a la participación e intervención de los agentes que hacen parte del proceso educativo.

De acuerdo a las categorías que han sido objeto de estudio cabe señalar si existe relación entre ellas (proyecto de lectura, escritura y oralidad, resultados de pruebas saber 11 y evaluación de lenguaje en el aula) o si cada categoría funciona como dispositivo de control alejada del contexto escolar. Por tanto se han planteado los siguientes factores problemáticos que hacen parte de la investigación:

1. Las políticas públicas de evaluación, las cuales han estado sujetas a los resultados que las pruebas externas han arrojado con el propósito de orientar las prácticas evaluativas en la escuela, donde evaluar la uniformidad es considerado como un dispositivo para determinar la calidad de estudiantes y escuelas.
2. Las didácticas de los maestros y configuraciones han develado un campo de conocimiento disperso, donde los procesos escolares están sujetos a directrices estipuladas en documentos y acciones que son llevadas a cabo en la institución desconociendo contexto, necesidades e intereses de la misma.
3. Las políticas se traducen en la normatividad que es orientada desde el currículo, donde las pruebas externas están sujetas a los desempeños académicos de los estudiantes.

4. Los docentes evalúan con relación a la norma o bajo sus constructos personales sobre evaluación haciendo que sus concepciones viren de acuerdo a los cambios administrativos que la educación contemple dentro de la denominada “calidad”

Las razones anteriormente mencionadas merecen ser descritas, interpretadas y evaluadas desde la investigación cualitativa, teniendo en cuenta que el hecho social adquiere relevancia en su carácter subjetivo y su descubrimiento se realiza a través de lo que piensa el sujeto que actúa y la relación que se pretende reconstruir.

Con respecto a la relación entre el proyecto de lectura, escritura y oralidad, resultados de pruebas y evaluación en el aula especialmente en la enseñanza del lenguaje, se realiza un diagnóstico sobre las concepciones que tiene un funcionario de Secretaría de Educación que trabaja los proyectos de lectura, escritura y oralidad en colegios privados, las concepciones de los maestros del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED con respecto a las categorías anteriormente mencionadas y un análisis documental que permite analizar los supuestos tácitos de los procesos de enseñanza en la escuela. Por ello el objetivo general de la presente investigación es Identificar, el sentido y el significado de la relación entre el proyecto de lectura, escritura y oralidad, pruebas Saber 11 y prácticas evaluativas de lenguaje en el aula para proponer una alternativa de evaluación desde las pedagogías críticas.

Para lograr este objetivo se hace necesario atender los siguientes objetivos específicos

1. Describir las concepciones que tienen los maestros y estudiantes sobre lectura y evaluación en el aula.
2. Interpretar los resultados de las Pruebas Saber 11, con el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad para establecer la coherencia entre prácticas de evaluación docente .
3. Proponer una alternativa pedagógica que permita transformar de manera crítica y constructiva la enseñanza y evaluación de la lectura.

En este sentido la presente investigación busca responder principalmente a la pregunta:

¿Cuáles son los aportes del Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y los resultados de pruebas Saber 11 a la evaluación de lenguaje en el aula del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED?

De acuerdo a la pregunta anterior surgen las siguientes preguntas orientadoras.

¿Cómo caracterizar los discursos que los docentes tejen alrededor de la evaluación del área de lenguaje y la lectura?

¿Cuál es la relación entre las pruebas externas y las estrategias didácticas de los docentes, cómo enseña, cómo evalúa?

¿Cómo se apropian los docentes de los propósitos del Proyecto PILEO y los resultados de las Pruebas Saber 11?

Para responder a tales interrogantes, la presente investigación se inscribe dentro de la investigación cualitativa a la cual permite un acercamiento flexible a los sujetos y procesos que hacen parte del objeto de estudio el cual se inscribe en el paradigma interpretativo según Vasilachis (2007) “se interesa por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos, por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (p.29)

De acuerdo a los criterios proporcionados por la investigación cualitativa se ha intentado comprender la relación entre, el Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, los resultados de pruebas Saber y la práctica de evaluación en aula de las maestras de lenguaje del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED, permitiendo revelar en las categorías mencionadas los acontecimientos inmersos en el contexto y la situaciones de los sujetos investigados, tomando como referente una población significativa a través de diferentes fuentes y técnicas de información para conocer los aportes y reflexiones que pueden generarse e intentar visibilizar un horizonte pedagógico de la evaluación del análisis cualitativo de la institución y de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Esta introducción estaría incompleta si no se referencia la justificación y la presentación los capítulos que hacen parte del marco teórico de la investigación: donde se establece el proyecto de lectura, escritura y oralidad, los resultados de pruebas saber 11 y la evaluación de lenguaje en el aula.

Por tanto es necesario recalcar las categorías teniendo en cuenta su incidencia en el proceso educativo y las relaciones que puedan o no estar presentes:

Capítulo I Política Pública de fomento a la Lectura: de la formulación a la aplicabilidad de un Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad en la escuela, pretende hacer una identificación de los referentes teóricos que han orientado los procesos de lectura y escritura en la escuela desde los diferentes escenarios de aprendizaje, hasta la influencia de las políticas neoliberales internacionales y nacionales que regulan los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en el accionar pedagógico y evaluativo del maestro.

Continuando con la exploración y entretejiendo los capítulos, el capítulo II hace referencia a los: Avatares de las pruebas estandarizadas, determinando que los cambios que han sido develados a través de políticas que permiten configurar la enseñanza de la lectura como un deber hacer constituido y establecido para los docentes de lenguaje, sin embargo cabe señalar que el deber hacer del profesor también le ha comprometido a reconocer y apropiar en su práctica educativa y evaluativa el concepto de pruebas que ha constituido una intencionalidad: estandarizar la educación a partir de la homogeneidad de conceptos, de estudiantes, docentes e instituciones con el ideal de una calidad educativa.

El capítulo III denominado Evaluación: un proceso formativo más allá de la medición: Reconoce que las prácticas pedagógicas necesitan un poco más de exploración, donde se visibilicen las necesidades que al interior del aula se puedan generar. Por tanto se ha abordado en los capítulos anteriores la trascendencia de la lectura a partir del proyecto de lectura, escritura y oralidad desde su legislación y normatividad hasta los cambios que suscitan las pruebas estandarizadas como una medida de evaluación en lenguaje y su relación directa de evaluación del estudiante en el aula.

Continuando con el capítulo IV muestra el diseño metodológico el cual permite un acercamiento flexible a los sujetos y procesos que hacen parte del objeto de estudio como se presenta en el capítulo V. Finalmente el proceso que se ha desarrollado ha arrojado en el capítulo VI conclusiones y proyecciones con miras a proponer desde las prácticas de evaluación en aula el sentido formal e integral de la evaluación.

CAPÍTULO PRIMERO

POLÍTICA PÚBLICA DE FOMENTO A LA LECTURA: DE LA FORMULACIÓN A LA APLICABILIDAD DE UN PROYECTO DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD EN LA ESCUELA

*Cuándo de las llamadas artes liberales se trata
¿qué tarea más insigne hay para la educación
que enseñar a leer bien?*

Salinas

El trabajo que se presenta a continuación pretende hacer una identificación de los referentes teóricos que han orientado los procesos de lectura y escritura en la escuela desde los diferentes escenarios de aprendizaje, hasta la influencia de las políticas neoliberales internacionales y nacionales que regulan los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en el accionar pedagógico y evaluativo del maestro.

1.1 La lectura: Una línea de interés en la escuela

La escuela ha sido el escenario de aprendizaje donde el estudiante se ha familiarizado con el mundo de la lectura, como lo afirma Santiago, Castillo y Ruíz “ha desarrollado una serie de códigos, o sistemas de signos, con los cuales da forma a la conceptualización que hace de sus experiencias, vivencias, sentimientos, conocimientos”. (Santiago, Castillo y Ruíz (2006, p:13), ha construido espacios de interacción con la fantasía y la realidad y a la vez ha logrado establecer un puente entre el sentido y significado de la palabra, de igual manera ha logrado empoderarse de conocimiento hasta lograr la familiarización con el mundo, al punto de formar “una comunidad de interpretación” que evoluciona a través del tiempo. Chartier 2007, (citado en Santiago, Castillo y Ruíz 2006:15)

Decimos que un niño” ya sabe leer” y de otro que “es un lector” ¿Qué es lo que distingue a uno de otro? Una primera respuesta podría ser el “hábito”, pero el hábito va unido a otra característica que establece, quizá la verdadera diferencia: el gozo de la lectura o el “deseo” al decir de Roland Barthes (1987). Ese deseo que

lleva al lector a permanecer absorto en la lectura, indiferente al mundo exterior en un estado que lo aproxima al del “enamorado o al místico” (Dubois , 2010:36)

En este sentido el sujeto es un constante productor e interprete de signos que le permiten conocer y apropiarse la realidad a su contexto Goodman (citado en Santiago, et al 2006) que la lectura desencadena un proceso de lenguaje activo y constructivo en todas sus formas: hablado, escrito, oral, quien escucha está activamente construyendo significado, quien escribe construye significado a través de la palabra y quien lee construye significado que va más allá de las oraciones o los párrafos y da sentido a la lectura de acuerdo a sus experiencias y vivencias las cuales amplían sus conocimientos logrando una verdadera comprensión.

“En este proceso que Barthes llama la Ley de Semantización universal, el ser humano ha dotado a los más diversos aspectos de la realidad (sonidos, gestos, formas, colores, olores...) de un valor añadido: el de significar algo para alguien; Bobbes (1989) “las cosas se convierten por obra del hombre, en signos, de modo que su dimensión ontológica se enriquece con una nueva dimensión, la semiológica que no destruye la anterior ni la modifica, pero la utiliza como expresión de un contenido”. (citado en Santiago, et al 2006, p:13)

Es decir, en la lectura no existe el significado previo en el texto ni en el lector, sino que despierta y adquiere identidad, al momento de la transacción independiente que cada lector inicia con el texto.

“Al hablar de transacción Rosenthal toma el término de la epistemología pragmática desarrollada por Jhon Dewey y Arthur F. Bentley, para quienes transacción quiere decir “observación no fragmentada” de la situación en su totalidad, El conocedor, el conocimiento y lo conocido se distinguen como aspecto de “único proceso”, En esta perspectiva se considera al ser humano como parte de la naturaleza, continuamente en transacción con el ambiente y donde cada uno determina al otro”. (Citado en evaluación piloto informe final libro al viento 2007)

De allí que el significado despierta y adquiere sentido durante la transacción que el lector efectúa, es decir el significado de la lectura es aquello que sucede durante la transacción, lo cual implica

que todo acto de lectura afirma Rosenblatt (1994) “es un acontecimiento o una transacción que implica a un lector en particular y a un patrón de signos en particular, un texto que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular” (Rosenblatt, 1994, p:102), es decir el proceso que ocurre entre el lector y el texto es de relación doble y reciproca ya que se da entre el cognoscente y lo conocido como afirma Rosenblatt 1994

“El concepto de transacción está intimamente ligado a la comprensión del lenguaje y le debe parte de su desarrollo al semiótico Charles Sanders Peirce, para quien un signo está en relación conjunta con la cosa que denota y la mente. Este enfoque no desconoce el contexto social del lenguaje, pero si recalca el rol del individuo en su relación con el lenguaje. En el mismo sentido se retoma a Vigotsky quien le da mucha importancia al contexto social pero de igual manera evidencia que el sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos Psicológicos que tal palabra despierta en la conciencia” (Rosenblatt, 1994, p:103)

El signo esta presente en todo proceso semiótico incorporando la experiencia y el saber, ya que todo es signo y se presenta con su doble faz significante y significado entendiendo que el significante es todo aquello que sirve de signo y significado es aquello a lo que se refiere el signo, lo cual convierte al sujeto en un emisor y receptor de lo escrito, lo oral y lo verbal.

“La lectura se asumen como un proceso perceptivo, comprensivo o creativo. El primer caso engloba las dos primeras concepciones pues aquí la lectura se define como codificación y consiste en “identificar signos gráficos y traducirlos a sus respectivos signos acústicos”...En el segundo caso el elemento esencial del acto lector lo constituye la comprensión la cual consiste en “obtener la significación conjunta de las ideas expresadas por el autor del texto”... El tercer caso se enmarca dentro de los planteamientos que ven las lecturas como un hecho comunicativo de tal forma que se asume al lector como un sujeto activo y creativo ante las ideas que lee en el texto y no como mero receptor de las ideas expresadas por el autor del escrito” (Santiago, et al, 2006, p:19)

A partir de las nociones anteriormente mencionadas se podría afirmar que la lectura es una actividad que implica habilidades cognitivas que buscan la apropiación de un texto escrito a

partir de la comprensión e interpretación del texto leído. De acuerdo a Méndez A. citado por Santiago, et al 2006 “el actor lector consiste básicamente en comprender y sobre todo saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestra propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios” (Santiago, et al, 2006, p:190) en otras palabras se constituye un proceso de construcción y producción de significado y sentido.

Continuando con la caracterización de lectura es pertinente mencionar la teoría plantada por Goodman (1990) quien propone el “Lenguaje Integral, como la búsqueda del sentido verdadero de la palabra, dejando de lado los textos seriados, los libros de ejercicio y las clases tradicionales, involucrando a los niños a aprender a leer, a escribir leyendo y a escribir material auténtico” (Goodman, 1990, p:8). Es decir no existe diferencia entre aprender a leer y leer para aprender, por que el proceso en sí, es el mismo. A la vez afirma que la lectura es un ejercicio que se realiza con el cerebro, más no con los ojos, por lo tanto, en cualquier acto de lectura que se realice hay una búsqueda inteligente de significado.

De acuerdo con lo anterior, lo que el lenguaje integral propone, es hacer del lenguaje una fase de crecimiento personal interactuando vivencias, cultura, comunidad, aprendiendo todos de todos, haciendo de este un intercambio de aprovechamiento de saberes de la lengua, teniendo en cuenta el entorno tanto de los estudiantes como de los docentes. Está basado en dos teorías, la primera es el aprendizaje el cual posee diferentes variables, utilizando el contexto como referencia, aprendiendo a dar significado o a dar sentido a la comunicación. Se toma el desarrollo del lenguaje como un logro personal y social. La segunda teoría es la del lenguaje se refiere al uso que le da cada ser humano a esta capacidad invaluable, se tiene en cuenta en su totalidad; esto no quiere decir, que aquel que posee educación o una posición más alta, usa mejor el lenguaje que aquel que no tiene cierto nivel educativo y social.

Lo que el lector debe saber y saber-hacer en el momento de interactuar con un texto escrito se puede ubicar en dos grandes grupos: estructuras y procesos. Las primeras tienen que ver con “las características del lector con independencia de su lectura, mientras que los procesos se refieren al desarrollo de actividades cognitivas durante la lectura”...De acuerdo con Goodman (1996) los conocimientos previos conceptuales corresponden al saber enciclopédico o conocimiento del

mundo que posee el individuo”...y los conocimientos previos letrados es decir el que el individuo posee sobre el código escrito en particular” Colomer (en Lomas, 1999) (Citado en Santiago, et al. (2006, p:22)

Además dentro de estos conocimientos propios del lector cabe distinguir el análisis psicolingüístico de Frank Smith, en donde se establece “la comprensión de manera en que los niños aprendan a leer, dependiendo del proceso de la lectura y de cómo los niños aprenden, teniendo en cuenta que esta comprensión requiere de la comprensión del lenguaje en general y del funcionamiento del cerebro” (Smith, 1989, p:7). Desde el punto de vista de la lectura, la información que el cerebro lleva a la lectura es más importante que la información proporcionada en forma impresa, desde el punto de vista instruccional, los niños aprenden a leer leyendo.

Podemos decir que la información visual y no visual hacen parte esencial en la lectura ya que para la información visual hay un límite donde el cerebro interviene para darle sentido objetivo al texto, entre tanto, la información no visual, es indispensable en la lectura y el aprendizaje ya que en ella se relaciona la realidad del lector con el texto leído proporcionando un sentido subjetivo a la lectura.

Habría que decir que la lectura no es un aspecto pasivo de la comunicación debido a que los lectores relacionan semántica, semiológica y pragmáticamente la información del texto para lograr la comprensión del mismo, sin duda, lo propio de la comprensión es la predicción que se encuentra establecida por preguntas; teniendo en cuenta que la comprensión recibe respuestas elocuentes a estas preguntas, para que la predicción en la lectura no carezca de gusto.

Todo lo dicho hasta ahora explica que el proceso que facilita la comprensión en la lectura, también facilita el aprendizaje, de esto depende que la lectura sea una fuente de placer en la cual se comparten y se forman criterios de ideas frente a un texto.

De igual manera Dobois (1996), gracias a los estudios que ha realizado sobre las concepciones teóricas de la lectura nos aporta, múltiples e interesantes conocimientos que permiten ser llevados a la práctica, así mismo nos presenta dos modelos de la física relacionados con la

lectura, el primer modelo, mecanicista y el segundo modelos Organicista , en cuanto al primero la autora afirma que este modelo trajo (Dubois 1996) “para la lectura una serie de equívocos con respecto a la enseñanza de la misma” (Dubois, 1996, p:23). Pues la consideraba independiente de la comprensión y un hecho compuesto de partes separables, mantenía una división entre el lector y el texto, siendo el primero un sujeto pasivo en el proceso de lectura. El segundo nivel nos hace referencia a “orientar y vigilar el desarrollo de la lecto-escritura en el niño dentro de un contexto significativo, como gran tarea de la escuela y como en la forma en la que ella puede enseñar mostrado” (p: 25-26). Este modelo aporta beneficios, entre los que se cuenta considerar la lectura como un proceso indivisible, no hay separación entre el lector-texto y lectura-comprensión, determinando el sentido a través de transacciones entre el lector y el texto.

Asimismo para el estudio de los textos narrativos se han propuestos varios modelos, entre ellos los esquemas consultados por Van Dijk (1978), quien analiza “La lectura a partir de la macroestructura, superestructura, cohesión y coherencia de un discurso, en donde se retoma la macroestructura como la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto (Dijk 1978, p:55). Esta se deduce como la información más importante que los hablantes infieren de un texto la cual se encuentra establecida por niveles según el orden de importancia de las ideas.

Al respecto conviene decir que “la macroestructura se puede formar a nivel de palabras, frases, oraciones, párrafos o grupo de párrafos”(p:56). Se debe percibir que todo lector oyente puede asignar a un texto una macroestructura diferente, subjetiva, según sus propias metas, perspectivas y opiniones, al igual que emplea sus propios recursos para señalar la macroestructura correcta o la que tenía la intención de expresar.

Es oportuno ahora mencionar a Pérez (2006), “la superestructura como un tipo de esquema abstracto que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales“ (Perez, 2006, p:56). Es significativo establecer la superestructura como la organización jerarquizada y organizada del texto que facilite la evocación y recuperación de la información.

Para precisar las superestructuras estas se encuentran relacionadas semántica, semiótica y pragmáticamente en la narración, la superestructura se compone a partir de las siguientes categorías inicio, nudo y desenlace, en donde el receptor infiere propiamente del texto estas categorías. Cabe señalar que según Pérez (2006) “la cohesión y la coherencia , facilitan la comprensión de los textos”, (Pérez, 2006, p:59) definiendo la cohesión como la relación sintáctica , donde se puede establecer la relación entre palabras y oraciones de un texto para darle sentido a través de conectivos.

Como se indica anteriormente Pérez (2006) afirma que “la coherencia se relaciona con las vinculaciones que se establecen entre unidades del texto y su posible reducción a unidades elementales en las que se puede visualizar las relaciones de causalidad temporales, espaciales o semánticas entre oraciones” (Pérez, 2006, p:59), esta coherencia se consigue por medio de la propia presentación encadenada de los hechos narrados ya sea por medio de conectores específicos o de una ordenación que ayude al receptor a establecer las relaciones de coherencia que existe entre los hechos narrados. una vez hecha esta precisión se puede concluir que el orden discursivo de la narración parte de las categorías para el análisis en la lectura.

Para concluir, la lectura se asume como un proceso que conlleva varias finalidades como: la decodificación, comprensión e interpretación de sentido a partir de la interacción entre el lector y el texto. en esa interacción se pretende que el lector, el texto y el contexto tengan una caracterización semántica, semiótica, pragmática, textual y psicológica de acuerdo al proceso lector del estudiante

1.2 Panorama de las Políticas Neoliberales Internacionales: Una mirada a través de la estandarización

En el marco del Neoliberalismo la educación se ha orientado en la obediencia, el cumplimiento, el control y la eficacia del desarrollo de habilidades operacionales, que le han permitido al sujeto actuar en una sociedad cambiante y liderada por la globalización y la mercantilización, donde la rendición de cuentas exige la constante presentación de pruebas de rentabilidad económica de las acciones emprendidas como una forma de control de la evaluación en función de la eficacia y no en sentido formativo, según Alvarez Méndez (2007).

“En un principio y ahí está el riesgo, se aplica al rendimiento de los alumnos por medio del uso de pruebas tipo test, para acabar aplicándolas a la evaluación de los profesores. Lo que a fin de cuentas se busca son datos concretos que permitan comparar unos centros con otros, introduciendo la rivalidad y competitividad entre los centros, para conseguir los clientes que a priori garanticen una excelencia académica aceptable” (Álvarez 2007, p. 22)

Para las instituciones educativas cobra gran relevancia los resultados emitidos por el ICFES a través de las pruebas saber, ya que estos permiten ratificar su nivel, su acreditación y la cantidad de estudiantes que puedan ingresar y permanecer en ellas, además su calidad educativa y prestigio depende de los resultados, de los créditos y los costos más que de un plan de estudios que fortalezca su formación académica. Para Álvarez Méndez (2007)

“Se compararán los rendimientos sin tener en cuenta la procedencia tan desigual de los alumnos sin tener en cuenta los contextos tan diferentes en los que se producen los datos de comparación y se interpretarán en términos neutros y objetivos de rendimiento, que terminan siendo elementos que medirán la rentabilidad de los sistemas. Y se utilizará como fuente de ingresos, de subvenciones, de becas y como rasgo de calidad y de diferenciación” (Álvarez 2007, p. 23)

Según Álvarez (2007) el discurso neoliberal no tiene en cuenta contextos particulares para aplicar estas políticas centradas en la rendición de cuentas, se trata de establecer una forma de control más que de sentido formativo para llegar a una supuesta educación de inclusión, transformación y desarrollo desde una sociedad democrática poco favorable para la escuela.

Donde “la evaluación siempre se muestra preocupada por la eficiencia y la eficacia de los programas y deja al margen la preocupación por las dimensiones humanas y formativas de los procesos” (Álvarez, 2007, p. 21), es así como el desarrollo de estas políticas pretenden buscar la rentabilidad a través de la mirada técnica de la evaluación, donde sustentar el quehacer pedagógico a partir de diferentes instrumentos de información bastará para conocer realmente la situación y el contexto educativo de cada escuela.

Es decir centrarse en el mayor beneficio al menor coste en el menor tiempo, deduciendo en primera instancia que el mayor beneficio es pensado desde una ideologización neoliberal establecida por aquellas personas que han enfocado la evaluación desde el punto macroeconómico, donde no hay beneficio para el maestro, el estudiante o padre de familia, sino para los operarios técnicos del sistema, quienes establecen intereses.

En segunda instancia un menor costo parte de quien ejerce o representa el poder, aquella persona que invierte cada vez menos en la educación pública y pretende mantener sus intereses económicos en otras necesidades denominadas “prioritarias”, en otras palabras para atender necesidades educativas debe mejorar la calidad educativa a partir de la evidencia de resultados nacionales e internacionales de cada institución.

En última instancia se entiende como menor tiempo, las acciones pedagógicas que cada institución programa en un plan anual, donde mejorar es igual a elevar resultados de pruebas externas en poco tiempo y a la vez el tiempo debe ser tomado como punto de referencia para mejorar y ampliar el rubro educativo.

Estas instancias parecen de manera indirecta resignificar la evaluación y la educación, donde la presión técnico instrumental es la directriz para racionar económicamente la escuela y los maestros, donde la búsqueda del mejoramiento hace que la estandarización no sólo de un currículo, sino de las medidas de control impuestas por cada institución sean la forma de rendir cuentas ante un estado continuamente evaluador, que busca estrategias a partir de la propuesta de proyectos que evidencien el trabajo de docentes y estudiantes. En opinión de Díaz (2007)

...Los exámenes también reflejan, o también ocultan, la gran desigualdad social que hay en nuestros países, pero no es suficiente. Porque entonces dejamos la parte técnica del examen como si fuera la parte científica y oponemos lo sociopolítico a lo científico. Nuestra tarea, por lo menos a la que yo me he dedicado en los últimos años, es la parte técnica; desmontar la parte técnica y demostrar que hay errores en la parte técnica; poder demostrar que se puede hacer de otra forma, con otro sentido, con otra perspectiva” (Díaz Barriga 2007, p.58)

Esta forma de evaluación usada como control ideológico pretende medir y cuantificar la eficacia de las competencias propuestas a través del enfoque técnico instrumental, donde los procesos no son importantes, lo realmente importante son los resultados obtenidos por cada estudiante. Como afirma Díaz Barriga (2007).

“...Creo que las entidades educativas son un poco responsables de los problemas que tiene la escuela pública hoy. Aquí se están lavando las manos están diciendo el responsable es el maestro, o el responsable es el maestro y el alumno . No están asumiendo la responsabilidad que tienen pues nosotros no hacemos planes de estudio nacional, no determinamos jornadas escolares, no determinamos condiciones de las jornadas laborales del docente. Eso hay que devolvérselo de esa forma. (Díaz Barriga 2007, p.61)

Así es como la evaluación se configura a través de un enfoque tradicional preocupado por confirmar si el estudiante ha adquirido o no las competencias laborales que constituyen su formación, a partir de lo planeado y ejecutado en el transcurso de su proceso académico, ha estipulado bajo normatividades expuestas por diferentes gobiernos que logran tener efectos que sobresaltan la educación. Como afirma Díaz Barriga (2007)

“...Estos órganos podrían participar en acompañar el trabajo docente pero cambiaría el concepto de informe que tienen que hacer; no tendría que informar sobre puntajes, sobre rangos, en términos de cuál escuela está mejor que otra, porque finalmente, cada escuela está en un entorno diferente. No tendrían que informar sobre qué dificultades de aprendizaje en aritmética encuentran en los niños de una localidad, de un tipo de escuela, decirle al maestro estas son las dificultades de aprendizaje que encontramos para que el maestro pueda desde ahí empezar a preguntarse qué puedo hacer para mejorarlo” (Díaz Barriga 2007, p:53)

Lo ideal sería que los entes evaluadores identificaran las falencias para que los maestros en conjunto con los estudiantes y padres de familia empezarán a trabajar en la escuela las dificultades que presentan, creando estrategias que fortalezcan los procesos de enseñanza-

aprendizaje y los resultados de pruebas nacionales e internacionales teniendo en cuenta el entorno socio cultural y las necesidades de cada uno.

No basta que la evaluación de estudiantes sea masificada a través de resultados, es importante la realización de un análisis cualitativo de sus procesos escolares para elaborar y ejecutar estrategias pedagógicas que permitan mejorar las deficiencias que año tras año se repiten en las pruebas, desafortunadamente las replicas se han visto avocadas en las instituciones cuando se pretende mecanizar la realización de una prueba en estudiantes de grado décimo y undécimo como ejercicio evaluativo y simulador de una prueba de cartilla, pregunta, hoja de respuesta y resultados posteriores; teniendo en cuenta que los resultados son cuantitativos y no son tomados como parte de mejoramiento de habilidades, ni procesos particulares en cada estudiante por los maestros de las diferentes asignaturas evaluadas. Según Díez (2006)

“El modelo de evaluación que implementan los gobiernos neoliberales, de modo general se concentra en la llamada evaluación de desempeño tanto del docente como del alumno. Se aplican pruebas o se definen algunos indicadores, que aunque varían en cada país, son bastantes semejantes, para saber el grado de eficacia que se obtiene comparando centros entre sí... Además los test estandarizados sólo pueden medir aquellos conocimientos que son observables y mensurables. Todo lo no directamente medible queda fuera de la evaluación y en la mayoría de las ocasiones, en el terreno educativo es lo realmente importante”
(Díez Gutierrez 2006, p:38)

Estas políticas logran presionar a las escuelas para que muestren unos resultados cuantitativos que le permitan disfrutar de beneficios o por el contrario mostrar el deficit académico que presenta en su proceso educativo a través de un ranking comparativo.

Por lo tanto un maestro que quiera realiza una buena evaluación desde dimensiones y comportamientos dejaría de lado los procesos medibles de las diferentes disciplinas y estaría evaluando la calidad de un proceso humano, las condiciones y necesidades a las cuales se encuentra expuesto y estaría en la búsqueda de oportunidades y acciones que puedan mejorar la educación.

1.3 Y en Colombia... las políticas neoliberales se evidencian

Las políticas están estipuladas bajo normatividades expuestas por diferentes gobiernos que logran tener efectos que sobresaltan la educación, (estándares, competencias, acreditación), estos se caracterizan por homogeneizar a los estudiantes sin entrever sus diferencias económicas, sociales o culturales, y ha creado una línea divisoria que desconoce la nación pluriétnica y multicultural, esto aunado a la imposición, a la globalización educativa, a las nuevas exigencias del mercado y los resultados mundiales a los cuales debe responder un sistema educativo.

A partir de esta connotación Estrada Alvarez (2005) en una entrevista realizada por el ONPE afirma que “las políticas de evaluación no se pueden analizar en abstracto. Tienen que ser examinadas en contextos históricos concretos, tienen que ser examinados con marcos de políticas generales, tienen que ser examinadas en el marco de políticas sectoriales, en el caso de políticas para la educación”(p.6). A lo cual se suman, las transformaciones neoliberales desde la economía y la sociedad misma, donde las políticas educativas giran en torno a las necesidades del mercado y la competitividad de los diferentes agentes educativos, en otra palabras el ranking de estudiantes e instituciones escolares.

Desde el punto de vista de Estrada Alvarez (2005) se visibilizan las políticas de evaluación desde la parte cuantitativa donde se encasilla la evaluación del estudiante en pruebas internas y externas que logran rankear el quehacer institucional, desde la medición instrumental hasta la evaluación sumativa, donde lo realmente importante son los resultados de las pruebas que logran definir que tan bueno o malo es un estudiante o que tan buena o mala es una institución; de allí se despliega la labor del docente y se pone en tela de juicio sus conocimientos y la forma de proyectarlos hacia unas pruebas.

Así mismo la constante atención a leyes, decretos y resoluciones han hecho que la educación sea un punto de referencia de la globalización, donde la mercantilización está según Huertas (2006) “Al amparo del desprestigio continuado de la educación pública, se aplican pruebas masivas promulgadas por los gobiernos con la intención de demostrar la ineficiencia del sistema público, proyectado por un amplió despliegue en los medios de información”(Huertas,2006, p:110),

porque la privatización garantiza una solución que permea el ámbito educativo en aras de la rentabilidad y el prestigio social.

Mientras tanto las escuelas se encargan de hacinar en aulas estudiantes de diferentes condiciones sociales y diferentes ritmos de aprendizaje, dejando de lado la integridad y la necesidad educativa de cada individuo, tanto así que la escuela constantemente se encuentra debatiendo su PEI, su modelo, su enfoque de enseñanza para acertar con la calidad educativa que se ha propuesto, con miras en resultados que evidencien su mejoramiento. En opinión de Sánchez (2007)

“Porque el gobierno igualmente aspira a que los maestros así evaluados, así promovidos o incorporados a la práctica docente, puedan dar cuenta de esos acontecimientos en el aula de clase con los estudiantes es decir, para que ellos efectivamente en un reconocimiento de dominio de esos saberes, puedan aplicarlos y desarrollarlos con los estudiantes. Esa es una evaluación para el control. Control del contenido de la educación. Se evalúa al maestro según el contenido que el Ministerio de Educación decide que tiene que enseñar los maestros. Igualmente, con ese mismo criterio, esa misma evaluación es aplicada a los estudiantes para encontrar que efectivamente el maestro está enseñando esos contenidos a los estudiantes. Por eso a los niños en las pruebas Saber se evalúan también sobre ese tipo de cosas: competencias y estándares. Es una evaluación para el control del contenido de la enseñanza de los maestros y del contenido de la educación que reciben los estudiantes” (Sánchez, 2007, p:152)

El dominio de estos saberes ha sido simplificado y no ha logrado trascender a aspectos cotidianos que contrasten la realidad del estudiante con los conocimientos adquiridos en la escuela, por ende el empobrecimiento de dominio de saberes hace que la evaluación sea cada vez más baja y la calidad sea improvisada. Según afirma Sánchez (2007)

“Eso tiene un nombre: currículo único, currículo mínimo, currículo homogeneizante. Ese es empobrecimiento del contenido de la educación. Eso es contrario a la Constitución y a la ley 115 de 1994, que tiene un mandato distinto en

relación con los fines y objetivos de la educación en Colombia” (Sánchez, 2007, p.152)

Es decir el campo de la evaluación y los términos mercantilistas como calidad, equidad, eficiencia y eficacia cada día toman fuerza, y la objetividad y la validez pretenden garantizar el producto de la educación al cliente (estudiante-padre de familia) donde la inversión está en aras del progreso y en la mira de la sanción o premiación de docentes y estudiantes según los resultados emitidos por entes evaluadores, los cuales atienden a las posibilidades de participación escolar a través de la diseño y ejecución de proyectos que reconozca el valor de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte un gran número de autores, según el grupo evaluando_nos (2010) afirman que Apple (2006), Álvarez Méndez (2003) Díaz Borbón (2004), Niño Zafra (2005-2006-2007), Gimeno Sacristán (1993), Diez Gutiérrez (2007), consideran y ponen en evidencia las diferentes facetas del problema de la evaluación de estudiantes en especial en países de Latinoamérica, donde la desigualdad social, económica, política, cultural y educativa pretenden reorientar la educación hacia el diseño e implementación de un currículo único, unos lineamientos y estándares curriculares que atiendan a una prueba estandarizada y homogenizada de estudiantes.

Eisner (citado por Niño Zafra, 2005) considera ámbitos de necesidades sociales, económicas, culturales, vinculadas al desarrollo social de los estudiantes, reconociendo “la diversidad productiva” (p.50), entendida como diferencias sociales y personales de cada uno de los sujetos educativos, donde lo importante es la condición del estudiante dependiendo de sus ritmos de aprendizaje y el entorno socio cultural en el cual se encuentra inmerso.

Todo lo contrario ocurre en el contexto Colombiano, como afirma Niño Zafra (2005)

“Cuando se observa en las políticas educativas la uniformidad de las evaluaciones de logro, competencias y estándares tanto como su presunta originalidad o asepsia con las cuales se emiten en normas y mandatos administrativos. Qué decir cuando no emanan de nuestras propias realidades y necesidades educativas” (Niño Zafra, 2005, p. 50)

Es evidente corroborar que la generalización ha provocado una serie de dificultades ajenas al ámbito educativo, ya que la evaluación está dirigida de manera técnico instrumental, dejando de lado los intereses y necesidades de los educandos y las prácticas de evaluación de los docentes, a esto se suma la difícil interpretación de resultados que no revelan según el contexto las verdaderas implicaciones de una evaluación.

En otras palabras la evaluación que constantemente se hace en las instituciones, devela una estructura organizada que da cumplimiento a normatividades impuestas de acuerdo a intereses e ideologías burocratizadas, las cuales atiende a una educación instruccional y mecánica, donde la política educativa y el progreso pedagógico obedece a modelos extranjeros. Y ante la ausencia de la financiación estatal se incrementa y diversifica la presencia de Instituciones privadas que buscan la calidad educativa a partir de la mercantilización y la competitividad del conocimiento.

Además el deterioro de la inversión pública en la denominada ley de transferencias y la mercantilización en la oferta educativa ha dispuesto una educación de baja calidad para las personas menos favorecidas y una educación costosa para aquellos que cuentan con los recursos económicos para acceder a ella; sin duda está es una situación evidente ante los ojos de los que hacen parte de las políticas públicas.

En conclusión, la evaluación de pruebas externas en este caso las pruebas saber no han favorecido los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela, ya que han limitado sus resultados a escalas cuantitativas que demuestran homogeneidad, masificación y clasificación de estudiantes e instituciones cada vez más alejados de las necesidades del entorno escolar y han priorizando la evaluación técnico instrumental y mecanizada la cual responde a una educación segmentada y preocupada por resultados.

1.4 La legislación un paso a seguir en la construcción de evaluación

Durante la década de los noventa la educación colombiana tomó un giro estructurante, centralizando las escuelas en un margen de evaluación y calidad, determinado en el marco del “Plan de Apertura Educativa” NULLVALUE , (1991, 19 de octubre), el cual respondía a la necesidad imperante de determinar la calidad de la enseñanza primaria del país aplicando

pruebas a 15.000 estudiantes de tercero y quinto en las áreas de matemáticas y lenguaje, en trece ciudades del país, lo cual podría definir que uno de los problemas era el desconocimiento de la calidad de educación que se estaba impartiendo en el país.

Sin embargo desde 1991 se viene construyendo la evaluación de la calidad de la educación y en el caso particular en el área de Lenguaje, lo cual origina una etapa de reflexión sobre el papel del lenguaje en la educación, sobre su forma de enseñanza y todo lo que pueda ser evaluado en el sujeto en relación con el desarrollo del lenguaje; Por tanto el país se inicia en estas evaluaciones con el fin de recoger información válida y confiable sobre el estado de la educación para diseñar políticas educativas a nivel nacional a partir de la información recogida por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad.¹

Desde 1996 el Ministerio de Educación Nacional empieza liderando el diseño de una muestra a nivel nacional que evidencie las inferencias que se hacen a partir de los resultados obtenidos para diseñar el plan de seguimiento 1997-2005 garantizando la comparación de resultados en diferentes ciudades, la estrategia pretende que cada dos años sean evaluadas áreas diferentes como matemáticas, lenguaje, ciencias y sociales en grados 3,5,7 y 9.

Las políticas estatales aunaron en la teorización de la socialización, donde se pretende que el modelo productivo forme trabajadores disciplinados, que dirijan y controlen el mercado laboral y se plantea la educación como una plataforma productiva que inculque y refuerce actitudes y determine imaginarios que definan la educación como la productividad y desarrollo de características beneficiosas para los empresarios; Dichos imaginarios aumentan a la par del trabajo y es menor el desarrollo de habilidades comunicativas como parte cognitiva y no productiva y mercantilista, como podría desarrollarse en las escuelas.

Teniendo como referente la base organizacional expuesta en el documento “Colombia al filo de la Oportunidad” Colciencias. (1996, p:62), publicado bajo el gobierno del presidente César Gaviria, un grupo de investigadores, escritores y Colciencias, realizó el análisis de la

¹ SINECE entidad encargada de realizar seguimiento permanente de los resultados y la evolución de los procesos escolares.

problemática educativa y centró sus intereses en la educación inicial, primaria y secundaria señalando algunas razones que determinaban la deserción escolar, el analfabetismo, los bajos resultados en pruebas externas y la ausencia de la calidad educativa en los establecimientos escolares. Algunas de estas razones convergieron en el punto de la economía donde los recursos mínimos según el informe emitido por la misión de sabios en el apartado II sobre educación del documento Colombia al filo de la oportunidad (1996) afirma que:

“Décadas de descuido, de desgreño en el manejo de la educación en Colombia nos han dejado un entramado social débil, una capacidad productiva ínfima, baja competitividad, escaso civismo y una creatividad deformada. Por atender tareas que parecían más urgentes, y con la absurda idea de que la inversión en educación era un gasto improductivo, una carga que había que mal-asumir, los colombianos acabaron dependiendo en un grado demasiado alto de sus propios esfuerzos individuales y con una relación muy mala con el conocimiento acumulado de la humanidad, cuando no con un franco desconocimiento del mismo...en un grado tal que se puede afirmar que la única esperanza de lograr enrumbarnos hacia una nación próspera, pacífica y democrática es comprometernos seriamente en mejorar todos los niveles de la educación, en cambiar nuestra relación con la educación, partiendo de la base de que no hay inversión que dé mayores rendimientos tangibles e intangibles en el largo plazo que la inversión en educación” (Colombia al filo de la oportunidad, 1996, p:63)

Desde la investigación realizada por el grupo de expertos convocado por la Presidencia de la República de Colombia en 1996 sobre el tema de educación, deberían haberse suscitado cambios que transformaran de manera positiva la educación, pero la inversión y los esfuerzos son ínfimos y no llegan a mejorar ni elevar los niveles de educación, parece ser que el compromiso del gobierno con la educación ha quedado relegado al blanco y negro del papel, y el propósito de invertir en educación se ha avocado y no ha logrado colectivizar el saber ni construir comunidad a través del patrimonio simbólico, es más cada vez se individualizan los procesos escolares y el conocimiento se ve relegado a la competitividad.

Con respecto a la explosión escolar se aseguran cifras que garantiza la inversión escolar para las futuras sociedades y la aceptación por parte de los agentes educativos contribuye a la cosección y proyección económica, dejando de lado la reflexión y crítica pedagógica e imponiendo el modelo técnico instrumental propio de una empresa que abastece la demanda de producto cognitivo,

Asímismo las razones y términos de condición del Banco Mundial es “ayudar a los países a lograr una educación primaria universal y a desarrollar las habilidades en la educación secundaria y superior que son vitales para competir en los actuales y avanzados mercados globales impulsados por el conocimiento” Banco Mundial. (2005). Esta misión pretende invertir en educación de alta calidad para reducir la pobreza y promover un crecimiento económico. Al igual que otros países clientes, los préstamos del Banco Mundial son sólo una parte del paquete de servicios donde los intereses están marcados en la orientación de políticas públicas, análisis, intercambio de conocimientos globales y de mejores prácticas, asistencia técnica y otras formas de apoyo, que propenden por una mercantilización de la educación.

Por lo tanto terminos asociados a la globalización como competencia, lineamientos, estándares, ciclos y pruebas estandarizadas forman parte del paquete de progreso que el Banco Mundial muestra como única salida para reestructurar la educación en países en vía de desarrollo.

Sin duda, la escuela de hoy está preocupada por mejorar sus condiciones educativas a apartir de procesos de evaluación, seguimiento escolar, planes operativos institucionales, resultados de pruebas externas Saber con comparativos entre estudiantes, instituciones y localidades, cumplimiento de planes de estudio y reformas curriculares con la intención de articular e integrar áreas, de acuerdo a los intereses económicos y sociales que tienen como objetivo elevar resultados de un supuesto proceso de enseñanza aprendizaje alejado de la realidad escolar.

1.5 El Consejo Distrital de Fomento a la Lectura y la Política Pública de Fomento a la Lectura propenden a partir de la normatividad transformar las prácticas pedagógicas

Según estudios realizados por la SED son preocupantes los índices elevados de estudiantes con deficiencias en lectura, escritura y comprensión en el paso de un ciclo a otro, esta situación demuestra que el problema del fracaso escolar ha sido entendido como el desaprovechamiento de las capacidades que tiene la escuela para focalizar y atender las falencias presentadas. Según afirma el Consejo Distrital de Fomento a la lectura:

“El Concejo de Bogotá, por acuerdo 106 de 2003, creó el Consejo Distrital de Fomento de la Lectura, conformado por representantes de las diferentes instituciones comprometidas con el fomento de la lectura y la escritura en Bogotá. La primera tarea que se encomendó a este Consejo fue liderar un proceso que culminara con la formulación y la adopción de una política pública de lectura y escritura para la ciudad capital que conduzca a la formación de personas que participen de la cultura escrita no sólo en condición de receptoras sino también para la creación. Igualmente una política que propicie la concertación, coordinación y desarrollo de acciones conjuntas con los municipios de la Región Central” Consejo Distrital de Fomento de la lectura (2008).

Así se llevó a cabo la formulación de una política pública de fomento a la lectura que comprometió la participación de todos los sujetos en la solución de la problemática vivenciada en la escuela como lo afirma el Consejo Distrital de Fomento de la Lectura (2011) “se establezca la interrelación dinámica de una sociedad que se interesa, propone y el Estado que trabaja en la búsqueda del pleno reconocimiento de la lectura, la escritura como derechos” (Consejo Distrital de Fomento de la Lectura 2011, p:3), lo cual garantiza que los actores no sólo darán cumplimiento a un listado de normas sino que serán facilitadores y transformadores de la sociedad.

Esta política de fomento a la lectura ha tenido en cuenta en opinión del Consejo Distrital de Fomento de la Lectura (2011) “a la sociedad civil consultada en un encuentro efectuado los días 29 y 30 de abril de 2005 en el que participaron 530 personas comprometidas con la formación de lectores y con la promoción de la lectura y la escritura, quienes hicieron propuestas y sugerencias

que fueron acogidas en el presente documento, (Consejo Distrital de Fomento de la Lectura 2011, p:3) de igual manera qué hacer, cómo hacer y las condiciones, estrategias y rutas de acción son parte fundamental que acompañe los compromisos institucionales.

De allí en el marco de la evaluación cabe la hipótesis de que estos saberes vienen virando hacia los intereses de los niños y niñas, y uno de esos intereses puede ser el gusto por la lectura. Sin embargo al indagar en los procesos de habilidades comunicativas en la escuela, aparece en la encuesta realizada por el Consejo Distrital de Fomento de la Lectura que un escaso 3% de un 100% de la población encuestada le gusta la lectura. Puede ser que la animación o el gusto por la lectura en la ciudadanía no sea tan fácil de planear, o que la ciudadanía no tiene mayores referentes en los colegios, o que los programas se han visto envueltos a repetir y seguir temas poco o nada relacionados con el entorno y las necesidades del estudiante. Según este dato el Consejo Distrital de Fomento de la Lectura afirma que

“La Política Pública de Fomento a la Lectura surge como respuesta a una situación problemática y como mecanismo de solución a las situaciones planteadas por diagnósticos que muestran indicios de una pobre cultura escrita en la ciudad. Actualmente la tasa de analfabetismo en Bogotá es, según datos oficiales, del 2,2%. Sin embargo, esta cifra es mayor debido al subregistro que se presenta en el dato estadístico, al aumento de los índices de pobreza, al desplazamiento, sin contar un número de analfabetos funcionales muy difícil de estimar. Los resultados de las encuestas de comportamiento lector indican que los habitantes de la capital tienen muy poca familiaridad con los libros y objetos escritos.

El acceso a los libros y a los materiales de lectura es todavía muy restringido para un sector mayoritario de la población, especialmente para los grupos más vulnerables, las bibliotecas son aún insuficientes para la totalidad de la población, especialmente para algunos de los sectores más desfavorecidos, y el conocimiento que la población tiene de la existencia de las bibliotecas es aún limitado, ya que no acceden a estos servicios porque el interés es mínimo” (Consejo Distrital de Fomento de la Lectura, 2011, p:2).

El nuevo siglo nos enfrenta a cambios radicales en los sistemas educativos, al reconocer la importancia y la necesidad de la lectura y la escritura en la escuela. Latinoamérica hoy día aun

esfuerzos al pensar en una política pública de fomento a la lectura que resignifique los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del desarrollo, la transformación y la construcción del sujeto que necesita la escuela.

Durante el proceso de formulación y publicación de una Política Pública de Fomento a la Lectura en Colombia, se reconoce que el lenguaje oral y escrito constituye un medio imperante en la sociedad que logra trascender en una mirada crítica y holística, las posibilidades de participación política y social, desde la construcción de conocimiento, hasta el fortalecimiento de herramientas intelectuales para la comprensión del mundo que hace parte de su contexto sociocultural.

Por tanto la sociedad requiere ciudadanos con capacidad de reflexionar, interpretar, articular, comprender y comunicar ideas. De ahí la urgencia de fomentar la lectura, la escritura y la oralidad como una prioridad en la escuela donde se desarrolle plenamente las habilidades comunicativas de los estudiantes quienes atienden a las necesidades que les depara la sociedad.

Bajo esta directriz el Consejo Distrital de Lectura ha establecido dos acciones; la primera establece la valoración de los procesos de lectura y escritura en la escuela los cuales se han visto aislados en los planes y curriculos escolares, que establezcan un verdadero compromiso de interés social e integral en la comunidad, aunando esfuerzos institucionales en pro de la educación y el mejoramiento de habilidades comunicativas .

La segunda acción surge como respuesta a diagnósticos institucionales que demuestran bajos índices de lectura y escritura en la ciudad, teniendo en cuenta que en Bogotá la tasa de analfabetismo es de un 2.2 % cifra considerable ya puede tender a incrementarse por problemas sociales como pobreza extrema, desplazamiento y desescolarización, en zonas periféricas de Bogotá, donde la falta de oportunidad es asociada a la escuela.

De acuerdo a las acciones anteriormente mencionadas Asolectura afirma (2007)

“que existe un número importante de programas y proyectos de fomento de la lectura de calidad adelantados por el propio gobierno distrital, y las instituciones educativas, las bibliotecas, las fundaciones y organizaciones de la sociedad civil que la hicieron acreedora del título de Capital del Libro 2007, la mayoría de estas experiencias trabajan de forma aislada, no existen entre ellas mecanismos

adecuados de comunicación, articulación e intercambio y difusión de la información que permita un mayor conocimiento de ellas y, por esta razón, muchas acciones terminan dispersándose y su impacto social resulta relativo” (Asolectura, 2007, 16 de octubre).

Al respecto conviene decir que la implementación de estrategias, actividades y acciones por diferentes entidades gubernamentales o privadas no han logrado articular la lectura, la escritura y la oralidad como un componente relevante en la educación, por estas razones Secretaría de Educación de Bogotá decretó la Política Pública de Fomento a la Lectura con el propósito de crear un proyecto transversal en las instituciones educativas de Bogotá.

La Política Pública de Fomento a la Lectura supone la participación de los diferentes actores de las comunidades, que comprometidos con la lectura y escritura establecen estas habilidades como derechos que orientan y garantizan la participación.

No obstante esta política surge como necesidad y prioridad, no como reglamentación ni seguimiento de instrucciones o recomendaciones que constituye un compendio de estrategias. En otras palabras la política trae consigo una serie de condiciones que se hacen posibles en la práctica, donde se muestran rutas de acción que se traducen en compromisos institucionales los cuales se concretan a través del conocimiento de las prioridades que se establecen el decreto 133 de 2006 el cual establece:

Las nueve prioridades siguientes:

Prioridad 1. Garantizar la atención integral al problema del analfabetismo en la ciudad.

Prioridad 2. Fortalecer las instituciones educativas en todos los niveles de la educación formal para que estén en condiciones de formar lectores y escritores que puedan hacer uso de la lectura y la escritura de manera significativa y permanente.

Prioridad 3. Fomentar la creación, fortalecimiento y desarrollo de las bibliotecas públicas en la ciudad, como instituciones culturales fundamentales para el acceso libre y democrático a la cultura escrita y como espacios privilegiados para el fomento de la lectura y la escritura.

Prioridad 4. Crear, fortalecer y cualificar programas de formación inicial y continua, para que docentes, bibliotecarios y otros actores se conviertan en mediadores de lectura y escritura.

Prioridad 5. Estimular la creación y desarrollo de programas y experiencias de lectura y escritura en espacios no convencionales: parques, hospitales, cárceles, entre otros.

Prioridad 6. Implementar y fomentar programas de lectura y escritura dirigidos a la familia y a la primera infancia.

Prioridad 7. Garantizar a la juventud el acceso a la lectura y la escritura, así como a otros medios de calidad y su formación como lectores y escritores autónomos, especialmente en los sectores excluidos de la cultura escrita.

Prioridad 8. Impulsar la producción de materiales de lectura de excelente calidad y promover nuevas posibilidades de circulación y oportunidades de acceso de la población a ellos. Convocar al sector privado a participar en un proyecto social y cultural que permita el acceso a los libros por parte de la población excluida de ellos.

Prioridad 9. Convocar la participación de los medios masivos de comunicación tanto públicos como privados en los propósitos de esta política” Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogota. (2006) Política Pública de Fomento a la lectura. (Decreto 133 de 2006)

Mediante esta propuesta se ha querido dar respuesta a la urgente necesidad que tiene la ciudad de conocer y apropiarse de una política pública que reconozca el valor de la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza aprendizaje en el pleno desarrollo de las habilidades comunicativas de los ciudadanos y de la cultura democrática y participativa que lucha en contra de la exclusión. Sin embargo, las necesidades reconocidas y establecidas por los diferentes agentes educativos, y la crisis que refleja la educación, afectada por un contexto distorsionado y progresista, que auna esfuerzos de cambio a través de la mediatización, la tecnología y la ciencia, ha adoptado medidas que contribuyan a mejorar el trabajo curricular de la escuela a partir de lineamientos de Política Pública de Fomento a la Lectura.

“Se retoma el literal b) Prioridad 2 Fortalecer las instituciones Educativas en todos los niveles de la educación formal para que estén en condiciones de formar lectores y escritores que puedan hacer uso de la lectura y la escritura de manera significativa y permanente. (Decreto 133 de 2006)

Gestores y responsables

La Secretaría de Educación del Distrito debe coordinar y articular actividades entre las diferentes dependencias del Distrito y otras nacionales e internacionales que tienen relación con el tema de la prioridad:

Colegios

Universidades

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Instituto Distrital de Cultura y Turismo

Otras entidades públicas y privadas con conocimiento del tema

Población participante

Maestros

Directivos docentes

Estudiantes de todos los niveles

Bibliotecarios

Objetivos

- Fomentar el diseño y desarrollo de planes institucionales de lectura y escritura.
- Crear dentro de la escuela condiciones que permitan una mejor formación de lectores y escritores.
- Promover la formación de educadores y bibliotecarios como lectores y escritores.
- Garantizar que las bibliotecas escolares cumplan sus funciones de acompañamiento los proyectos y planes institucionales, a la formación de lectores y escritores y complementarias a la actualización de los docentes.

Acciones recomendadas

Respecto de la institución:

- Crear un marco político dentro del cual las instituciones puedan formular sus planes de lectura y escritura, integradas al Proyecto Educativo Institucional, PEI.

Respecto de las bibliotecas escolares:

- Garantizar el cumplimiento de las políticas de bibliotecas escolares que permitan transformarlas y fortalecerlas y hacer de ellas el centro de acceso a la cultura

escrita, al conocimiento y a la información con la participación de directivos docentes, educadores, bibliotecarios y estudiantes.

- Crear las bibliotecas escolares en donde no existen.
- Buscar que estén a cargo de personas calificadas para ejercer esta función.
- Garantizar la actualización y complementación de las bibliotecas escolares mediante una política de evaluación permanente, selección, adquisición de materiales de calidad.
- Vincular a estudiantes de áreas relacionadas con la bibliotecología, la literatura, la comunicación, la educación para que realicen sus prácticas en las bibliotecas escolares.
- Prestar servicio a la comunidad en aquellos sectores en donde no se disponga de servicios bibliotecarios públicos.
- Garantizar la sostenibilidad de las bibliotecas escolares.

Respecto de los procesos pedagógicos:

- Estimular una pedagogía por proyectos que propicie una transformación de las prácticas pedagógicas en donde la lectura y la escritura se realicen de manera significativa y estimulante.
- Crear dentro de las instituciones escolares espacios (tiempo y lugar) para la lectura y la escritura significativa, tanto para maestros como para bibliotecarios y estudiantes, tales como grupos y clubes de lectura y escritura, tertulias, etc.
- Apoyar la publicación y la circulación de materiales que permitan a los maestros y bibliotecarios formarse como lectores y reflexionar sobre su papel de mediadores.
- Generar una reflexión entre maestros y padres acerca de los procesos de investigación y búsqueda de información que los niños realizan como parte de su formación en la biblioteca escolar y en bibliotecas públicas.
- Diseñar y ofrecer a través de las universidades programas de formación inicial y continua que permitan a los estudiantes de todas las carreras hacer uso de la cultura escritura con fines que trasciendan la escolaridad.

Respecto de la investigación:

- Estimular la investigación en el campo de la formación de lectores y escritores.
- Propiciar un reconocimiento de los docentes como agentes que investigan y que participan en proyectos de investigación-acción.

- Propiciar una relación Universidad – Escuela que permita una alimentación mutua entre la investigación y la prácticas pedagógicas.
- Divulgar las investigaciones que se han realizado en el país y en el exterior en este campo.
- Diseñar mecanismos de acompañamiento y evaluación de las experiencias.

Recursos

Recursos provenientes de la administración distrital.

Recursos provenientes de convenios con otras instituciones educativas y de fomento a la lectura tanto públicas como privadas.

Recursos de cooperación internacional.

Universidades.

Bibliotecas.

Colegios.

Centros de investigación. (Política Pública de Fomento a la Lectura, 2006)

Es oportuno resaltar algunos aspectos generales de la Política Pública de Fomento a la Lectura después de seis años de ser publicada.

- Se conoce la existencia del decreto 133 de 2006, pero no ha sido estudiado por los docentes de las instituciones educativas.
- La comunidad educativa (padres, estudiantes y algunos docentes) desconoce las prioridades que podrían fortalecer la Lectura, la Escritura y la Oralidad.
- Secretaría de Educación no ha creado las condiciones necesarias de capacitación, planeación, organización, evaluación de los proyectos, planes o programas que giran alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad.
- Las estrategias propuestas desde Secretaría de Educación no han sido cumplidas primero porque no hay un acompañamiento a los colegios del distrito, segundo no hay un desarrollo de las orientaciones para el dominio del lenguaje, tercero no hay un acompañamiento pedagógico a las bibliotecas escolares y finalmente no hay formación ni acompañamiento a los maestros en el uso pedagógico de la bibliotecas.
- De acuerdo a las acciones Secretaría ha cumplido con nuevos títulos de colección de libros al viento, pero no hay el suficiente material para toda una comunidad escolar, tampoco se ha avanzado en la promoción de una feria de lectura, escritura y oralidad, lo

que recientemente se ha hecho es el primer concurso de PILEO en las localidades de Bogotá.

Son necesarias las estrategias y las acciones que se puedan proponer para una institución educativa distrital, pero también es importante que Secretaría de Educación de cumplimiento a las propuestas que adelantan para que los esfuerzos avancen progresivamente y se logre fortalecer las competencias de lectura, escritura y oralidad no sólo desde el área de lenguaje sino desde el currículo y la organización institucional.

1.6 Un aporte académico que sugiere Secretaria de Educación: Herramientas para vida hablar, leer y escribir para comprender el mundo

Ahora bien, pensar en un estado que lidera y garantiza una ciudad de derechos, la administración del Alcalde Samuel Moreno Rojas hace entrega de cinco documentos que abordan los diversos componentes de la didáctica del lenguaje, los cuales hacen parte de la colección “Herramientas Para la Vida: Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” (2010), (anexo 1), como parte complementaria de las políticas educativas de trabajo por ciclos de los cuales se desglosa un trabajo arduo de maestros que han aunado esfuerzos en pro de las habilidades comunicativas apoyada de teóricos de lenguaje y sustentando su trabajo a partir de experiencias pedagógicas a lo largo de su formación docente.

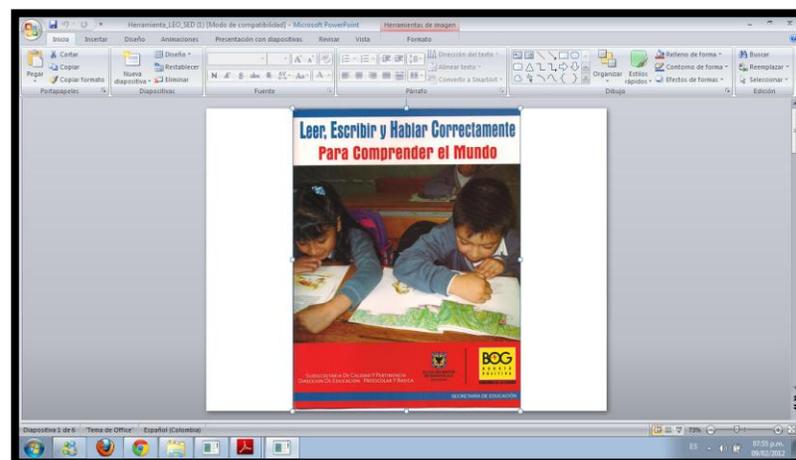
A partir de la firme convicción de que el desarrollo del lenguaje es parte de las estructuras de la inteligencia, el sujeto debe interactuar, construir, desarrollar pensamiento, participar, tomar decisiones que afecten su contexto de manera progresiva. Según afirma Dimate y Correa (2010)

“Justamente por la importancia que tiene el lenguaje como herramienta para la vida, resulta preocupante para la actual Administración los resultados obtenidos por los estudiantes del Distrito Capital en pruebas como comprender y Saber que evidencian por ejemplo que le 16% de los estudiantes de quinto grado de los colegios oficiales están en un nivel insuficiente, 46% en el mínimo, apenas 31% en satisfactorio y sólo el 8% en avanzado” (Dimate y Correa, 2010, p. 7)

Sin embargo las orientaciones del documento se hacen de manera explícita “señalando los principales horizontes de acción para quienes tienen la responsabilidad de acompañar a los jóvenes” (p.8), en su formación académica y laboral; el documento es presentado de manera general ofreciendo una mirada del lenguaje no como especialidad sino como espacio de interacción y confluencia de saberes y experiencias que puedan de la crítica y la reflexión del documento y sus finalidades, las cuales aluden algunas pretenciones como: 1. Focalizar los principales horizontes de acción, 2. Ejemplificar experiencias, 3. Mayor rendimiento en pruebas estandarizadas, donde el maestro es identificado como el directamente responsable del rendimiento de cada estudiante.

Asímismo afirma Dimate y Correa (2010) “Secretaría de Educación aspira que el documento se constituya en material de estudio, reflexión y discusión en el seno de los equipos docentes de cada ciclo”. (Dimate y Correa, 2010, p:9), abordando este material desde diferentes perspectivas con el objetivo de contribuir y enriquecer la labor docente y las experiencias significativas del quehacer pedagógico, pero, ¿Qué diferencia tiene este documento con los elaborados en años anteriores?

Con el propósito de mejorar la calidad educativa de las instituciones a partir del 2007 la directriz era desarrollar un Proyecto Institucional de Lectura y Escritura llamado PILE, que transversalizará las áreas, con el objetivo de ejercitar al educando en la solución de problemas, la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en las diversas áreas, escogiendo un grupo que liderará este proyecto.



En el 2009 se agregó la habilidad de Oralidad así que se debían reestructurar los proyectos y llamarsen PILEO. Para el 2010 el documento Herramientas para la Vida: Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo, se establece como el referente conceptual que orienta la política pública de Fomento a la Lectura dinamizando actividades que transformen la enseñanza del lenguaje en las aulas.

A grandes rasgos no hay una evaluación anual de los proyectos PILEO de las instituciones educativas, pero hay algunos aspectos que serían relevantes en la presente investigación:

- En el 2010 se realizó el primer concurso PILEO que premió los colegios privados con iniciativas pedagógicas.
- En el 2012 se realizó el segundo concurso PILEO para colegios privados como afirma en la página de sedbogota Sánchez Jaramillo (2012) “Este concurso es una herramienta con la que la SED promueve en las instituciones educativas privadas la auto-evaluación, como factor determinante para el mejoramiento continuo de la calidad académica y pedagógica”, donde se comparten experiencias y se retroalimenta en pro de una educación de calidad.
- Se desconoce el trabajo de los colegios oficiales ya que no hay un acercamiento por parte de la Secretaría de Educación por observar de cerca las iniciativas pedagógicas de las instituciones educativas del distrito.
- No hay un proceso ni acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación para evaluar y retroalimentar los PILEO de cada institución.

Las iniciativas que propone la Secretaría de Educación debería crear vínculos que favorezcan una educación de calidad de acuerdo al reconocimiento de la labor realizada por los docentes de cada institución sin crear brechas entre la educación privada y la oficial, es más, debería trabajar de cerca con las instituciones oficiales sí pretende que haya un mejoramiento de la calidad educativa y pedagógica en la ciudad, teniendo en cuenta una evaluación dialógica, continua y formativa que retroalimente las acciones y estrategias que realiza cada institución educativa distrital.

1.7 Lectura, Escritura y Oralidad en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D

El desarrollo de habilidades comunicativas ha sido un elemento fundamental en el aula de clase, donde se ha establecido la intencionalidad de mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje en aulas construidas como verdaderos escenarios de comunicación que involucran de manera significativa la organización y cumplimiento de estrategias que desarrollan potencialmente competencias comunicativas, las cuales han generado cambios trascendentales en el contexto escolar de los estudiantes.

Por tanto la presente investigación se realiza en la localidad quinta de Usme exactamente en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED jornada mañana, el trabajo se inicia en el año 2011 con estudiantes de grado décimo y undécimo que pertenecen al ciclo V, teniendo en cuenta la relación del proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad , los resultados de Pruebas Saber 11 con la evaluación de lenguaje en el aula, como lo afirma el documento de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2008)

“La práctica de leer exige producción de textos y nuevos significados. La lectura de las ciencias o las matemáticas exige saber leer sus notaciones, implica que el estudiante se apropie de los lenguajes específicos de la química, la física, la historia o la geografía, los cuales son puestos en escena mediante la explicación y la comunicación. La oralidad en la escuela, es fuente inagotable de conocimiento, de rescate de tradiciones culturales y de construcción de valores” (Alcaldía Mayor de Bogotá 2008, p.21)

Sin embargo, se evidencia que los lenguajes que se hablan desde diferentes estamentos no logran confluir en el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes, por el contrario demuestran que las brechas entre la teoría y la práctica, entre el discurso y la acción, entre los contenidos y su aplicación hacen de la lectura, la escritura y la oralidad un proceso alejado de la realidad, el cual refleja: el temor, la inseguridad, el desagrado, la pereza, la apatía, por el goce literario.

Precisa advertir que en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED, los estudiantes del ciclo quinto presentan dificultades en sus procesos de lectura y escritura, lo cual se evidencia en los

niveles de lectura (literal, inferencia y crítico) que las diferentes áreas en su hora de lectura realizan para el proyecto PILEO (Vivir Leyendo), es más las actividades realizadas en clase no son suficientes para mejorar las competencias de lectura y escritura por el hacinamiento en la que se encuentran los estudiantes y la intensidad horaria (tres horas semanales).

Desde el entorno escolar, los estudiantes del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED han presentado bajos resultados en las pruebas internas y externas, en las cuales se señalan problemas asociados a los procesos de comprensión, inferencia, análisis, construcción de textos y en general procesos de desarrollo en las diferentes habilidades de pensamiento, las cuales están reflejadas en los niveles de lectura literal, inferencial, crítico e intertextual.

El colegio ha establecido estrategias pedagógicas que han ahondado en estas problemáticas implementando acciones que pretenden fortalecer las habilidades comunicativas y el desarrollo de estas estrategias ha permitido establecer algunos descriptores del problema como son:

1. Desinterés y apatía por parte de los estudiantes frente a la lectura.
2. Falta de apropiación de elementos sintácticos y pragmáticos en el momento de escribir o plantear argumentos e ideas de forma oral y escrita.
3. Poca relevancia del debate y la socialización en el diseño de las metodologías para las clases.
4. Didácticas de la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad poco motivante para el estudiante; generalmente planteadas desde los intereses del docente no del estudiante.
5. Falta de acompañamiento de los padres de familia en los procesos de enseñanza aprendizaje, en este caso los relacionados con las habilidades comunicativas.

Con todo y lo anterior la institución ha planteado una metodología para trabajar el proyecto de lectura escritura y oralidad descrito de la siguiente manera

Desarrollo de una Lectura Comprensiva de un área asignada, en una hora de clase con evaluación y seguimiento.

La jornada se organizará de acuerdo con un cronograma acordado con los directivos y docentes de la institución. La duración de la misma es de una (1) hora clase. Con una periodicidad quincenal.

Se trata de un momento común de lectura sostenida, en el que todos los cursos de todos los niveles se concentrarán en la lectura del área propuesta.

Desarrollo de la lectura/ Según cronograma

- Organización de los estudiantes
- Entrega del material a los estudiantes
- Desarrollo de la lectura comprensiva
- Socialización, debate

TRABAJO POR ÁREAS

- Lectura de documentos
- Creación del banco de lecturas
- Realización de lectura comprensiva de acuerdo a la muestra (dos hojas tamaño oficio o carta)
- Fotocopiado y entrega de la lectura comprensiva a los docentes
- Evaluación de la lectura comprensiva según el formato en un término de una semana después de la aplicación.

LECTURA COMPENSIVA

- 30 minutos para el desarrollo individual de la lectura comprensiva
- 20 minutos para socialización y debate.
- Textos cortos e interesantes
- Letra Arial 12, Arial Black
- 3 preguntas o enunciados de predicción
- 3 preguntas, una por cada nivel de comprensión lectora y un espacio para el juicio de valor.
- Revisión previa para evitar errores de ortografía, organización y redacción de las preguntas.
- Optar por textos que sean útiles dentro de las temáticas de área que puedan ser utilizadas en aula posteriormente.
- Realizar la hora de lectura de acuerdo a las siguientes sugerencias:
 - Organización de los estudiantes. (Individual).
 - Entrega del material a los estudiantes
 - Desarrollo de la lectura comprensiva en forma individual (El docente puede hacer el mismo proceso)
 - Socialización y debate (Es aquí donde el docente encargado y los estudiantes leen en voz alta el texto) e intercambian ideas sobre el juicio de valor y las respuestas a las preguntas.)
 - Dentro de la prueba el juicio de valor tiene una importancia relevante ya que en este, el estudiante expresa un punto de vista frente a la lectura.

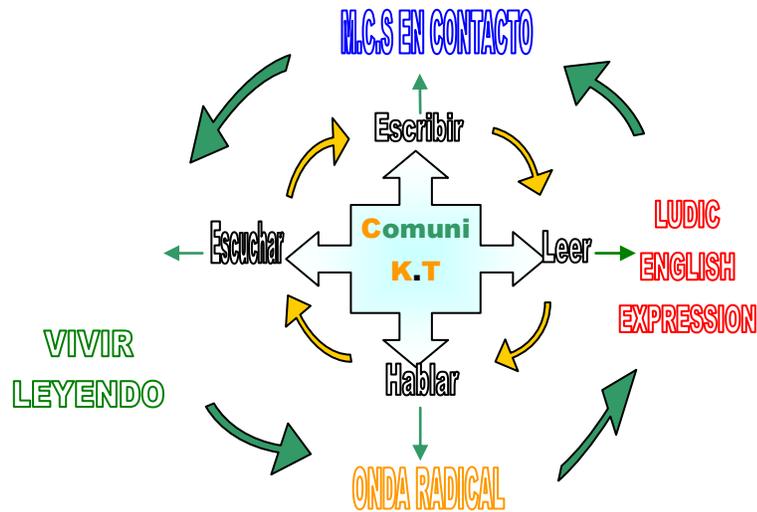
-Recolección de las pruebas y posterior entrega de estas al monitor de lenguaje para ser evaluada en clase, diez días después para sistematizar la información, y posterior análisis que permita implementar mejoras en las diferentes áreas.

Con respecto al proyecto PILEO: Vivir Leyendo que se desarrolla en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED se plantea una problemática que vislumbra la falta de motivación de los estudiantes frente a la práctica de las habilidades comunicativas en las aulas de clase cuando se genera progresivamente una apatía frente a desarrollar actividades relacionadas con la academia, especialmente lo relacionado con la lectura y escritura. Muchos aspectos han influenciado en esta situación tal es el caso de los constantes devenires y cambios de la educación (objetivos, logros, ciclos, decretos de evaluación; entre otros), las didácticas pedagógicas descontextualizadas y prosaicas, la falta de acercamiento al contexto del estudiante, sus gustos y preferencias y la ausencia de recursos didácticos y metodológicos enfocados a estos aspectos. El estudiante de hoy en día es diferente, vive y se comporta de acuerdo a otras dinámicas, más globalizadas y multimodales por esto en un principio se hace necesario abordar estrategias que logren transformar las prácticas pedagógicas a partir de las didácticas de enseñanza aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad.

Llegado a este punto se puede describir el trabajo que se ha realizado desde el año 2007 en el colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED con respecto al trabajo por áreas, los procesos pedagógicos, los resultados y la evaluación.

Trabajo por áreas

Desde el año 2007 las docentes del área de humanidades han estado encargadas del proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, planeando estrategias y acciones que faciliten el trabajo en las áreas teniendo en cuenta: un plan lector (títulos de obras de libro al viento), asesoría y acompañamiento por parte de las docentes, escritores al colegio, concurso de cuento y poesía, cuaderno viajero y participación de las familias. En el 2010 las docentes propusieron el trabajo por componentes para que las áreas se integraran y el trabajo se realizará entorno al fortalecimiento de las habilidades comunicativas.



En el 2011 las docentes realizaron y programaron talleres por áreas para socializar resultados de horas de lectura de los años 2008-2009-2010 y la forma de realizar preguntas tipo ICFES de acuerdo a las pruebas Saber.

COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA J.M
"Habilidades comunicativas para la excelencia, el emprendimiento y la transformación de la comunidad"
LA PREGUNTA COMO UNA HERRAMIENTA DE REFLEXIÓN EN LA EPC

Nombre: _____ Fecha: _____

Nivel Literal: Explora la posibilidad de leer la superficie del texto: Identificar el significado local de una palabra, una frase, un párrafo, un signo... traducción o elaboración de un significado, Identificar relaciones semánticas, Identificar relaciones de semejanza y diferencia entre lenguaje verbal e icónico

1. Cuando se esta formando los nuevos virus dentro de la célula

- el ADN viral se ensambla dentro de una cápsula proteica antes de salir de la célula.
- el ARN viral se ensambla dentro de una cápsula proéctica antes de salir de la célula.
- el ADN de la célula produce las proteínas de la cápsula viral en las que se ensamblan las partículas de ADN viral.
- el ADN viral produce ADN celular y proteínas de la cápsula en las que se ensambla el virus.

Nivel Inferencial: Identificar el significado y la temática global, Inferir el tipo de texto, su estructura, información. Reconocer analizar y explicar los mecanismos de textualización, Inferir información y acceder a conclusiones, Utilizar saberes enciclopédicos.

2. A partir de esta información se puede concluir que el virus de VIH

- al integrar su ADN al de la célula utiliza la maquinaria celular para reproducirse.
- al acoplarse con la membrana de la célula utiliza la maquinaria celular para reproducirse.
- interrumpe el proceso de división de la célula infectada.
- destruye el ADN de la célula infectada para poder reproducirse.

Nivel Crítico Intertextual: Tomar posición por parte del lector, Analizar la pertinencia de elementos, poner en relación la información de un texto con otros, comparaciones, Reconocer la función de elementos como las citas, alusiones, fuentes, ilustraciones...

3. Del anterior gráfico los elementos relacionados permiten representar la información de un estudio científico acerca de

- la reproducción celular de un individuo al momento de ser infectado.
- las características observables de los organismos que no están determinadas genéticamente
- una información del individuo al momento de ser infectados
- una infección que puede ensamblarse en una cadena de ADN liberando nuevos virus

A partir de la siguiente información construye una pregunta y cuatro enunciados a nivel literal, inferencial y crítico intertextual.

Una especie de mono presentaba alta tasa de predación debido a su poca agilidad para escapar de sus depredadores. En un momento de su historia evolutiva surgieron individuos con brazos más largos que logaron huir con más facilidad. En la actualidad la mayoría de los monos de dicha especie presentan brazos largos.

Nivel Literal:

Nivel Inferencial

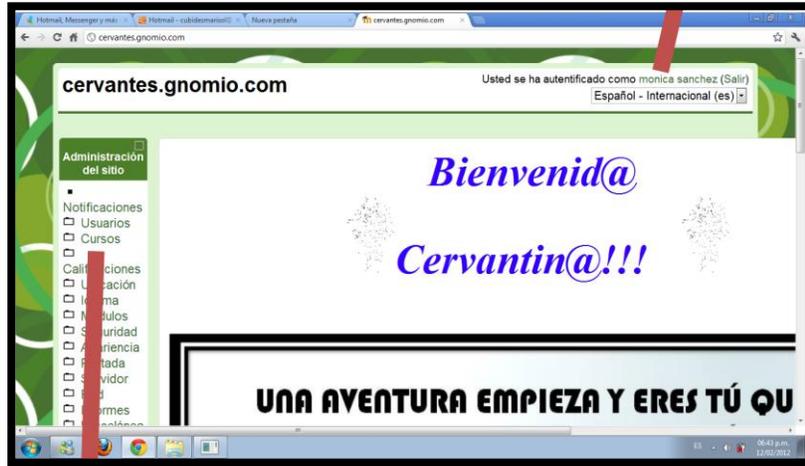
Nivel Crítico Intertextual

Durante la realización de la socialización por áreas algunos docentes hicieron sugerencias sobre algunas acciones que podrían tenerse en cuenta para la llevar a cabo la hora de lectura 2012, sin embargo, la participación de los maestros ha decrecido desde el 2008, no hay apoyo por parte de las áreas y los procesos de lectura y escritura se han visto truncados porque no se puede realizar un análisis completo de los niveles de lectura de los estudiantes y las áreas evaluadas.

PILEO: Vivir Leyendo/Hora de Lectura
Entrega de planillas de evaluación cuantitativa
2008-2009-2010

ÁREA	2010	2009	2008
Humanidades	Dora , Marisol , Olga, Alexandra	Alexandra, Marisol	Olga , Alexandra, Marisol, Silvana
C.Sociales	Patricia V	Patricia V., Patricia R.	Patricia V., Patricia R., Camilo, Sandra
C.Naturales	_____	Aida , Ahyro , Jopier, Jaosé, Jency	Aida , Ahyro , Jaosé, Aruana, Jopier
Ética y Religión	_____	Marta, Horacio	_____
Tecnología	_____	_____	_____
Matemáticas	Mercades	_____	Leonardo , Carlos
Ed. Física	_____	Nancy, Marta	Nancy , Elia , Marta
Educación artística	_____	_____	Esperanza , Marta, Daisy

En el 2012 las docentes realizaron la hora de lectura teniendo en cuenta dos preguntas de predicción, diez preguntas (literal, inferencial y crítico), vocabulario y una evaluación por parte de un monitor de español, quienes evaluaban junto con la maestra de humanidades la hora de lectura evitando que el material se perdiera o no fuera evaluado por los maestros de las diferentes áreas. Además se creó una plataforma Moodle para trabajar habilidades comunicativas con estudiantes que tuvieran dificultades académicas y docentes que trabajaran en línea con los estudiantes



Miguel de Cervantes Saavedra IED ejemplo de prueba Hora de lectura escrita y oralidad.

PILEO / Vivir Leyendo: Hora de Lectura
COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA

AREA: Ciencias sociales FECHA: _____

EL TEXTO
 TITULO: ESCENAS DE DEMOCRACIA
 TIPO DE TEXTO: Narrativo e icónico
 FUENTE: <http://www.observatorioepileo.blogspot.com> <http://www.lecturapileo.com/> <http://www.sabiduriaz.com>
 GRADO: Séptimo

PREDICCIÓN
 ¿Qué es un país democrático?
 ¿Cuál es la diferencia entre una Democracia y una Dictadura?

LA DEMOCRACIA

«El pez grande se come al chico!» «El pez grande se come al chico!» lo decían todos, porque todos sabían que era así. Pero un día, un pez chico se rebeló, no soportó más y llamó a los otros peces chicos y les dijo: «¡Ya basta! No vamos a permitir que los peces grandes sigan comiéndose a los peces chicos. Tenemos que hacer algo!»
 «¡Vamos a aplastarlos!» dijo uno. «¡Estás loco!» contestó otro. «Nos harían desaparecer, antes de intentar, ¡yo pienso!» dijo un tercero. «Hay que inventar una fórmula que sea aceptable para todos. Algo debe poder hacerse»
 «¡Digo un cuatro. ¡Va la tengo!», dijo al final alguien. «¡Va tengo la fórmula! Hay que inventar las leyes... Las leyes serán respetadas por los peces grandes y por los peces chicos. Así se acabará con los abusos y con las arbitrariedades de los peces grandes»
 De acuerdo con lo planteado, el jefe de los peces chicos, llamó al más grande de los peces grandes y le contó todo lo que estaba ocurriendo. Le habló de la gran impaciencia de los peces chicos y de la necesidad de establecer las leyes. El pez grande, a su vez, llamó a los otros peces grandes y les transmitió el mensaje de los impacientes peces chicos. Los peces grandes, después de varias consultas, y de pensarlo mucho, dijeron que sí, pero con una condición: Ellos, los peces grandes, harían las leyes; de lo contrario, reprimirían terriblemente a los peces chicos.

Los peces chicos, al ver que no tenían alternativa, aceptaron... ¡Había nacido la democracia!

«La verdadera democracia es aquella donde el gobierno hace lo que el pueblo quiere y defiende un solo interés: el del pueblo». Juan Domingo Perón

«La diferencia entre una democracia y una dictadura consiste en que en la democracia puedes votar antes de obedecer las órdenes». Charles Bukowski

«El poder real es económico, entonces no tiene sentido hablar de democracia». José Saramago

«La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia». Paulo Freire

NIVEL LITERAL

1. Según Domingo Perón:
 a. La verdadera democracia es aquella donde el gobierno hace lo que el pueblo quiere y defiende un solo interés: el del pueblo.
 b. La diferencia entre una democracia y una dictadura consiste en que en la democracia puedes votar antes de obedecer las órdenes.
 c. El pez grande se come al chico. El pez grande se come al chico!; lo decían todos, porque todos sabían que era así.
 d. Los peces chicos, al ver que no tenían alternativa, aceptaron.

2. El jefe de los peces chicos le habló a los grandes sobre:
 a. la diferencia entre una democracia y una dictadura
 b. los abusos y las arbitrariedades que sufren
 c. la gran impaciencia de los peces chicos y de la necesidad de establecer las leyes
 d. los problemas de la propia democracia

3. Los peces chicos, al ver que no tenían alternativa:
 a. Protestaron.
 b. Huyeron
 c. Aceptaron
 d. Celebraron

NIVEL INFERENCIAL

4. Cuando Charles Bukowski afirma que "la diferencia entre una democracia y una dictadura consiste en que en la democracia puedes votar antes de obedecer las órdenes" podemos concluir que:
 a. Elegir y ser elegido es un derecho y un deber dentro de una democracia.
 b. A pesar de que en la democracia podemos elegir a nuestros representantes al final siempre terminamos obedeciendo.
 c. La democracia es el mejor remedio para evitar una tiranía.
 d. En las dictaduras el poder lo tiene el pueblo

5. La idea de Pablo Freire sobre la democracia nos indica que:
 a. Es un sistema que se debe basar más en el análisis de las problemáticas que en la elección de los representantes
 b. La democracia requiere de la educación para ser acertados a la hora de elegir
 c. Las creencias del hombre influyen a la hora de decidir democráticamente
 d. La educación democrática no soluciona los problemas actuales de los pueblos

6. El cuento de los peces se aplica al hombre cuando
 a. Las leyes favorecen a toda la población
 b. El pueblo participa en la elaboración de las leyes
 c. Los "líderes" acomodan las leyes a su conveniencia
 d. Los pueblos eligen conscientemente a sus "líderes" para que elaboren las leyes

NIVEL CRÍTICO - PROPOSITIVO

7. Para que en nuestro país se den verdaderos procesos democráticos que conlleven a un mejor futuro debemos:
 a. Aumentar el número de representantes y su presupuesto para que puedan desarrollar mejor su labor.
 b. Apoyar masivamente en las urnas a los dirigentes existentes lo que les hará sentir un gran respaldo
 c. Fortalecer la educación política en democracia en todos sus niveles para que todos los colombianos seamos capaces de participar con criterio en las decisiones del país
 d. Eliminar el actual sistema y encaminarnos a sistemas más autoritarios que den mayor poder a los mandatarios ya que el actual es un fracaso.

8. ¿Por qué crees que la mayoría de la lectura habla negativamente de la democracia?
 a. Porque les interesa confundir al pueblo para que el gobierno actual sea derrotado
 b. Porque la democracia es el menos malo de todos los sistemas políticos.
 c. Porque la democracia no implica la participación del pueblo en las decisiones pero al el apoyo en las votaciones.
 d. Porque en la democracia en teoría habla de la participación del pueblo pero en la realidad lo excluye de las decisiones

9. Para que las nuevas generaciones no tengamos la misma reacción de Mafalda en la caricatura debemos
 a. Entender que la democracia necesita de la participación de la juventud para cimentar las bases de un cambio social.
 b. No permitir que se lean las definiciones de democracia sin la compañía de un adulto
 c. No participar de las decisiones políticas ya que estas solo implican corrupción
 d. Apoderarnos del poder político de la nación a través de un nuevo partido que hagan desaparecer los existentes, concentrando el poder en un líder del pueblo

VOCABULARIO

10. La palabra arbitrariedad hace referencia a:
 a. Formas de actuar contrarias a la justicia que perjudican a los peces chicos
 b. Formas de actuar que van a favor de los peces chicos siguiendo las normas establecidas
 c. Las leyes que los peces grandes crearon
 d. Las leyes que los peces chicos exigen

JUICIO DE VALOR

¿Cuáles podrían ser algunas estrategias para mejorar la participación democrática en el Colegio?

Formato de evaluación proyecto de lectura,

Estudiante	Curso					Asignatura					Fecha									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	<input type="checkbox"/>																			
B	<input type="checkbox"/>																			
C	<input type="checkbox"/>																			
D	<input type="checkbox"/>																			

Pero el trabajo por áreas se ha visto avocado por la falta de tiempo y la apatía de algunos maestros en la realización de evaluación del proyecto PILEO: Vivir Leyendo, ya que las áreas no entregan informes de la evaluación de sus estudiantes y los estudiantes desconocen la evaluación cuantitativa y cualitativa de la lectura que realizó. Por estas razones las maestras han querido fortalecer las habilidades comunicativas a través del uso de las TIC's y el acercamiento de los estudiantes a su proceso de lectura, escritura y oralidad.

Procesos Pedagógicos

Después de cinco años los procesos pedagógicos han tenido altibajos y poca aceptación a pesar de realizar una evaluación anual, parece ser que los maestros poco les interesa apoyar el proyecto PILEO: Vivir Leyendo y prestan poco interés a un trabajo que fortalecería la competencia comunicativa de los estudiantes.

Sin embargo, el proyecto PILEO: Vivir Leyendo continua a cargo de las maestras del área de humanidades quienes tratan de plantear acciones y estrategias para incentivar a los maestros de la jornada mañana y tarde desde preescolar hasta bachillerato, pero el trabajo desafortunadamente se encuentra desarticulado y cada sección tiene acciones diferentes, es más, la evaluación únicamente la realiza año tras año la sección de bachillerato jornada mañana y así es complicado hacer que toda una comunidad aune esfuerzos en el fortalecimiento de las competencias de Lectura, Escritura y Oralidad.

Resultados y Evaluación

Desde el 2007 hasta el 2011 las maestras habían creado formatos para consignar el resultado de la evaluación de los estudiantes de acuerdo a las áreas, esta evaluación era realizada por cada docente pero el formato de evaluación no llegaba al área de humanidades o los maestros no evaluaban las horas de lectura dejando el material que habían realizado para reciclar y por ende los estudiantes desconocían su evaluación. En el 2012 para evitar los inconvenientes de años anteriores, las maestras de humanidades decidieron tener un monitor con quien evaluar las horas de lectura y consignar personalmente los resultados de los estudiantes así al finalizar el año podrán dar una evaluación más completa de los niveles de lectura en los que se encuentran los estudiantes.

Ejemplo de formato de evaluación del PILEO: Vivir Leyendo del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED.

1101															
Area:		Docente:													
Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	NL 1	NL 2	NL 3	NL	NI 1	NI 2	NI 3	NI	NC 1	NC 2	NC 3	NC	V	HL
1	ACOSTA DIAZ JONATHAN ARMANDO														
2	ARDILA RUIZ DARLING SMITH														
3	ARRIETA ROMERO SHAREN TATIANA														
4	BARRERO CASTRO JAN CARLOS														
5	CAMACHO GORDILLO BRIAN CAMILO														
6	CAMACHO PACHECO GISSEL														
7	CASTRO RIAÑO LUISA FERNANDA														
8	COLO DURANGO YADIRA														
9	CORTES ORTEGA XIOMARA MARITZA														
10	ESPITIA GONZALEZ JENNIFER ALEJANDRA														
11	FLOREZ ROMERO OMAR ANDRES														
12	GOMEZ FONSECA CARLOS ANDRES														
13	GONZALEZ SOTELO MONICA														
14	GONZALEZ VENEGAS JENNY PAOLA														
15	GOYENECHÉ MURCIA MARIA CAMILA														
16	GOYENECHÉ VANEGAS LAURA MARCELA														
17	HERNANDEZ RENDON LAURA DANIELA														
18	HIDALGO CARDOZO LEIDY TATIANA														
19	LAGOS PANTOJA WENDY DAYANA														
20	LOMBANA DIAZ JENS DAVID														
21	LOPEZ MESA LEIDY TATIANA														
22	MANRIQUE GARZON VIVIANA														
23	MELO GUTIERREZ MARIA ALEJANDRA														
24	MOYA SILVA BRANDON STICK														
25	MUÑOZ GUASCA LORENA ESTEFANNY														
26	ORTIZ ACOSTA JOSE ROBERTO														
27	PUERTA MARTINEZ ANGIE PAOLA														
28	QUINTERO TRUJILLO LUIS MIGUEL														
29	ROCHA ORJUELA DIANA PAOLA														
30	SANCHEZ GUTIERREZ JESSICA PAOLA														
31	SOLER ALVAREZ KELLY JOHANNA														
32	SOLER NAVARRETE SARA DAYANNA														
33	TAFUR VILLARRAGA JHON JAIRO														
34	TORRES RODRIGUEZ CRISTIAN CAMILO														
35	URREGO RIAÑO SERGIO DAVID														
36	VALENCIA ALZATE DARLING TATIANA														
37	VALENCIA BERMUDEZ JUAN DAVID														
38	VARGAS BERNAL CLAUDIA VIVIANA														
39	VELANDIA GALINDO JEFERSSON ALEXANDER														
40	N.I.: _____ N.I.: _____ N.C.: _____ V: _____ H.R.: _____ AUSENTISMO: _____														

En resumen el propósito de establecer una reflexión pedagógica y crítica sobre las condiciones de las políticas en educación es reestablecer la función de la escuela, el verdadero principio de la educación, la convicción del maestro, la orientación del estudiante y la evaluación desde la pedagogía como disciplina teniendo como meta la formación de los procesos educativos, donde no imperen términos mercantilistas, sino se construya una política educativa que base sus principios en las necesidades de los sujetos y de igual manera pueda ser interpretada para cada comunidad educativa sin trascender en resultados cuantitativos que difieran de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada institución.

CAPÍTULO DOS

AVATARES DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

De acuerdo a los cambios que han sido develados a través de políticas que permiten configurar la enseñanza de la lectura como un deber hacer constituido y establecido para los docentes de lenguaje, cabe señalar que el deber hacer del profesor también le ha comprometido a reconocer y apropiarse en su práctica educativa y evaluativa el concepto de pruebas que ha constituido un histórico intencional: estandarizar la educación a partir de la homogeneidad de conceptos, de estudiantes, docentes e instituciones con el ideal de una calidad educativa.

Por esta razón el presente capítulo tiene como finalidad analizar desde diferentes concepciones las pruebas estandarizadas como medida de evaluación, su aplicación, el recorrido histórico en Colombia y la evaluación masiva en el lenguaje desde una perspectiva técnico instrumental y su incidencia en el aula.

2.1 Los estándares curriculares en Educación

Los estándares han sido definidos como una meta progresiva que evalúa contenidos, habilidades, y destrezas de los estudiantes de acuerdo a una base común, esta base se especifica desde los grados de escolaridad hasta las áreas fundamentales, teniendo presente la estructuración de planes de estudio, estrategias pedagógicas y modelos de aprendizajes que son sometidos a observación, evaluación y medición para alcanzar niveles óptimos de aprendizaje.

“Para los propósitos de esta discusión, el significado de la palabra “estándar”, en cuanto se refiere a educación, debe ser clarificado. El término tiene tres usos comunes, cada uno con un propósito y significado distinto. Estos son: Estándares de contenido (o estándares curriculares). Estos estándares describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan...

...Estándares de desempeño escolar. Los estándares de desempeño escolar definen grados de dominio o niveles de logro. Ellos responden a la pregunta “¿Cuán bueno es lo suficientemente bueno?”. Los estándares de desempeño describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable, o sobresaliente... Los Estándares de oportunidad-para-aprender, o transferencia escolar definen la

disponibilidad de programas, el personal, y otros recursos que las escuelas, distritos, y estados proporcionan para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño desafiantes. (Ravitch, 1996, p. 3-4)

Para precisar los estándares anteriormente mencionados (estándar de contenido, desempeño y oportunidad), están interrelacionados, parece ser que no se puede concebir un acto educativo sin un estándar ya que éste mide la calidad de la educación a partir del rendimiento académico y el desempeño en el aula del estudiante.

Precisa advertir que un estándar tiene una razón fundamental que según Ravitch (1996) es “asegurar que todos los niños tengan acceso a todas las escuelas que ofrecen una educación similar” (p.4), claro está que el grado de semejanza de la calidad es evidente en:

- “• El uso de textos de estudio idénticos o similares
- La especificación de requisitos para graduarse de la enseñanza secundaria o para ingresar a la educación superior;
- El uso de pruebas estandarizadas o de logros académicos comparables para la promoción o admisión a la educación superior;
- La prescripción de patrones curriculares y
- La profesionalización del entrenamiento de profesores, con normas y expectativas compartidas” . (Ravitch, 1996, p. 4)

A esto se suma la uniformidad del estudiante en su vestir, en su actuar y en el seguimiento de instrucciones para adquirir conocimientos desde un plan de estudio estructurado de acuerdo a estándares de calidad. Sin duda, la educación es concebida desde resultados que demuestra que debe aprender un estudiante y cuán bien ha aprendido; lo anterior referido a la aplicación y resultados de una prueba estandarizada que mide el progreso del estudiante, del maestro y de la institución, y sin querer deja de lado la evaluación en aula y los procesos educativos del estudiante.

Cabe señalar que los estándares tienen la firme intención de internacionalizar y globalizar el mercado del conocimiento, en este momento lo hace a partir de ciencias, como las matemáticas o

las ciencias naturales, áreas que pueden tener el mismo objeto de estudio en cualquier parte del mundo y hacer de su aplicación algo tangible, por ejemplo las pruebas PISA han internacionalizado y ranqueado unos resultados que demuestran los avances o retrocesos que la mayoría de países tiene en cuanto a educación, develando dificultades en los resultados de pruebas.

Desde una perspectiva internacional se busca una directriz para que los países respondan a estándares de contenido y a un examen que revele por medio de resultados la adquisición de dicho conocimiento, tal es el caso de Francia, Gran Bretaña, Japón, otros por su parte como Estados Unidos, Canadá y Alemania siguen pautas de pruebas estandarizadas y modelos inscritos en textos escolares (Ravich, 1996) que les proporcione herramientas para obtener buenos resultados.

En otras palabras, asignar la responsabilidad de la educación de los estudiantes a pruebas estandarizadas establece que los agentes educativos asimilan que “el examen se basa en un programa que identifica lo que es más importante y lo que los estudiantes deben aprender. Cada examen no es sólo una prueba, sino también un conjunto de estándares y evaluaciones integrado y bien conceptualizado” (Ravitch, 1996, p: 6), el cual se hace más importante cada día.

2.2 Estándares en América Latina

La educación en América Latina es el resultado descontextualizado de sistemas educativos alejados de la realidad, de las necesidades de los estudiantes, donde décadas de descuido son el reflejo de resultados medibles y comparables que no dan respuesta a cambios imperantes en la sociedad neoliberal.

Sin embargo en el contexto Latinoamericano la educación ha avanzado en forma progresiva, ha trazado objetivos que ha cumplido a largo plazo generando alternativas de cambio según Rodríguez (2002) desde “reducir el analfabetismo, la deserción escolar, la repitencia y la cobertura educativa” (Rodríguez, 2002, p: 9) hasta replicar modelos de enseñanza y modelos de pruebas que pretenden mejores resultados. Desde este punto de vista

“la lucha contra el analfabetismo se centró en el aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura sin que niños, jóvenes y adultos lograrán construir sentido. Esta situación ha generado analfabetismo funcional, deserción escolar y altos índices de repitencia. El mantenimiento de prácticas pedagógicas que vacían de sentido los aprendizajes, priorizan la memoria sobre el desarrollo de procesos y competencias básicas para la vida cotidiana y tergiversan el verdadero significado de ir a la escuela, produciendo altos índices de abandono escolar en primaria y porcentajes elevados de repitencia” (Rodríguez, 2002, p. 10-11).

Precisa advertir que los procesos escolares en América Latina han priorizado la mecanización de los conceptos y han dejado de lado el desarrollo de las competencias, habilidades y destrezas que hacen parte de el contexto del estudiantes, es más, la deserción escolar y la repitencia aumentan en la medida que el estudiante siente que la escuela es sistemática y poco evolutiva.

Sin duda el verdadero significado de la escuela debería darse a partir de los intereses y necesidades del estudiante, del amor por la escuela, el gusto por la lectura, el descubrimiento de nuevos aprendizajes y la experiencia significativa de su entorno, donde la escuela permee esas prioridades y deje de abastecerse de normas, leyes decretos, que regulan la educación, sistematizan la enseñanza y encasillan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como breve conclusión los estándares pretenden unificar, homogeneizar e igualar procesos de enseñanza aprendizaje a través de políticas públicas educativas que definan claramente que deben aprender los estudiantes (estándares de contenido) y la forma de evaluación (estándares de desempeño), basándose en pruebas estandarizadas descontextualizadas que buscan dar solidez a un sistema que carece de autonomía e interés por la aprendizaje y la evaluación integral de los estudiantes y se preocupa más por la replica de pruebas y los resultados de las mismas que favorecen planes, proyectos e instituciones (estándares de oportunidad).

2.3 Los estándares en la educación colombiana

Durante el año 2002 el Ministerio de Educación Nacional le hizo entrega al país el compendio de estándares curriculares a las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y educación ambiental, para que las instituciones tomaran como base o punto de partida este documento y

reestructuran el currículo, el plan de estudios, el modelo pedagógico y lo enriquecieran con la experiencia de los maestros, así todos los agentes educativos contarían con una información común para planear, diseñar y ejecutar acciones concretas.

Ahora bien, el punto de partida para la organización de la educación en Colombia fueron los lineamientos curriculares producidos por el Ministerio de Educación y como parte complementaria de este trabajo fueron diseñados los estándares curriculares como refuerzo para mejorar y unificar criterios en la calidad de la educación en Colombia, teniendo en cuenta que los aportes realizados en estos documentos es un trabajo elaborado por maestros especialistas en el tema y la consulta de currículos de otros países.

Debe quedar claro que hay razones de peso para el diseño e implementación de estándares y es

“con base en los resultados de las diversas evaluaciones, que el Ministerio de Educación Nacional decidió desarrollar una propuesta de estándares curriculares, inicialmente para las áreas de matemáticas, lengua castellana, y ciencias naturales y educación ambiental que precisan, para cada área del conocimiento y grado, los desempeños que todos los estudiantes del país deben alcanzar” (Ministerio de Educación Nacional Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia, 2002, mayo 14).

Sin duda los resultados de pruebas, la posición, las expectativas de una sociedad pensada desde la política globalizada, hace que las perspectivas de un país cambien y empiecen a centrar sus esfuerzos en la rendición de cuentas, el cumplimiento de fines, metas y desempeños de cara a unos resultados internacionales.

A este propósito Estrada (2005) afirma que “nadie se opone a que haya estándares en educación. El punto es que cuando los estándares se convierten en el fin de la política misma, más allá de otro tipo de discernimientos pedagógicos, estandarizar también puede significar homogenizar” (Estrada, 2005, p:6) y en la escuela de hoy homogenizar es un principio que normaliza la educación y desconoce la diferencias.

Por lo expuesto al inicio, la estandarización habla de evaluación de conocimientos, logros, competencias al nivel de calidad, dicha calidad debe responder a una estructura neoliberal, construída a partir de políticas de evaluación y cimentada desde los resultados cuantitativos de la evaluación externa de estudiantes, docentes e instituciones.

Y esto concluye que la estandarización focaliza lo que se enseña y lo que se evalúa desde grados iniciales hasta la educación superior, trazando una línea de argumentación técnico instrumental que responde a un análisis de sistema de mercado que clasifica lo mejor y lo peor de la educación, claro está que nunca se descifra, ni se comenta que la inequidad aparece desde la diferenciación y descontextualización que existe entre lo público y lo privado porque parece ser que lo mejor en la educación en algunos colegios privados es su preparación, su intensidad horaria, sus resultados de pruebas, mientras que lo público cada vez se torna más complejo desde el punto de vista económico y social y esto incide en la escuela.

2.4 Pruebas estandarizadas una medida de evaluación

En términos internacionales la estandarización ha logrado focalizar el trabajo de la escuela en pruebas de aptitud o baterías de test que suelen develar una amplia capacidad de los estudiantes por demostrar el desarrollo de las habilidades adquiridas a través de los años escolares, determinados por intereses emergentes del sistema educativo.

Algo semejante ocurre con las expectativas de motivación, detrás del movimiento, a favor de la estandarización, al responsabilizar a las escuelas, docentes y estudiantes que los logros obtenidos, es más fácil compararlos a través de preguntas cerradas que se realizan en evaluaciones estandarizadas (Eisner. E. 2000, diciembre). Las cuales han enfatizado la calidad educativa desde concepciones técnicas e instrumentales que muestran un comparativo de las competencias de los estudiantes, sus logros, aciertos y desaciertos con relación a los intereses que los diferentes entes territoriales desea medir, dependiendo de las exigencias del mercado internacional.

Parecerá ser que el día a día y los problemas que traen consigo el cumplimiento de un plan de estudios contra el tiempo, son un obstáculo en el quehacer educativo ya que tiene que pensarse

primero en lo apremiante que en lo significativo, es decir se deja de lado la reflexión pedagógica y se centra la enseñanza en la superación de pruebas enraizadas al resultado cuantitativo.

Señala Zuman que (2006, Mayo) “la efectividad de las pruebas ha demostrado que el diagnosticar a tiempo permite prepararse para rendir en las pruebas, ahora, hay que preguntarse si está política basada en medición conduce a un mejor aprendizaje y a un resultado de alta calidad”, nuevamente volvemos a caer en la concepción de medir excesivamente unos conceptos integrados a un currículum teórico donde no hay un buen aprendizaje, ni hay una mejor escuela, hay centros de continua aplicación de pruebas que deben mostrar un resultado positivo o de lo contrario la presión recaerá sobre los docentes que hacen parte de esta supuesta formación.

A pesar de este panorama, Zuman (2006) no desconoce qué las pruebas estandarizadas permiten identificar áreas de dificultad y fundamentar esfuerzos de mejoramiento, el autor devela esta conclusión al analizar la escuela como un espacio disciplinar que amerita atención y renovación continua por parte de sus actores que inmersos en un proceso pedagógico de enseñanza aprendizaje pueden lograr cambios significativos.

De igual manera sabe que a largo plazo las pruebas estandarizadas no garantizan una mejor educación, ni unos resultados homogéneos, ni mejora el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que hace es preparar a unos sujetos para un momento y un espacio planeado para rendir cuentas a través de los resultados que las pruebas estandarizadas puedan emitir.

Sin embargo, las diversas estrategias entran en el juego de la calidad, donde no se garantiza una cultura formativa, sino una cultura competitiva, la cual hace que la educación se separe cada vez más de su objetivo esencial, la formación escolar, la cual debe responder a una educación universalizada y globalizada que permita pensar en un futuro mercantilista, pero ¿Por qué no pensar que las experiencias de la escuela pueden ser significativas para los estudiantes, no ligadas a una calificación, pero sí a una evaluación que tenga sentido y enriquezca de manera crítica y reflexiva su entorno?

Reconocer las implicaciones de la evaluación escolar y su incidencia en pruebas estandarizadas es dar una mirada hacia la escuela donde los procesos se forjan gracias a los maestros, pero, ¿En qué medida estas evaluaciones buscan estandarizar, cualificar y limitar la formación de los estudiantes cuándo los procesos supuestamente no son visibles en el momento de la presentación de pruebas?

Para dar respuesta a este interrogante es necesario revisar cómo es entendida la evaluación en la escuela y como es dirigida por parte de los docentes cuando afirman que es tradicional, sumativa, disciplinaria y limitante porque la falta de tiempo, de espacio y hacinamiento no permiten hacerla reflexiva, crítica y analítica.

A esta interpretación se suma la investigación dirigida por Pedro Ravela (2009), en cinco países latinoamericanos (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Perú y Uruguay), donde se tuvo en cuenta la diversidad de resultados en las pruebas externas CERSE y la opinión de los maestros quienes coinciden en una continua evaluación sumativa, instrumental, ambigua, conductual, diaria, que se fija en el resumen de notas que responden al diligenciamiento de formatos construidos a partir de escalas de desempeño. Pero ¿en qué difieren la evaluación estandarizada y la evaluación de aula? Según el estudio hecho en los diferentes países, Ravela (2009), determina dos problemas que son evidentes en la educación.

1. "Ausencia de contexto real en las actividades propuestas: La mayoría de las propuestas carecen de contexto y destinatarios o se enmarcan en situaciones que solamente existen en el marco de la institución"

2. "Carácter mecánico y poco complejo de las actividades: La mayoría de ellas apela a operaciones simples y no exigen de los estudiantes ningún grado de reflexión". Ravela, (Octubre, 2009). Desarrollo humano, Evaluación y Educación con Calidad y Pertinencia para Todos.

Lamentablemente la Evaluación Latinoamericana carece de perspectiva transformadora, según los estudios, porque no contextualiza la realidad de los estudiantes en una serie de pruebas que enfoquen análisis y comprensión de textos o manejen de manera compleja la realización de operaciones mentales.

Continuando con esta perspectiva Díaz Barriga (2007) afirma que “en las Facultades de Educación la teoría del texto la hemos desplazado y si queremos formar a una generación que pueda hincarle diente a esto, van a tener que manejar teoría de respuesta al ítem y estadística inferencial para poder entender lo que están haciendo”. (Díaz Barriga, 2007, p: 49-63), ya que es difícil pensar, que, a lo que comúnmente se le llama evaluación escolar, es una simple medición que arroja resultados cuantitativos de los procesos que la escuela ha impartido desde varias generaciones atrás, pero, ¿Cuál es la razón para que los países estén en una constante reforma educativa?, una de las razones está enmarcada en las políticas neoliberales, que pretenden globalizar la educación, con el fin de competir en el mercado del conocimiento; donde el agente clave que marca el éxito o el fracaso es el docente; sobre él recae la responsabilidad de instaurar y poner en funcionamiento las políticas educativas, siendo el punto de mira a través de pruebas y resultados de los estudiantes.

Otra razón estaría dada por la autonomía escolar, la cual va acompañada de una rigurosa evaluación, que proporciona un margen de libertad, excepto por la creación de herramientas evaluativas, que dan cuenta del avance de las escuelas, respecto a los objetivos generales dispuestos en el currículo escolar y nacional; es decir, las pruebas permiten demostrar que tan buena o mala es una institución, un profesor, o un estudiante, entonces, ¿Dónde queda la evaluación de aula y la innovación pedagógica del docente, cuándo es limitado y supeditado a unos resultados?.

Sin embargo la conexión operante en las reformas neoliberales y la vigilancia creciente, están asociadas al control y desconfianza hacia las personas que ejercen la profesión docente, ya que no se ha cumplido a cabalidad, el objetivo de trabajar y fortalecer el status que el mercado global exige; esto se evidencia en la comparación de datos que los consumidores, en este caso los estudiantes demuestran en la realización de pruebas.

Asimismo los currículos nacionales y exámenes nacionales presentan su punto de fuga en la linealidad de arriba abajo, ya que continúan sometidos a las políticas neoconservadoras, neoliberales y a los modelos tradicionales de enseñanza, que abogan por una eficiencia, eficacia, control y disciplina de los sujetos en la escuela; determinando como resultado de la nueva

alianza, una escuela no pensada por educadores, ni investigadores en educación, sino por agentes externos (economistas, administradores), que buscan la obligatoriedad, la selección de conocimientos que debe impartir la escuela y la forma de hacerlo.

Una de las medidas que propone las políticas educativas es implementar un currículo único, restando autonomía a la escuela, dejando de lado las necesidades sociales y contextuales de cada población y particularizando el mercado educativo de acuerdo a elites de control consumista; y otra es la continua aplicación de exámenes que cada vez son más tendenciosos, clasificatorios y a la vez reducidos a un tiempo, un espacio, un lápiz y un papel de relleno, que no proporciona o garantiza la evidencia de un verdadero proceso y progreso de la educación, ya que pierde el horizonte al no tener presente las dificultades y problemáticas en las cuales se encuentra inmerso el estudiante.

En conclusión pensar en una alianza contra-hegemónica, en la búsqueda de una constante lucha por los ideales de la educación, la transformación ideológica y aprender hablar un nuevo lenguaje con nuevas ideas y nuevos términos, es la salida desde la evaluación crítica, que puede evitar el triunfo del pensamiento derechista, y permitir que la educación este por fuera de los dispositivos de regulación siendo equitativa y centrada en los procesos escolares.

Además, es claro, que el declive de la Educación no va a parar, a menos que se decida pensar en una formación holística, donde la reforma curricular, la capacitación a docentes y el desarrollo de un sistema de evaluación, no sea concebido dentro de los límites empresariales, si no pensado desde las necesidades de un contexto, donde no se perciba el rendimiento como el emblema de la buena educación, o el equilibrio de la calidad, puesto que esto deslegitima el trabajo de la escuela y lo reduce a una simple evaluación de pruebas como instrumento técnico que no tiene en cuenta el ejercicio docente.

2.5 Pruebas masivas un recorrido histórico de la evaluación en Colombia

Fabio Jurado (2005) presenta la historicidad de las pruebas externas, que han hecho parte del proceso de formación cognitiva de los estudiantes, donde la legislación y la estructuración del sistema de educación formal, se aprueba desde la Nueva Constitución de Colombia en 1991, La

ley general de Educación en 1994, la estructuración de un currículo nacional en 1996, el reconocimiento de los Lineamientos Curriculares en 1998 y finalmente la implementación de Estándares Curriculares en 2002-2003.

En este trabajo se sigue un enfoque de investigación cualitativo, que se vale de los rasgos de análisis, descripción, interpretación y valoración del proceso investigativo realizado por docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Colombia, La Universidad Distrital Francisco José de Caldas y La Universidad Pedagógica Nacional, en conjunto con la Secretaria de Educación de Bogotá a partir de 1998 al 2001, en el desarrollo de una evaluación censal en la ciudad de Bogotá en los grados 3, 5, 7 y 9 donde se diseñaron instrumentos no desde cada área, sino de carácter interdisciplinar y colectivo según Jurado (2005)

“Elaborar pruebas en las que se integrarán áreas básicas, adelantar análisis cualitativo de los resultados de cada institución, programar talleres de análisis y discusión, devolver los instrumentos a las escuelas con el fin de usarlos como material pedagógico, analizar las posibilidades de integración curricular y los efectos de la pedagogía de proyectos, socializar a través de talleres, congresos y publicaciones los avances significativos de los docentes de las escuelas cada año y producir y hacer circular entre los maestros análisis críticos del proceso” (Jurado, 2005, p. 211-279).

Durante este período, se pudo destacar la decisión de los entes evaluadores, por romper el secreto y ocultamiento de las pruebas, así como la identificación del equipo académico y el manejo de los niveles de competencia como un común denominador en las áreas evaluadas.

Desde otra perspectiva, se presenta una síntesis sobre la evaluación de la calidad de la educación en Colombia, donde es preciso señalar, que los encargados de orientar las políticas, a los docentes, a los investigadores y al público en general sobre los niveles de competencia comunicativa, han establecido que en los instrumentos no se puede confundir evaluación con medición, en tanto “la primera tiene un carácter más amplio y deja un espacio a la crítica ideológica, la segunda consiste en un proceso de asignación de valores a unidades objeto” (Ordoñez, 1997, p. 135), en consecuencia el interés de la medición de las pruebas estandarizadas

es comparar el rendimiento del individuo, con el del grupo, en un compendio de preguntas que se han operacionalizado según los propósitos, (jerarquizar o ubicar dentro de un grupo).

A partir de la ley 80 de 1980, se hace obligatorio la realización de las pruebas tipo ICFES, afirma Ordoñez (2005) que “estas pruebas no tienen características tales que permitan retroalimentar la educación y el uso inadecuado, de los datos resultantes de la aplicación del examen de estado, ha hecho que la educación colombiana se convierta en un preicfes y que sus resultados se destinen, a jerarquizar entidades educativas” (Ordoñez, 2005, p:137). Esto es lo que hemos visto a lo largo de los años, la escuela ha dejado de formar, orientar un quehacer educativo, preparar para el futuro y se ha limitado a mecanizar procesos que evidencian resultados en cada sujeto, es lo que año tras año se vivencia en las instituciones; cuando los estudiantes de grado undécimo, deben presentar una prueba tras otra sin retroalimentación, tan sólo con una calificación, que está sujeta a su proceso formativo escolar.

En este sentido El ICFES en el 2009 muestra los resultados de la aplicación y medición de las pruebas de grados 5 y 9 del país estableciendo una clasificación de las instituciones y el número de estudiantes, de acuerdo a un desempeño cuantitativo, además en su página WEB, permiten descargar unas guías de orientación, para establecimientos educativos y secretarías de educación, dejando de lado la guía de orientación para padres de familia y estudiantes. Lo único que se presenta como novedoso, es una metodología estadística, para establecer los casos que presentaron indicios de copia en las pruebas, en las diferentes instituciones, con el fin de precisar los resultados.

En el 2010 el ICFES en su documento de análisis “Cómo se hace la clasificación de instituciones educativas según categoría de rendimiento” Icfes (2010). (Ver anexo 2)

1 Antecedentes de las clasificaciones de establecimientos educativos: desde 1968: Creación del examen de Estado como herramienta de selección para la universidad

1980: -El examen de Estado se vuelve obligatorio

- El ICFES debía informar al Ministerio de Educación Nacional los nombres de las instituciones educativas en las que el desempeño de la mayoría de los estudiante fuera menor a un mínimo,

“con el fin de suministrarle al Gobierno los elementos de juicio para que adopte los correctivos que considere pertinentes” (Decreto 2343 de 1980, artículo 4).

1983-1991: Listados en los cuales las instituciones educativas eran ordenadas según el puesto ocupado a nivel nacional y departamental

1994-1997: Clasificación de colegios basada en tres categorías de rendimiento: “alto”, “medio” y “bajo”

A partir de 1998: Clasificación basada en siete categorías de rendimiento:

“muy superior”, “superior”, “alto”, “medio”, “bajo”, “inferior” y “muy inferior”

2. Normatividad vigente sobre clasificación según categorías de rendimiento y

En la Resolución 489 de octubre 20 de 2008 está descrita la metodología vigente a la fecha para la clasificación de las instituciones educativas según categorías de rendimiento:

1. Muy inferior

2. Inferior

3. Bajo

4. Medio

5. Alto

6. Superior

7. Muy superior

3. Metodología para la clasificación según categorías de rendimiento”

Criterios para la clasificación

La clasificación de colegios según categorías de rendimiento se hace a partir de los puntajes de los estudiantes en las pruebas del núcleo común: lenguaje, matemáticas, biología, física, química, ciencias sociales, filosofía e inglés

•La clasificación tiene en cuenta el valor de esos puntajes y también la variabilidad de los mismos. La clasificación busca premiar tanto los puntajes altos como la homogeneidad.

Metodología:

Pasos:

1. Normalización de los puntajes obtenidos en cada área

2. Distribución de los estudiantes según rango de puntaje normalizado para cada área

3. Porcentaje de estudiantes en cada rango de puntaje, en cada área

4. Cálculo de los porcentajes acumulados
5. Cálculo del índice para cada área
6. Cálculo del índice total para la institución educativa
7. Clasificación de la institución educativa en la categoría de rendimiento correspondiente, según su índice total.

Desde esta visión se reconoce que la clasificación y los puntajes de las pruebas son consideradas como aproximaciones a la calidad de la educación, donde ésta actúa como mercancía, que debe satisfacer u ofrecer a un cliente, un negocio que le genere algún tipo de ganancia y este a su vez, responda ante un mercado de múltiples exigencias.

Por tanto diferentes medios de comunicación como la revista Dinero afirma en las entrevistas realizadas a los rectores de las mejores instituciones del país que “...es indispensable desarrollar sólidas instituciones educativas, bien lideradas y bien administradas Gutierrez, S. (2010, 12 de Noviembre)” Los mejores colegios 2010. Dinero, (362), p.43. Concentradas según este medio en el crecimiento de los alumnos y los profesores, donde el rector cumple las funciones de gerente y líder pedagógico, haciéndolo funcionar como cualquier empresa, pagando impuesto, generando empleos, asumiendo un comportamiento empresarial con base en un presupuesto anual en las que se establecen las prioridades del colegio, las cuales atienden principalmente la parte académica de los educandos.



A partir de la siguiente gráfica se puede detallar la clasificación de colegios teniendo en cuenta: número de alumnos, ciudad, calendario, promedio general y promedio en el área (p.52).

CARÁTULA COLEGIOS

LISTADO DE LOS MEJORES COLEGIOS 2010

METODOLOGÍA:

A continuación se presenta el listado de los 300 mejores colegios del país de calendario A y los 300 mejores de calendario B, con base en los resultados de las pruebas de Estado que realiza el Icfes. Dinero estableció la posición

que obtuvo cada colegio en la clasificación con base en un promedio simple de los resultados de los estudiantes en las áreas que contemplan dichos exámenes.

En esta ocasión se presentan los resultados de los dos calendarios por separado para atender una recomendación del Icfes en cuanto a las dificultades estadísticas que existen para comparar los puntajes de las dos aplicaciones. Esto se debe a que al momento del cierre de la revista, el Icfes no había terminado un ejercicio de equiparación que permite unificar la lista.

La clasificación oficial de colegios que elabora el Icfes establece una metodología diferente y será publicada el 15 de este mes. La nueva clasificación podrá ser consultada en Dinero.com en su oportunidad.

CALENDARIO B

NOMBRE DEL COLEGIO	NÚMERO DE ALUMNOS	CIUDAD	PROMEDIO GENERAL	PROMEDIO EN EL ÁREA							
				CIENCIAS SOCIALES	QUÍMICA	FÍSICA	BIOLOGÍA	FILOSOFÍA	MATEMÁTICA	LENGUAJE	INGLÉS
COLEGIO SANTA FRANCISCA ROMANA	50	BOGOTÁ D.C.	64,7	60,5	63,0	59,1	59,8	56,0	69,8	61,9	87,5
COLEGIO LA QUINTA DEL PUENTE	32	FLORIDABLANCA	64,6	60,3	62,0	62,3	56,6	58,5	70,9	60,9	85,1
COLEGIO LA COLINA	6	BOGOTÁ D.C.	64,3	54,6	56,5	67,5	57,3	58,1	74,3	62,5	83,8
COLEGIO SAN JORGE DE INGLATERRA	81	BOGOTÁ D.C.	64,2	58,6	63,2	60,5	58,3	55,1	68,2	59,7	89,8
CENTRO INTEGRAL DE ED. IND. CIEDI	16	BOGOTÁ D.C.	64,2	57,5	61,5	61,8	60,2	57,5	67,2	62,7	85,2
GIMNASIO VERMONT	66	BOGOTÁ D.C.	63,9	59,2	59,9	65,4	57,5	57,5	64,3	63,3	84,5
COLEGIO CALATRAVA	2	BOGOTÁ D.C.	63,9	64,0	62,1	61,0	52,6	56,3	63,9	61,2	89,8
COLEGIO SAN CARLOS	107	BOGOTÁ D.C.	63,5	58,9	59,2	59,6	57,8	55,6	68,6	61,5	87,1
COLEGIO REAL (ROYAL SCHOOL)	26	BARRANQUILLA	63,5	57,7	60,2	64,2	59,5	59,9	60,6	60,6	85,2
GIMNASIO LA MONTAÑA	38	BOGOTÁ D.C.	63,4	59,5	59,8	59,2	59,9	58,8	64,4	60,4	84,9
COLEGIO CAMPOALEGRE	21	SOPO	63,3	57,7	57,9	61,8	58,1	59,5	64,7	60,8	85,9
COLEGIO NUEVO CAMBRIDGE	43	FLORIDABLANCA	63,0	58,9	65,6	63,8	57,3	54,4	65,3	62,0	76,5
COLEGIO LOS NOGALES	46	BOGOTÁ D.C.	62,9	57,7	59,5	55,6	60,7	55,0	66,1	59,2	89,4
COLEGIO SAN MATEO APÓSTOL	67	BOGOTÁ D.C.	62,5	57,4	59,2	58,7	55,3	57,2	67,5	60,1	84,3
COLEGIO ANDINO	67	BOGOTÁ D.C.	62,1	56,8	60,1	56,3	57,9	55,8	63,5	59,2	87,0
ASPEN GIMNASIO HORIZONTES	11	MANIZALES	62,0	55,8	59,5	64,6	63,6	52,8	72,2	57,6	70,3
COLEGIO BILINGÜE DIANA OSE	24	CALI	62,0	56,1	61,0	61,6	53,4	56,5	65,7	60,1	81,4
COLEGIO HISPANOAMERICANO	67	CALI	61,8	58,3	61,2	61,3	58,8	56,2	67,4	60,3	70,7
FUNDACIÓN GIMNASIO LOS PORTALES	37	BOGOTÁ D.C.	61,6	57,9	56,7	56,4	57,3	55,8	64,2	60,3	84,1
COLEGIO BILINGÜE BUCKINGHAM	34	BOGOTÁ D.C.	61,5	56,0	57,4	55,8	56,0	55,6	63,9	61,3	85,7
COLEGIO ABRAHAM LINCOLN	66	BOGOTÁ D.C.	61,4	56,7	56,2	60,3	56,0	53,5	66,8	59,5	82,3
GIMNASIO DE LOS CERROS	56	BOGOTÁ D.C.	61,4	57,2	58,7	59,4	57,0	54,4	62,7	60,5	81,5
COLEGIO COLOMBO BRITÁNICO	76	CALI	61,4	57,3	57,9	57,3	55,5	55,8	59,9	60,1	87,5
COLEGIO ANGLICO COLOMBIANO	109	BOGOTÁ D.C.	61,4	57,0	56,4	56,9	58,1	54,5	60,7	59,4	88,1
COLEGIO FREINET	33	CALI	61,2	56,9	60,6	59,2	52,1	54,5	66,1	60,8	78,9
ASPEN GIMN. CARTAGENA DE INDIAS	30	CARTAGENA	61,0	55,8	60,1	54,8	57,5	55,5	61,4	60,4	82,3
COLEGIO JEFFERSON	60	YUMBO	60,9	55,2	57,1	58,2	54,5	53,7	64,1	59,7	82,5
FUNDACIÓN NUEVO MARYMOUNT	55	BOGOTÁ D.C.	60,8	56,4	59,2	54,5	55,9	55,2	59,5	60,8	84,5
COLEGIO ITALIANO LEONARDO DA VINCI	57	BOGOTÁ D.C.	60,7	58,7	56,1	56,2	57,2	56,1	63,2	60,2	78,2

| SIGUE EN LA PÁGINA 54 >>

CALENDARIO A

NOMBRE DEL COLEGIO	NÚMERO DE ALUMNOS	CIUDAD	PROMEDIO GENERAL	PROMEDIO EN EL ÁREA							
				CIENCIAS SOCIALES	QUÍMICA	FÍSICA	BIOLOGÍA	FILOSOFÍA	MATEMÁTICA	LENGUAJE	INGLÉS
LICEO CAMPO DAVID	15	BOGOTÁ D.C.	78,0	67,1	85,8	80,8	77,9	66,0	87,3	73,5	85,9
INSTITUTO ALBERTO MERANI	18	BOGOTÁ D.C.	77,6	73,5	81,6	70,7	81,0	68,6	78,9	75,7	90,7
INSTITUTO MUSICAL DIEGO ECHAVARRIA	6	MEDELLÍN	76,4	76,7	80,1	68,4	74,2	64,2	78,5	70,1	99,1
GIMNASIO COLOMBO BRITÁNICO	79	BOGOTÁ D.C.	75,6	68,1	83,3	69,8	71,9	64,9	78,6	69,5	99,0
COLEGIO ANGLICO AMERICANO	134	BOGOTÁ D.C.	74,4	69,8	80,1	69,7	70,9	66,2	73,4	70,8	94,1
FUNDACIÓN JOSÉ CELESTINO MUTIS	21	BARRANQUILLA	73,8	70,7	74,4	67,9	69,8	65,0	79,5	72,8	90,2
COL. SAN BONIFACIO DE LAS LANZAS	21	IBAGÜE	73,8	69,1	82,1	66,1	69,6	64,5	72,1	75,1	91,5
ASPEN GIMNASIO CANTILLANA	17	PIEDICUESTA	73,7	69,1	79,0	68,8	67,5	65,0	78,5	69,7	92,0
COLEGIO SAN PEDRO CLAVER	123	BUCARAMANGA	73,4	69,1	79,8	67,2	70,7	66,5	72,4	73,3	88,5
COLEGIO CORAZONISTA	119	BOGOTÁ D.C.	72,7	67,5	78,4	67,6	69,9	65,9	79,6	67,4	85,6
COLEGIO EL ROSARIO	43	B/BERMEJA	72,1	66,7	80,1	65,8	69,5	69,1	73,8	70,7	80,9
COLEGIO LICEO CERVANTES	91	BOGOTÁ D.C.	71,9	66,8	77,3	65,5	68,8	66,6	77,4	65,1	87,4
COLEGIO REFOJUS	75	COTA	71,7	68,5	79,7	65,0	70,8	64,3	75,5	67,5	82,8
COLEGIO DE LA COMPAÑÍA DE MARÍA	84	MEDELLÍN	71,3	66,9	73,9	67,2	69,4	66,0	72,8	69,0	84,9
COLEGIO NUEVO COLOMBO AMERICANO	42	BOGOTÁ D.C.	71,2	67,6	71,2	61,1	70,2	65,3	71,4	72,2	90,6
ASPEN GIMNASIO LA FRAGUA	25	NEIVA	71,1	63,3	72,9	70,3	72,2	62,3	76,4	64,3	87,1
COLEGIO CALASANZ	77	CÚCUTA	71,0	66,7	77,3	72,0	67,2	62,0	79,5	66,1	77,2
COLEGIO SEMINARIO CORAZONISTA	33	MARINILLA	70,8	63,8	75,4	72,0	68,9	61,5	75,6	65,2	84,1
COLEGIO ALEMÁN	56	ITAGÜÍ	70,8	67,1	71,9	65,3	69,9	61,4	69,4	71,1	90,4
FUNDACIÓN COLEGIO UIS	74	FLORIDABLANCA	70,8	65,4	74,8	69,7	71,8	60,6	71,5	71,1	81,6
COLEGIO CALASANZ	46	BOGOTÁ D.C.	70,4	71,1	73,2	67,7	66,9	66,3	71,7	66,7	79,5
COLEGIO LOS ÁNGELES	18	TUNJA	70,3	61,9	76,1	70,5	67,6	61,1	75,2	70,7	79,5
INSTITUTO ANTONIO NARIÑO	52	B/BERMEJA	70,0	67,3	77,3	63,4	68,0	67,0	74,6	67,5	74,7
COLEGIO MONTESSORI	56	MEDELLÍN	69,9	67,4	70,0	64,2	65,8	59,9	72,4	65,5	94,2
ASPEN GIMNASIO LOS ALCÁZARES	43	SABANETA	69,9	65,2	69,3	66,5	66,7	64,6	71,0	67,1	88,4
COLEGIO SAN IGNACIO DE LOYOLA	139	MEDELLÍN	69,8	67,2	72,2	64,0	67,7	61,1	74,9	65,5	86,0
INSTITUCIÓN CAMBRIDGE SCHOOL	13	PAMPLONA	69,7	60,7	79,2	66,8	67,4	71,6	66,9	65,3	79,4
COL. JUAN BAUTISTA MARÍA VIANEY	22	PAIPA	69,7	66,5	74,0	73,3	68,5	58,9	82,9	67,5	65,7
LICEO NUEVA GENERACIÓN	17	B/BERMEJA	69,4	67,0	70,9	67,7	68,2	71,5	65,0	68,8	76,4

| SIGUE EN LA PÁGINA 55 >>

52 | Dinero | Noviembre. 12. 2010 |

| www.dinero.com |

Además los medios de comunicación pretenden abordar las pruebas para elevar los resultados en las diferentes áreas del conocimiento, es el caso del periódico El Espectador Campuzano.D. (2009, 14 de Agosto), que a través de su compra proporciona un material de apoyo para reforzar, estudiar o conocer el mecanismo de la prueba y la forma como responder a ésta, aún así no hay

transformación, ni cambios esenciales porque no hay una forma de comunicación que permita al ente evaluador y a los sujetos implicados conocer, interpretar y reflexionar sobre el quehacer educativo.



Por otra parte el sistema educativo Colombiano tiene definidas unas políticas de evaluación en los diferentes niveles escolares, según Malagón (2007) “La evaluación es un instrumento de políticas educativas excluyentes”(p.112) ya que se convierte en una estrategia para la selección de los sujetos y una forma de justificar, legitimar y valorar la eficiencia y eficacia del sistema, es claro, que la elaboración de escalas muestran que tan buena es una institución o que tan bueno o buena es una estudiante, pero, ¿Cómo contribuye la valoración cuantitativa de unas pruebas, a la calidad de la educación? Y ¿De qué manera se interpreta cualitativamente las escalas proporcionadas por los entes evaluadores?.

Desde el punto de vista de las políticas educativas y de los evaluadores externos, se afirma que los sistemas de rendición de cuentas el modelo estándar de control interno MECI, el cual busca incrementar la efectividad escolar y hacer cumplir los objetivos, las estrategias y acciones que las instituciones se han propuesto para el año. Este proceso, es técnico instrumental y tiene entre otros objetivos legitimar la política frente a la sociedad mejorando la competitividad de los

mercados al fortalecer la institucionalidad que los regula. En este momento hace parte de las instituciones educativas regulando administrativamente las acciones que se llevan a cabo al interior de la escuela. De acuerdo al Ministerio de Hacienda (2012)

“El objetivo del MECI está definido en el Decreto 1599 de 2005, en los siguientes términos: El Modelo Estándar de Control Interno que se establece para las entidades del Estado proporciona una estructura para el control a la estrategia, la gestión y la evaluación en las entidades del Estado, cuyo propósito es orientarlas hacia el cumplimiento de sus objetivos institucionales y la contribución de estos a los fines esenciales del Estado. Este Modelo se ha formulado con el propósito de que las entidades del Estado obligadas puedan mejorar su desempeño institucional mediante el fortalecimiento del Control y de los procesos de evaluación que deben llevar a cabo las Oficinas de Control Interno, Unidades de Auditoría Interna o quien haga sus veces?” Ministerio de Hacienda (2012, noviembre)

La norma ISO 9001 elaborada por la Organización Internacional para la Estandarización (ISO), a través del mantenimiento del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) y el mejoramiento continuo busca optimizar la calidad de su gestión educativa orientado las directrices de la escuela respondiendo a las exigencias pedagógicas, laborales, de convivencia y de proyección de acuerdo al producto o servicio que brinda una organización pública o empresa privada, cualquiera que sea su tamaño, para su certificación.

El ICFES se encarga de clasificar las instituciones y estudiantes de acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba Saber 11, esto hace que los maestros den cuentas del trabajo realizado con los estudiantes y a la vez expliquen el por qué de los resultados, por estas razones los sistemas de rendición de cuentas afectan la estructura de incentivos de estudiantes, padres y escuelas, y por ende el nivel de aprendizaje, pero, ¿Pueden las pruebas elevar los bajos estándares imperantes en la educación?, ¿Bajo qué costos se llega a mejorar la calidad educativa?, ¿Cuáles son las medidas que se toman al conocer los resultados de las pruebas estandarizadas?.

Para llegar a producir un cambio en la calidad de la educación las escuelas en Colombia necesitan cerrar la brecha de deserción escolar para llegar a obtener excelentes resultados, reconocimiento y mejores ingresos al aproximarse a una calidad educativa, que motive a la competencia académica; Para lograr lo anterior ¿El uso de las pruebas estandarizadas favorecen los procesos de enseñanza aprendizaje? Y al final ¿El objetivo de establecer jerarquías y posiciones entre establecimientos educativos y estudiantes hacen una educación de calidad?, al dar una mirada introspectiva diremos que el horizonte de la escuela ha cambiado y que simplemente la educación esta subyugada a un resultado cuantitativo.

La reflexión debería girar en torno a ¿Cuál sería la mejor educación? , ¿De qué manera este tipo de pruebas llegarían realmente a diagnosticar un contexto socio – cultural? Si se tiene una estratificación, si se piensa en una homogeneidad y en una alienación que parte de resultados, por qué no pensar que una retroalimentación permitiría permear la evaluación en la escuela y en las pruebas anuales a las cuales se encuentran sometidos nuestros estudiantes.

Finalmente hay que pensar que la reflexión, la capacitación constante y la continua retroalimentación puede llegar a generar cambios estructurales en el sistema educativo y lograr la compilación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación en el aula, el desarrollo de propuestas de evaluación con una intencionalidad clara que contribuya a resolver actividades evaluativas en pro de la búsqueda de espacios de intercambio, de discusión y formación de docentes, estudiantes, padres de familia y diferentes entes educativos.

2.6 Evaluación masiva en lenguaje ¿un proceso en el aula?

La evaluación masiva en lenguaje se ha convertido en un campo de tensiones que ha tenido que enfrentar teorías, enfoques, modelos para indagar por la capacidad que tiene el estudiante para discriminar, distinguir y reconocer los saberes prácticos en el uso del lenguaje, mostrando el panorama de la evaluación desde la evaluación del logro cognitivo en 1993, el cual buscaba el recocimiento de los saberes prácticos en el uso del lenguaje teniendo en cuenta la relación de los roles de emisor y receptor e indagando por el desarrollo del enfoque semántico comunicativo.

Desde esa perspectiva la evaluación del logro fue centrada en la evaluación de competencias no desde el saber-hacer sino del saber-hacer en contexto, de lo cual Chomsky en su gramática generativa (1957-1968) sobre competencia lingüística establece un componente generativo (sintaxis) y uno interpretativo (semántica, fonología) permitiendo el reconocimiento del sentido de las palabras teniendo en cuenta el contexto.

Los aportes en la evaluación de lenguaje en 1997 tuvieron perspectivas teóricas de Umberto Eco desde la semiótica y Van Dijk desde la profundización del proceso de significación. quienes precisaron la competencia lectora teniendo en cuenta los distintos tipos de textos y conceptos básicos de literatura y lingüística.

En el transcurso de los años 2002 a 2003 siguió fortaleciéndose la comprensión lectora desde la capacidad de leer, comprender e interpretar diferentes tipos de textos teniendo en cuenta las tres competencias interpretativa, argumentativa y propositiva lo cual haría que los resultados se dieran por nivel de competencia y se abandonara la idea de logro.



Ilustración 1. Competencias para Lengua Castellana
Ilustración elaborada por la autora, 2012)

Entre el 2005 y el 2006 entraron en vigencia los Estándares de Calidad teniendo en cuenta los niveles de competencia de los estudiantes con respecto a lo planteado en los estándares, el propósito de esta versión de evaluación es integrar las áreas desde problemas que hagan parte de su cotidianidad y así haga uso de los conocimientos adquiridos en los diferentes años de escolaridad.

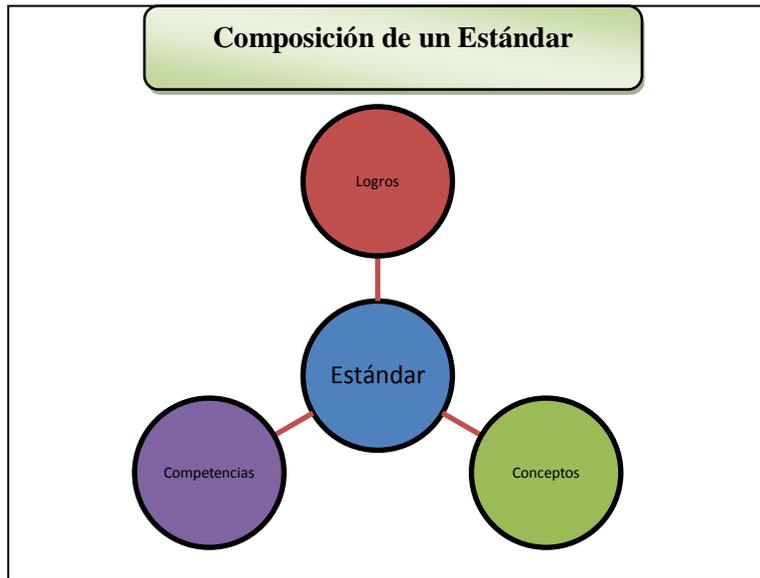


Ilustración 2. Composición de un estándar
 Ilustración elaborada por la autora, 2012)

Los conceptos hacen referencia a lo que el estudiante debe saber, las competencias lo que debe saber hacer; la noción logro hace referencia al nivel que los estudiantes alcanzan en una determinada área.

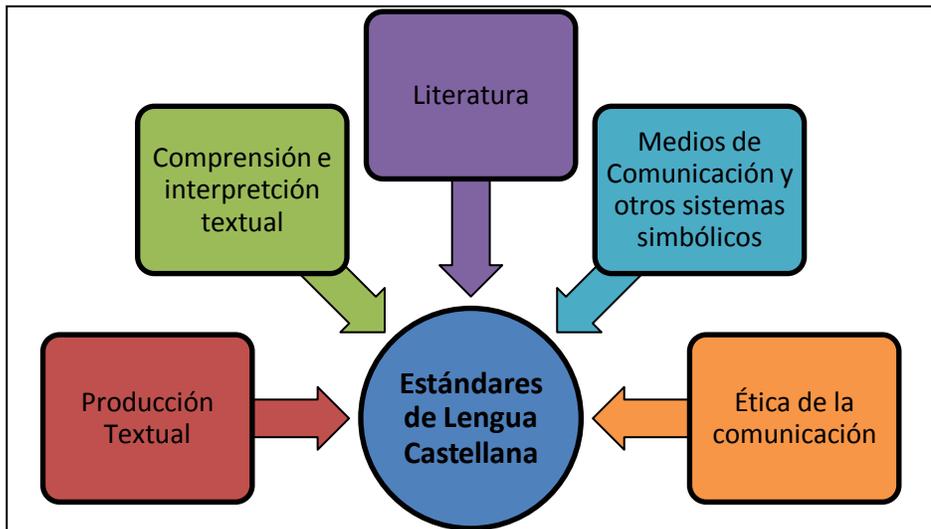


Ilustración 3. Estándares de Lengua Castellana
 Ilustración elaborada por la autora, 2012)

Los Estándares se reducen a pruebas Saber, aunque el Ministerio de Educación Nacional reconoce que la evaluación es un asunto complejo debido al gran número de dimensiones que abarca los procesos pedagógicos han optado por simplificar el problema reduciéndolo a una muestra estadísticas de factores asociados al desempeño. Con este modelo la práctica pedagógica se reduce a un asunto cognitivo que puede ser determinado mediante pruebas estandarizada.

Así mismo los estándares tienden a pensar la Escuela desde una lógica causal, donde la escuela es propuesta como una caja negra cuyo funcionamiento se reduce a un ingreso interno y externo de información. No existe una reflexión pedagógica propiamente dicha sino empresarial manejado por estadística y cálculos cuantitativos.

Respecto a lo anterior los documentos sobre competencias y estándares tienen una pretensión homogenizante para estabilizar lo interno y lo externo desde el punto de vista internacional, sólo hay intenciones de crear referentes evaluativos, donde el asunto de fondo sea establecer estándares educacionales para realizar pruebas estandarizadas a nivel nacional y con los resultados comparar la calidad de las escuelas a nivel nacional e internacional.

A continuación se relacionan los estándares para los grados décimo y undécimo establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Décimo a undécimo

COMPETENCIA DEL LENGUAJE

40

Al terminar undécimo grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	LITERATURA
<p>Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.</p>	<p>Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p>	<p>Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento. Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos. Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos. Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos. Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo. Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa. Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo. Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen. Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos. Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos. Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.

Lenguaje
10^o - 11^o

Nota 1. Se recuerda que el estándar cubre tanto el enunciado identificador (por ejemplo “Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos”) como los sub-procesos que aparecen en la misma columna.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS		ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.	Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.	Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas. • Infero las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales, culturales, políticos, etc., del país. • Analizo los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva. • Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dojo cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros. • Analizo las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de manifestaciones humanas como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros. • Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras. • Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico, caracterizo y valoro diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo. • Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos. • Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas. • Comprendo que en la relación intercultural con las comunidades indígenas y afrocolombianas deben primar el respeto y la igualdad, lo que propiciará el acercamiento socio-cultural entre todos los colombianos. • Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.

Nota 2. En la publicación de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, realizada por el MEN en 2003, por un error de diseño, la columna *Comprensión e interpretación textual* incluía el estándar referido a los medios de comunicación masiva, que ahora aparece en el factor *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos*. Igualmente, lo que antes se llamaba *Estética del lenguaje* ahora se denomina *Literatura*.

El recorrido de la evaluación del Lenguaje presentan una linealidad comparada con los lineamientos en lengua castellana, las competencias y los estándares, ya que la autonomía escolar esta dada para elegir enfoques, metodologías o estrategias pedagógicas que permita seleccionar

temáticas que respondan a las exigencias de las pruebas Saber en lengua castellana. Afirma Rincón (2007)

“1. Se ha promovido una evaluación que indaga por las potencialidades de significación de los estudiantes... 2. Se ha trabajado desde enfoques que privilegian lo comunicativo sobre aquello que insiste en la reflexión... 3. Las evaluaciones se han centrado en el análisis de la diversidad textual privilegiando a) lo verbal sobre lo no verbal; b) la comprensión literal de los textos, particularmente la relacionada con los modos que adquiere la paráfrasis; c) el reconocimiento que hacen los estudiantes de la comprensión del sentido global de los textos; d) el reconocimiento de la capacidad crítica y del establecimiento de las relaciones entre textos”. (Rincon, 2007, p: 24)

El equipo investigador conformado por Jurado, Pérez Abril y Bustamante han caracterizado los modos de leer para caracterizar estados de competencia lectora en los estudiantes empezando por el Nivel Literal que tiene dos variantes “la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de paráfrasis, el lector simplemente reconoce palabras y frases con sus correspondientes significados de diccionario y las asociaciones de uso (Jurado, Abril & Bustamante, 1998, p. 56) se espera que el 96% de los estudiantes alcancen este nivel.

En el Nivel Inferencial “el lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión agrupación, etc, inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto” (p:63) es decir buscar el sentido y las deducciones que frecuentemente se exponen en un texto, relacionadas con la “configuración lógica“

Por último en el nivel crítico-intertextual “el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles... que convergen en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación” (p:70). Este nivel es de mayor exigencia para el lector

remitiéndolo varias veces al texto para lograr su comprensión” ((Rincon, 2007, p:25)

En tabla ¿Qué evalúan las pruebas estatales? (Ver anexo 3) se resumen los elementos que actualmente se evalúan en las pruebas de Lenguaje conocidas como pruebas SABER.

Los resultados tratan actualmente una confrontación en la educación, donde acciones divergentes parecen mostrar que los criterios de evaluación en el aula difieren con los criterios del sistema educativo, teniendo en cuenta resultados de pruebas Saber 11, resultados del PILEO: Vivir Leyendo y la evaluación que se realiza en el aula. Según Bustamante y Caicedo (2005)

“Parece no importar que los criterios de evaluación de aula, producto de la autonomía nada tengan que ver con los criterios del sistema; en efecto, una conclusión de la evaluación de la calidad desde 1991 en el área de lenguaje, por ejemplo, se enseña, en gran medida, con criterios distintos a los de la evaluación oficial de la calidad en el área” (Bustamante y Caicedo, 2005, p:51),

Lo cierto es que se quiere clasificar con el estándar, dejando de lado el contexto, las necesidades e intereses de los estudiantes, el trabajo y evaluación en aula y se pretende que los procesos giren en torno a resultados que los estudiantes obtengan después de los conocimientos seleccionados para el trabajo en el aula.

Ahora bien, las escuelas al recibir resultados de pruebas externas priorizan en: retomar y estudiar las pruebas, analizar los resultados para clasificar estudiantes, preparar estudiantes de grado décimo y undécimo, para obtener buenos resultados en la presentación de las pruebas ICFES, usar libros de texto con preguntas y respuestas para preparar a los estudiantes, premiar a los mejores estudiantes por parte de la SED y la institución por obtener buenos resultados, según afirma Bustamante y Caicedo (2005) “Todos hacemos funcionar el examen de estado y lo que se dice en su contra no es más que un mecanismo de esta construcción social, en realidad nadie parece dispuesto a realizar experiencias e investigaciones capaces de controvertirlo”, (Bustamante y Caicedo, 2005, p:53), en últimas este dispositivo es accionado en las escuelas cada año, donde la obligación radica, en que, quien quiera ingresar a la educación superior, tiene

que presentar y aprobar estas pruebas. Ahora la preocupación de las instituciones radica en los resultados, no en la formación holística de la educación.

Una muestra de prueba de Lenguaje que nos presenta el periódico El Espectador para continuar mecanizando las pruebas SABER 11 (ver anexo 4), intenta tomar como referente un texto realizar una serie de preguntas de selección múltiple y entregar las respuestas en la próxima entrega del periódico, hay que reconocer que desde el 2009 los medios de comunicación impresos están dispuestos a hacer funcionar el examen de estado, que además quieren vender conocimiento y a la vez contribuir accionando el dispositivo de regulación para la escuela, dando entender que todos podemos mejorar la educación a partir de la mecanización y la constante replica de pruebas.

Y si la apuesta fuera por el Lenguaje a lo largo del currículo y no por las replicas de pruebas, ¿Qué avances significativos podrían generarse?. El lenguaje es un asunto de todas las áreas, cada una contribuiría en el desarrollo de lectura, escritura, oralidad y escucha del estudiante y a la vez podría favorecer la participación de los docentes de las diferentes asignaturas, con el objeto de reflexionar y tomar conciencia sobre la mejora de conocimientos a través de la comprensión y producción de discursos.

La reflexión debería girar en torno a ¿Cuál sería la mejor educación? , ¿De qué manera este tipo de pruebas llegarían realmente a diagnosticar un contexto socio – cultural? Si se tiene una estratificación, si se piensa en una homogeneidad y en una alienación que parte de resultados, por qué no pensar que una retroalimentación, una metaevaluación permearía la evaluación en la escuela y en las pruebas anuales a las cuales se encuentran inscritos los estudiantes.

Cabe concluir que el sistema educativo ha tenido cambios importantes en la evaluación e incluso en las instituciones, pero no ha llegado a tener cambios estructurales por las condiciones, el entorno y los sujetos, por lo tanto los esfuerzos podrían virar en torno a una educación interesada en la construcción de identidad, en la formación de valores, en formar personas competentes en el sentido reflexivo, analítico, autónomo, crítico y participativo desde el saber social y el saber académico.

CAPÍTULO III

EVALUACIÓN: UN PROCESO FORMATIVO MÁS ALLÁ DE LA MEDICIÓN

“La evaluación actúa al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir”.

Juan Manuel Álvarez Méndez

Es evidente que las prácticas pedagógicas necesitan un poco más de exploración, donde se visibilicen las necesidades que al interior del aula se puedan generar. Se ha abordado en los capítulos anteriores la lectura, la escritura y la oralidad desde diferentes aspectos, teniendo en cuenta su legislación y normatividad hasta los cambios que suscitan las pruebas estandarizadas como una medida de evaluación en lenguaje y su relación directa de evaluación del estudiante en el aula.

El presente capítulo tratará de esbozar una conceptualización de evaluación, mencionará algunas de las tendencias de evaluación y los procesos evaluativos que son tenidos en cuenta al momento de estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje en lenguaje, lo cual permitirá hacer una lectura y un análisis crítico del proceso de evaluación en el aula.

3.1 Evaluación: un boom de concepciones, sentidos y significados

Antes de abordar conceptos sobre evaluación es importante reflexionar sobre los objetivos que tiene un maestro, una institución y un sistema educativo para que los estudiantes alcancen las metas propuestas en su actividad formativa teniendo en cuenta las diferencias, necesidades y el entorno socio cultural del estudiante.

“Es importante tener en cuenta que todas las personas que ingresan o llegan a las aulas, aprendan, se forman y desempeñan en miles de actividades que exigen procesos complejos cognitivos, valorativos, actitudinales o comportamentales, que demuestran de manera contundente las capacidades que ellas tienen para aprender y desempeñarse bien en y sobre lo que aprenden, así lo hagan con ritmos distintos”

(Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, p:20)

En ese sentido es indudable que la escuela y su exterior permita que el aprendizaje sea significativo a partir de las condiciones que le ofrece el ambiente socio cultural, haciendo indispensable que los conocimientos circulen no solo en el aula sino que los estudiantes se apropien de los bienes simbólicos, desde el desarrollo e integración de valores que le permitan reconocerse como ciudadano hasta la concientización de su rol como sujeto en construcción que responde socialmente a unas creencias que involucran al otro, como afirma Álvarez Méndez

“Conciente de que el fracaso escolar esta ahí, el profesor que actua cabal y razonablemente a favor de quien aprende, trabaja con el ánimo de superar. En ese sentido no acepta [el fracaso escolar] como algo inevitable debido a causas que obedecieran únicamente y de modo determinante a las capacidades naturales de los sujetos, cuestión de dones innatos, sin tener en cuenta otros factores, sin descartar los didácticos y los institucionales [...] el reto que cada profesor tiene es no dejar a nadie fuera...” Álvarez M. (citado por fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, p.21)

En otras palabras el proceso formativo en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación hace que la labor del maestro confluya en el estudiante de manera directa, donde la relación parte de los principios y propósitos que favorecen en gran medida los procesos formativos donde intervienen todos los sujetos.

Asi mismo Álvarez Méndez (2007) afirma que la evaluación además de ser un esfuerzo colectivo, “ha ido adquiriendo otros sentidos, otros significados, otras dimensiones y otros usos que se alejan de los verdaderos propósitos” (Álvarez Méndez, 2007, p:17), donde la prioridad gira en torno a tendencias políticas de evaluación (eficiencia y eficacia) y se centra en la evaluación de resultados; como “consecuencia negativa de la imposición de la estandarización del currículum y de la normalización a través de medidas de control en la evaluación, en un principio ahí está el riesgo, se aplica al rendimiento de los alumnos por medio del uso de pruebas tipo test” (Álvarez Méndez, 2007, p:22), las cuales clasifican en términos de competitividad, a

los estudiantes e instituciones, que son vistos como clientes potenciales, donde lo importante es la calidad laboral y se deja de lado el pensamiento autónomo, crítico y reflexivo que poseen los sujetos en la escuela, en opinión de Santos Guerra (1998)

“La evaluación se ha convertido en una de las cuestiones preponderantes del discurso y de la actividad educativos. No es de extrañar. Porque la evaluación pone sobre el tapete todas nuestras concepciones (sobre la sociedad, la escuela, la tarea del docente y el aprendizaje de los alumnos y alumnas...) si consideramos que la escuela tiene la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consistirá en unas pruebas selectivas que permitan hacer clasificaciones. Si la finalidad de la tarea del docente es meter en la cabeza algunas ideas y conceptos, la evaluación consistirá en examinar al estudiante para comprobar cuanto ha aprendido. Por el contrario si la finalidad de la escuela es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber como ayudar a quienes más lo necesitan” (SantosGuerra, 1998, p:7)

El problema de fondo no es la evaluación sino la manera y la intencionalidad que tenga, es decir, si los resultados prevalecen sobre los procesos se atiende a conceptualizar la educación a partir de clasificación y estandarización de estudiantes de acuerdo a parámetros numéricos, pero si prevalecen los procesos sobre los resultados se atiende a equilibrar valores sobre el rendimiento, la crítica, la opinión entre estudiantes y docentes de acuerdo a un intercambio de saberes.

Por tanto las concepciones, sentidos y significados de la evaluación expanden su horizonte y permiten que la reflexión educativa gire en torno a la escuela, sus necesidades e intereses, partiendo de la interpretación y el predominio de algunos componentes o dimensiones como lo afirma Santos Guerra (Dimensión Tecnológica/Positivista y Dimensión Crítica/reflexiva) que logre mantener una perspectiva metodológica sobre la evaluación en aula.

3.2 Evaluación desde la medición: una mirada a la dimensión tecnológica/positivista

La evaluación es una construcción social que ha establecido intereses cuantificables que benefician a unos y perjudican a otros, según Álvarez Méndez (1995) “La escuela cumple por la vía de la evaluación una función ideológica del Estado” (Citado por Santos 1998), determinando el proceso de evaluación a partir de la legislación establecida por las reformas educativas expuestas en cada gobierno, las cuales atienden a las exigencias de un mercado neoliberal.

“Es una evaluación que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social” (Santos Guerra, 1998, p.18)

En este sentido la dimensión tecnológica/positivista esta dada por tensiones de poder que establece la escuela y el docente a través de la evaluación de los procesos cognitivos de los estudiantes, quienes pretenden en pruebas estandarizadas medir la calidad de la educación a través de méritos establecidos por resultados, donde “La utilización estadística de los datos tiene un nivel micro en el aula y un nivel macro fuera de la misma”(Santos, 1998, p. 18), lo cual define una clasificación y la obtención de una recompensas por el rendimiento académico obtenido.

Esta concepción de la evaluación favorece y acentua algunas funciones que de acuerdo a Santos Guerra (1998) cobran relevancia a partir del control, la comprobación, la clasificación, acreditación jerarquización y la etiología de un sistema evaluativo, teniendo en cuenta la simplicidad de ese modelo que permite operativizar mediante rangos la educación.

“Control: la evaluación permite controlar la presencia en el sistema, la superación de sus dispositivos de garantía.

Selección: A través de la evaluación el sistema va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas...

Comprobación: La evaluación permite saber si han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones...

Clasificación:... los resultados permiten clasificar a los estudiantes.

Acreditación: La superación de los controles de la evaluación conduce a la acreditación tiene también una escala, de hecho se utiliza en concursos...

Jerarquización: la evaluación encierra poder porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección...

Etiología: Este modelo se instala en el sistema porque la sociedad desea contar con indicadores cuantificables, del éxito o fracaso... (Santos Guerra, 1998, p:20)

Santos Guerra (1998) ha analizado las características culturales que genera la forma de realizar la evaluación, teniendo en cuenta las culturas emergentes de la escuela como el individualismo la competitividad, la cuantificación, la simplificación y la inmediatez dentro del proceso de la evaluación de los estudiantes.

“Cultura del Individualismo: la hora de la verdad en la enseñanza es la hora de los exámenes y de los resultados...aunque se insista en la importancia del trabajo cooperativo, la evaluación tiene siempre un carácter individual...

Cultura de la competitividad: los compañeros tienden a ser vistos como rivales, ya que se han convertido en competidores...

Cultura de la cuantificación: los informes finales son cuantitativos y se encierran en un número o en una palabra que responde a una escala nominal.

Cultura de la simplicación: este planteamiento cuantificador que se centra en los resultados evita profundizar en los problemas profundos que subyacen en la práctica educativa...

Cultura de inmediatez: el éxito o el fracaso se producen en cada evaluación sin que se planteen otras cuestiones más alejadas de los intereses del momento... (Santos Guerra, 1998, p.21)

Esta perspectiva de la evaluación tecnológica/positivista favorece prácticas pedagógicas y evaluativas poco o nada democráticas puesto que establece de manera vertical currículo, planes de estudio, criterios de evaluación, es otras palabras se ha mostrado de manera imperativa las exigencias externas a las cuales se responsabiliza a la escuela de rendir cuenta de los aprendizajes de los alumnos, a través de la evaluación, que es aceptada y al tiempo vigilada y controlada desde círculos de poder ejercidos de manera jerárquica (directivo-docente, docente-estudiante), lo cual determina que el proceso escolar está cargado de poder y los estudiantes

hacen lo posible por cumplir la normatividad impuesta por los docentes que año tras año replican conocimientos y formas de evaluación que atienden a la homogeneidad de los estudiantes.

3.3 La evaluación desde la comprensión: Una mirada a la dimensión crítica/reflexiva

Frente a los adelantos del siglo XXI afirma Alvarez Mendez (2000) “vivimos en un momento en el que la evaluación, digamos ha eclosionado con fuerza. Vivimos el “Boom” de la evaluación entendida en un sentido envolvente” (Alvarez Mendez, 2000, p:29), determinado por una necesidad de interacción constituida en escuela-evaluación, estudiante-evaluación, docente-evaluación, programa-evaluación y más de evaluación, donde se rotulan los procesos de enseñanza-aprendizaje en resultados cuantitativos dependientes de intereses sociales y económicos.

“...La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diversos tipo.

La diversidad de medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad afectada no sólo a los alumnos sino a todos los elementos del sistema y al contexto en el que se realiza la acción educativa...” (Santos Guerra 1998, p.23)

Ahora bien la evaluación desde la dimensión crítica reflexiva se proyecta como un proceso y no como un resultado final, afirma Santos Guerra (1998) todo el proceso educativo está sometido a la reflexión, interpretación, interrogación, análisis y continuo debate para mejorar; reconociendo las funciones que potencian la forma de proyectar la evaluación.

“Diagnóstico: la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades, con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.

Diálogo: la evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza...

Comprensión: la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje...

Retroalimentación: la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los profesionales.

Aprendizaje: la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos” (Santos 1998, p. 23-24)

La evaluación es una parte esencial en cada momento de la educación, no reconocida al final de un proceso o como un complemento que debe adjuntarse a un documento, sino a partir del conocimiento del papel que desempeña la evaluación, la función que cumple, el beneficio que trae y las mejoras que pueden producirse a través de la reflexión crítica de la práctica pedagógica. Así entendida Santos Guerra (1998) afirma que la evaluación se convierte en un elemento generador de rasgos positivos y de cambios profundos en la cultura escolar.

“Cultura de la autocrítica: la escuela establece unos cauces de reflexión que conducen a la comprensión de las situaciones, a su explicación. El análisis holístico, contextualizado y procesual tiene en cuenta todos los elementos que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje y por consiguiente a las estructuras, el funcionamiento y actuación de los profesionales. La evaluación no es una simple medición sino un proceso reflexivo.

Cultura del debate: la evaluación se convierte en una plataforma de discusión y de diálogo sobre los planteamientos, las condiciones y los resultados del sistema. En ese diálogo intervienen no solo los agentes de la actividad docente sino las familias y la sociedad en general...

Cultura de la Incertidumbre: este tipo de enfoque de la evaluación genera una actitud incierta ante la experiencia profesional. Desde las “verdades indiscutibles” es imposible plantear cuestiones críticas y reflexivas que permitan la comprensión profunda y el cambio de las situaciones, de las actitudes y las concepciones.

Cultura de la flexibilidad: cuando las rutinas institucionales y la rigidez organizativa se arraigan en la dinámica escolar, existen pocas posibilidades de

introducir interrogantes que inquieten y modificaciones que afecten a lo sustantivo.

Cultura de la colegialidad: el debate exige actitudes y dinámicas colegiadas, ya que no es posible intercambiar opiniones y experiencias desde el individualismo actitudinal e institucional...” (Santos , 1998, p. 25)

Concebir y practicar la evaluación a través de la cultura permite condicionar la malla estructural de un sistema educativo, la cual se transforma a partir de su uso y valor cualitativo, Según Alvarez Méndez (2001) la evaluación en el ámbito educativo debe entenderse como una actividad crítica de aprendizaje.

“El profesor aprende de su experiencia para superar, conocer y mejorar la práctica docente en su complejidad, además colabora en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento.

El alumno aprende de la propia evaluación y de la corrección, de la información contratada que le ofrece el profesor que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora.

Se necesita aprender de la evaluación para mejorar los procesos y los intereses formativos de la educación.

La evaluación formativa tiene que estar en el constante práctica para mejorarla al servicio de quienes participan de la evaluación y se benefician de ella.

Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de concimiento.

La evaluación democrática alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación

La negociación abarca la evaluación como condición de interpretación.

La evaluación actua como un ejercicio transparente en el que se garantiza la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar.

La evaluación es parte de un continuum, es decir procesual, continua, integrada en el curriculum y con él en el aprendizaje”. (Alvarez M, 2001, p. 29)

Para que la evaluación escolar se transforme afirma Santos Guerra (1998) desde la dimensión positivista tecnológica a la dimensión crítica/reflexiva los procesos de enseñanza aprendizaje

deben centrarse en tres funciones que considera Santos Guerra (1993) las más relevantes: diálogo, comprensión y mejora.

Diálogo: la evaluación tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la educación (políticos, profesionales, familias, alumnos y profesores, comunidad escolar y sociedad en general.

Comprensión: la reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos.

Mejora: El cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales. La investigación sobre la práctica evaluadora genera la mejora de la reacionalidad, de la justicia y de las situaciones en las que se desarrolla la evaluación de los alumnos y de las instituciones educativas” (Santos Guerra, 1998, p:29)

El cambio profundo que suscita la evaluación atiende a la reflexión permanente de las prácticas educativas, de los teóricos y los profesionales que se comprometen con la educación a través de un compromiso social que focaliza no sólo los procesos de enseñanza aprendizaje sino la investigación que puede generar la cultura educativa con viras a una mejor sociedad.

3.4 Puntos Algidos en la Evaluación Educativa: Un mirada desde el escenario escolar

La evaluación educativa es un fenómeno que ha respondido a una confusión semántica de esta concepción, ya que la connotación que la mayoría de sujetos tienen es parte de dos enfoques diferentes, el primero conocido como cuantitativo o técnico instrumental cuyo propósito vira de unos objetivos y resultados que atienden a un proceso educativo, los cuales designan situaciones que demuestran consecusión de objetivos a partir de calificaciones y valoraciones numéricas. En definitiva lo importante son los resultados, sin tener en cuenta a que precio, con que ritmo, con cuánto esfuerzo, solo la homogeneidad de resultados da cuenta de las técnicas que suelen ir acompañadas de imprecisión y de tergiversaciones que demuestran un aprendizaje de contenidos sin aplicación a su entorno escolar o cultural.

El segundo responde a un corte cualitativo que destaca la evaluación como una oportunidad a partir de la reflexión de los aprendizajes, trasformando la parte sustantiva de los procesos

escolares y mejorando a través de la comprensión de la naturaleza de los conocimientos, la función y los resultados no desde el punto de vista mecanicista ni individualista, sino como una evolución de indagación sobre resultados que permita el diálogo, la comprensión y mejora en las fases escolares como explicita Santos Guerra (1991).

De acuerdo a las posturas de los maestros, se intenta hacer un acercamiento a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a partir del control jerárquico ejercido por los entes evaluadores teniendo en cuenta algunas caracterizaciones de acuerdo al trabajo realizado en aula:

- Se evalúan los resultados de los estudiantes de manera cuantitativa respondiendo a un SIE (Sistema Institucional de Evaluación).
- Se evalúan aspectos cognitivos y procedimentales descontextualizados.
- Se evalúa los procesos observables y no tácitos de los estudiantes.
- Se utilizan instrumentos inadecuados que no arrojan resultados cuantitativos.
- Se evalúa para controlar, de manera competitiva los procesos de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo desde la mirada cualitativa estos puntos álgidos podrían mejorar a partir de

- Evaluar los procesos de los estudiantes de acuerdo a una autoevaluación continua y procesual permitirá que al término de un período académico se establezcan parámetros que favorezcan el diálogo entre los evaluadores y los evaluados.
- Evaluar los conocimientos de los estudiantes a partir del contexto escolar, las necesidades e intereses de cada sujeto sin la responsabilidad de unos resultados de pruebas externas y análisis ajenos a los verdaderos protagonistas de la formación escolar.
- Evaluar a partir del diálogo, el debate y la reflexión serán una garantía de libertad en los procesos de enseñanza aprendizaje, no sólo desde lo observables sino desde aspectos implícitos que vivencian de acuerdo a la construcción de su conocimiento a partir de la realidad educativa.
- La evaluación construida a partir de instrumentos que garantizan la reflexión, el debate y el pensamiento crítico develarán los aspectos a mejorar de acuerdo a las problemáticas que se han descubierto.
- Evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje sin condicionamiento permitirá mejorar resultados en pruebas externas sin mecanizar aspectos cognitivos.

- Favorecer la autonomía del docente a partir de la comprensión, la interpretación y diálogo de sus compromisos focalizados en la crítica y la evaluación contextual.

Finalmente la evaluación escolar no es neutra está cargada de un sinnúmero de connotaciones y posturas epistemológicas que podrían ser consideradas desde una posición reflexiva, crítica, autónoma, formativa empoderada de los procesos escolares y del actuar individual y colectivo.

3.5 Evaluación en el aula: El lenguaje como transacción de sentido

En el contexto escolar la evaluación en el aula ha constituido el accionar pedagógico de los maestros quienes atienden a contenidos estructurados desde un plan de estudios y asumen el procesos de enseñanza aprendizaje como la suma de actividades que desencadenan una calificación. Porlan (2008) afirma “se podría deducir que los profesores someten a sus estudiantes a procesos evaluativos cuyo sentido estaría informado primordialmente por sus concepciones sin atender a la naturaleza del contenido a evaluar las características o dificultades y posibilidades de los estudiantes y del contexto en el cual se desarrollan” (Porlan, 2008, p:245). Entonces resulta que la evaluación es un instrumento que mide resultados al finalizar un período escolar y deja de lado el contexto del estudiante.

Dentro de este marco ha de considerarse que el sentido de la evaluación de lenguaje en el aula parece tener connotaciones diferentes que son visibles en la mayoría de los profesores quienes

“Evalúan la comprensión lectora a partir de segmentar el contenido en pequeños trozos organizados en una secuencia predeterminada, limitando la cobertura y la evidencia de desempeño por parte de los estudiantes e impidiendo, en consecuencia, el desarrollo y comprobación de esta habilidad” Campbell (2001) (citado por Porlan 2008). “Estos resultados estarían demostrando por una parte que muchos profesores de lenguaje no valoran la cohesión de las ideas, la coherencia con el texto, o la originalidad para expresar ideas” Solé et al. (2003) (citado por Porlan, 2008). Por otra sugiere que la única interpretación de lo leído es la de los profesores, sin permitir a los estudiantes evidenciar las propias, lo que les transmitiría la creencia que la comprensión lectora es dicotómica, es decir se comprende o no un cierto texto o pasaje y, por lo tanto, este adquiere estabilidad temporal de significados ya que se presenta desvinculado en los contextos en los

cuales se ha generado”. Catalá et al.(2001); Campbell (2001) (citado por Porlan, 2008).

De lo anterior se puede afirmar que la evaluación en lenguaje se ha establecido desde aspectos técnico instrumentales donde prima la conceptualización temática independiente del contexto escolar, de hecho la interpretación de los estudiantes es una replica de lo que el maestro ha proyectado en su clase.

Sin duda la lectura debería permitir la interacción con el lector, el gusto, el placer, la devoción por inferir deducir e interpretar los múltiples significados que posee, pero, la obligación, la mecanización y la evaluación han condicionado los procesos de lenguaje a estructurar y a “limitarse sólo a la reproducción mecánica de un significado de un texto desvinculado de su contexto” (Porlan, 2008, p.257). Ha dejado de ser interesante y se ha convertido en la comprobación de un ejercicio bien o mal hecho.

Por lo tanto es necesario recalcar que en lenguaje la preocupación es determinada por varios aspectos como:

“La dimensión funcional (leer, escribir y expresar siempre fueron objetivos prioritarios en las declaraciones programáticas de la enseñanza de la lengua), en el que el desarrollo de la competencia comunicativa viene a ser una inquietud de primer orden y en la que los sujetos están llamados a desempeñar un papel insustituible”. (Álvarez Méndez, 1998, p.196)

Es decir, los maestros siempre han tenido objetivos programados que llevan a cabo al finalizar un período, este proceso es desarrollado a través de la competencia comunicativa la cual es desarrollada individualmente por los estudiantes de diferente manera, pero evaluada de la misma.

No obstante la evaluación del lenguaje debería pensarse desde “una actividad reflexiva que informa no sólo del progreso en el aprendizaje sino de la calidad de la enseñanza” (Álvarez Méndez, 1998, p.203) en el encuentro de diferentes escenarios, atendiendo a la construcción de

sentido y significado de las estrategias didácticas de maestro a estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta línea de argumentación es parte de un cambio que promueve la innovación y la reflexión en el aula, teniendo como referente el tiempo, el espacio, la actitud, el conocimiento como esencia de aprendizaje, cuya intención es neutralizar el control, el autoritarismo y los focos tradicionales que dispersan el aprendizaje, el diálogo, la formación, la comprensión, el disfrute, el enriquecimiento con los bienes culturales (Álvarez M. 2001), sin duda hay aspectos importantes que deben prevalecer en el accionar pedagógico del aula como la motivación, la dinámica, la apropiación del saber y la emancipación como parte de un proceso interactivo y colaborativo.

“si la lectura es un aprendizaje trascendental en cuyas bases se gesta el éxito o el fracaso escolar, no podemos continuar con modelos tradicionales de enseñanza y evaluación que no apuntan a formar lectores autónomos, capaces de manejar su propio aprendizaje y de enfrentar situaciones nuevas” Pierre (1997), citado por Santiago, et al,(2005, p.194)

La evaluación significa redefinir el proceso de enseñanza aprendizaje planteando nuevas dinámicas evaluativas que contextualicen la formación integral de las habilidades de lectura, escritura y oralidad desde la realimentación y transformación del proceso escolar hasta la aprehensión significativa de conocimientos, valores y prácticas que son llevadas al aula . Santiago, et al. (2005).

Cabe concluir que “cuando se trata de evaluar conocimientos de los alumnos en el aula y, sobre todo, cuando para conseguirla, deben dejar al margen lo que la racionalidad técnica considera “variables contaminantes “ o “variables no controlables” (Álvarez M, 2001, p.87) la evaluación en aula carece de sentido y objetividad; desde otra perspectiva el escenario puede transformarse y rescatar los valores en el aula, permitiendo la aprehensión y entendimiento de la práctica educativa.

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN DESDE LA CRÍTICA EDUCATIVA

4.1 Una mirada desde la investigación cualitativa

El enfoque seleccionado en la presente investigación se inscribe dentro de la investigación cualitativa, la cual permite un acercamiento flexible a los sujetos y procesos que hacen parte del objeto de estudio, en palabras del Grupo Evaluándo-nos facilita el conocimiento del pensamiento de las personas, la influencia de sus sentimientos, sus imágenes del mundo, sus valores y contradicciones que no pueden verse bajo otros métodos tradicionales, por tanto el objeto de estudio de esta investigación requiere describir, interpretar y analizar la relación teórico-práctica del Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y los resultados de pruebas Saber 11 en la evaluación de lenguaje en el aula teniendo en cuenta el sentido y significado de los actores en un contexto determinado.

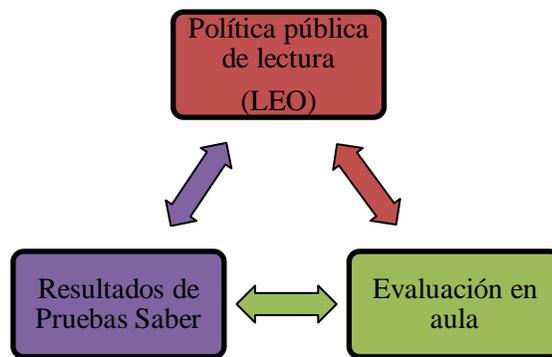
El enfoque cualitativo según Vasilachis (2007) “se interesa por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos, por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis, 2007, p:29), además de tener en cuenta que el hecho social adquiere relevancia en su carácter subjetivo y su descubrimiento se realiza a través de lo que piensa el sujeto que actúa.

Durante el proceso de esta investigación fue interesante explorar las concepciones, las prácticas de evaluación no como resultado final sino como un proceso que evidenció los supuestos y prácticas de evaluación desde fuentes, técnicas e instrumentos, que permitieron recoger información para su descripción, análisis y reflexión pedagógica de la investigadora, en los procesos de evaluación de la institución logrando develar la relación del Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y los resultados de Pruebas Saber 11 en la evaluación de Lenguaje en el aula.

Ahora bien la búsqueda principal es del significado, de relación y comprensión con la realidad de acuerdo a un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, es decir qué puede aportar el Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y los resultados de pruebas Saber 11 a la evaluación en el aula.

Al respecto conviene decir que en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED se encuentra ubicado en la Localidad Quinta de Usme, pertenecen a los estratos 0, 1 y 2 de una de las localidades más vulnerables de Bogotá con problemas sociales relacionados con pandillismo, familias disfuncionales, violencia y bajos recursos económicos, los estudiantes pertenecen al ciclo quinto.

Esta información permite relacionar y develar resultados que permitan la reflexión pedagógica en torno a los procesos de evaluación.



Continuando con este horizonte Eisner (1998) precisa seis rasgos para la realización de este estudio cualitativo a partir de la definición del enfoque y la población.



El primer rasgo definición del enfoque y la población centrándose en la observación, reivindican el contexto de los acontecimientos intentando comprenderlos sin intervenir en ellos. Durante la investigación se observaron los espacios abiertos del colegio Miguel de Cervantes Saavedra, se habló con los maestros para adquirir la información necesaria para el estudio de caso y adquirir todos los elementos precisos para la descripción.

El segundo rasgo El yo como instrumento: El investigador participa como instrumento de medida, teniendo en cuenta que, durante la investigación se interpreta la información a través de los instrumentos aplicados a los maestros (encuestas, entrevistas, análisis documental) del colegio Miguel de Cervantes Saavedra contrastando las opiniones y estableciendo las relaciones entre el proyecto de lectura, escritura y oralidad, los resultados de pruebas y la evaluación en aula.

El tercer rasgo Naturaleza interpretativa: Desde este semblante Eisner (1998) explica que la interpretación tiene dos significados, la primera atribuir significado a la situación estudiada y la segunda descubrir el significado que los acontecimientos tiene para quien los experimenta. Desde este punto el investigador no sólo se limita a observar y describir sino que empieza a interpretar y analizar críticamente la situación, es decir la información que se ha recogido se interpreta de acuerdo a la realidad estudiada.

El cuarto rasgo el uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz se incorporan los aspectos expresivos y connotativos prestando atención a aspectos lingüísticos, culturales, sociales, políticos, teóricos que hacen parte del proceso. Es imprescindible identificarse con el estudio y tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro y recopilar las voces de los maestros del colegio Miguel de Cervantes Saavedra.

El quinto rasgo Atención a lo concreto se interesa en la profundización del objeto de estudio (lectura, escritura y oralidad, resultados de pruebas saber y evaluación en aula) a partir de lo concreto, para realizar afirmaciones amplias, partiendo de la práctica de evaluación de los maestros tomando como referente su trabajo en aula, su experiencia, sus conocimientos, opiniones y aportes al trabajo que realizan.

El sexto rasgo Criterios para juzgar hace conocer la veracidad de los resultados de la investigación cualitativa de acuerdo a las categorías estudiadas (lectura, escritura y oralidad, resultados de pruebas saber y evaluación en aula) y los instrumentos aplicados. A partir de la recolección de información a través de los instrumentos se ha triangulado la información obtenida de los sujetos participantes, para determinar conclusiones y aportes que suscitan en esta investigación.

Las consideraciones cualitativas son aspectos dominantes de la vida cotidiana y en la presente investigación la labor interpretativa es una apropiación de los múltiples sentidos que se dan en esa total dinámica llamada cultural, al deconstruir y reconstruir todas las producciones sociales e individuales que se generan en un entorno particular, Eisner (1998). Cuando se intenta definir la relación de la Política Pública de Lectura específicamente el proyecto de lectura, escritura y oralidad y los resultados de pruebas Saber 11 en la evaluación de lenguaje en el aula, se pretende dar una interpretación global de la evaluación en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED.

Se utiliza el método de estudio de casos, el cual se interesa por todo lo que es importante en la historia o el desarrollo del caso, según Baztan (1995) “reconoce en la singularidad individual el espacio privilegiado donde la cultura y la historia se “depositan” y constituyen un ser hablante”. (Baztan, 1995, p.203). Para ser más concretos se llaman casos a aquellas situaciones que merecen interés de investigación cuyo propósito es comprender la particularidad del caso, como funcionan todas sus partes, componentes y las relaciones entre ellas para formar un todo. La visión sobre los estudios de caso parte del método de investigación cualitativo definidos por las características de un estudio de caso a partir de las siguientes fases, las cuales se han reflejado en la investigación :

1 Selección y definición del caso: Para el estudio de caso se seleccionó el Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, los Resultados de Pruebas Saber 11 y la evaluación de lenguaje en el aula como el caso apropiado para definirlo desde los siguientes problemas:

- La política pública de fomento a la lectura a través de la orientación institucional de proyectos transversales, los resultados de la prueba Saber 11 y las didácticas de los docentes configuran un campo disperso de conocimiento.

- Las políticas públicas de evaluación han estado sujetas a los resultados que las pruebas externas de calidad han arrojado, con el propósito de orientar las prácticas evaluativas en la escuela.
- Las políticas se han traducido en la normatividad que es orientada desde el currículo, donde las pruebas externas están sujetas a los desempeños académicos de los estudiantes, dejando de lado las necesidades e intereses que la escuela pueda tener.
- Los docentes evalúan con relación al cumplimiento de la norma o bajo sus constructos personales sobre evaluación.

Y desde el objetivo general de la investigación:

Identificar el sentido y el significado de las relaciones entre el Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y los Resultados de Pruebas Saber 11 en la evaluación de lenguaje en el aula para proponer una alternativa de evaluación desde las pedagogías críticas.

2 Elaboración de una lista de preguntas de investigación:

Después de identificar el problema, es fundamental realizar un conjunto de preguntas para guiar al investigador. Es conveniente realizar una pregunta global y desglosarla en preguntas más variadas, para orientar la recogida de datos.

Pregunta

¿Qué puede aportar el Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y los Resultados de Pruebas Saber 11 a la evaluación de lenguaje en el aula?

Preguntas Orientadoras

- ¿Cómo caracterizar los discursos que los que docentes tejen alrededor de la evaluación y la lectura?
- ¿Cuál es la relación entre las pruebas externas y las estrategias didácticas de los docentes, cómo enseña, cómo evalúa?

3 Recolección de datos:

Realización de entrevista a profundidad a un funcionario de Secretaría e Educación, entrevista a un grupo focal: docentes del área de humanidades, encuesta cerrada realizada a dieciséis docentes, cuestionario abierto aplicado a dieciséis docentes del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED y análisis documental.

4 Análisis e interpretación:

El objeto de estudio de esta investigación requiere describir, interpretar y analizar la relación teórico-práctica del Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y los resultados de pruebas Saber 11 en la evaluación de lenguaje en el aula teniendo en cuenta el sentido y significado de los actores en un contexto determinado.

5. Redacción del informe: Se cuenta de manera minuciosa a través de los componentes propuestos por Eisner: Descripción, Interpretación, Evaluación y Temáticas de acuerdo a los eventos y situaciones más relevantes. Todo ello para trasladar al lector a la situación que se cuenta y provocar su reflexión sobre el caso.

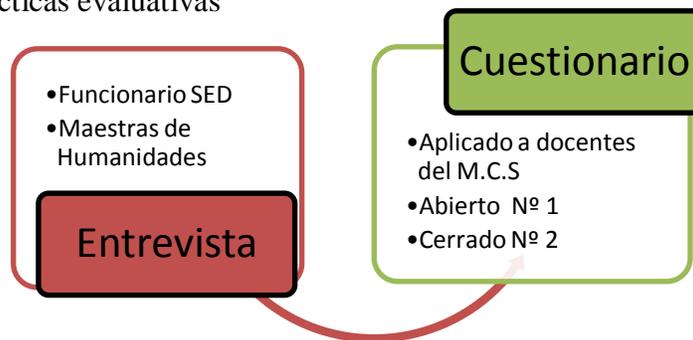
4.2 Fases de la investigación

La presente investigación se desarrolló en tres etapas: la primera recoge información de los sujetos implicados en el procesos educativo, esta información se acopia de la aplicación de instrumentos previamente seleccionados y diseñados. En la fase dos se realiza un análisis documental de la información que se encuentra explícita en el marco teórico teniendo en cuenta las categorías (política pública, resultados de pruebas y evaluación en aula), la última etapa se enfoca en la sistematización, análisis y evaluación crítica de la investigación donde se triangula la información se llega a conclusiones y a una propuesta crítica.

Primera etapa: Recolección de información

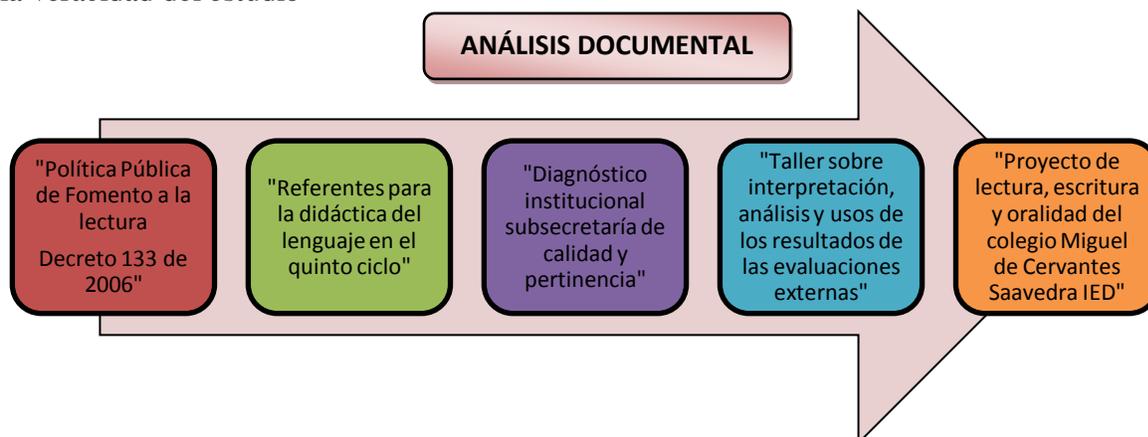
El diseño metodológico inició con un proceso diagnóstico a través de la entrevista como método o técnica en profundidad “sería como una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que quiere reunir en torno a tópicos o temas genérico que dejan la posibilidad de hacer preguntas y respuestas abiertas” (Diez 2007, p: 92), la cual fue realizada a un funcionario de Secretaría de Educación (Anexo N°10) quien labora en la dirección de colegios privados asesorando proyectos pedagógicos de Lectura y Escritura. Además se aplicaron dos cuestionario uno abierto y otro cerrado (anexo y) realizado a docentes del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED que planteaban preguntas referidas a la política pública de lectura, exactamente al proyecto transversal lectura, escritura y oralidad, los resultados de pruebas Saber 11 y la relación de estos componentes en la evaluación de lenguaje en aula.

Continuando con la recolección de información se empleó la técnica de grupo focal (anexo) para “recolectar opiniones detalladas y conocimientos acerca de un tema particular vertidos por los participantes seleccionados” Balcazar (2005) realizada a las maestras de humanidades del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED , con el fin de conocer las concepciones e interpretaciones que tienen los sujetos desde la descripción e interpretación de su accionar pedagógico y sus prácticas evaluativas



Segunda etapa: Análisis de los documentos orientadores del proyecto

El análisis documental permitió “la recogida y análisis de programas, proyectos [...] actas de reunión, apuntes de clase [...] como diarios y relatos de recuerdos del profesor, del alumnado o de otros miembros de la comunidad educativa” (Diez 2007:118). A los documentos seleccionados (decreto 133 de 2006 política pública de fomento a la lectura, referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo, diagnóstico institucional subsecretaría de calidad y pertinencia, taller sobre interpretación, análisis y usos de los resultados de las evaluaciones externas y el proyecto de lectura, escritura y oralidad del colegio Miguel de Cervantes Saavedra), se les realizó una análisis interpretativo de acuerdo a una matriz que contenía cada categoría emergente proyecto de lectura, escritura y oralidad, resultados de pruebas Saber 11 y evaluación de lenguaje en el aula que más adelante permitirán la triangulación de información garantizando la veracidad del estudio



Tercera etapa: Sistematización, análisis y evaluación crítica de la investigación

La triangulación de instrumentos metodológicos según Diez (2006) es “el contraste cruzado de los datos obtenidos por diferentes instrumentos, (observación, entrevista, cuestionario, etc) permite amortiguar las limitaciones que tiene cada método. Se puede utilizar para orientar la exploración en los posteriores y para profundizar en los datos obtenidos” (Diez, 2006, p:131).

En el desarrollo de la investigación una de las herramientas que demuestran confiabilidad es la triangulación de información a partir del uso de más de un instrumento para recogerla, tal es el caso de los cuestionarios realizados por los docentes, las entrevistas al funcionario de Secretaría de Educación y a las maestras del área de humanidades y el análisis documental sobre lectura, escritura y oralidad y pruebas Saber “En nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas necesitamos disciplina, necesitamos estrategias, que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de “hacerlo bien”, En la investigación cualitativa estas estrategias se denominan “triangulación””. (Stake, 1999, p. 94). El proceso de triangulación integra todo el trabajo de campo por categorías emergentes haciendo uso de conclusiones que generan nuevos procesos interpretativos para definir un corpus que demuestra la hipótesis de la investigación.

Dentro de este marco ha de considerarse la interpretación de la información desde la confrontación de hallazgos en las categorías definidas, estas categorías se convirtieron en los capítulos del informe de la propuesta de investigación: Implicaciones de la Política Pública de Fomento a la Lectura: De la formulación a la aplicabilidad, Avatares de las pruebas estandarizadas, y finalmente Evaluación un proceso formativo más allá de la calificación.

Para concluir, esta investigación ha dado relevancia a las diferencias en las categorías, a los acontecimientos inmersos en el contexto y las situaciones personales de cada sujeto investigado, además se ha tenido en cuenta una población significativa a través de diversas fuentes y técnicas de información para conocer los aportes y reflexiones que pueden generarse de la política pública de lectura y los resultados de las pruebas Saber 11 en la evaluación en aula, del colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED, para que las conclusiones permitan visibilizar un horizonte

pedagógico de la evaluación y reflexión del análisis culitativo en las aulas de la institución y en los procesos de enseñanza aprendizaje.



CAPÍTULO V

INFORME DEL PROCESO INVESTIGATIVO BASADO EN LA CRÍTICA EDUCATIVA

Introducción: Recuento de las fases de la investigación

La investigación realizada se desarrolló durante el período académico comprendido entre el segundo semestre del 2010 y los meses de marzo, junio y septiembre de 2011 a partir del estudio de caso de las prácticas de evaluación en aula con relación a la política pública de fomento a la lectura específicamente el proyecto de lectura, escritura y oralidad y los resultados de pruebas saber 11 en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED, teniendo como referente la experiencia de un funcionario de Secretaría de Educación de Bogotá quien lidera los Proyectos de Lectura y Escritura y las prácticas evaluativas de las docentes del área de humanidades del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra .

El informe obtenido durante el proceso de investigación dio lugar a una fase inicial, cuyo propósito fue construir un diagnóstico a partir de una entrevista realizada a un funcionario de Secretaría de Educación de Bogotá para quien es relevante los procesos de lecto-escritura en la escuela, su relación con las pruebas SABER y la evaluación en aula; Así mismo la realización de dos cuestionarios aplicados a los maestros de diferentes áreas del colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED, taller pedagógico liderado por directivas de la institución sobre el tema de Pruebas SABER, entrevista realizada al grupo focal de las docentes del área de humanidades y una encuesta realiza a dieciseis docentes permitieron hacer una lectura más profunda sobre los intereses de los maestros.

La fase inicial más exactamente el diagnóstico elaborado desde agosto de 2010 permitió construir un punto de partida para centrar el trabajo de investigación y plantearlo desde el área de humanidades, específicamente en la asignatura de español con estudiantes de grado undécimo, donde el foco de interés era el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad específicamente Hora de Lectura realizada por una asignatura en particular de acuerdo a un cronograma quincenal, la evaluación en aula después de realizada esta actividad y la relación directa con las pruebas SABER 11 donde la lectura y la escritura cobran gran interés.

De igual manera el estudio de caso permitió observar y comprender de forma detallada la práctica educativa y evaluativa de los estudiantes en diferentes escenarios y situaciones desde el mismo contexto, donde la crítica educativa permitió explorar y analizar un estudio cualitativo percibiendo aspectos que podrían transformar las diferentes prácticas.

La segunda fase realizada en el año lectivo 2011 y el primer trimestre de 2012 focalizó la indagación cualitativa en la práctica educativa del estudio de caso de las docentes del área de humanidades del colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED, de acuerdo a las prácticas evaluativas, el marco teórico, el diseño metodológico propuesto y el punto de partida diagnóstico de la fase inicial, algunas fuentes de información como el análisis documental, las encuestas aplicadas a docentes de la institución y la entrevista a profundidad realizada a un funcionario de Secretaría de Educación y al grupo focal, fueron fundamentales durante la investigación.

Continuando con la linealidad y estructura de la investigación, este informe se desarrolla a partir de:

Componente descriptivo: La descripción es un acercamiento a las fases desarrolladas durante la investigación (inicial y estudio de caso), basadas en la configuración del sentido y significado de un proceso donde “la mirada con el ojo de la mente, no es el único efecto importante de la escritura descriptiva; el texto también puede permitir a los lectores participar indirectamente en los hechos descritos” (Eisner, 1998, p.109), por tanto se hace necesario puntualizar dentro de la descripción la selección de información, resaltando en la narración los sucesos relevantes. En otras palabras el buen escritor sabe diferenciar las cuestiones significativas teniendo en cuenta que nos se puede describir todo lo ocurrido, el buen escritor diferencia las cuestiones significativas y las expresa de otra manera.

Componente Interpretativo: Establece la relación entre el componente descriptivo y la justificación o explicación del sentido y significado de la interpretación, como lo señala Eisner (1998) “Interpretar es situar en un contexto, exponer, develar, explicar. Es como alguien podría decir una actividad hermeneútica de “descodificación” de mensajes dentro del sistema” (p. 119), Para lograrlo es necesario considerar algunos factores antecedentes, las teorías existentes, el contexto y la conciencia del objeto de estudio, lo cual permite deducir relaciones relevantes que

son reflejados en la descripción y deben ser interpretadas, criticadas y argumentadas de acuerdo a teorías que fundamentan la investigación

Componente de Evaluación: Toda evaluación requiere un juicio de valor a las prácticas descritas e interpretadas, “no puede existir evaluación sin juicios de valor. No puede haber reclamación sobre el estado de la educación sin una concepción de lo que es educativamente de valor” (Eisner, 1998, p.122) lo reflexivo sería comparar la situación pasada y presente del hecho estudiado y constituir una serie de argumentos para establecer la diferencia entre los dos momentos y tener ideas sobre su evolución, cabe señalar que Eisner está en contra de la medición con estándares predeterminados para el caso de la crítica educativa, ya que es inapropiado tratar las acciones y pensamientos como estadísticas.

Componente de Temáticas: Son rasgos de las personas, situaciones o procesos descritos “como una cualidad dominante. Las cualidades dominantes tienden a impregnar y a unificar situaciones y objetos” (Eisner 1998, p. 126). De acuerdo a la crítica educativa se puede saber que sucede, como se presentan los hechos, los detalles pero esto no asegura que se tiene la verdad. Lo importante es tener soportes sobre la crítica que se hace, que los argumentos sean convincentes pero no presentar la descripción, interpretación y evaluación como absolutas, la intención es minimizar la incertidumbre, las dudas sobre la investigación realizada.

A través de la investigación cualitativa y evaluativa de la relación de la política pública de fomento a la lectura, los resultados de las pruebas saber 11 y las prácticas de evaluación de lenguaje en aula es interesante para la crítica educativa que esta investigación contribuya a la mejora del proceso educativo y a la vez a la mejora educativa de los estudiantes de acuerdo a los objetivos propuestos y las categorías emergentes.



ANÁLISIS

DESARROLLADO

COMPONENTE DESCRIPTIVO

Fase Inicial: Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad con relación a los resultados de Pruebas Saber 11 y la evaluación de lenguaje en aula.

Realizada durante el segundo semestre de 2010, la fases de investigación permitió conocer tres aspectos:

El primero el uso de la entrevista a profundidad como técnica para abordar las implicaciones de una Política Pública de lectura específicamente el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad como Proyecto transversal en una institución educativa (Anexo 5), teniendo en cuenta las concepciones de un funcionario de Secretaria de Educación de Bogotá encargado de orientar y asesorar proyectos pedagógicos (proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad PILEO) en colegios privados, segundo el análisis documental como técnica para abordar el proyecto de lectura, escritura y oralidad en la institución, teniendo como referente La Política Pública de Fomento a la Lectura, (decreto 133 de 2006), documento “Leer, Escribir y Hablar correctamente para comprender el mundo”, PILEO: Vivir Leyendo del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED y el comparativo de pruebas aplicadas en Bogotá (Anexo 7), por último la aplicación de un cuestionario abierto No. 1 a 16 docentes del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED que permitiera conocer las prácticas de evaluación de lenguaje en aula con relación al proyecto de lectura, escritura y oralidad y los resultados de las pruebas SABER 11. (Anexo 9). Cuestionario cerrado No. 2 a 16 docentes incluyendo las maestras de humanidades y entrevista al grupo focal de maestras del área de humanidades (Anexo 4).

Fase Inicial: Diagnóstico de evaluación de la Lectura, la Escritura y la Oralidad, los resultados de las pruebas Saber 11, análisis documental y las prácticas de evaluación a partir de las concepciones de un funcionario de Secretaría de Educación de Bogotá, 16 cuestionarios aplicados a docentes de diferentes áreas del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED y los documentos base del Proyecto de lectura, Escritura y Oralidad.

La fase inicial se ha apoyado de las categorías emergentes que hacen parte del marco teórico donde se ha observado el campo de lectura y evaluación en el aula permitiendo diagnosticar dentro de la crítica educativa la descripción, la interpretación, la valoración y la temática con el fin de ampliar el contexto establecido, teniendo en cuenta el sentido y significado que se le da a la política pública de fomento a la lectura, los resultados de pruebas Saber 11 y la evaluación de lenguaje en el aula.

El primer aspecto relacionado con la entrevista a profundidad a un funcionario de Secretaría de Educación de Bogotá (anexo 5), tuvo en cuenta “la cultura institucional” (Diez, 2006: 97) que orientó la creación y construcción de los Proyectos de Lectura y Escritura (PILEO) para los colegios oficiales haciendo que las instituciones atendieran el llamado a participar y estructurar un proyecto transversal que fortaleciera la interdisciplinariedad, los procesos pedagógicos y el mejoramiento educativo desde las bases del preescolar hasta grado undécimo teniendo en cuenta su relación con las pruebas SABER 11, y los criterios de evaluación en el aula. A partir de esto se pudo identificar desde las categorías temáticas que: La sistematización y análisis de la entrevista permitió:

Categorías temáticas	Análisis de la entrevista
<p>Proyecto de lectura Escritura y Oralidad</p>	<p>*Desde Secretaría de Educación pretenden dar sentido y organización a todos los esfuerzos de los maestros a través de una Política Pública.</p> <p>* La Política Pública de Fomento a la Lectura estableció que todos los colegios de Bogotá debían estructurar, diseñar, evaluar, desarrollar un proyecto institucional de Lectura y Escritura.</p> <p>*Los procesos de lectura deben ser transversales en el currículo, apoyados por todos los maestros teniendo en cuenta un seguimiento.</p>
<p>Resultados de Pruebas</p>	<p>*Los estudios muestran que las estadísticas y las pruebas son indicadores que pueden mostrar lo que esta pasando, pero no se puede dejar llevar por indicadores y resultados de las diferentes pruebas</p> <p>*Buena parte del éxito de los estudiantes del mismo colegio en las</p>

	diferentes pruebas está en ponerles cuidado a la estructura de sus procesos de Lectura, Escritura y Oralidad, sí un colegio tiene bien estructurado un proyecto y comprometidos a sus maestros en él desde preescolar a grado undécimo en todas las áreas a los estudiantes les va a ir muy bien en todas la pruebas.
Evaluación en aula	<p>* Un proyecto debe establecer evaluación y al establecer evaluación establece ajustes.</p> <p>*La evaluación es absolutamente importante en todos los procesos de mejoramiento, sin evaluación no se puede conseguir ningún tipo de meta ambiciosa.</p> <p>*La importancia de la evaluación debe ponerse en las evaluaciones cualitativas de manera que la comunidad conozca que aspectos se deben mejorar en cuanto a procesos de Lectura, Escritura y Oralidad, es importante contar con la evaluación de todas las áreas y el compromiso de todos los maestros.</p>

De la misma manera se realizó el análisis documental (anexo 6) de los lineamientos de la Política Pública de Fomento a la Lectura, el documento propuesto por la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia “Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo”, proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED y el comparativo de pruebas aplicadas en Bogotá realizado por Secretaría de Educación del Distrito y Subsecretaría de Calidad y Pertinencia teniendo en cuenta problemática, objetivos y acciones estratégicas que se plantean de acuerdo a las categorías temáticas antes mencionadas las cuales puntualizan desde

Categorías temáticas	Análisis documental (documentos de la S.E.D)
Proyecto de lectura	<p>*Los índices elevados de estudiantes con deficiencias en lectura, escritura y oralidad</p> <p>*La transformación de las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta enfoques de la didáctica y aprendizaje de la lectura, la escritura y la</p>

	<p>oralidad.</p> <p>*Los Resultados obtenidos por los estudiantes en el área de lenguaje en las evaluaciones externas en las cuales se señalan problemas en procesos de lectura, comprensión, análisis y desarrollo de diferentes habilidades de pensamiento.</p>
Resultados de Pruebas	<p>*Demuestran que los estudiantes requieren aprender a leer y dialogar con los textos haciendo uso de los saberes que se adquieren en la escuela y por fuera de ella.</p> <p>*Definir acciones concretas que fortalezcan las habilidades comunicativas y el desarrollo de habilidades de pensamiento a través del proyecto transversal de lectura, escritura y oralidad.</p> <p>*Intensificar simulacro de pruebas para que el estudiante realice un proceso de lectura que le permita establecer relaciones entre la parte y el todo de un texto mejorando sus competencias (interpretativa, argumentativa y propositiva) y niveles de lectura (literal, inferencial y crítico)</p>
Evaluación	<p>*La evaluación que se realiza desde el proyecto de lectura, escritura y oralidad y los resultados de las pruebas Saber 11 desde el análisis de los documentos se hace anualmente para crear acciones estratégicas que permitan mejorar las falencias que se presentan y así proponer actividades que comprometan al docente en el proyecto operativo anual a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje del estudiante.</p>

Posterior a este trabajo se aplicó un cuestionario abierto que permitió reconocer las concepciones de los maestros sobre su práctica de evaluación a partir de la relación del proyecto de lectura, escritura y oralidad, y los resultados de pruebas Saber 11.

Cuestionario Abierto N°1 (anexo 3)

Pregunta	Análisis del cuestionario
1. ¿Qué aspectos considera usted que se deben tomar en cuenta al momento de evaluar en el aula los procesos de Lectura, Escritura y Oralidad?	De acuerdo a los 16 docentes que diligenciaron el instrumento, 11 consideran que al momento de evaluar en el aula los procesos de lectura, escritura y oralidad la ortografía es importante para la realización de cualquier escrito, la lectura en voz alta de sus tareas, trabajos realizados y la producción escrita a partir de diferentes tipos de textos. Mientras que cuatro docentes toman en cuenta la buena letra, la coherencia y cohesión de sus escritos los cuales deben ser el resultado del trabajo de años anteriores
2. ¿Cómo considera usted qué debe ser la hora de lectura, componente del proyecto PILEO?	con respecto a esta pregunta, 9 docentes consideran que “la hora de lectura esta bien estructurada y que no cambiarían nada, ya que la evaluación arroja resultados positivos”, mientras que 7 docentes proponen que este espacio se aproveche con “lecturas de todo tipo sin seguir formatos ya que puede ser un espacio interesante de discusión grupal el cual podría medirse a partir de su impacto, independiente de la didáctica del maestro
3. ¿Qué cambiaría del proyecto PILEO para mejorar su práctica de evaluación en aula?	De acuerdo a los cambios sería ideal “la lectura con padres de familia rescatando la magia de la oralidad, la argumentación y la discusión sin tener como preámbulo la nota”, de igual manera “que se promueva la lectura en común a partir de actividades culturales de diferentes áreas

<p>4. ¿Qué hace usted con la socialización de los resultados de Pruebas Saber 11 y del PILEO para mejorar su evaluación en aula?</p>	<p>5 docentes afirman que “ revisan sus mallas curriculares para realizar ajustes y replantean su metodología de clase ya que para ellos es fundamental que los estudiantes mejoren sus notas y la participación en clase” mientras que 11 manifiestan que los resultados no deben influir totalmente en su práctica de evaluación de aula, ya que se debe contemplar que la lectura y la escritura son procesos de enseñanza aprendizaje que llevan años en la escuela, por tanto es un trabajo de toda la comunidad, no solamente del docente de este momento</p>
<p>5. ¿Qué debería hacer el colegio para garantizar que el desempeño en pruebas Saber y el proyecto PILEO mejoren en los próximos años?</p>	<p>Los profesores concuerdan en que “se debe fortalecer la formación docente en cuanto a los requerimientos de las pruebas, evidenciar coherencia entre los planes de estudio, el proyecto PILEO y la práctica de evaluación de cada docente a partir del Sistema Institucional de Evaluación</p>
<p>6. ¿Qué acciones debería tomar el docente para que su evaluación de aula corresponda a los resultados de pruebas Saber 11 y el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad de su institución?</p>	<p>10 docentes manifiestan que “las acciones se dan a partir del fortalecimiento de las intensificaciones sabatinas, el proceso de formación docente en cuanto al contexto de las pruebas Saber 11, teniendo en cuenta claridad y coherencia entre las exigencias de las pruebas y lo que se enseña y se construye en las aulas, esto podría generar un mayor compromiso con el proyecto de lectura, escritura y oralidad consolidando un eje de interés en la evaluación escolar, los demás</p>

	<p>docentes aseguran que el seguimiento y las recomendaciones son fundamentales en trabajo y la evaluación en aula, si este trabajo se realiza de manera juiciosa se obtendrán buenos resultados en cualquier tipo de prueba o proyecto transversal”</p>
--	--

Como se evidencia en el análisis de la entrevista al funcionario de Secretaría de Educación de Bogotá, el análisis documental y el cuestionario abierto N° 1 empiezan a develarse las siguientes inconsistencias

1. Contrario a lo revelado en el análisis documental, en la entrevista al funcionario de Secretaría de Educación del Distrito y el cuestionario No. 1 realizado a los dieciséis docentes, la mayoría afirman que los resultados de pruebas saber 11 y del proyecto de lectura, escritura y oralidad no influyen en sus prácticas de evaluación. Tampoco estos resultados hacen que los planes de estudio sean modificados ya que sus prácticas didácticas y metodológicas individuales giran en torno a actividades que responden a los contenidos del plan de estudios.

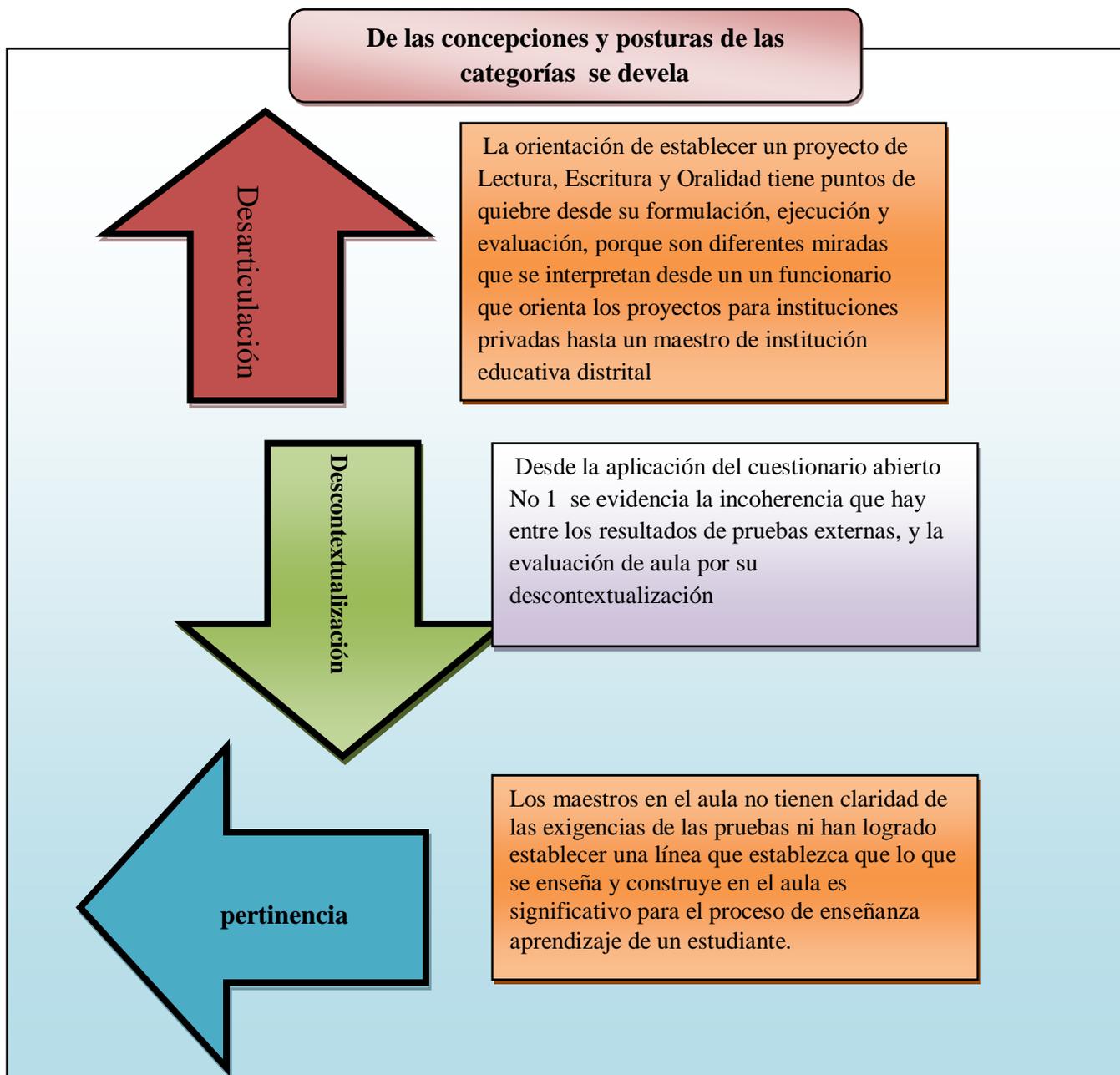
2. Se encuentra un interés marcado en los documentos y el cuestionario realizado por los docentes donde manifiestan que la intensificación es una acción estratégica que permite mejorar los procesos de lectura, escritura y oralidad y por ende los resultados de pruebas externas; mientras que el funcionario de Secretaría de Educación del Distrito afirma que las pruebas mecánicas no fortalecen las habilidades comunicativas ni desarrolla habilidades de pensamiento, según su experiencia es mejor formular y ejecutar un proyecto que transversalice las áreas del currículo y sea ejecutado desde preescolar a grado once así se garantiza que un estudiante sea un buen lector y escritor no sólo para presentar una prueba sino para su formación integral.

3. Se encuentran inconsistencias en cuanto a coherencia de los documentos, la mirada administrativa de un funcionario de Secretaría de Educación encargado de orientar los Proyectos de Lectura, Escritura y Oralidad en las instituciones Privadas y las concepciones de los maestros de acuerdo al desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad, los resultados de pruebas y la evaluación en el aula, lo cual advierte una práctica pedagógica que posee algunas diferencias a la establecida en los documentos ya que no se logra una transversalización ni se trabaja desde una evaluación y unas acciones de mejoramiento. De esta manera la fase diagnóstica desde la crítica educativa logra un acercamiento en torno a las concepciones y traza un punto que focaliza la problemática que será objeto de estudio de esta investigación.

Segunda Fase: Relación entre Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, Resultados de pruebas Saber 11 y Evaluación de lenguaje en el aula: Desde el discurso pedagógico y el discurso institucional

Durante la realización de la fase diagnóstica se logra establecer a través de la entrevista, el análisis documental y el cuestionario abierto No.1 las concepciones de los maestros de acuerdo al proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, los resultados de las pruebas Saber 11 y la evaluación de aula, donde el primero describe las condiciones que son tenidas en cuenta desde Secretaría de Educación, el segundo permite entrever una organización que debe esquematizar y regir a las instituciones educativas y el último define una mirada global de las apreciaciones y concepciones de los maestros de acuerdo a las categorías mencionadas.

La determinación de hacer un estudio sobre las concepciones y posturas en cuanto a las tres categorías mencionadas, permite establecer a partir de los datos obtenidos que:

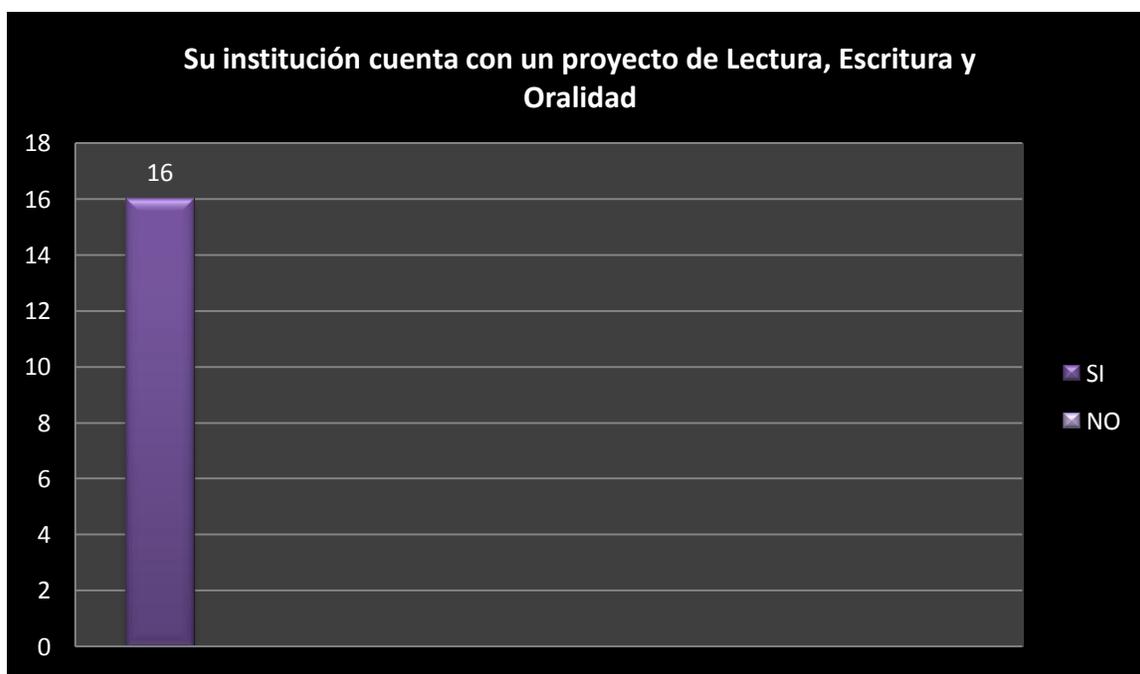


Sin embargo la intención de esta investigación es relacionar las concepciones de los maestros del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra desde el proyecto de lectura escritura y oralidad, los resultados de las pruebas SABER 11 y la evaluación en aula teniendo en cuenta el discurso pedagógico con respecto a la evaluación. Así mismo el discurso institucional configurado a partir del colectivo de maestros (16), que ha trazado líneas de trabajo de acuerdo al análisis documental y las propuestas que se han realizado entorno al mejoramiento de pruebas externas las cuales hacen parte de la evaluación de los aprendizajes.

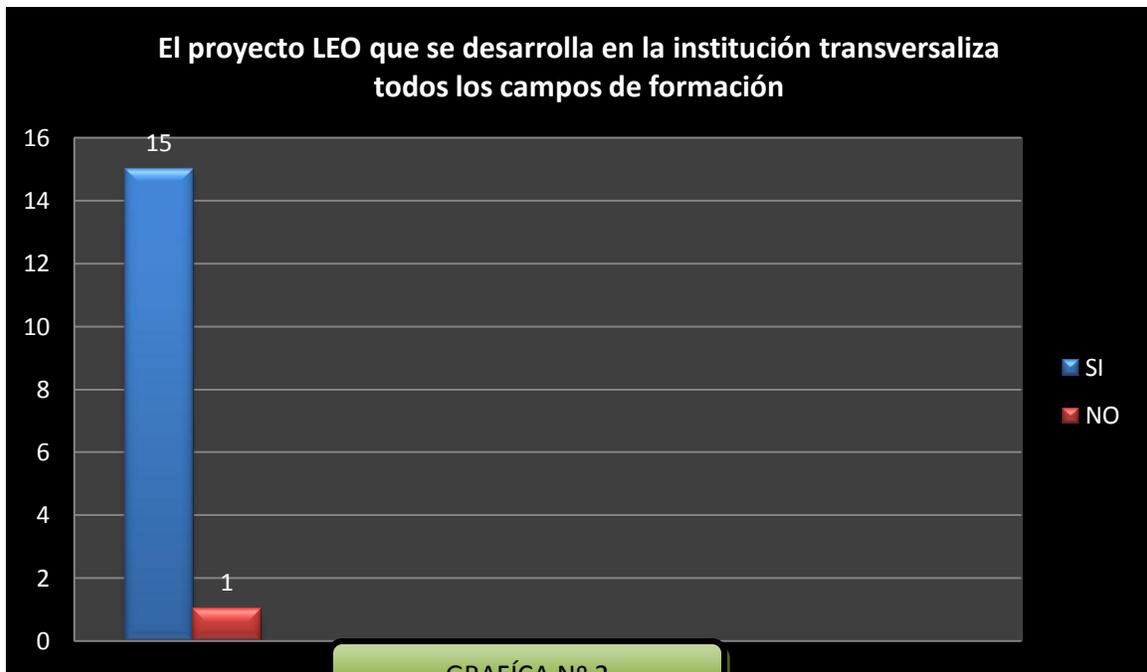
Discurso Pedagógico: Constructos individuales del proyecto de lectura escritura y oralidad, resultado de las pruebas Saber 11 y evaluación en aula.

El cuestionario cerrado No. 2 (anexo 10) aplicado a los docentes del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED permitieron tener en cuenta los constructos individuales para su interpretación desde las siguientes percepciones temáticas

1. Percepciones desde el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad: El instrumento utilizado permitió evidenciar que (gráfica 1 y 2) los dieciseis docentes encuestados afirman que en su institución cuentan con un proyecto de lectura, Escritura y Oralidad y éste transversaliza todas las áreas del conocimiento de acuerdo al currículo.

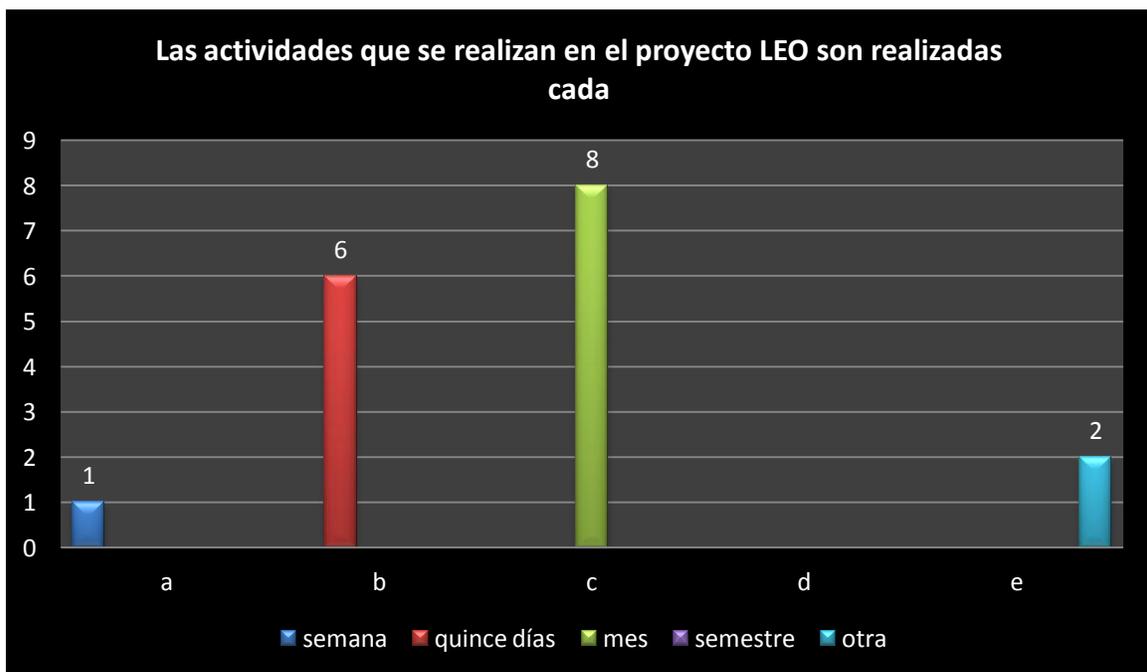


GRAFÍCA N° 1



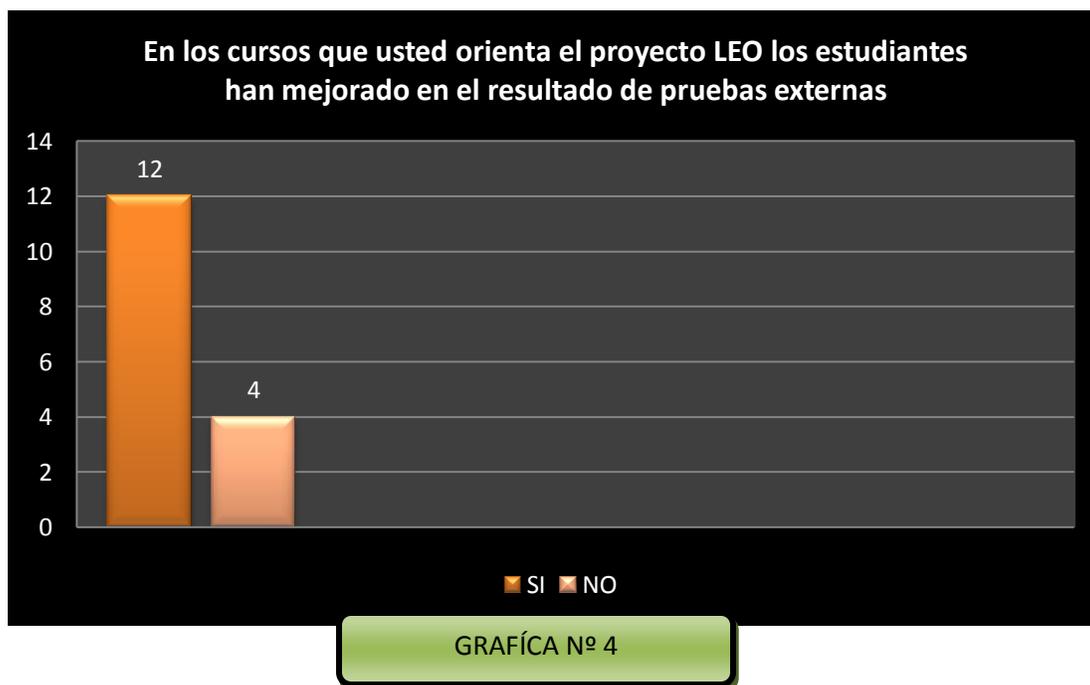
GRAFÍCA N° 2

Así mismo del análisis (gráfica 3) se puede deducir que ocho de los docentes encuestados reconocen que las actividades que realizan en el proyecto son ejecutadas mensualmente mientras 7 dicen que son quincenal desde su conocimiento y aplicación desde esta acción pedagógica.



GRAFÍCA N° 3

En la (gráfica 4) durante el proceso de mejoramiento de las habilidades comunicativas 12 docentes afirman que en los cursos donde ha orientado el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad los estudiantes han mejorado en los resultados de las pruebas Saber 11 y han tenido avances significativos en sus proceso de enseñanza aprendizaje, mientras 4 de ellos afirman que no han evidenciado cambios durante las actividades académicas.



Por otra parte (gráfica 5), 14 docentes manifiestan que en sus clases promueven el desarrollo de habilidades comunicativas a través de diversas actividades mientras dos de ellos son indiferentes a realizar actividades de lectura, escritura y oralidad en el aula.



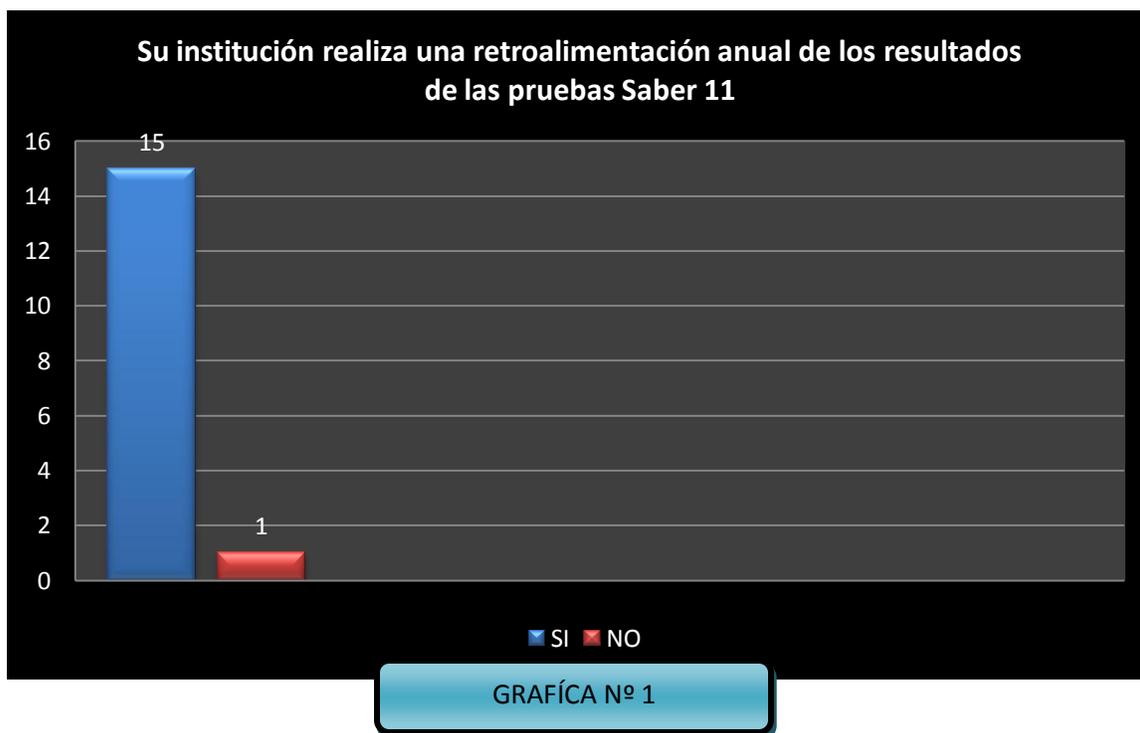
GRAFÍCA Nº 5

Finalmente en la (última gráfica) algunos docentes aluden que la práctica de evaluación ha mejorado con la realización del proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, pero un gran número de docentes también manifiesta que la evaluación de estudiantes continua igual a pesar de la implementación de este proyecto.

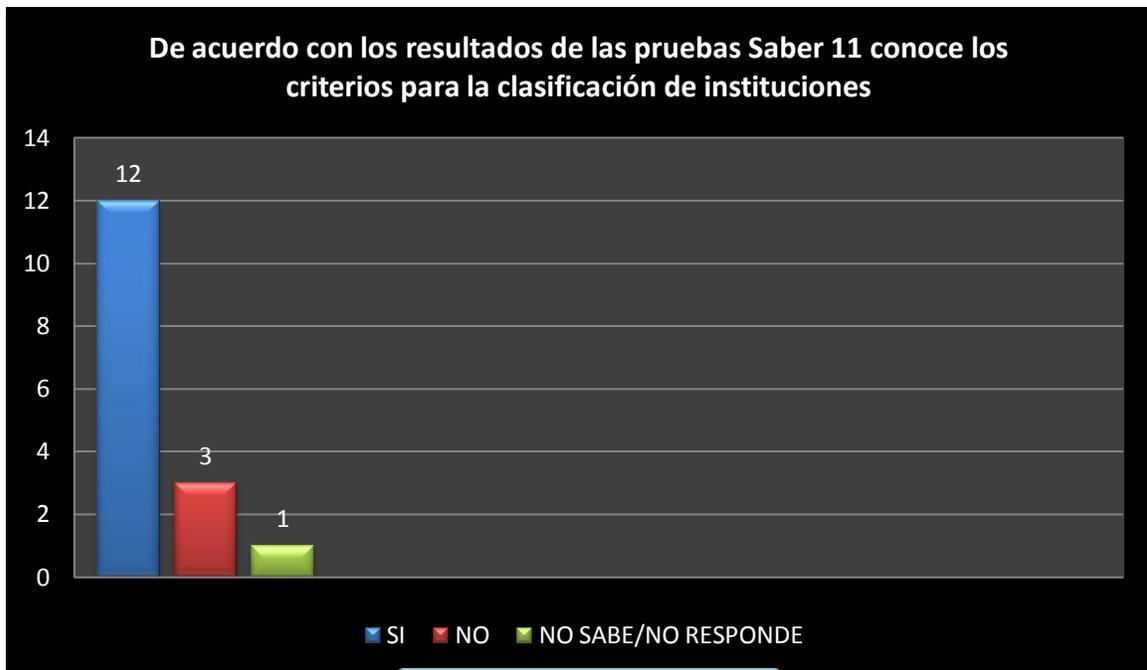


GRAFÍCA Nº 6

2. Percepciones desde los resultados de pruebas externas: Con respecto al literal D Valoración de los resultados de las pruebas Saber 11 se puede inferir (gráfica 1) que quince docentes de los dieciseis encuestados han presenciado la retroalimentación anual de los resultados de pruebas Saber 11 que se hacen en su institución.

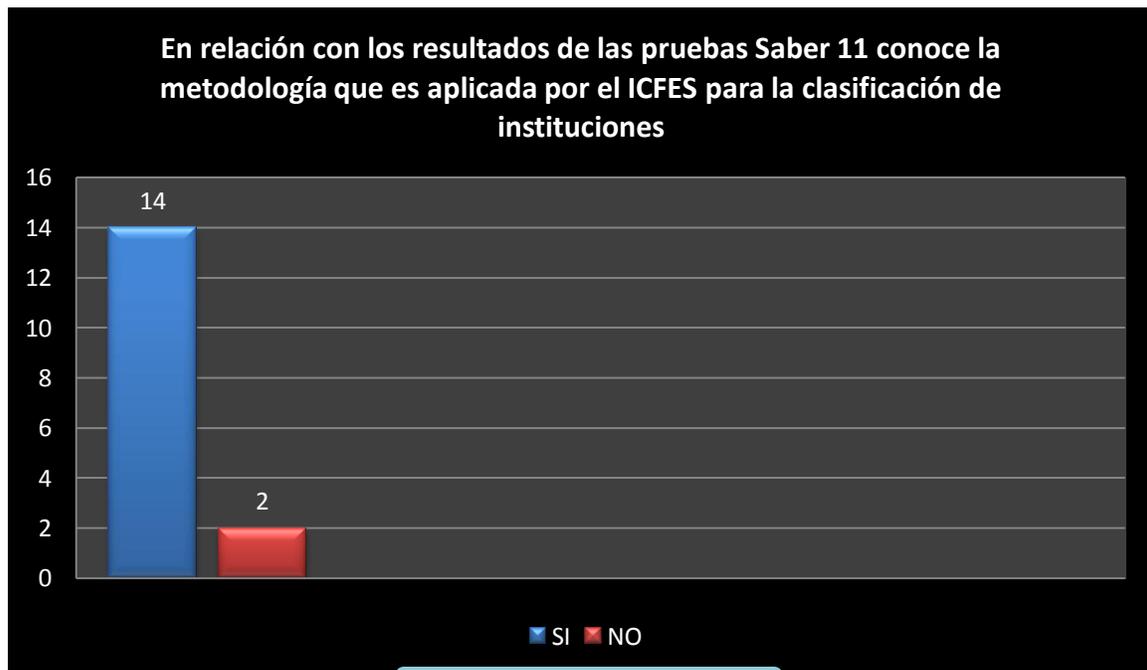


En la (gráfica 2), 12 docentes conocen los criterios para la clasificación de instituciones establecido por el ICFES mientras que tres de ellos desconocen esta información.



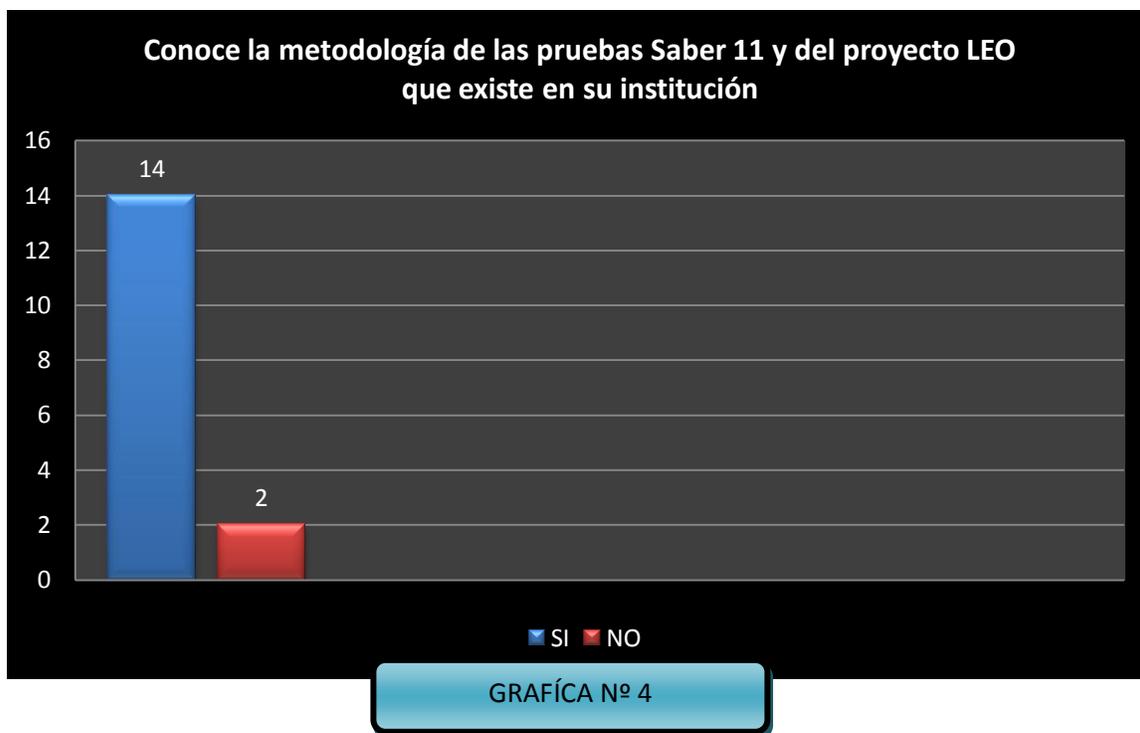
GRAFÍCA N° 2

Así mismo (gráfica 3) 14 docentes dicen conocer la metodología que es aplicada por el ICFES para la clasificación de planteles de acuerdo a los resultados obtenidos lo cual permite rankear el nivel académico de los estudiantes.



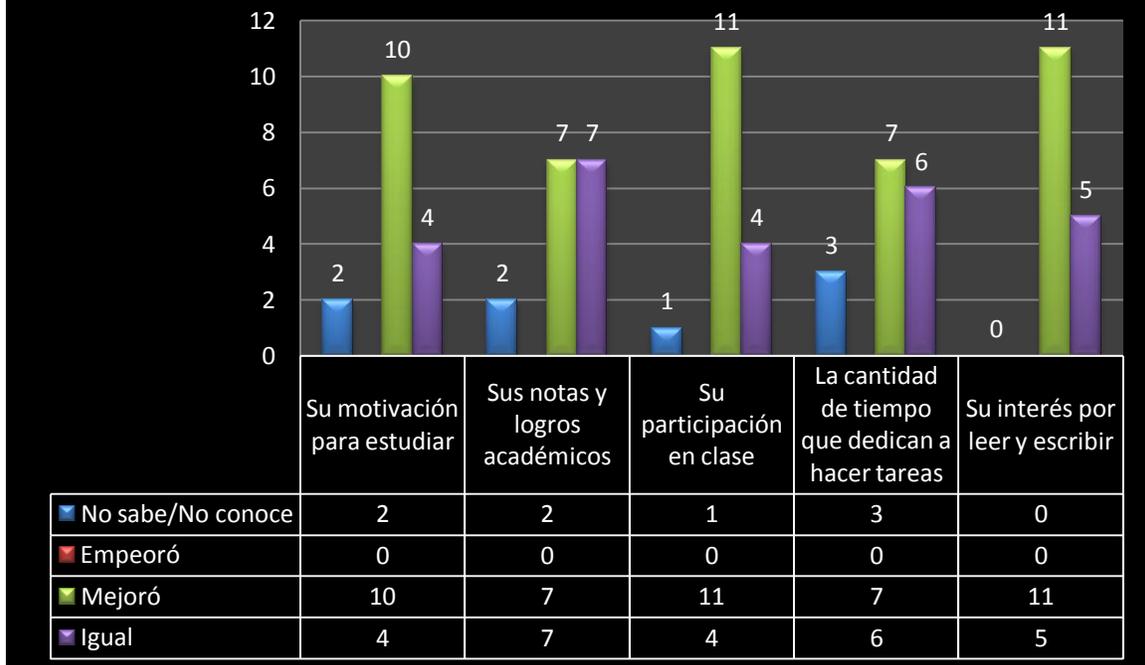
GRAFÍCA N° 3

No obstante es importante realizar (gráfica 4) un paralelo entre la metodología de las pruebas Saber y el proyecto LEO de la institución preguntando a los encuestados si la conocen catorce de ellos contestan afirmativamente mientras dos la desconocen.



Para finalizar (gráfica 5) la mayoría de docentes afirman que la realización del proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y los resultados de las pruebas saber en conjunto han logrado mejorar aspectos académicos de los estudiantes, sin embargo algunos de ellos manifiestan que los procesos continúan igual ya que el trabajo es lento.

Con la realización del proyecto transversal LEO y los resultados de las pruebas Saber 11 los estudiantes no sabe, empeoró, mejoró o permaneció igual en los siguientes aspectos



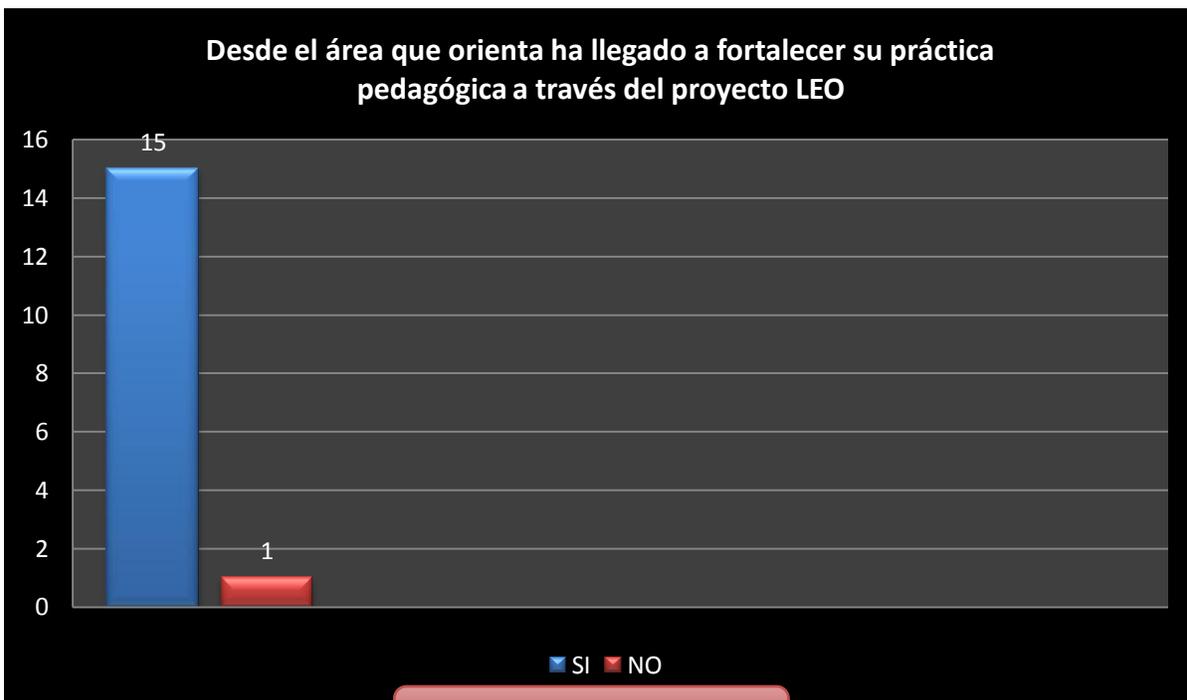
GRAFÍA Nº 5

3. Percepciones desde la evaluación en aula: En el momento de preguntar a los dieciseis encuestados por las prácticas de evaluación en el aula, (gráfica 1) 13 docentes encuentran relación en su práctica pedagógica, cómo enseña, cómo evalúa de acuerdo a los resultados de las pruebas saber 11 y el proyecto LEO ya que la aplicación de pruebas mecanicas favorecen el aprendizaje, mientras que 2 de ellos no encuentran ninguna relación en su trabajo en aula, ni en práctica pedagógica.



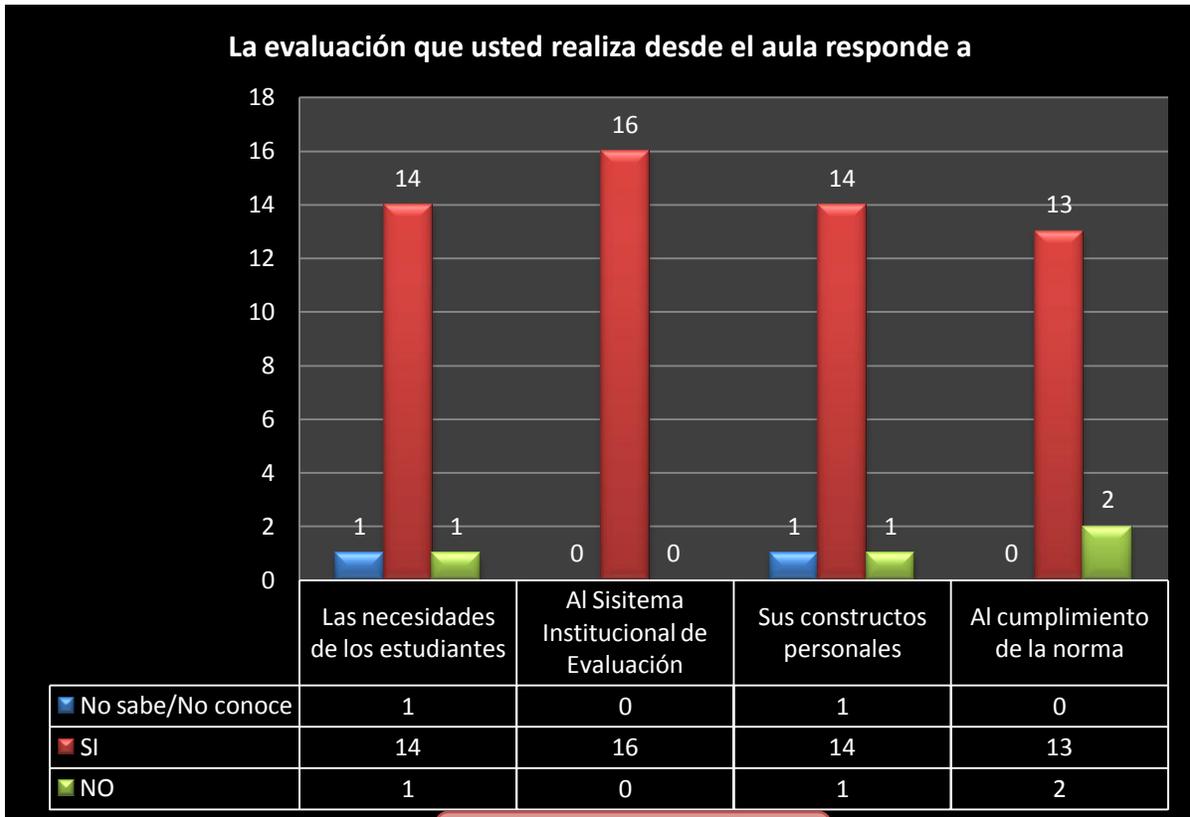
GRAFÍA N° 1

De acuerdo a las respuestas de los maestros (gráfica 2) 15 docentes revelan que se ha fortalecido gracias a la implementación del proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y su variedad temática.



GRAFÍA N° 2

Por otra parte se afirma (gráfica 3) que la evaluación que 15 docentes realizan en el aula responden a las necesidades del estudiante donde se tiene en cuenta el contexto, el SIE, los constructos personales y muchas veces el cumplimiento de la norma, mientras que una minoría manifiesta que su evaluación no responde a muchos de los items considerados en esta encuesta.



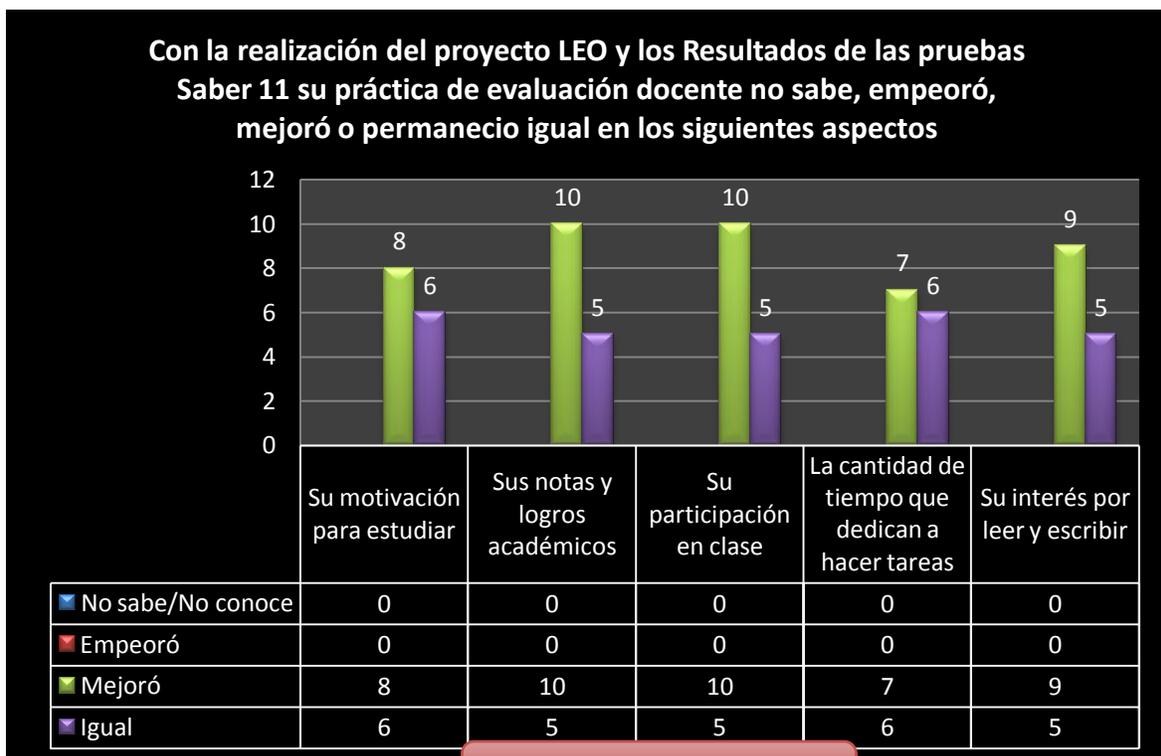
GRAFÍA Nº 3

Desde la práctica de evaluación (gráfica 4) nueve docentes afirman que no han tenido cambios después de la socialización de las pruebas Saber 11 ni después del análisis del proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad que se realiza anualmente ya que no repercute en su evaluación de clase, aunque 8 de los docentes afirman que su práctica de evaluación ha mejorado gracias al trabajo realizado por el colectivo de maestros.



GRAFÍCA N° 4

Para finalizar (gráfica 5) la mayoría docentes manifiestan que su práctica de evaluación docente mejoró mientras que una minoría reconoce que su práctica continua igual después de la realización del proyecto LEO y la socialización de pruebas Saber 11.



GRAFÍCA N° 5

Se comprende que en las gráficas 4 y 5 se encuentra una contradicción ya que en la gráfica 4 la mayoría de los docentes manifiestan que no han tenido cambios en su práctica de evaluación después de la socialización de resultados, mientras que en la 5 la mayoría afirma que su práctica de evaluación ha mejorado con la realización del proyecto LEO y la socialización de los resultados de las pruebas Saber 11, es claro que para que haya una mejoría es necesario cambiar algunas prácticas de evaluación, teniendo claridad el trabajo que realiza el colectivo de maestros.

Complementando el discurso pedagógico de las docentes del área de humanidades se analizan los constructos emitidos en la entrevista realizada al grupo focal (anexo 5), donde se encuentran aspectos relevantes para su interpretación:

PERCEPCIONES	ANÁLISIS
<p align="center">Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad</p>	<p>Las maestras de humanidades afirman que el proyecto de Lectura, escritura y Oralidad incrementa las competencias del estudiante y a la vez mejora el rendimiento académico sobre todo en las pruebas externas, de igual manera centra el trabajo con el colectivo de maestros quienes participan en la elaboración, aplicación y evaluación de horas de lectura quincenales propias de su área.</p> <p>Desde su perspectiva manifiestan que en su área los procesos de lectura, escritura y oralidad son posibles gracias a las múltiples herramientas que emplean como guías trimestrales, comprensiones de lectura, carteleras, emisora escolar, blogs, talleres en clase, plan lector entre otros que favorecen y potencializan las habilidades comunicativas de los estudiantes, sin obviar el aprendizaje externo que puede llegar hacer parte importante en el proceso cognitivo y emocional de una persona</p>
	<p>Las maestras manifiestan que la evaluación es el único elemento que les permite mirar los resultados y los logros que tiene un proceso bien hecho con los estudiantes y al mismo tiempo los procesos pedagógicos de los maestros, por ende el proyecto que</p>

<p>Resultados de pruebas saber</p>	<p>han liderado les permite afirmar que los resultados de una prueba no son una cuestión al azar sino el desarrollo de las habilidades comunicativas que les permiten aseverar que los estudiantes que más se acercan al proceso lector son los que tienen un mejor desempeño.</p> <p>Sin duda las maestras aseguran que el análisis de los resultados partiendo de los cuadrantes establecidos por el ICFES les permite cuestionarse, identificar las fortalezas, debilidades y oportunidades y a la vez buscar estrategias que podrían reforzar el proceso integral de los métodos de enseñanza aprendizaje desde los primeros años de escolaridad.</p> <p>Por lo pronto las intensificaciones, los simulacros y las comprensiones de lectura son herramientas que les permiten avanzar en su evaluación y al tiempo les ayuda a obtener mejores resultados en una prueba externa.</p>
<p>Evaluación en aula</p>	<p>La evaluación de la Lectura. Escritura y Oralidad en el aula según las maestras debería ser un trabajo en conjunto, desafortunadamente para ellas este proceso que transversaliza todas las áreas es descargado en el profesor de humanidades; sin duda las maestras manifiestan que liderar un proyecto es sinónimo de responsabilidad de procesos, por ende han tratado de que los estudiantes monitores de cada curso contribuyan a evaluar el proyecto que han emprendido desde hace varios años y sean veedores del trabajo que realizan en clase los compañeros y docentes.</p> <p>En este sentido el trabajo en aula y la evaluación se ha enriquecido gracias al uso de diferentes metodologías y recursos que han favorecido e incluso han cambiado la metodología de clase donde no solo prevalecen los contenidos de un plan curricular sino el trabajo contextualizado, dejando en claro que</p>

	los procesos de enseñanza aprendizaje no son responsabilidad únicamente de la institución escolar sino que debe ser acompañado por padres de familia y demás comunidad educativa.
--	---

Discurso Institucional: Desde los constructos colectivos hasta la organización institucional

El discurso institucional se aborda a partir del análisis documental (anexo 8) del Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y el documento de análisis integral de la institución con respecto a las pruebas Saber 11, lo cual focaliza las dinámicas y los lineamientos de las prácticas de evaluación desde la normatividad institucional, estableciendo las siguientes premisas que serán interpretados más adelante:

Aspectos Evaluativos de la práctica educativa desde la institución hasta el aula:

El análisis documental (anexo 8) del proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED y del taller de interpretación, análisis y uso de los resultados de las evaluaciones externas aplicado anualmente, permiten hacer un estudio minucioso del trabajo que la institución realiza teniendo en cuenta la evaluación técnico-instrumental que se empodera del proceso educativo

Aspectos Evaluativos	ANÁLISIS
Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad	Esta evaluación esta a cargo de las maestras de humanidades (anexo 1) quienes tabulan la información de los niveles de lectura de cada estudiantes, cada nivel, cada área y los resultados cuantitativos que arrojan esta evaluación les permite hacer ajustes al proyecto teniendo en cuenta: horas de lectura aplicadas, evaluación que el docente ha realizado y a consignado en un formato (anexo 2) (el cual ha sido entregado con antelación por las líderes del proyecto), este formato permite la interpretación cuantitativa teniendo en cuenta que en el 2010 y 2011 un 100% de los maestros participaron del proyecto, pero un 60% de ellos realizaron las horas de lectura en el momento indicado y entregaron los resultados cuantitativos a su jefe de área;

	<p>Los resultados fueron socializados con directivos docentes y docentes, quienes justificaron su falta de compromiso con la realización del proyecto de lectura, escritura y oralidad manifestando que:</p> <ul style="list-style-type: none"> •El tiempo de su clase es muy corto. •La lectura no es motivante. •No hay tiempo para evaluar. •No recuerdan el formato
<p>Resultados de pruebas saber</p>	<p>La elaboración de un formato (anexo 3) creado por la dirección de evaluación de la educación y aplicado como taller por las directivas del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra de los resultados de pruebas Saber 2010-2011 evidencia distribución porcentual de los estudiantes en rangos de puntajes, promedios y desviación estándar, comparativo histórico de promedios, categoría de desempeños y promedios y desviación estándar por componente, donde la aplicación de este instrumento genera una matriz dofa en el área de humanidades respondiendo a preguntas técnicas con la intención de mejorar y elevar el promedio del área.</p> <p>Desde el análisis que se realiza se dan algunas estrategias como:</p> <ul style="list-style-type: none"> •La articulación del proyecto de lectura escritura y oralidad. •La intensificación sabatina •Los planes de lectura desde cada área •El aumento de intensidad horaria •Mejorar canales de comunicación de los procesos de enseñanza aprendizaje de las jornadas mañana y tarde. •Dar a conocer la información a los estudiantes del trabajo que se planea con ellos.
	<p>Las falencias en el trabajo de aula son evidentes, porque el espacio horario que la institución ha establecido para la realización de este proyecto es desaprovechado por los maestros ya que no socializan con los estudiantes la hora de lectura, no realizan lectura en voz alta,</p>

<p>Evaluación en aula</p>	<p>no respetan tiempos y la mayoría de ellos no evalúan los procesos individuales, sino la hoja que contiene la lectura realizada por un área a cargo y la nota numérica es el insumo para el maestro y el estudiante del trabajo que ha realizado.</p> <p>Además los resultados en ocasiones no son entregados a los estudiantes por falta de tiempo y espacio, por lo tanto ellos desconocen el avance o retroceso de su proceso y esto hace que el proyecto no tenga la misma importancia para el estudiante y para el docente.</p> <p>Teniendo en cuenta la información de los documentos anteriores se puede inferir que la evaluación de los procesos de lectura, escritura y oralidad, los resultados de pruebas Saber 11 y la evaluación en aula están sujetos a una evaluación técnico instrumental de formatos establecidos por docentes, directivos docentes o la dirección de evaluación de la educación desde una mirada cuantitativa, donde los docentes evalúan y conocen los resultados, crean estrategias para mejorar pero los estudiantes están alejados de este proceso ya que no existe retroalimentación del trabajo y la nota numérica es el insumo que determina el trabajo realizado en años de escolaridad, siendo está una constante en todas las áreas.</p>
----------------------------------	---

COMPONENTE INTERPRETATIVO

Este componente pretende interpretar las relaciones que se han tomado como punto de partida en el componente descriptivo, considerando las teorías que cimienta las categorías de análisis de esta indagación cualitativa, con el propósito de interpretar esta información, explicar y justificar lo descrito desde el contexto teniendo una visión amplia de las situaciones, acciones y sujetos que interactúan en la escuela. Como afirma Eisner (1998) los críticos educativos deben expresar sus significados, justificar lo descrito, situar en un contexto, develar, explicar el porqué y el cómo de las situaciones que experimentan y que son necesarios para los procesos educativos, de allí la importancia de estructurar el marco teórico desde tres categorías que posibiliten la comprensión de la relación de la política pública de lectura especialmente proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, los resultados de pruebas externas y la evaluación de aula en el área de lenguaje.

De esta manera la esencia de la interpretación de lo descrito busca evidenciar la teoría a través de la profundización de lo observado obligando a la búsqueda de razones y argumentos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación desde la práctica pedagógica y la escuela como contexto seleccionado analizando la complejidad de lo no aparente.

Catgoría 1

Implicaciones de la Política Pública de Fomento a la lectura: De la formulación a la aplicabilidad de un Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad en la escuela

Desde el proceso de comprensión del marco teórico expuesto en el primer capítulo referido a la Política Pública de Fomento a la Lectura desde sus albores hasta su normatividad, se logra establecer y conocer la visión que la administración en su plan de desarrollo ha configurado a partir de lineamientos y compendios de referentes para la didáctica del lenguaje en cada ciclo y las concepciones que los docentes de la institución y el grupo focal de maestras de humanidades tienen. Estos discursos establecidos desde la administración y el contexto escolar han abierto una brecha en los procesos de lectura y escritura en la escuela que revelan contradicciones en las practicas de evaluación.

A partir del análisis documental, las encuestas y la entrevista realizada al grupo focal se pudo entrever que no hay un proceso de evaluación que tenga como premisa el contexto escolar y el estudiante, se tiene un cumulo de información pero no se ejecutan acciones que transversalicen un proceso lecto-escritor en la escuela, por ende, la formulación de un proyecto de lectura, escritura y oralidad bajo los lineamientos de una política pública y el compendio de documentos de herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo queda aislado del trabajo que la institución propone ya que los maestros realizan la hora de lectura como parte de un trabajo asignado desde un proyecto transversal decretado por ley.

Por otra parte el trabajo que se realiza con los estudiantes genera grandes contradicciones ya que no hay una retroalimentación de la evaluación cuantitativa que se realiza y los estudiantes están limitados a contestar una lectura con 10 preguntas de acuerdo predicción, niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) y juicio de valor, esta evaluación según los maestros se realiza anualmente y los cambios que se han generado son limitados, pero han permitido mejores resultados en pruebas externas.

Ahora bien la competencia de lectura y escritura aporta algunos conceptos relacionados con la necesidad de comprender el mundo. De acuerdo a Méndez A.(citado por Santiago, et al 2006) “el actor lector consiste básicamente en comprender y sobre todo saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestra propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios” en otras palabras se constituye un proceso de construcción y producción de significado y sentido.

Desde esta perspectiva es necesario analizar en la escuela temas, autores, perfil socio cultural, desde la relación de lector y sus motivaciones con los efectos que produce una lectura, los cuales están ligados al gusto, al placer y a la animación a la lectura y esto es lo que no revela el proyecto de lectura, escritura y oralidad propuesto en la institución, por otra parte, la lectura depende estrechamente de una situación que adquiere sentido para el lector, desde este punto de vista la política pública de fomento a la lectura es ambigua porque deja abiertas posibilidades para la lectura pero al mismo tiempo marca parámetros para que todas las instituciones cumplan con un proyecto de lectura, escritura y oralidad sin un acompañamiento de Secretaría de Educación.

De acuerdo al trabajo minucioso que realizan las maestras de humanidades en concordancia con los resultados de pruebas externas han llegado a deducir que la comprensión de lectura de acuerdo a las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva han tenido mejores resultados en los últimos años gracias al proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad que lideran y a las diferentes actividades en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje que han orientado; Sin embargo el ideal de algunos maestros del colegio es trascender de lo semántico a lo sintáctico y pragmático, donde la lectura con padres de familia rescate la oralidad, la animación y el gusto sin tener que atender a un formato, esquema o nota que implique su grado de interés, ya que durante este proceso hay que tener en cuenta que los procesos son el resultado de años de escolaridad y no de las maestras de humanidades como lo afirman algunos de los maestros.

Esto nos lleva a concluir que en la interpretación de esta categoría se develan contradicciones en documentos que han establecido una justificación interesante desde la política pública de fomento a la lectura, los documentos relacionados con herramientas para la vida, el proyecto de lectura escritura y oralidad del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED y las concepciones de los maestros porque hay desconocimiento del contexto socio cultural, no se reconoce la importancia de comprender de forma holística las necesidades del entorno ya que los esfuerzos son aislados y no propenden por el desarrollo de habilidades, se piensa en enseñar, lectura, escritura y oralidad desde los intereses mercantilistas, focalizados en lineamientos, estándares y planes de estudio con el fin de responder a necesidades externas, dejando de lado los propósitos innovadores del maestro, los gustos de los estudiante y el entorno socio cultural. He aquí el romanticismo instaurado en la normatividad y el accionar utópico en la escuela.

Categoría 2: Avatares de las pruebas estandarizadas

Como se ha señalado anteriormente los resultados de las pruebas estandarizadas han marco hitos importantes en la escuela, los cuales han sido atendidos desde diferentes puntos de vista y desde diferentes concepciones, teniendo como punto de partida la ejecución de un plan de mejoramiento de la la calidad de la educación que la gestión administrativa de gobierno ha determinado como punto central en la educación focalizando estrategias que logren cerrar brechas y generar prosperidad (Revista Dinero, 2010, p.43).

Desde este preámbulo y teniendo como referente en primer lugar el análisis documental (Taller N 1) (anexo 8), propuesto por la dirección de evaluación de la educación sobre la interpretación, análisis y uso de los resultados de las evaluaciones externas nacionales, se logran definir por escrito algunas concepciones que de las maestras del área de humanidades han establecido desde su práctica pedagógica y metodológica acciones a favor de una educación técnico instrumental, lo cual se evidencia en las sugerencias escritas en el taller propuesto ya que manifiesta: la aplicación de simulacros de pruebas tipo icfes desde grado noveno para lograr mejores resultados en pruebas externas y una intensificación sabatina que atienda las falencias encontradas durante el proceso lecto-escritor. Pareciera ser como afirma Eisner (2000) que en el sistema educativo lo mejor es responsabilizar a las escuelas, docentes y estudiantes que los logros obtenidos, es más fácil compararlos a través de preguntas cerradas que se realizan en evaluaciones estandarizadas, donde las instituciones y los maestros han empezado a responsabilizarse de los resultados cuantitativos y lo han hecho parte de su labor académica.

Así mismo los criterios que empiezan a establecer un punto de partida en los planes de estudio del área de humanidades, dejan entrever su afán por fortalecer el proyecto transversal de lectura, escritura y oralidad desde el trabajo interdisciplinar, con el fin de garantizar mejores resultados en las competencias evaluadas por el ICFES, sin embargo, el contexto escolar está alejado de las exigencias de las pruebas y las maestras son conscientes de que no hay coherencia entre lo que se enseña y se construye en las aulas. Esta situación según Bustamante y Caicedo es (2005) “una conclusión de la evaluación de la calidad desde 1991 en el área de lenguaje, por ejemplo, se enseña, en gran medida, con criterios distintos a los de la evaluación oficial”(p.51), donde se responde a una intención política que busca administrar la escuela como una empresa.

De igual manera la contradicción enunciada anteriormente es corroborada desde los simulacros ICFES (anexo 2) que son aplicados por diferentes instituciones de educación superior, donde el ideal según Jurado (2005) era “Elaborar pruebas en las que se integrarán áreas básicas, adelantar análisis cualitativo de los resultados de cada institución, programar talleres de análisis y discusión, devolver los instrumentos a las escuelas con el fin de usarlos como material pedagógico, analizar las posibilidades de integración curricular y los efectos de la pedagogía de proyectos, socializar a través de talleres, congresos y publicaciones los avances significativos de

los docentes de las escuelas cada año y producir y hacer circular entre los maestros análisis críticos del proceso” (p. 125), pero las instituciones superiores que licitan para realizar esta labor a nivel Bogotá han enmarcado su ruta de trabajo en clases magistrales (lenguaje y matemáticas) y aplicación de pruebas tipo icfes que no realizan una evaluación ni cuantitativa ni cualitativa, tan solo se limitan a una cartilla para un trabajo sabatino, donde las maestras desconocen el trabajo que se ha realizado y por ende no hay coherencia entre sus clases, su evaluación ni los resultados que han obtenido después de la aplicación de estos simulacros, como lo manifiesta Ordoñez (2002)“estas pruebas no tienen características tales que permitan retroalimentar la educación y el uso inadecuado, de los datos resultantes de la aplicación del examen de estado, ha hecho que la educación colombiana se convierta en un preicfes y que sus resultados se destinen, a jerarquizar entidades educativas” (p.135)

Finalmente la interpretación que se hace de la entrevista al grupo focal de maestras del área de humanidades en cuanto al tema de resultados de pruebas externas, permite entrever que los resultados de una prueba Saber es un punto álgido en la evaluación de la institución, el cual no es tenido en cuenta por muchos maestros a pesar de la educación tradicional y memorística que persiste en las concepciones de la misma institución, este punto según el trabajo del área ha sido progresivo a partir de estrategias establecidas pero manifiestan que la escuela necesita un acompañamiento desde los padres de familia y entidades externas, desde los primeros años de escolaridad hasta grado undécimo para que las pruebas no sean tomadas al azar sino como un proceso de enseñanza aprendizaje; a partir de este imaginario afirmarían Bustamente y Caicedo (2005) “Todos hacemos funcionar el examen de estado y lo que se dice en su contra no es más que un mecanismo de esta construcción social, en realidad nadie parece dispuesto a realizar experiencias e investigaciones capaces de controvertirlo”(p.53), los maestros favorecen esta medida de evaluación y responden a las exigencias de una prueba soslayando el contexto y las necesidades del estudiante.

Categoría 3 Evaluación: un proceso formativo más allá de la medición

A partir de los resultados obtenidos de las técnicas e instrumentos que fueron empleados para esta investigación se hace una reflexión sobre la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje desde la evaluación de los resultados de pruebas Saber 11 en el aula los cuales han sido determinados por una dimensión tecnológica positivista como la determinaría Santos Guerra (1998) “El proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar, establece criterios, los aplica de forma e interpreta y atribuye causas y decide cuales los caminos de cambio” (p.16) instituyendo dispositivos de poder para la escuela y el docente a través de la evaluación de los procesos cognitivos de los estudiantes, quienes pretenden en pruebas estandarizadas medir la calidad de la educación a través de méritos establecidos por resultados; los maestros manifiestan en la encuesta que la aplicación de pruebas masivas favorecen el aprendizaje, de modo que determina debilidades para cambiar la estrategia de enseñanza en el aula reforzando los procesos de lectura y escritura, sin embargo aducen que la evaluación que realizan en el aula responde a las necesidades de los estudiantes donde se tiene en cuenta el contexto, el SIE y los constructos personales sin embargo lo anterior es poco congruente con una visión respondiente a una evaluación técnico instrumental que se lleva a cabo en la realidad del aula.

Hay sin embargo una evaluación que se realiza de manera sistemática en el proyecto de lectura, escritura y oralidad la cual se ha determinado desde las concepciones de las maestras como una evaluación de seguimiento que demuestra los avances de cada estudiante, lo cierto es que esta medición entendida como evaluación se registra en formatos de manera numérica teniendo en cuenta la escala propuesta en el Sistema Institucional de Evaluación (ver anexo 11), este argumento correspondería a lo que afirma Alvarez Méndez (2007) la evaluación “ha ido adquiriendo otros sentidos, otros significados, otras dimensiones y otros usos que se alejan de los verdaderos propósitos” (p.17) y esto se deduce de la evaluación técnico instrumental que han adoptado en este proyecto respondiendo a los objetivos y estrategias de mejoramiento en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es significativa la importancia que tiene la evaluación como un proceso que permea todos los ámbitos educativos, pero el caso es que no hay correlación entre la concepción ambigua del

proceso de evaluación que tienen directivos, docentes, estudiantes y padres de familia quienes evidencian la evaluación como diría Santos (2000) de acuerdo a los “los intereses del evaluador, ya que éste puede llamar “evaluación” a la operación que desee, puede evaluar aquello que le interese, en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considere oportunos y para utilizarla en los fines de su particular interpretación” (p.20) legitimando el resultado cuantitativo de un proceso “integral” que se realiza en el aula sin evidencia de reatrolimentación que sería el ideal.

La evaluación comprendida desde esta configuración se establece como “la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social” (Santos Guerra 1998) que atiende a las exigencias de las políticas neoliberales de acuerdo al sesgo político e ideológico asociado a las bases de la educación y sin duda “la evaluación ha sido entendida como el proceso a través del cual podemos establecer qué tanto se han cumplido las metas y los objetivos” Malagón Luis (2007) “Podría decirse que la evaluación es un instrumento de políticas educativas excluyentes. Evaluación y exclusión son dos acciones que sustentan gran parte del andamiaje del sistema” (p.112) y ocurre indefectiblemente porque las políticas de evaluación están definidas y aceptadas por un sistema educativo que trasciende desde los entes evaluadores hasta el aula de clase que termina atendiendo a los lineamientos establecidos.

Cabe concluir que la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje están ligados a una serie de acciones externas que pretenden mejorar resultados a partir de objetivos planteados, contraponiendo la evaluación integral y holística propuesto por la regulación, mecanización y estandarización de pruebas y proyectos que condicionen las didácticas, metodologías y modelos pedagógicos a una linealidad de competitividad, e individualidad, es decir en el proceso escolar priman aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales que nos lleva a deducir que la reflexión, la crítica y la autonomía son utopías de un sistema educativo marcado por la desigualdad, la indiferencia y la mercantilización del escenario escolar.

COMPONENTE EVALUATIVO

Desde la crítica educativa se determina la descripción e interpretación de las prácticas evaluativas de acuerdo con la situación que ha sido objeto de estudio durante la investigación; es oportuno plantear este componente evaluativo considerando el método cualitativo de indagación ya que permitirá dar valor a las prácticas de las realidades observadas, descritas e interpretadas con el fin de establecer su pertinencia en los procesos de enseñanza aprendizaje y entrever algunas posibilidades de mejoramiento como parte esencial de la evaluación.

Para los fines de este componente, es pertinente realizar una evaluación que consolide las tres categorías (implicaciones de la política pública de fomento a la lectura, avatares de las pruebas estandarizadas y evaluación en aula), que serán consideradas desde una evaluación cualitativa teniendo en cuenta la relación en el proceso escolar, desde una mirada holística de las docentes de humanidades.

Durante la investigación es significativa la importancia que tienen las prácticas de evaluación de las maestras de lenguaje las cuales son analizadas desde una dimensión técnico positivista donde se consolida las concepciones de las docentes partiendo de el proyecto de lectura, escritura y oralidad que proponen, transversalizan y evalúan en la institución; del mismo modo el trabajo que realizan frente a los resultados de pruebas Saber 11 y su accionar en los procesos cognitivos desde el lenguaje, donde es evidente que la posición de una evaluación instrumental planificada y estructurada es una línea vertical que las maestras han seguido por años como una herramienta valiosa para mejorar la calidad educativa de su institución, bien pareciera por todo lo anterior que los resultados estandarizan las competencias y homogenizan a los estudiantes afirmando los propósitos de la política neoliberal; cabe señalar que en los procesos de enseñanza aprendizaje les permite a las docentes hacer una reflexión sobre la evaluación en aula donde reconocen que están enseñando para las pruebas externas y han descuidado aspectos que éstas no evalúan, aún más que deberían ser evaluadas en la escuela.

Este punto se puede destacar observando la desarticulación entre las prácticas teóricas y didácticas desde la visión tradicional de evaluación en el aula, donde la tarea exclusiva del maestro se ha enmarcado en la individualidad de los procesos de enseñanza aprendizaje meramente técnicos y eficaces que favorecen la reflexión mercantilista, por tanto la búsqueda de la homogeneidad, la rutina intelectual y la ausencia de la reflexión pedagógica se han consolidado como un gran muro de difícil traspaso en la escuela.

Las prácticas de evaluación en el aula como afirma Alvarez M. (1990) son consecuencias que se derivan de una evaluación nada inocente ni académicamente aséptica es más bien cobijada por un lenguaje técnico y usualmente empleado en su libre albedrío por la comunidad educativa que ha matizado la evaluación y la ha cargado de diagnósticos, de notas cuantitativas sumatorias, de instrumentos que encasillan la lectura, la escritura y la oralidad y los resultados de pruebas externas a la evaluación en aula, desde valores que tienen una intencionalidad implícita o explícita para estudiantes y docentes quienes obedecen a un sistema educativo globalizado que poco o nada tiene en cuenta el contexto y las necesidades educativas.

Es necesario recalcar con lo anterior que la evaluación desempeña diferentes roles en la educación, desde asignaciones numéricas, lecturas técnicas de instrucción hasta acciones que asignan valores, arrojan datos y conclusiones que son empleados para diseñar, crear y ejecutar estrategias que fortalecen y adquieren un significado fuera del contexto, donde las prácticas pedagógicas tradicionales desde la evaluación técnico instrumental, como diría Alvarez Méndez (2005) la cuestión es preguntar sobre qué, como, cuándo y donde evaluar, los procesos de enseñanza aprendizaje.

Más allá de las buenas acciones emprendidas desde el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad y a unos resultados de pruebas Saber 11 evidencia que las orientaciones de evaluación pedagógica tienen un sentido amplio y difuso ya que no se tiene en cuenta la construcción de significado en un contexto social, “definir la evaluación no es suficiente para identificar lo que esta palabra representa en la situación de enseñanza/aprendizaje” (Patrick Chardenet:1993) (citado por Alvarez Méndez:2005) dado que la evaluación ha sido entendida como la herramienta para mejorar problemas conceptuales, didácticos y metodológicos derivados

de un sistema de medición que no trasciende el ejercicio de mecanizar y preparar masivamente estudiantes para responder pruebas de papel y lápiz con el fin de mejorar el nivel académico, es más las buenas intenciones de evaluar han avocado al sistema competitivo y selectivo en desarrollo de acciones cognitivas que desatiende la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad desde la educación inicial.

Por otra parte es interesante ver la evaluación desde el Proyecto Educativo de la Institución (P.E.I) el modelo pedagógico (Enseñanza para la Comprensión EpC) y el plan de estudios de humanidades para conocer su relación y concepción en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED.

Proyecto Educativo Institucional



Modelo Pedagógico: Enseñanza para la comprensión EpC

CUATRO PREGUNTAS CENTRALES ACERCA DE LA ENSEÑANZA	EL ELEMENTO DE LA EpC QUE ABORDA CADA UNA DE LAS PREGUNTAS
¿QUÉ DEBEMOS ENSEÑAR?	TÓPICOS GENERATIVO
¿QUÉ VALE LA PENA COMPRENDER?	METAS DE COMPRENSIÓN
¿CÓMO DEBEMOS ENSEÑAR PARA LA COMPRENSIÓN?	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN
¿CÓMO PUEDEN SABER ESTUDIANTES Y MAESTROS LO QUE COMPRENDEN LOS ESTUDIANTES Y CÓMO PUEDEN DESARROLLAR UNA COMPRENSIÓN MÁS PROFUNDA?	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA

 COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA IED PEI: "Habilidades comunicativas para la excelencia, el emprendimiento y la transformación de la comunidad" EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ÁREA DE HUMANIDADES ITEMS A EVALUAR Docente: Marisol Cubides Puin Curso 804				
ESTÁNDAR	PREGUNTA ORIENTADORA	¿CÓMO ESTÁ EL ESTUDIANTE?	¿QUÉ SE ESPERA?	ACCIONES DE INTERVENCIÓN
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Item 1 y 2 tiene en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de textos. Item 3 Analiza aspectos textuales e infiere información del texto.	El 75% de los estudiantes escriben textos narrativos e informativos de forma coherente, algunos presentan dificultad a usar reglas ortográficas. *El 90% de los estudiantes leen textos narrativos e informativos y logran inferir acertadamente las respuestas.	* Que el estudiante redacte correctamente un texto teniendo en cuenta reglas gramaticales. *Realice análisis literarios a partir de lectura a nivel literal, inferencial y crítico.	Realizar producciones de diferentes tipos de textos a partir de videos observados en el blog mcsencontactoprensa realizando comentarios asertivos. Realizar diarios de lectura de los textos abordados en clase Producir clases de textos a partir de lecturas realizadas.
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	Item 1 y 2 permiten que el estudiante realice predicciones sobre la tradición oral en Colombia	El grupo logra realizar predicciones del texto recomendado, aunque presenta dificultad al reconocer aspectos importantes de la literatura precolombina.	*Capacidad del estudiante para predecir y argumentar sobre temas que hacen parte de su cultura.	Reconocimiento y apropiación de elementos que hacen parte de la literatura Colombiana a través del plan lector de lengua castellana. *Análisis y producción de diversas clases de textos. *Realizar semanalmente comprensiones de lectura para mejorar tiempo y comprensión en cada nivel de lectura.
LITERATURA	Lectura "Los Ticunas Pueblo la Tierra" permite conocer producciones literarias de tradición oral. Item 4 Reconoce particularidades geográficas y temporales en las regiones de Colombia	El 98% de los estudiantes hacen lectura del texto y a partir de él reconocen aspectos literarios y geográficos de los ticunas. El 85% de los estudiantes no ubican culturas indígenas, ni se ubican geográficamente en el mapa de Colombia	*Reconozca características del género narrativo. *Identifica regiones en Colombia donde se hallan tribus indígenas. *Reconozca algunas particularidades de las culturas indígenas.	Reconocer geográficamente su país. Conocer las diferentes épocas de la literatura Colombiana y argumentar literariamente sobre cada una de ellas.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	Item 5 El mural del pintor Pedro Nel Gómez genera interpretación de época, significado y sensación a partir de la argumentación. Item 6 reconoce y hace uso de información emitida por un medio de comunicación para escribir un artículo.	El grupo desconoce Pintores y escultores Colombianos, pero el 80% logran interpretar el sentido del mural expuesto. Hacen uso de información emitida por diferentes medios, pero algunos copian y transcriben textos sin respetar derechos de autor.	*Interprete información de textos icónicos argumentando espacio, tiempo, autor, tema y sensación. *Haga uso de información para redactar correctamente textos informativos.	Analizar el sentido y significado de las obras artísticas de pintores Colombianos. Reconocer, argumentar y producir textos informativos para un medio de comunicación escolar.
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	Socializa en grupos la visión particular que tiene sobre tradición oral en Colombia y las variantes lingüísticas de su entorno.	El grupo socializa sus opiniones sobre las culturas indígenas, participa con lectura de textos leídos y lee en voz alta realizando análisis del texto sugerido en clase.	*Particpe en la socialización de temas que hacen parte de su tradición oral.	Conocer, argumentar y proponer artículos que establezcan diferencias culturales, sociales e ideológicas en Colombia.

Planeación Curricular área de Humanidades



COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA IED
 PEI: "*Habilidades Comunicativas para la excelencia, el emprendimiento y la transformación de la Comunidad*"
PLANEACIÓN CURRICULAR TRIMESTRE A TRIMESTRE
AREA: LENGUA CASTELLANA

GRADO	PRIMER TRIMESTRE		SEGUNDO TRIMESTRE		TERCER TRIMESTRE	
	METAS	CONTENIDOS	METAS	CONTENIDOS	METAS	CONTENIDOS
UNDECIMO	<p>COGNITIVO: Comprende la literatura clásica universal en su momento como evidencia de las dinámicas que movieron al mundo y que afectan las situaciones actuales.</p> <p>PROCEDIMENTAL: Comprende la función que cumplen los artículos de opinión para dar cuenta de las dinámicas que mueven al mundo y la posibilidad que ofrecen para manifestar su posición frente a ellas.</p> <p>ACTITUDINAL: Comprende su proyecto de vida como evidencia de los valores adquiridos y fortalecidos en la institución y su impacto en la sociedad.</p>	<p>Literatura Universal Reconocimiento de lenguas indígenas Análisis de obras literarias Ensayo formal e informal Habilidades sociales Técnicas narrativas contemporáneas</p>	<p>COGNITIVO Comprende que la historia del hombre está plasmada a través de las manifestaciones artísticas, especialmente la literatura, y nos permite ver el contexto social y cultural y su postura frente al momento que está viviendo.</p> <p>PROCEDIMENTAL Comprende que a través de textos de su autoría expone ideas y sentimientos frente a las diferentes formas de expresión estudiadas en el periodo.</p> <p>ACTITUDINAL Comprende la importancia de respetar el contexto social y cultural propio y ajeno, valorando fortalezas y debilidades a través de a lectura, análisis y producción de textos y películas.</p>	<p>Periodización literaria Monografía – Tesis Usos de los componentes del lenguaje Comprensión del rol del escritor Intertextualidad</p>	<p>COGNITIVO Comprende que algunas de las dinámicas que han movido al mundo a través de la historia se evidencian en los diferentes movimientos, escuelas y obras literarias.</p> <p>PROCEDIMENTAL Comprende que la cohesión y la coherencia es importante en la elaboración de escritos puesto que son el reflejo de su realidad</p> <p>Comprende que la lectura es una herramienta fundamental para enriquecer su vocabulario y adquirir conocimiento.</p> <p>ACTITUDINAL Comprende que todos los procesos de formación exigen cumplir sus responsabilidades a cabalidad como preparación para la vida.</p>	<p>Literatura realista, naturalista, simbolista, vanguardia y contemporánea. -Raíces griegas y latinas -Analogías, sinónimos, antónimos, gentilicios. -El ensayo, la oratoria, la monografía, la crónica.</p>

Evaluación en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED	
<p>Proyecto Educativo Institucional P.E.I</p> <p>“Habilidades Comunicativas para la excelencia, el emprendimiento y la transformación de la comunidad educativa”</p>	<p>El nombre del PEI hace suponer que los procesos de enseñanza aprendizaje giran en torno a las habilidades comunicativas y al proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad desafortunadamente la evaluación recae sobre las docentes del área de humanidades y los maestros de las demás área no conciben dentro de sus proyectos y planes de estudio las habilidades comunicativas como lo expresa el P.E.I. Y es a partir de este punto de quiebre que la evaluación termina siendo un instrumento que califica y enmarca su visión para que en el 2015 el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED sea líder en Pruebas Saber.</p>
<p>Plan de Estudios Humanidades</p>	<p>El plan de estudios de humanidades se estructura desde un tópico generativo, metas de comprensión y contenidos, los cuales tratan de ser alcanzados en las tres horas semanales de lenguaje que las docentes tienen, sin embargo la evaluación no logra ser dialógica, integral ni reflexiva porque deben responder a siete notas en sus planillas con respecto a tareas, talleres, guías, evaluación escrita, evaluación oral, autoevaluación, coevaluación y los procesos no logran trascender.</p>
<p>Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión</p>	<p>Ha sido entendido como la estructura para que las áreas encajen contenidos, evaluación y una supuesta transversalización disfrazada de autonomía que responde a estándares y al diligenciamiento de instrumentos desde el inicio de año empezando por una evaluación diagnóstica, producción de guías de trabajo, cuestionarios y evaluaciones trimestrales que demuestren el cumplimiento del Sistema Institucional de Evaluación.</p>

La evaluación vista desde la fundamentación legal, conceptual y social del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED no ha logrado una coherencia transversal que demuestre que se trabaja en pro de las las necesidades de los estudiantes, se devela en sus documentos que la evaluación es un instrumento que demuestra resultados y estos resultados atienden a acciones de mejoramiento instauradas por Secretaría de Educación de Bogotá y por el Ministerio de Educación Nacional.

De esta manera desde los posicionamientos políticos, académicos, pedagógicos y didácticos que son orientados desde las prácticas de evaluación de las maestras de humanidades se “planteamientos técnicos derivados de la psicología conductista, del positivismo... contraria a este tipo de racionalidad técnica orientada exclusivamente al éxito -limitado a la inmediatez de los exámenes” (Alvarez Méndez:1998). Esta mezcla de ideas parece ser una amalgama que emerge de las prácticas educativas cuya intensión es enmascarar la evaluación en términos amables como dialógica, formativa, e integral para terminar siendo excluyente, clasificatoria, sumativa, controladora respondiente a las innumerables tareas que la escuela en su afán de control y vigilancia ha tomado como fuerte para emitir un resultado que descuida el verdadero significado y función de la evaluación reflexiva y formativa en el aula de clase.

Por lo tanto reconocer la relación entre el proyecto de lectura, escritura y oralidad, los resultados de pruebas Saber 11 y las prácticas de evaluación en el aula como parte significativa de la labor docente aporta:

1. Una reflexión pedagógica de la evaluación en aula con miras a un diálogo constructivo (desde el contexto escolar hacia el aula de clase).
2. Reconocer que la evaluación externa puede arrojar conclusiones erróneas que desalentarían los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.
3. Establecer la lectura, la escritura y la oralidad desde los grados iniciales, en las aulas de clase, en todas las asignaturas, para aunar esfuerzos en acciones pedagógicas que prioricen las necesidades del estudiante desde la evaluación formativa.
4. Explorar los sentidos de la evaluación con un fin educativo y formativo desde las didácticas de los maestros, para lograr cambios significativos en los procesos escolares.

Cabe concluir que las prácticas de evaluación de las maestras se desprenden de una linealidad de arriba abajo donde se analiza resultados de pruebas externas que llegan a la aula totalmente descontextualizadas y en búsqueda de análisis, comprensión, estructuración y ejecución administrativa, con miras al servicio de un ente estatal y no desde un sujeto que está formándose en un ambiente escolar de reflexión y cambios constantes, por lo tanto la evaluación se convierte en una tradición obediente, carente de innovación pedagógica y cuantificable; resumida en preguntas de selección múltiple, lecturas y exámenes que reflejan los saberes cognitivos desde unas temáticas establecidas, donde se reconoce que los maestros “examinamos mucho, pero evaluamos muy poco” (Alvarez Méndez:1998).

COMPONENTE DE TEMÁTICAS

A partir de la crítica educativa Eisner (1998) afirma que existen cuestiones comunes entre distintos sujetos y espacios. Aunque el criterio de unicidad es relevante lo normal es que se presenten rasgos comunes de una situación o persona que definen o describen su identidad de la indagación cualitativa, destacando un estudio de hechos de los rasgos esenciales, es decir la formulación de hechos tienden a capturar los mensajes significativos que dominan la situación que el crítico describe y sirve para unificar situaciones y objetos que pueden tener un origen diferente.

De acuerdo a la definición anterior, esta investigación más allá de establecer las cualidades dominantes en las temáticas pretende extrapolar lo referente a las prácticas de evaluación en el aula y su relación con los resultados de pruebas Saber 11 y el proyecto de lectura, escritura y oralidad. De la misma manera y fundamentado desde la crítica educativa se pretende desde la caracterización temática generar propuestas de mejoramiento sobre las situaciones que asignan un sentido y un significado a las prácticas evaluativas desde una perspectiva crítica y formativa.

Temática No. 1: La lectura, la escritura y la oralidad como dispositivo de evaluación

Desde la Política Pública de Fomento a la Lectura que establece en la prioridad 2 Fortalecer las instituciones educativas en todos los niveles de la educación formal para que estén en condiciones de formar lectores y escritores que puedan hacer uso de la lectura y la escritura de manera significativa y permanente, a través del proyecto transversal que lideran las maestras de humanidades, donde se reconoce el uso técnico instrumental de la evaluación el cual ha sido simplificado a datos y resultados cuantitativos que son la herramienta para determinar que tan bien, regular o mal se encuentran los estudiantes en los niveles de comprensión lectora.

A partir de la indagación cualitativa se deduce que la lectura, la escritura y la oralidad son habilidades comunicativas que quedan sujetas a la dimensión técnico positivista donde la evaluación está inscrita a la aplicación de instrumentos que revelan resultados masivos de lecturas realizadas por diferentes áreas, “aceptamos la costumbre de que la respuesta acertada a preguntas de examen refleja fielmente saberes adquiridos, aprendizajes consolidados, enseñanza

de calidad por los éxitos que se miden” (Alvarez Méndez:1998) dejando de lado el proceso de enseñanza aprendizaje y delegando con mayor fuerza la mecanización de acciones que responden a intereses de inmediatez.

Por tanto la acciones de lectura y escritura son aprendizajes trascendentales donde se cimienta el éxito o fracaso escolar y se reconoce que los modelos tradicionales “no apuntan a formar lectores autónomos, capaces de manejar su propio aprendizaje y de enfrentar situaciones nuevas” (Pierre 1997:154). (Citado por Santiago, et al, 2005), de esta circunstancia nace el hecho de evaluar el proceso de lectura individual del estudiante a partir de notas o puntuaciones el rendimiento cognitivo. Es otras palabras este argumento corresponde a estándares, políticas y acciones concretas que requieren de un enfoque técnico instrumental para medir la calidad de la educación impartida.

A partir de esta concepción tradicional la evaluación de la lectura, la escritura y la oralidad se encuentran en un límite retrospectivo de juicios que ocurren al final de un proceso, donde la preocupación determinada los niveles de rendimiento escolar y establece el éxito o fracaso de un proyecto que se interesa por los productos del proceso de enseñanza aprendizaje, para precisar, la socialización y reflexión de este proceso anual tiene un carácter terminal expresado en datos numéricos, realizado de manera periódica a través de informes académicos que jerarquizan resultados.

De esta manera las concepciones de evaluación de las maestras durante esta indagación cualitativa giran en torno a la evaluación con el propósito de responder a unas necesidades de medición cuantitativa dentro de un sistema educativo mercantilista, basado en el control y las relaciones de poder sobre la práctica docente. Sin duda priorizar la lectura y la escritura es una opción de mejoramiento no sólo de un área sino de una comunidad educativa que llegue a reflexionar sobre la importancia de la lectura a partir de las siguientes cuestionamientos ¿Para qué leer y escribir? ¿Qué leer y escribir? ¿Cómo leer y escribir? ¿En qué contexto leer y escribir? Con estas preguntas básicas se establecería la verdadera importancia de la lectura, la escritura y la oralidad desde propósitos autónomos, críticos y reflexivos.

Temática No. 2. Resultados de pruebas Saber 11 como instrumento de medición basado en la estandarización y la uniformidad.

Durante la indagación se logra entrever las concepciones que las maestras de humanidades tienen en cuanto a los resultados de las pruebas Saber 11 y como estas “muestran” el éxito o el fracaso de su práctica educativa, tal es la presión que los cambios motivan cada año a mejorar y elevar los resultados de pruebas limitando el proceso de enseñanza aprendizaje y priorizando acciones de mecanización pedagógica que se rigen a partir de calificaciones producto de simulacros tipo icfes y de evaluaciones medibles y cuantificables que atienden a “calificar, clasificar, certificar, examinar, valorar...” Alvarez M. (2001), (Citado por Santiago, et al, 2005) los desempeños cognitivos.

De esta manera podría afirmarse que a pesar de los estudios y reflexiones que se hacen a favor de la evaluación los maestros continúan plasmando su trabajo pedagógico en calificaciones tradicionales que recogen un tipo de información que no es suficiente, por lo tanto es importante recoger otras informaciones que le permitan al maestro avanzar en su quehacer educativo y reflexionar sobre la práctica y las respuestas de sus estudiantes de acuerdo a la orientación de aprendizaje realizada.

Esta interpretación permite inferir el estado del estudiante de acuerdo a una prueba caracterizándolo como “un ente pasivo frente a lo que ocurre con su proceso de aprendizaje y a la posibilidad de participar de su evaluación” (Santiago, et al , 2005), “mientras para el maestro, la evaluación se ha transformado en una instancia de poder para premiar comportamientos deseados, para los estudiantes constituye un obstáculo que se debe superar a través de un dato numérico que asegura la continuidad en el sistema” Jara y Pérez, (2001), (Citado por Santiago, et al, 2005), incluso los maestros y los estudiantes han llegado a ser obediente a las necesidades imperantes del sistema que busca constituir una preparación a las pruebas de rendimiento escolar siendo este el pensamiento compartido de las maestras al solicitar jornadas de intensificación que promuevan la realización de simulacros.

Con el análisis que se ha realizado en cuanto a la aplicación de pruebas se logra denotar que las maestras de humanidades se apoyan en buena medida de pruebas ya realizadas e inician su proceso de capacitación, explicación y ejemplificación temática de acuerdo a las necesidades del sistema evaluador; corroborando lo que “muchos profesores creen que la aplicación de pruebas estandarizadas constituyen un buen procedimiento para conocer lo que los estudiantes saben” (Porlan 2008:248) por tanto se deduce que las maestras evalúan a sus estudiantes de acuerdo a pruebas cognitivas descontextualizadas que acarrea como consecuencia el éxito o fracaso escolar.

En otras palabras Tamayo afirma que(2010) “las pruebas se reducen a razonamiento matemático y lecto-escritor ya que limitan la formación integral del ser humano a una realidad esquematizada...” (Tamayo, 2010, p.31) la cual confluye en una educación que mide resultados de pruebas estandarizadas a partir de la homogeneidad del contexto social, cultural, económico y educativo en un país de inequidad, donde los procesos son marcados por acciones mercantilistas que puntúan las prácticas de evaluación de pruebas están sujetas a una racionalidad instrumental que no coinciden con las prácticas de evaluación de aula.

Temática No. 3. La evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula como mecanismo de control y homogeneización

Las prácticas de evaluación en el área de lenguaje evidenciadas en esta indagación cualitativa, dejan entrever que la lectura, la escritura y la oralidad son segmentadas por actividades que las maestras realizan y evalúan a partir de instrumentos elaborados por ellas o fotocopiados de libros de texto, de hecho las lecturas de selección múltiple son las más utilizadas por tener una sola opción de respuesta y ser más fácil su evaluación, así mismo los resúmenes que realizan los estudiantes de los libros que leen se ciñen a un número determinado de párrafos que al finalizar la clase algunos alcanzan a leer o socializar y de ello obtienen una evaluación numérica. “el cambio de usos debe llevar a utilizar las técnicas disponibles con otras intenciones o con otros fines” (Alvarez M. 1998, p.20) lo que afecta en gran medida los procesos de evaluación ya que no se informa ni corrige desde un sentido formativo este tipo de acciones pedagógicas y sin ir más lejos las lecturas quincenales que realizan los maestros de diferentes áreas en el proyecto

LEO, se detectan incongruencias en las prácticas pedagógicas y evaluativas de acuerdo a la asertividad de temas contextualizados ya que no hay una realimentación y se excluye al estudiante de su proceso crítico y reflexivo de la evaluación.

De esta manera la verificación de resultados como medida de control señalan un excesivo grado de evaluación sumativa asociada al desarrollo de habilidades comunicativas en el aula, las cuales “refuerzan vicios muy arraigados en los que la memorización más rutinaria e irreflexible se confunden con el aprendizaje” (Alvarez M, 1998, p. 20) al contrario, debería ser un proceso de construcción y reflexión constante durante la etapa escolar.

Sin embargo la verificación fragmentada de resultados refleja un interés desmedido por obtener mejores promedios a partir de la mecanización de pruebas, de fragmentar la lectura, la escritura y la oralidad, de aprender temáticas que serán evaluadas con instrumentos que arrojen resultados cuantitativos de acuerdo a procedimientos de evaluación estipulados en diferentes fuentes, vale la pena tener en cuenta que “en lo relativo a las consecuencias de la evaluación debemos reconocer que aquellas son graves pues afectan directamente a las personas en su totalidad y van más allá de la inmediatez del aula” (Álvarez M, 1998, p. 21) que atienden a los aspectos técnico instrumentales que se han centrado en el aula y han desplegado una relación de poder de eficiencia y eficacia en torno a las políticas neoliberales.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

El presente capítulo, presenta las conclusiones y recomendaciones sobre las prácticas evaluativas en el aula con relación al Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y los resultados de las pruebas Saber 11, las cuales permitieron un análisis comprensivo de las prácticas de evaluación de las maestras de lenguaje y a la vez generaron acciones que propenden por mejorar los procesos escolares de los estudiantes.

En pocas palabras las conclusiones que se presentan tienen un doble interés:

- Señalar las características encontradas en el análisis de la relación del Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad con los resultados de Pruebas Saber 11 en la evaluación de lenguaje en el aula y las dificultades para la comprensión de la práctica pedagógica desde la evaluación.
- Proponer elementos que mejoren de forma significativa las prácticas de enseñanza y evaluación de acuerdo a las características del contexto socio cultural, a partir de un enfoque que, articulado desde la evaluación crítica, beneficie las acciones pedagógicas que se lleven a cabo en el aula y estén relacionadas con el lenguaje, desde la política pública de lectura y los resultados de pruebas Saber 11.

6.1 Conclusiones

Las Instituciones educativas están inmersas en una sociedad neoliberal que ha designado la evaluación como un eje con fines políticos, los cuales han sido evidenciados desde la instauración de un deber ser normativo cargado de exigencias y proyecciones externas. En otras palabras las dificultades de apropiación que han sido develadas en la implementación y cumplimiento de una política pública de fomento a la lectura no deja de ser utópica y descontextualizada, ya que las propuestas atienden a condicionar al maestro, a mecanizar al estudiantes y a velar por resultados que los gobiernos exigen dentro de su calidad educativa. Y esto define la evaluación como el cimiento de medición de contenidos, de calificación y de cumplimiento en el desarrollo de pruebas estandarizadas que buscan la comparación y la competitividad de instituciones y estudiantes.

Este argumento corresponde a las concepciones ambiguas del proceso de evaluación que tienen las políticas instauradas en la escuela, las cuales están arraigadas al proceso de enseñanza aprendizaje desde la aplicación de instrumentos cuantitativos con la intención de regular y normalizar el sistema educativo, hasta la medición, unificación y homogenización de la individualidad, el contexto y las prácticas educativas en la escuela. De otra parte, la escuela ha actuado como un dispositivo de poder que ha respondido a modelos pedagógicos tradicionales, a evaluaciones técnico instrumentales, a resultados de pruebas externas que abogan por acciones cuantitativas de datos, cifras, tablas, gráficos que demuestren lo importante del proceso educativo y el trabajo que en él se realiza. Cabe señalar que la escuela deja de lado la reflexión, la autonomía, la crítica y centra su atención en la competitividad, la clasificación y la demostración de calidad en un mercado de conocimiento.

Referido a este contexto la evaluación desde la perspectiva crítica se entiende como un ejercicio de reflexión que integra el contexto escolar con la individualidad, el ser y saber hacer desde el entorno social, la formación integral desde el compromiso con las acciones morales y todo lo que involucra el accionar pedagógico del maestro. Pero, todo eso hace parte de la idealización de la educación, pues, el maestro valida y acciona los instrumentos de la evaluación, los hace funcionar y se acomoda al sistema de manera que todos responden a una desarticulación de políticas, lineamientos, estándares y pruebas arraigadas a estandarización y terminan desvirtuando el sentido y significado de la escuela.

La evaluación del proceso escolar es un producto cultural de resultado, que constantemente es organizado y adaptado de las políticas y modelos educativos internacionales que propenden por la homogenidad de la educación, masificando intencionalmente proyectos, resultados y actividades que permean una educación tradicional y una evaluación técnico instrumental, que responde a una estandarización de país que desconoce la singularidad cultural, el contexto social y las necesidades de cada lugar. Por lo anterior se deduce que la evaluación desde el aula hasta entidades gubernamentales ha trazado una línea vertical que mide de manera objetiva e instrumental conocimientos adquiridos a través de años de escolaridad y los resultados son un fin que determinan calidad, confiabilidad y seguridad de una institución, de un maestro y un estudiante trazando diferencias entre la educación pública y privada,

Así mismo las prácticas de evaluación de los maestros tienen en cuenta una planeación curricular que se ve fragmentada y debilitada en las prácticas pedagógicas por varias razones:

- Falta de dominio del campo educativo: el cual se lesiona de manera constante al no reconocer intereses y necesidades del estudiante, al enfatizar los procesos de enseñanza aprendizaje en contenidos explícitos de textos guía y al no incluir de manera significativa la realidad escolar del estudiante.
- Falta de interés en el desarrollo de habilidades comunicativas: la evaluación se detiene en aplicación de lecturas, en transcripciones de textos, en calificación de categorías gramaticales, en emitir juicios de valor cuantitativo que define una situación netamente académica y cognitiva de un estudiante.

De lo anterior se deduce que la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje es jerarquizada, el maestro es quien tiene el dominio, el poder de calificar e interpretar los avances de los estudiantes, a la vez puede llegar a desconocer y anular a un estudiante hasta convertirlo en un agente pasivo del sistema, y crear o adaptar un instrumento que informe, valide y construya su evaluación cuantitativa y a la vez sumativa.

Lo cierto es que el control, la medición y la estandarización son elementos que han llegado a fragmentar la escuela al punto de reducir por una parte, los procesos de enseñanza aprendizaje a procesos mecánicos y por otra hacer creer que el sentido y significado de la evaluación está dada por lecturas, pruebas, escritos, talleres, que finalmente develan falta de reflexión, apropiación y opinión frente a bienes culturales establecidos en la institución. Donde la imaginación, la creatividad, el gusto por la lectura y la escritura se relegan al plano de la calificación numérica de entrega de planillas con el interés de emitir un juicio cuantitativo que demuestra la falta de interés por parte del maestro y el estudiante en la educación.

Además los instrumentos que los maestros y estudiantes han elaborado y aplicado en sus clases, en el Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad y en los resultados de las pruebas Saber se denota la falta de interés y motivación por querer trascender en la escuela, en querer ir más allá de la calificación donde la comprensión del contexto, las necesidades del estudiante y las dinámicas de los aprendizajes no estén permeadas por información, se busca una evaluación holística,

formativa que permita la interacción, el diálogo y la oportunidad de mejorar, sin disparidad en resultados o pruebas externas.

Por otra parte las prácticas pedagógicas de las maestras de lenguaje están instituidas bajo un desarrollo organizativo que ha traducido las problemáticas, necesidades e intereses de la escuela en prescripciones institucionales presentes en el que hacer docente.

Las prescripciones institucionales están dadas por:

- Organización conceptual de los procesos de enseñanza aprendizaje que permean las acciones educativas de los maestros de acuerdo a la normatividad asimilada en la institución, teniendo en cuenta un modelo pedagógico que busca pensar y actuar flexiblemente, sin embargo los maestros continúan con una educación y evaluación tradicional basada en replica de conceptos, uso de textos guía, y cumplimiento de funciones.
- Organización Instruccional que establece la enseñanza del lenguaje a partir de lineamientos curriculares, estándares de calidad, política pública de fomento a la lectura y referentes conceptuales que deben estar inmersos en el plan de estudios de lenguaje y en el proyecto que lideran de Lectura, Escritura y Oralidad.
- Organización evaluativa que reconoce que la evaluación debe ser integral, dialógica, formativa, reflexiva, crítica pero en los instrumentos y las acciones pedagógicas de las maestras se inclinan por la evaluación sumativa, clasificatoria y excluyente.

Sumado a estas prescripciones organizativas se añaden el sentido y el significado que las maestras le otorgan a sus acciones las cuales están en permanente cambio y en constante evaluación, es decir el trabajo pedagógico de las maestras queda ceñido a un resultado de pruebas externas que mide la calidad en la educación y muestran los siguientes puntos álgidos.

- No hay dominio del campo pedagógico, didáctico y evaluativo que se demarque en el plan de estudios y en el sistema institucional de evaluación.
- No hay posicionamiento crítico, se siguen y llevan a la práctica políticas, cátedras, talleres realizados por expertos y aplicados a contextos diferentes que desencadenan más trabajo para los docentes sin un fin determinado.

- No hay innovaciones como experiencias a mostrar, se continua con una educación tradicional que evalúa de manera técnico positivista los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela.

Esta línea de argumentación permite inferir que los resultados son tan importantes para un maestro que deja de lado su dominio curricular, sus intereses, sus ideales y hace que todo su trabajo gire en torno a una preparación y mecanización de estándares curriculares y estándares de desempeño los cuales atienden a un plan de estudios centrado en contenidos temáticos de pruebas externas. Más no se trata tan sólo de una evaluación instrumental planificada y estructurada sino de una línea vertical que las maestras han seguido por años como una herramienta valiosa para mejorar la calidad educativa de su institución, bien pareciera por todo lo anterior que los resultados estandarizan las competencias y homogenizan a los estudiantes reiterado los propósitos de la política neoliberal.

Esta revisión tan somera como inevitable caracteriza la atención en aquellos acuerdos preponderante de evaluadores que vinculan instrumentos a su acto educativo. Desde la perspectiva del colegio se ha establecido la lectura y la escritura como parte del proyecto de transversal PILEO, el cual se estableció desde hace seis años, con la intención promocionar la animación a la lectura, de mejorar y elevar los niveles de lectura y los resultados de pruebas Saber 11, sin embargo el balance es poco alentador ya que los docentes no hacen una evaluación permanente y significativa con sus estudiantes, los estudiantes desconocen los resultados de sus horas de lectura, el gusto por la lectura decrece cada día y los resultados de pruebas han llegado a ser aceptables, cabe señalar que los docentes no realizan un trabajo en colectivo, no buscan estrategias, ni aúnan esfuerzos desde sus áreas .

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes está caracterizada por acuerdos implícitos que mantienen fija la atención entre quien posee los conocimientos y le ha sido conferido el papel de evaluador por parte de la sociedad, y quien debe recibir una valoración y/o calificación, el estudiante. La idea de la coevaluación, la autoevaluación, la evaluación grupal, es rudimentario en su concepción e implementación. Hay esfuerzos incipientes para buscar que quienes también pueden asignar "notas", es decir números que califican pueden ser los estudiantes, sin embargo, no se concibe que los estudiantes también pueden emitir conceptos constructivos y relevantes

para la retroalimentación de sí mismos y de sus compañeros, y si en algún momento se hace, es de forma aislada y poco sistematizada. Se mantiene una fuerte y generalizada heteroevaluación, que genera relaciones verticales, concentrando el poder de la nota en el docente, quien se preocupa más por justificar sus calificaciones, que por las consecuencias y efectos en los procesos formativos

Por ende los avances en la calidad de la educación son lentos y la evaluación ha logrado un papel preponderante y a la vez regulador en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir los resultados denotan, priorizan, llegan a cambiar las dinámicas de una institución, de unos maestros, de unos estudiantes, al punto de focalizar los resultados de pruebas externas, de exámenes y de lecturas como claves para elevar la media nacional. De hecho la enseñanza del lenguaje esta estructurado bajo un enfoque comunicativo estructural con rasgos de un enfoque comunicativo basado en competencias (interpretativa, argumentativa y propositiva), donde la lengua es materia de conocimiento, aprender lengua para muchos docentes es memorizar la gramática y enseñar lengua es mostrar reglas y estructuras, que en ocasiones propician situaciones de comunicación en torno a la evaluación de estudiantes.

Finalmente en la práctica pedagógica se devela que no hay un proceso de evaluación que tenga como premisa el contexto escolar y las necesidades del estudiante, sino que se ha tejido un ideal con miras en evaluar una serie de competencias y acciones que transversalizan un proceso de lecto escritura en la escuela, por tanto se hace necesario implementar una propuesta que trace una perspectiva de lectura escritura y oralidad en el entorno escolar que permee desde los grados iniciales hasta finalizar la secundaria.

6.2 Elementos para una propuesta formativa de la evaluación

A continuación se presenta una alternativa de evaluación integral y formativa de la lectura, la escritura y la oralidad desde el contexto escolar al aula de clase, atendiendo no sólo a la construcción de lectura de realidad sino a la expresión de necesidades, aspiraciones, deseos que hacen parte del reconocimiento de la voz, de la reflexión, de la historia y el futuro, de una comunidad educativa, (Freire 1989), sin duda hacer partícipe a una comunidad en el desarrollo

de una concepción de producción de sentido y significado desde sus habilidades lectoescritoras, permitirá una transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela.

La presente compilación tiene por objeto el reconocimiento del entorno escolar y local a través de acciones pedagógicas que permitan descifrar, una voz reflexiva llamada a ser histórica y socialmente activa de las realidades políticas, culturales. Por lo tanto es importante señalar que se pueden establecer cuatro estrategias básicas de mejoramiento que cimienten la propuesta desde el interés formativo de la evaluación. En primer lugar el contexto escolar y local del estudiante es tan importante que le permitirá recuperar y consolidar una sociedad democrática y justa, a partir de sus conocimientos y experiencias, resaltando la relación cultural y social del sujeto con su entorno a partir de la interacción de la escuela con el contexto y del conocimiento con el saber y el saber hacer. Segundo, recuperación del sujeto como ser integral y no técnico instrumental, donde prevalezca la evaluación como ejercicio de aprendizaje, que entrelaza la Lectura, la Escritura y la Oralidad como reflexión de su entorno y su experiencia en él, creando redes de conocimiento que favorezcan la comunidad y la identidad de los sujetos. Tercero, asumir la lectura, la escritura y la oralidad desde la formación ciudadana, donde la identidad traspase los límites de la normatividad y dinamicen las prácticas pedagógicas y evaluativas en la transversalización de acciones pluralistas y participativas. Cuarto, pensar en la evaluación desde el aula como espacio de integración, de experimentación, de interacción donde los maestros del innoven, se interesen por alcanzar sus metas y sean seres críticos junto con sus estudiantes desde la transformación del entorno. Para este fin es necesario que los docentes y estudiantes conozcan su entorno, se apropien de él y sean capaces de responder a las propuestas formativas señaladas anteriormente, de igual manera sopesar la evaluación tradicional, la calificación y medición estandarizada a través de políticas, de pruebas e intentar otras formas de evaluación que enriquezcan y brinden la posibilidad de autonomía y pluralismo de los sujetos que hacen parte de la comunidad.

Por supuesto, se espera que los espacios académicos en las escuelas puedan reconocer que la replica y mecanización de pruebas trunca la innovación pedagógica y no permite que la articulación, la reflexión y los intereses de un sujeto y una comunidad trasciendan en la escuela. De igual manera la posición que el colegio tenga sobre la lectura, la escritura y la oralidad, las políticas públicas y la evaluación es trascendental ya que las reflexiones y decisiones que se

tomen en torno al ámbito escolar afectan a toda una comunidad. Por ende la construcción colectiva de saberes, de reflexiones hacen que la evaluación de procesos escolares, de estudiantes de programas, de proyectos, de docentes se torne en un elemento importante que continuamente debata el asunto integral, holístico, formativo y democrático de la escuela.

Sin duda alguna el rol de los maestros como orientadores en la acción educativa es trascendental ya que debe asumir un rol social que atañe a la escuela y los procesos desde la interacción comunicativa, de convivencia y de participación desde el entorno hacia el aula. Por lo tanto se hace necesario que el maestro actúe como investigador, que comparta experiencias e indague sobre los propósitos de políticas neoliberales y sociedades mercantilistas que reducen la práctica pedagógica del maestro a la realización de trabajos operativos, instrumentales con sentido punitivo.

Desde el contexto del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra los docentes pueden hacer de la evaluación un procesos de diálogo, de comprensión, de integración, que logre compartir con los estudiantes y demás comunidad educativa las condiciones necesarias para la participación, el conocimiento del entorno escolar y local y la continua retroalimentación, así mismo, es importante aprovechar los espacios escolares con pares académicos para discutir sobre prácticas pedagógicas, experiencias significativas y evaluación en aula para fortalecer la escuela desde el sentido formativo. Queda claro que la evaluación no debe ser instrumental pensada desde la racionalidad técnica, ni desde la estandarización, sino desde las necesidades, prioridades e intereses de la escuela y los agentes educativos.

Finalmente se hace necesario que la comunidad educativa se informe, indague, participe y decida sobre una propuesta de evaluación del Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, que permea todas las áreas del conocimiento en el aula y logre establecer prioridades que devalen acciones innovadoras con el fin de alcanzar el fortalecimiento educativo de la institución, reconociendo la pluralidad y las diferencias de pensamiento. La evaluación, la participación, la autonomía, la reflexión son claves éticas y políticas de una educación para la democracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Álvarez, M. (1998). Didáctica lengua y literatura. Servicio de publicaciones UCM. Madrid.

_____ (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid. Morata L.S.

_____ (2003). La autoevaluación Institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción. Revista Opciones Pedagógicas N° 22. Bogotá. Fondo de publicaciones Universidad Distrital.

_____. (Ed). (2007). Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación. Bogotá. Nomos.

Díaz, A. (Ed). (2007). Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación. Bogotá. Nomos

Díez Gutierrez (2006). Educar para el mercado. Revista Opciones Pedagógicas N° 34. Bogotá. Universidad Distrital.

Dijk, V. (1978). La ciencia del texto. Barcelona. Paidós.

Dimate C. & CORREA J.I. (2010). Herramientas para la vida hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Bogotá. Kimpres

Dubois, M. (1996). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires. Aique

Estrada, J. (2005). Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación Educativa. Bogotá. UPN

Fernandez, I. (2010). Fortalezas y dificultades de los estudiantes de básica según sus desempeños en Saber. Revolución Educativa al tablero, Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.

Goodman, K. (1990). Lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Buenos Aires. IRA.

Gutierrez, S. (2010). Los mejores colegios 2010. Dinero, (362)

Huertas, D. (2006). Políticas educativas y evaluación como acción política. Revista Opciones Pedagógicas N° 34. Bogotá. Universidad Distrital.

Jurado, F. (2005). Panorama de la Evaluación en América Latina y el Caribe. El caso de Colombia. Bogotá.

Malagón, L. A. (Ed). (2007). Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación. Bogotá. Nomos Impresores

Ministerio De Educación Nacional. (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional

Niño Zafra, L. (2005). La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración institucionas. Revista Opciones Pedagógicas N° 31. Bogotá. Universidad Distrital.

Porlan, R. (2008). Las concepciones que orientas las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Revista estudios pedagógicos XXXIV , N° 2

Perez, G. (2006). Comunicación escrita. Bogotá. Magisterio

Ravela, P (2009). Desarrollo humano, Evaluación y Educación con Calidad y Pertinencia para Todos. Conferencia Evaluaciones externas, evaluación en el aula y calidad educativa en América Latina. Instituto de Evaluación Educativa. Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Católica del Uruguay. Universidad Nacional de Colombia

Rincon, C. (2007) Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en lenguaje. Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Rodríguez, R. (2002) Educación y estándares. Marco Teórico y propuestas para una aplicación efectiva. Bogotá. Magisterio.

Rosenblatt, L. (1994). El lector, el texto, el poema: La teoría transaccional de la obra literaria. Southern Illinois University Press. Carbondalle

Sánchez, M. (Ed). (2007). Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación. Bogotá: Nomos Impresores.

Santos Guerra, M. (1998). Evaluar es Comprender. Argentina. Magisterio del Rio de la Plata.

_____ (2000). Evaluación educativa 1 un proceso de dialogo, comprensión y mejora. Magisterio del río de la plata. Argentina

Smith, F. (1989). Análisis spcolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México. Trillas.

Stake, R. (1999). Investigación con estudios de casos. Madrid. Morata, S.L

CIBERGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá, (2006, abril). Decreto 133 de 2006. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=20002>

Barrio, I. (2002, junio). Métodos de Investigación educativa. 3º magisterio educación especial. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf

Balcazar, P. (2005). Investigación cualitativa. recuperado Recuperado de <http://books.google.com.co/books?id=4w7dA4B405AC&pg=PA129&lpg=PA129&dq=grupo+focal&source=bl&ots=vGEHhaJva4&sig=JR1QYnxZKcj7TI-oVdYFGQEz7sU&hl=es&sa=X&ei=R4N4ULbkDIjK9QSljYHoDg&ved=0CFcQ6AEwCg#v=onepage&q=grupo%20focal&f=false>

Asolectura. (2007). Por una política de lectura y escritura. [Web.blogspot]. recuperado <http://consejosdelectura.blogspot.com/2007/10/por-una-politica-pblica-de-lectura-y.html>

Banco Mundial (2005). El banco mundial y la educación. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/temas/resenas/educacion.htm>.

Campuzano.D. (2009, 14 de Agosto) Maratón Icfes El Espectador. Recupeardo. <http://dl.dropbox.com/u/31452251/Maraton%20icfes/parte%201.pdf>

Cerlac. (2008). Consejo Distrital de Fomento de la lectura. Política Pública de Lectura y Escritura para la ciudad de Bogotá. Recuperado de http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/politica_pub.pdf. (2011). pdf

Colciencias. (1996). Colombia al filo de la oportunidad. Recuperado de http://www.icesi.edu.co/investigaciones_publicaciones/images/pdf/colombia_filo_de_la_oportunidad.pdf

Consejo Distrital de Fomento a la Lectura http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/politica_pub.pdf. (2011). pdf

Eisner. E. (2000). Usos y límites de las pruebas de desempeño. OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/articulos.htm#e>

_____ (1998). El ojo ilustrado. Barcelona. Paidós Educador.

El Espectador Campuzano.D. 2009, 14 de Agosto. Maratón Icfes El Espectador. Recuperado. <http://dl.dropbox.com/u/31452251/Maraton%20icfes/parte%201.pdf>,

Icfes.(2010). Guía como se clasifican instituciones educativas según categorías de rendimiento. Recuperado de http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/8-saber-11/20-informacion-general/44-marcos-guias-y-ejemplos-de-preguntas/40-guias?Itemid=

MECI, (2012). Modelo Estándar de Control Interno. Recuperado de <http://www.supersolidaria.gov.co/meci.php>

Ministerio de Educación Nacional. (2002) Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia. Recuperado de 2002, mayo 14 <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87872.html>

Nullvalue , (1991, 19 de octubre). Amplio plan de apertura educativo. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-175236>

Ordoñez, C. (Ed). (2002). Evaluación escolar ¿Resultados o Procesos?. Bogotá. Magisterio

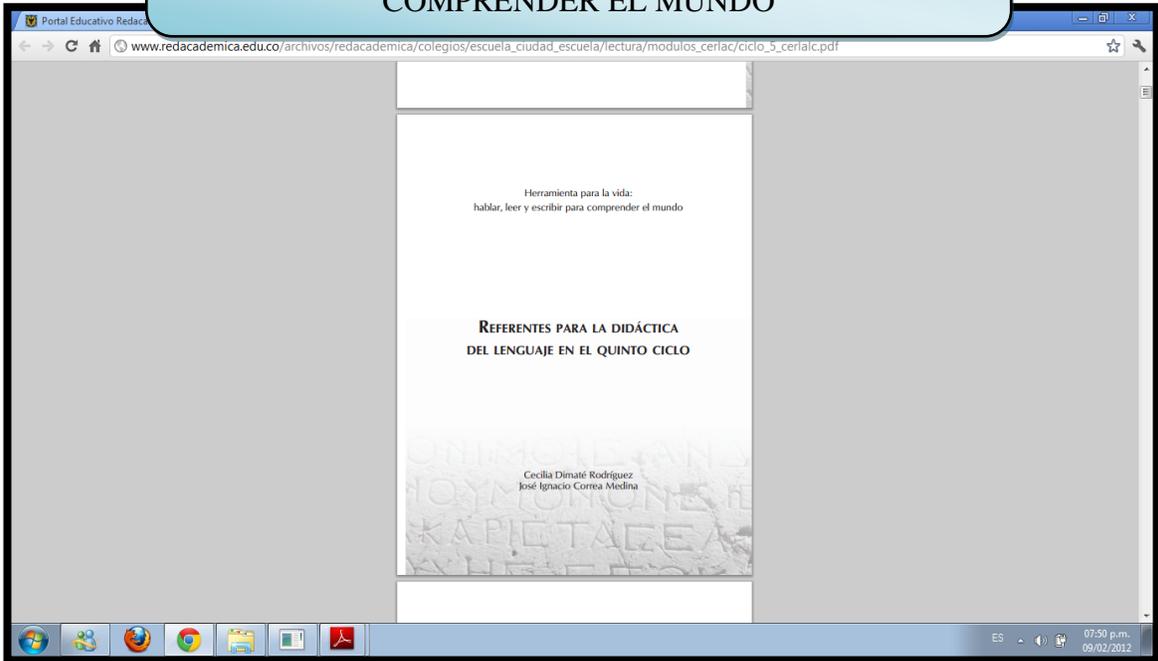
Ravitch, D. (1996) Estándares nacionales en educación. Preal. Recuperado de [http://www.oei.es/calidad2/ravitch.\(1995\).pdf](http://www.oei.es/calidad2/ravitch.(1995).pdf) .

Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006) Política Pública de Fomento a la lectura. Decreto 133 de 2006. Recuperado del sitio de internet de Alcaldía Mayor de Bogotá: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=20002>

Zuman, J. (2006). Evaluación y medición escolar: Aprendiendo lecciones de otros países. Ince. Recuperado de <http://www.ince.org/sobre.htm>.

ANEXOS

ANEXO N°1 DOCUMENTO HERRAMIENTAS PARA LA VIDA HABLAR, LEER Y ESCRIBIR PARA COMPRENDER EL MUNDO



ANEXO N°2 CLASIFICACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS SEGÚN CATEGORÍA DE RENDIMIENTO


1. Normalización de los puntajes

La normalización transforma los puntajes de cada estudiante, teniendo en cuenta una media y una desviación estándar **de referencia para cada área**

Se toman, **como referencia**, la media y la desviación estándar a nivel nacional de la aplicación del segundo semestre de 2007, en cada una de las áreas del núcleo común

↓

Prueba	Biología	Matem.	Filosofía	Sociales	Química	Lenguaje	Física	Inglés
Media	45,4143	45,19106	40,56332	43,02699	45,08714	46,53004	44,06789	43,93099
Desviación	7,050322	9,512008	6,54557	8,528056	5,630766	7,315683	7,297432	9,819998

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

14 / 37 70,4% Buscar



1. Normalización de los puntajes

Juan, estudiante del establecimiento "El Unicornio", obtuvo un puntaje de 50 en matemáticas

Prueba	Biología	Matem.	Filosofía	Sociales	Química	Lenguaje	Física	Inglés
Media	45,4143	45,19106	40,56332	43,02699	45,08714	46,53004	44,06789	43,93099
Desviación	7,050322	9,512008	6,54557	8,528056	5,630766	7,315663	7,297432	9,819998

Los valores de referencia para la normalización son:
45,19106 (media) y 9,512008 (desviación)

El puntaje normalizado de Juan en matemáticas es:

$$N_{matemáticas, Juan} = \frac{50 - 45,19106}{9,512008} = 0,5056$$

ES 06:25 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

13 / 37 70,4% Buscar



1. Normalización de los puntajes

$$N_{i,j} = \frac{P_{i,j} - \bar{x}_{2007,j}}{s_{2007,j}}$$

- i Individuo
- j Área
- $N_{i,j}$ Puntaje normalizado del individuo i en área j
- $P_{i,j}$ Puntaje sin normalizar (bruto) del individuo i en el área j
- $\bar{x}_{2007,j}$ Promedio nacional del área j en la aplicación del examen de 2007 (calendario A)
- $s_{2007,j}$ Desviación estándar nacional del área j en la aplicación del examen de 2007 (calendario A)

ES 06:24 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

16 / 37 70,4% Buscar

icfes  **saber 11**

2. Distribución de los estudiantes según rango de puntaje normalizado para cada área

Según su puntaje normalizado en cada área, se asigna cada estudiante del establecimiento en alguno de los siguientes rangos:

Este procedimiento se repite para todos los estudiantes, en todas las áreas del núcleo común

Rango	Límite inferior	Límite superior
1		-1,838392
2	-1,838392	-1,209739
3	-1,209739	-0,783332
4	-0,783332	-0,4227351
5	-0,4227351	0,00387032
6	0,00387032	0,3635979
7	0,3635979	0,7197208
8	0,7197208	1,105859
9	1,105859	1,884798
10	1,884798	2,515263
11	2,515263	3,044706
12	3,044706	4,020266
13	4,020266	5,102084
14	5,102084	

06:25 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

17 / 37 70,4% Buscar

icfes  **saber 11**

2. Distribución de los estudiantes según rango de puntaje normalizado para cada área

Ejemplo:

El puntaje normalizado de Juan en matemáticas fue 0,5056

Por lo tanto, según el puntaje normalizado de Juan, él se ubica en el rango 7

Rango	Límite inferior	Límite superior
1		-1,838392
2	-1,838392	-1,209739
3	-1,209739	-0,783332
4	-0,783332	-0,4227351
5	-0,4227351	0,00387032
6	0,00387032	0,3635979
7	0,3635979	0,7197208
8	0,7197208	1,105859
9	1,105859	1,884798
10	1,884798	2,515263
11	2,515263	3,044706
12	3,044706	4,020266
13	4,020266	5,102084
14	5,102084	

06:26 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

18 / 37 70.4% Buscar

icfes  **saber 11**

2. Distribución de los estudiantes según rango de puntaje normalizado para cada área

Este mismo procedimiento se repite para cada estudiante del establecimiento "El Unicornio": María, Pedro, Camila, Andrés, etc., en todas las áreas del núcleo común:

	Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Sociales	Filosofía	Biología	Química	Física	Inglés
Juan	Rango 5	Rango 7	Rango 6	Rango 8	Rango 4	Rango 6	Rango 3	Rango 5
María	Rango 6	Rango 8	Rango 9	Rango 10	Rango 8	Rango 7	Rango 10	Rango 12
Pedro	Rango 9	Rango 8	Rango 10	Rango 5	Rango 7	Rango 4	Rango 8	Rango 11
Camila	Rango 4	Rango 6	Rango 5	Rango 7	Rango 5	Rango 4	Rango 7	Rango 4
Andrés	Rango 7	Rango 9	Rango 7	Rango 10	Rango 6	Rango 5	Rango 4	Rango 7
...
N	Rango 8	Rango 9	Rango 12	Rango 10	Rango 7	Rango 6	Rango 6	Rango 9

ES 06:27 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

21 / 37 70.4% Buscar

icfes  **saber 11**

3. Porcentaje de estudiantes en cada rango de puntaje, en cada área

En el colegio "El Unicornio" fueron evaluados 100 estudiantes. De acuerdo con sus puntajes normalizados en el área de matemáticas, su distribución en los rangos es la siguiente:

Rango	Estudiantes	Porcentaje
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	5	5%
5	5	5%
6	5	5%
7	5	5%
8	10	10%
9	10	10%
10	20	20%
11	20	20%
12	10	10%
13	5	5%
14	5	5%
Total	100	100%

Hay 10 estudiantes en el rango 8; por lo tanto el porcentaje de estudiantes en ese rango 8 es: $10/100 = 10\%$

ES 06:27 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

20 / 37 70,4% Buscar



3. Porcentaje de estudiantes en cada rango de puntaje, en cada área

- Se calcula el porcentaje de estudiantes en cada rango de puntaje: se divide el número de estudiantes clasificados en cada rango por el número total de estudiantes del establecimiento educativo evaluados en el examen
- Este procedimiento se hace para cada una de las áreas del núcleo común

ES 06:27 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

28 / 37 70,4% Buscar



5. Cálculo del índice para cada área

- Luego se divide el promedio de los porcentajes acumulados por 1 menos la varianza (1-v), para cada área

$$I_j = \frac{\text{Promedio proporciones acumuladas}}{1 - \text{varianza de las proporciones acumuladas}}$$

El índice del colegio "El Unicornio" en matemáticas es:

$$I_{\text{Matemáticas}} = \frac{68.21}{1 - 0,1248} \div 100 = 0,779$$

ES 06:29 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

26 / 37 70,4% Buscar



5. Cálculo del índice para cada área

- Para cada área, se calcula el promedio simple de los porcentajes acumulados:

Se suman los porcentajes acumulados de cada rango y el total se divide por 14, el número de rangos

- Luego se calculan las varianzas de los porcentajes acumulados en cada área

ES 06:28 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

27 / 37 70,4% Buscar



5. Cálculo del índice para cada área

Para el colegio "El Unicornio" el promedio de los porcentajes acumulados en matemáticas es:

$$100+100+100+100+95+90+85+80+70+60+40+20+10+5 \div 14 = 68,21$$

Y la varianza es: 0,1248489

Rango	Estudiantes	Porcentaje	Porcentajes acumulados
1	0	0%	100%
2	0	0%	100%
3	0	0%	100%
4	5	5%	100%
5	5	5%	95%
6	5	5%	90%
7	5	5%	85%
8	10	10%	80%
9	10	10%	70%
10	20	20%	60%
11	20	20%	40%
12	10	10%	20%
13	5	5%	10%
14	5	5%	5%
Total	100	100%	

ES 06:28 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

30 / 37 70.4% Buscar



6. Cálculo del índice total para la institución educativa

Primero se calculan los índices para dos grupos de áreas:

Índice de Ciencias Naturales: promedio simple de índices de química, física y biología

$$I_{\text{Ciencias Naturales}} = \frac{I_{\text{Química}} + I_{\text{Física}} + I_{\text{Biología}}}{3}$$

Índice de Humanidades: promedio ponderado de ciencias sociales (ponderación 2) y filosofía (ponderación 1)

$$I_{\text{Humanidades}} = \frac{(2 * I_{\text{Ciencias Sociales}}) + (1 * I_{\text{Filosofía}})}{3}$$

ES 06:29 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

32 / 37 70.4% Buscar



6. Cálculo del índice total para la institución educativa

- Se calcula el índice total de la institución educativa promediando los índices de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, humanidades e inglés - este último con ponderación 1/3 y los demás con ponderación 1

$$I_{\text{IS}} = \frac{(1 * I_{\text{Lenguaje}}) + (1 * I_{\text{Matemáticas}}) + (1 * I_{\text{Ciencias nat}}) + (1 * I_{\text{Humanidades}}) + \left(\frac{1}{3}\right) * I_{\text{Inglés}}}{4\frac{1}{3}}$$

ES 06:29 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

31 / 37 70,4% Buscar

icfes  **saber 11**

6. Cálculo del índice total para la institución educativa

En el colegio "El Unicornio":

$I_{Química} = 0,5325$
 $I_{Física} = 0,3367$
 $I_{Biología} = 0,4234$

$I_{Ciencias naturales} = \frac{0,5325 + 0,3367 + 0,4234}{3} = 0,4310$

$I_{Ciencias sociales} = 0,1456$
 $I_{Filosofía} = 0,4378$

$I_{Humanidades} = \frac{(2 * 0,1456) + (1 * 0,4378)}{3} = 0,2430$

ES 06:29 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificación de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

36 / 37 70,4% Buscar

icfes  **saber 11**

7. Clasificación de la institución educativa en una categoría de rendimiento

- El índice del Colegio "El Unicornio" es 0,44806; por lo tanto, quedó clasificado en la categoría superior

Categoría	Muy Inferior	Inferior	Bajo	Medio	Alto	Superior	Muy Superior
Límite inferior		0,2242252	0,2802159	0,3195376	0,3566392	0,3945732	0,454018
Límite superior	0,2242252	0,2802159	0,3195376	0,3566392	0,3945732	0,454018	

ES 06:30 p.m. 04/03/2012

presentación de clasificacion de planteles.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

35 / 37 70,4% Buscar

 **7. Clasificación de la institución educativa en una categoría de rendimiento**

- Con base en el índice total de la institución educativa se asigna la categoría de rendimiento correspondiente, de acuerdo con la siguiente tabla:

Categoría	Muy Inferior	Inferior	Bajo	Medio	Alto	Superior	Muy Superior
Límite inferior		0,2242252	0,2802159	0,3195376	0,3566392	0,3945732	0,454018
Límite superior	0,2242252	0,2802159	0,3195376	0,3566392	0,3945732	0,454018	

ES 06:29 p.m. 04/03/2012

ANEXO N°3 ¿QUÉ SE EVALUA EN LAS PRUEBAS ESTATALES?

Tabla 1.1. ¿Qué se evalúa en las pruebas estatales?

Niveles de Logro	Texto	Contexto
Modos de Lectura	(Dimensión semántica - sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?	(Dimensión pragmática - discursiva) ¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Desde dónde lo dice? ¿En qué momento lo dice?
<p>Lectura Literal Este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su "significado de diccionario" y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar en el texto el significado local de una palabra, una frase, un párrafo, un gesto o un signo (en el caso del lenguaje de la imagen). 2. Elaborar paráfrasis entendidas como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal. 3. Identificar relaciones semánticas explícitas en el texto, entre los componentes de una oración o de un párrafo. 4. Identificar relaciones de semejanza y diferencia entre el lenguaje de la imagen (gráfico, icónico) y el lenguaje verbal. 	<ol style="list-style-type: none"> 15. Reconocer quién o quiénes hablan en los textos o situaciones comunicativas.
<p>Lectura Inferencial En este modo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o en la situación de comunicación. Por otra parte, este tipo de lectura supone una comprensión global de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto. Este tipo de lectura supone una comprensión global de la comunicación y de los significados del texto, así como el reconocimiento de relaciones, funciones entre las partes del texto. En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Identificar el significado y la temática global del texto (macroestructura, coherencia global, progresión temática). 6. Inferir el tipo de texto, su estructura, tipo de información y modo como se presenta. 7. Reconocer, analizar y explicar los mecanismos de textualización que garantizan la coherencia y cohesión del texto: conectores, correferencias, pronombres (anafóricos, catafóricos), marcas espaciales, temporales, de orden, funciones de los signos de puntuación, las comillas, los guiones, los paréntesis; reconocer y explicar, también, unidades de significado como párrafos, oraciones, estrofas, versos y analizar los mecanismos análogos empleados en el cómic, la historieta y otros textos gráficos e icónicos. 8. Inferir información y acceder a conclusiones que no están dichas de modo directo en el texto, con base en el análisis de la información dada. 9. Utilizar los saberes enciclopédicos (conocimientos de historia, literatura, historia literaria, arte...) con que cuenta el lector. 	<ol style="list-style-type: none"> 16. Inferir la intencionalidad comunicativa que subyace al texto o a una parte del mismo: informar, persuadir, explicar, narrar, argumentar, describir. 17. Reconocer el tipo de auditorio o interlocutor al que se dirige el texto.
<p>Lectura Crítica Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Tomar posición por parte del lector, es decir, definir un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto, de manera documentada. 11. Analizar en los textos la pertinencia de elementos como el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos, la estructura. 	<ol style="list-style-type: none"> 18. Identificar el universo de intereses y elementos políticos, simbólicos e ideológicos que circulan en los textos. 19. Analizar las funciones que cumplen los diferentes interlocutores, enunciadores, narradores... en los textos y situaciones comunicativas. 20. Analizar la pertinencia del tipo de texto y/o tipo de enunciado respecto de la situación de comunicación (situación de enunciación).
<p>Lectura Intertextual Este modo de lectura se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros. También tiene que ver con la posibilidad de reconocer características del contexto en que aparece un texto, y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo. Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 12. Poner en relación la información de un texto con la de otro u otros. 13. Establecer, entre un texto y otros, relaciones y comparaciones en cuanto a la forma, estructura, género y/o tipo textual. 14. Reconocer el significado y función de elementos como las citas, alusiones, plagios, notas a pie de página, fuentes (en el caso de los textos periodísticos), pies de foto, títulos, antetítulos, signos gráficos que indican jerarquías entre textos (el tamaño y color de letra en los títulos y antetítulos, ilustraciones, fotografías). 	<ol style="list-style-type: none"> 21. Establecer relaciones entre un texto y su contexto (histórico, social, literario, cultural). 22. Reconocer la pertinencia de un texto a un género que lo incluye, por compartir características históricas, temáticas, estructurales, pragmáticas, estilísticas.

ANEXO N°4 MARATÓN ICFES. PERIÓDICO EL ESPECTADOR

PRUEBA DE LENGUAJE



Núcleo común

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 4 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

El juego y los niños

La función de la enseñanza está tan esencialmente enraizada en la condición humana que resulta obligado admitir que cualquiera puede enseñar, lo cual por cierto suele sulfurar a los pedantes de la pedagogía que se consideran al oírlo destituidos en la especialidad docente que creen monopolizar. Los niños, por ejemplo, son los mejores maestros de otros niños en cosas nada triviales, como el aprendizaje de diversos juegos. ¿Hay algo más patéticamente superfluo que los esfuerzos de los adultos por enseñar a los niños a jugar a las canicas, al escondite o con soldaditos como si los compañeros de juegos no le bastaran para esos menesteres docentes! Los mayores se empeñan en lograr que jueguen como ellos jugaban, mientras que los niños más espabilados muestran a los otros cómo van a jugar ellos de ahora en adelante, conservando pero también sutilmente alterando la tradición cultural del juego.

Tomado de: Savater, Fernando (1997) *El valor de educar*. Capítulo 2. Barcelona: Editorial Ariel.

1. A partir de la lectura del texto, se puede afirmar que la proposición que mejor encierra la idea central del texto es:
 - A. La capacidad de enseñar no es exclusiva de los pedagogos.
 - B. El mundo adulto intenta que los juegos de los niños no cambien a través del tiempo.
 - C. Enseñar es un acto profundamente humano.
 - D. Los mejores maestros para el aprendizaje de los niños son los mismos niños.
2. Según el texto, es posible inferir que, para Fernando Savater, los pedantes de la pedagogía
 - A. se sienten los únicos capaces de enseñar adecuadamente.
 - B. son los encargados por la sociedad de liderar los procesos educativos.
 - C. no admiten que en cualquier edad cualquier ser humano pueda enseñar.
 - D. tienen el monopolio de las especialidades docentes.
3. ¿Cuál de las siguientes series de palabras podría reemplazar, en su orden, las palabras subrayadas en el texto?
 - A. irritar – orñadas – necesario – oficios.
 - B. anular – comunes – fútil – labores.
 - C. encolerizar – vulgares – inútil-tratados.
 - D. invalidar – corrientes – vano -egoísmos.
4. Según lo expresado en la última oración del texto, es posible afirmar que para Savater
 - A. los niños, a diferencia de los adultos, establecen sus propias normas al momento de jugar.
 - B. los niños más espabilados se encargan de mantener activa la tradición de los juegos.
 - C. los juegos siguen un proceso sutil de transformación sin perder su esencia tradicional.
 - D. a pesar de los intentos de los adultos por enseñar a los niños los juegos tradicionales, éstos crean reglas nuevas.

ANEXO 5 ENTREVISTA A FUNCIONARIO DE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
INVESTIGADORA: MARISOL CUBIDES PUIN
INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE POLÍTICA
PÚBLICA DE FOMENTO A LA LECTURA Y PRUEBAS SABER

ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES, ESTUDIANTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO DE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN QUE HACEN PARTE DE PROYECTOS, PROGRAMAS Y/O ACTIVIDADES RELACIONADAS CON POLÍTICA PÚBLICA DE FOMENTO A LA LECTURA Y PRUEBAS SABER.

Fecha:

Hora:

Lugar:

Entrevistado:

Temática: Política Pública de Fomento a la Lectura, Pruebas Saber y Evaluación en aula.

Presentación

Buenos Días mi nombre es Marisol Cubides Puin estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es un placer tener la oportunidad de conocer un poco más de su trabajo en Secretaría de Educación y enriquecernos con sus valoraciones y conocimientos. Esta entrevista durará cerca de media hora y se enfocará en el desarrollo de temas relacionados con política pública de fomento a la lectura, pruebas saber 11 y evaluación en aula.

Agradezco su colaboración que representa un valioso acercamiento al tema en el marco de los procesos pedagógicos.

PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Podrías hablarme un poco sobre ti, tu nombre, tu edad, tu trayectoria en la educación?

1. ¿Qué es el PILEO? (o referentes para la didáctica del lenguaje por ciclos)
2. ¿Qué estrategias y acciones posibilitan la incorporación de la lectura, la escritura y la oralidad en todos los ciclos?
3. ¿Cuál es el propósito de formular una política pública como el decreto N° 133 de 2006 "Política Pública de Fomento a la Lectura"?
4. ¿Cómo se evidencia el mejoramiento de las habilidades comunicativas en los colegios oficiales?
5. ¿Qué entidad hace seguimiento del compendio de referentes para la didáctica del lenguaje herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo establecido en las instituciones?
6. ¿Qué relación hay entre los proyectos de lectura, escritura y oralidad y los resultados de las pruebas Saber?
7. ¿Los resultados de una prueba sirven como información para hacer ajustes y transformaciones en los proyectos de lectura, escritura y oralidad? Y de alguna manera afecta la práctica de enseñanza?
8. ¿Cuál es la finalidad de los resultados de una evaluación de lectura, escritura y oralidad en una institución?
9. La evaluación involucra una serie de elementos complejos que van más allá de los aspectos técnicos de los instrumentos y del tipo de resultados que arrojan. ¿Podrían explorarse otros sentidos y usos de la evaluación de la lectura, la escritura y la oralidad con relación a los resultados de pruebas Saber?

ANEXO N° 6 DOCUMENTO POLÍTICA PÚBLICA DE FOMENTO A LA LECTURA

Consulta de la Norma: x

www.alcaldiaibogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=20002

Sitios sugeridos Galería de Web Slice Importado de Intern... Google ANTES DE PEGAR teatro No al Acoso Escolar... Iniciando Sesión en ... The crazy story, El c... Otros marcadores

Ver temas del documento

Contenido del Documento

DECRETO 133 DE 2006
(Abril 21)

"Por medio del cual se adoptan los lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 - 2016."

EL ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ D.C

En uso de sus atribuciones legales y en especial las que le confieren los artículos 315 de la Constitución Nacional, 38 numeral 4, del Decreto Ley 1421 de 1993, y

CONSIDERANDO

Que el artículo 315 de la Constitución Política establece como atribución de los Alcaldes la de cumplir y hacer cumplir la Constitución, la ley, los decretos del Gobierno Nacional y los acuerdos del Concejo.

Que de conformidad con los artículos 38 numeral 4, del Decreto Ley 1421 de 1993, es atribución del Alcalde Mayor de Bogotá, ejercer la potestad reglamentaria, expidiendo los decretos, órdenes y resoluciones necesarios para asegurar la debida ejecución de los acuerdos.

Que la Política Distrital de Fomento a la Lectura hace parte de los propósitos planteados por el Plan de Desarrollo de Bogotá Sin Indiferencia: *Un compromiso social contra la pobreza y la exclusión, que en su Eje Social, presenta el programa Cultura para la inclusión social*, el cual, entre otros aspectos, pretende articular "las políticas culturales con énfasis en los sectores de menores ingresos y las localidades con mayores niveles de pobreza y vulnerabilidad" y como una de sus metas propone la "Implementación de acciones para lograr el eficaz funcionamiento del Sistema Distrital de Lectura".

Que por medio del Acuerdo 106 de diciembre 29 de 2003 el Concejo de Bogotá creó el Consejo Distrital de Fomento de la Lectura, como órgano consultivo de la Administración Distrital encargado de asesorar en el diseño de las políticas, planes y programas para el fomento de la lectura en Bogotá.

Que el citado Acuerdo 106 de 2003 estableció entre las funciones del Consejo Distrital de Fomento a la Lectura recomendar a la Administración Distrital los lineamientos para la elaboración del Plan Distrital de Fomento de la Lectura como instrumento de planeación y coordinación para el fomento y promoción de la lectura.

Comentar Anexos Escuchar Norma

ES 20:00 31/10/2012

Consulta de la Norma: x

www.alcaldiaibogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=20002

Sitios sugeridos Galería de Web Slice Importado de Intern... Google ANTES DE PEGAR teatro No al Acoso Escolar... Iniciando Sesión en ... The crazy story, El c... Otros marcadores

CAPITULO I

ASPECTOS GENERALES

ARTICULO 1.- Adoptar como lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 - 2016, las siguientes nueve prioridades:

- Prioridad 1. Garantizar la atención integral al problema del analfabetismo en la ciudad.
- Prioridad 2. Fortalecer las instituciones educativas en todos los niveles de la educación formal para que estén en condiciones de formar lectores y escritores que puedan hacer uso de la lectura y la escritura de manera significativa y permanente.
- Prioridad 3. Fomentar la creación, fortalecimiento y desarrollo de las bibliotecas públicas en la ciudad, como instituciones culturales fundamentales para el acceso libre y democrático a la cultura escrita y como espacios privilegiados para el fomento de la lectura y la escritura.
- Prioridad 4. Crear, fortalecer y cualificar programas de formación inicial y continua, para que docentes, bibliotecarios y otros actores se conviertan en mediadores de lectura y escritura.
- Prioridad 5. Estimular la creación y desarrollo de programas y experiencias de lectura y escritura en espacios no convencionales: parques, hospitales, cárceles, entre otros.
- Prioridad 6. Implementar y fomentar programas de lectura y escritura dirigidos a la familia y a la primera infancia.
- Prioridad 7. Garantizar a la juventud el acceso a la lectura y la escritura, así como a otros medios de calidad y su formación como lectores y escritores autónomos, especialmente en los sectores excluidos de la cultura escrita.
- Prioridad 8. Impulsar la producción de materiales de lectura de excelente calidad y promover nuevas posibilidades de circulación y oportunidades de acceso de la población a ellos. Convocar al sector privado a participar en un proyecto social y cultural que permita el acceso a los libros por parte de la población excluida de ellos.
- Prioridad 9. Convocar la participación de los medios masivos de comunicación tanto públicos como privados en los propósitos de esta política.

CAPITULO II

PRIORIDAD 1.

ATENCIÓN INTEGRAL DEL ANALFABETISMO

Comentar Anexos Escuchar Norma

ES 20:01 31/10/2012

ANEXO N° 7 DOCUMENTO HERRAMIENTAS
PARA LA VIDA, HABLAR, LER Y ESCRIBIR PARA
COMPRENDER EL MUNDO.

Herramienta para la vida:
hablar, leer y escribir para comprender el mundo

REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL QUINTO CICLO



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA

ANEXO N° 8 DIAGNÓSTICO INSTITUCIONASUBSECRETARÍA DE CALIDAD Y



Subsecretaría de Calidad y Pertinencia
Dirección de Evaluación de la Educación

Volver a Menu

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL
ELEMENTOS DE INFORMACIÓN PARA EL ANÁLISIS INTEGRAL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE BOGOTÁ. INSUMO PARA LA FORMULACIÓN DE PLANES ESTRATÉGICOS Y OPERATIVOS DE MEJORAMIENTO.

Localidad de Usme

COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA (IED)

RESULTADOS DE EVALUACIÓN EXTERNA

Es importante usar adecuadamente los resultados de las evaluaciones externas en las que ha participado la institución educativa. Se consideran evaluaciones externas las pruebas objetivas distritales, nacionales o internacionales aplicadas por entidades diferentes al colegio y que se centran en parámetros estandarizados. Estas evaluaciones brindan información importante a los colegios y a las autoridades educativas, pero la SED no las considera el único indicador de calidad educativa, como tradicionalmente se ha hecho en Colombia.

- Pruebas SABER 5º
- Pruebas SABER 9º
- Pruebas ICES - SABER 11º

PRUEBAS SABER 5º Y 9º
(Fuente: ICES - Dirección de Evaluación de la Educación SED)

Grado 5º - Promedio

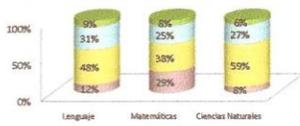
	Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Naturales
Puntaje del Colegio	304	304	307

Grado 9º - Promedio

	Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Naturales
Puntaje del Colegio	311	318	303

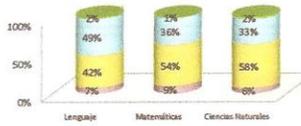
Grado 5º - % Estudiantes

	Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Naturales
A avanzado	9%	0%	0%
Satisfactorio	31%	25%	27%
Mínimo	48%	38%	59%
Insuficiente	12%	29%	8%



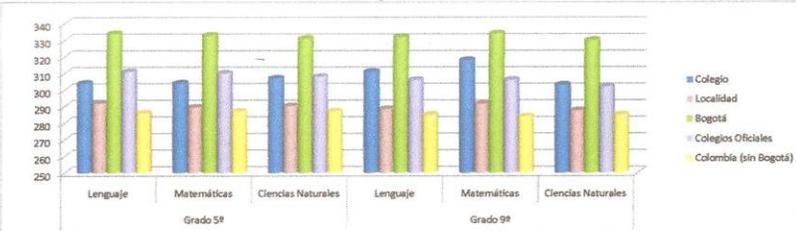
Grado 9º - % Estudiantes

	Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Naturales
A avanzado	2%	1%	2%
Satisfactorio	49%	36%	33%
Mínimo	42%	54%	58%
Insuficiente	7%	9%	6%



Resultados del Colegio X Grado y Área, según Nivel alcanzado

Resultados Comparativos con otras Instancias



PRUEBAS ICES SABER 11º
(Fuente: ICES - Dirección de Evaluación de la Educación SED)

CATEGORÍAS ICES - SABER 11º										
JORNADA	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Meta 2012	Meta 2013	Meta 2016	Meta 2020
Mañana	BUENO	MEJOR	MEJOR	MEJOR	ALTO	ALTO				
Tarde	ALTO	MEJOR	MEJOR	MEJOR	MEJOR	MEJOR				
Completa										
Noche	MEJOR	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO				
Fin de Semana										

Análisis por Escenarios: Promedios Vs. Desviación Estándar

¿Qué es el PROMEDIO?
Es la cantidad total de la variable distribuida a partes iguales entre cada observación. Por ejemplo: si 4 personas se comen 20 naranjas, en promedio, cada persona se come 5 naranjas. Pero el promedio no es suficiente para el análisis, se requiere acompañarlo de la desviación estándar.

¿Qué es la Desviación Estándar?
Es una medida de dispersión para variables de razón y de intervalo que determina el grado de homogeneización de una población. En el ejemplo anterior: si cada persona se come 5 naranjas, no habría desviación estándar, pero si alguien come más que otro, le quita homogeneidad al grupo, generando desviación estándar.

Escenario 1	Escenario 2
Escenario 3	Escenario 4

Lectura de los Escenarios

Escenario 1 OPTIMO <small>Promedio Alto (buenos resultados) y Desviación Baja (Grupo Homogéneo)</small>	Escenario 2 ALERTA <small>Promedio Alto (buenos resultados) y Desviación Alta (Grupo Heterogéneo)</small>	Escenario 3 ALERTA <small>Promedio Bajo (malos resultados) y Desviación Baja (Grupo Homogéneo)</small>	Escenario 4 CRÍTICO <small>Promedio Bajo (malos resultados) y Desviación Alta (Grupo Heterogéneo)</small>
--	--	---	--

183

RESULTADOS DE EVALUACIÓN EXTERNA

Resultados MATEMÁTICAS

Año	Mañana	Tarde
2006	47,56	44,62
2007	47,11	43,06
2008	45,01	43,57
2009	45,29	43,22
2010	46,59	43,16
2011	49,53	45,62
2012	Meta?	Meta?
2013	Meta?	Meta?
2016	Meta?	Meta?
2020	Meta?	Meta?

Promedio Histórico

Resultados Comparativos 2011

Resultados QUÍMICA

Año	Mañana	Tarde
2006	45,54	45,13
2007	45,21	44,87
2008	46,10	44,52
2009	45,60	44,41
2010	46,06	43,51
2011	45,45	42,34
2012	Meta?	Meta?
2013	Meta?	Meta?
2016	Meta?	Meta?
2020	Meta?	Meta?

Promedio Histórico

Resultados Comparativos 2011

Resultados FÍSICA

Año	Mañana	Tarde
2006	46,75	44,91
2007	43,87	43,26
2008	43,19	43,58
2009	43,90	43,26
2010	45,18	42,94
2011	46,23	43,90
2012	Meta?	Meta?
2013	Meta?	Meta?
2016	Meta?	Meta?
2020	Meta?	Meta?

Promedio Histórico

Resultados Comparativos 2011

Resultados BIOLOGÍA

Año	Mañana	Tarde
2006	49,42	47,98
2007	46,61	44,14
2008	46,57	44,25
2009	46,34	45,19
2010	46,28	45,35
2011	48,04	45,47
2012	Meta?	Meta?
2013	Meta?	Meta?
2016	Meta?	Meta?
2020	Meta?	Meta?

Promedio Histórico

Resultados Comparativos 2011

Resultados FILOSOFÍA

Año	Mañana	Tarde
2006	51,27	47,96
2007	41,19	40,41
2008	42,15	41,77
2009	40,56	40,95
2010	43,00	41,32
2011	44,65	39,38
2012	Meta?	Meta?
2013	Meta?	Meta?
2016	Meta?	Meta?
2020	Meta?	Meta?

Promedio Histórico

Resultados Comparativos 2011

Resultados INGLÉS

Año	Mañana	Tarde
2006	44,28	41,70
2007	41,16	42,66
2008	38,88	38,33
2009	44,34	43,69
2010	42,54	41,54
2011	42,97	40,56
2012	Meta?	Meta?
2013	Meta?	Meta?
2016	Meta?	Meta?
2020	Meta?	Meta?

Promedio Histórico

Resultados Comparativos 2011



Volver a Menu

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

ELEMENTOS DE INFORMACIÓN PARA EL ANÁLISIS INTEGRAL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE BOGOTÁ, INSUMO PARA LA FORMULACIÓN DE PLANES ESTRATÉGICOS Y OPERATIVOS DE MEJORAMIENTO.

Localidad de Usme
COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA (IED)

RESULTADOS DE EVALUACIÓN EXTERNA

	Mañana		Tarde	
	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje
2006	51,41	48,83		
2007	47,95	46,39		
2008	46,56	44,52		
2009	46,62	45,16		
2010	47,33	45,60		
2011	49,03	47,23		
2012	Meta?	Meta?		
2013	Meta?	Meta?		
2014	Meta?	Meta?		
2015	Meta?	Meta?		
2016	Meta?	Meta?		

Promedio Histórico

Resultados Comparativos 2011

Desviación Estándar

	Mañana		Tarde	
	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje
2006	42,02	44,07		
2007	45,78	42,58		
2008	47,02	46,38		
2009	45,99	44,60		
2010	47,12	44,71		
2011	47,50	43,92		
2012	Meta?	Meta?		
2013	Meta?	Meta?		
2014	Meta?	Meta?		
2015	Meta?	Meta?		
2016	Meta?	Meta?		

Promedio Histórico

Resultados Comparativos 2011

Desviación Estándar

Análisis:

Acciones de Mejoramiento



Ministerio Nacional de Educación
Subsecretaría de Calidad y Permanencia
Dirección de Evaluación de la Educación

Volver a Menu

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL
ELEMENTOS DE INFORMACIÓN PARA EL ANÁLISIS INTEGRAL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE BOGOTÁ. INSUMO PARA LA FORMULACIÓN DE PLANES ESTRATÉGICOS Y OPERATIVOS DE MEJORAMIENTO.

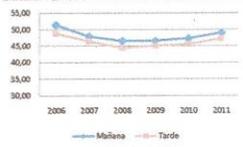
Localidad de Usme

COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA (IED)

RESULTADOS DE EVALUACIÓN EXTERNA

Resultados LENGUAJE

	Mañana	Tarde
2006	51,41	48,83
2007	47,95	46,39
2008	46,56	44,52
2009	46,82	45,16
2010	47,33	45,60
2011	49,03	47,23
2012	Meta?	Meta?
2013	Meta?	Meta?
2016	Meta?	Meta?
2020	Meta?	Meta?



Promedio Histórico

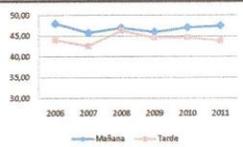
Resultados Comparativos 2011



Desviación Estándar

Resultados SOCIALES

	Mañana	Tarde
2006	48,02	44,07
2007	45,78	42,58
2008	47,02	46,38
2009	45,99	44,60
2010	47,12	44,71
2011	47,50	43,92
2012	Meta?	Meta?
2013	Meta?	Meta?
2016	Meta?	Meta?
2020	Meta?	Meta?



Promedio Histórico

Resultados Comparativos 2011



Desviación Estándar

Análisis:

Acciones de Mejoramiento

Sistema de Evaluación Integral para la Calidad Educativa - SEICE

ANEXO N°9 CUESTIONARIO ABIERTO N°1



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
INVESTIGADORA: MARISOL CUBIDES PUIN
INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES
ENTRE POLÍTICA PÚBLICA DE FOMENTO A LA LECTURA,
PRUEBAS SABER 11 Y PRÁCTICA DE EVALUACIÓN**

*CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES DEL COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES
SAAVEDRA IED, QUIENES HACEN PARTE DE PROYECTOS, PROGRAMAS Y/O
ACTIVIDADES RELACIONADAS CON POLÍTICA PÚBLICA DE FOMENTO A LA
LECTURA, PRUEBAS SABER 11 Y PRÁCTICA DE EVALUACIÓN*

Esta es una encuesta semiestructurada de carácter académico y sus opiniones serán utilizadas como parte de la investigación que se adelanta con la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de optar el título de Magister en Educación.

Nombre: _____

1. ¿Qué aspectos considera usted que se deben tomar en cuenta al momento de evaluar en el aula los procesos de lectura, escritura y oralidad?
2. ¿Cómo considera usted qué debe ser la hora de lectura, componente del proyecto PILEO?
3. ¿Qué cambiaría del proyecto PILEO para mejorar su práctica de evaluación en aula?
4. ¿Qué hace usted con la socialización de los resultados de Pruebas Saber 11 y del PILEO para mejorar su evaluación en aula?
5. ¿Qué debería hacer el colegio para garantizar que el desempeño en pruebas Saber y el proyecto PILEO mejoren en los próximos años?
6. ¿Qué acciones debería tomar el docente para que su evaluación de aula corresponda a los resultados de pruebas Saber 11 y el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad de su institución?

ANEXO N° 10 CUESTIONARIO CERRADO N° 2



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA EVALUACIÓN ESCOLAR DESARROLLO EDUCATIVO Y REGIONAL
INVESTIGADORA: MARISOL CUBIDES PUIN
INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE POLÍTICA PÚBLICA DE FOMENTO A LA LECTURA, PRUEBAS SABER 11 Y LA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN.

ENCUESTA A DOCENTES

NOMBRE: _____ FECHA: _____

COLEGIO: _____ LOCALIDAD: _____

Agradecemos su participación en esta encuesta que tiene por objetivo identificar el sentido y significado de las relaciones entre Política Pública de Fomento a la Lectura (PILEO), Resultados de Pruebas Saber 11 y las prácticas evaluativas en el aula.

Lea con cuidado las siguientes preguntas y responda marcando los recuadros correspondientes

A.	ASPECTOS GENERALES														
1.	Sexo: Hombre ____ Mujer ____														
2.	Edad: ____ años														
3.	¿Es director de algún curso en esta sede? No ____ Sí ____ ¿En qué nivel? _____														
4.	¿Cuál es su grado de escalafón? <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td> </tr> </table> Otro ____ ¿Cuál? _____	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
5.	¿Cuántos años lleva como a. Docente de aula ____ b. Docente de esta institución ____ c. Docente trabajando en esta sede ____														
6.	Además de esta institución Educativa, en cuantos establecimientos educativos ha trabajado usted: Privados ____ Públicos ____														
7.	¿Cuáles de los siguientes estudios ha realizado? <i>(Puede marcar más de un recuadro?)</i> a. Bachillerato Pedagógico _____ b. Normalista Superior _____ c. Otro tipo de Bachillerato _____ d. Técnico o tecnólogo en Educación _____ e. Técnico o tecnólogo en otras áreas _____ f. Profesional en Educación _____ g. Profesional en otras áreas _____ h. Postgrado en Educación _____ i. Postgrado en otras áreas _____ j. Otro, ¿Cuál? _____														

B.	CONDICIONES GENERALES DE LA SEDE EDUCATIVA					
8.	¿Quiénes considera que son los responsables que los niños, las niñas y los jóvenes?: (Puede marcar más de un recuadro para cada caso)					
		1. Familia	2. Escuela	3. Estado	4. Los mismos niños	5. No sabe
	a. Accedan al sistema educativo	_____	_____	_____	_____	_____
	b. Permanezcan en el sistema educativo hasta su graduación de educación media	_____	_____	_____	_____	_____
	c. Tenga buen rendimiento académico	_____	_____	_____	_____	_____
	d. Tengan una educación de calidad	_____	_____	_____	_____	_____
	e. Tenga una buena formación como ciudadanos	_____	_____	_____	_____	_____
9.	Califique de 1 a 10 siendo 1 la peor situación y 10 la mejor, las siguientes condiciones de su institución Educativa (Marque sólo una opción en cada caso)					
	a. Las instalaciones físicas y espacios (aulas, bibliotecas, laboratorios, etc)					
	b. La disponibilidad de los materiales para la formación de los estudiantes					
	c. El apoyo que reciben los estudiantes en Alimentación escolar					
	d. El apoyo que reciben los estudiantes en gratuidad					
	e. El apoyo que reciben los estudiantes en subsidios condicionados					
	f. El rendimiento académico de los estudiantes					
	g. La calidad de educación que se ofrece					
	h. La oferta de una educación pertinente a las necesidades de los estudiantes					

C	VALORACIÓN GENERAL DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE FOMENTO A LA LECTURA (PILEO)				
10.	Su institución cuenta con un proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad. Si _____ No _____				
11.	El proyecto de lectura, escritura y oralidad que desarrollan en la institución transversaliza todos los campos de formación Si _____ No _____				
12.	Las actividades que se realizan en el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad son realizadas cada: a. _____ semana b. _____ quince días c. _____ mes d. _____ semestre e. _____ otra, ¿Cuál?				
13.	En los cursos que usted orienta el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, los estudiantes han mejorado en los resultados de pruebas externas. Si _____ No _____				
14.	En relación con la elaboración de actividades que promueven la Lectura, la Escritura y la Oralidad a. Usted realiza actividades que promueve el desarrollo de estas habilidades comunicativas Si _____ No _____				
15.	Con la realización del proyecto transversal de Lectura, Escritura y Oralidad empeoró, mejoró o permaneció igual, en cada uno de los siguientes aspectos.				
		No sabe/ No conoce	Empeoró	Mejóro	Igual
	a. Su motivación para estudiar	○	○	○	○
	b. Sus notas y logros académicos	○	○	○	○
	c. Su participación en clase	○	○	○	○
	d. La cantidad de tiempo que dedican a hacer tareas.	○	○	○	○
	e. Su interés por leer y escribir	○	○	○	○
	f. Sus resultados en las pruebas externas	○	○	○	○

D	VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER 11				
16.	Su institución realiza una realimentación anual de los resultados de las pruebas SABER 11 Si ____ No ____				
17.	¿De acuerdo con los resultados de las pruebas SABER 11 conoce los criterios para la clasificación de instituciones? Si ____ No ____				
18.	¿En relación con los resultados de las pruebas SABER 11 conoce la metodología que es aplicada por el ICES para la clasificación de estudiantes y planteles? Si ____ No ____				
19.	Conoce la metodología de las pruebas SABER 11 y del proyecto transversal de Lectura, Escritura y Oralidad que existe en su institución? Si ____ No ____				
20.	Con la realización del proyecto transversal Lectura, Escritura y Oralidad y los resultados de las pruebas SABER 11 empeoró, mejoró o permaneció igual, en cada uno de los siguientes aspectos.				
		No sabe/ No conoce	Empeoró	Mejóro	Igual
	a. Su motivación para estudiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	b. Sus notas y logros académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	c. Su participación en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	d. La cantidad de tiempo que dedican a hacer tareas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	e. Su interés por leer y escribir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E	PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA				
21.	¿Hay relación en su práctica pedagógica cómo enseña, cómo evalúa de acuerdo a los resultados de las pruebas SABER 11 y el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad? Si ____ No ____				
22.	¿Desde el área que orienta ha llegado a fortalecer su práctica pedagógica a través del proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad? Si ____ No ____				
23.	La evaluación que usted realizada desde el aula responde a (<i>Marque sólo una opción</i>)				
		No sabe/ No conoce	SI	NO	
	a. Las necesidades de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	b. Al Sistema Institucional de Evaluación propuesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	c. Sus constructos personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	d. Al cumplimiento de la norma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
24.	Su práctica de evaluación ha tenido cambios después de la socialización de los resultados de las pruebas SABER 11? Si ____ No ____				
25.	Con la realización del proyecto transversal de Lectura, Escritura y Oralidad y los Resultados de las pruebas SABER 11 su práctica de evaluación empeoró, mejoró o permaneció igual, en cada uno de los siguientes aspectos.				
		No sabe/ No conoce	Empeoró	Mejóro	Igual
	a. Su motivación para estudiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	b. Sus notas y logros académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	c. Su participación en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	d. La cantidad de tiempo que dedican a hacer tareas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	e. Su interés por leer y escribir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PILEO

VIVIR LEYENDO



HORA DE LECTURA 2012

COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA IED
Habilidades comunicativas para la
evaluación, el aprendizaje y la
transformación de la comunidad
educativa.

DESARROLLO DE LA HORA DE LECTURA

- **Organización** de los estudiantes de forma individual.
- **Entrega** del material a los estudiantes en filas organizadas.
- **Desarrollo** de la lectura comprensiva.
- **Lectura en voz alta, Socialización, debate.**
- **Recolección de las hojas de respuesta** por parte del docente quien las entrega al *Promotor de lectura de cada salón al finalizar la Hora de Lectura (Estudiante de cada salón quien apoya el PILEO)*



- **Distribución del tiempo de la Hora de Lectura**
- 5 minutos para la organización del aula en filas y entrega del material
- 25 minutos para el desarrollo individual de la lectura comprensiva. (El docente puede hacer el mismo proceso. Dentro de la prueba el juicio de valor tiene una importancia relevante ya que en este, el estudiante expresa un punto de vista frente a la lectura.
- 20 minutos para socialización y debate. (Es aquí donde el docente encargado y los estudiantes leen en voz alta el texto) e intercambian ideas sobre el juicio de valor y las posibles respuestas correctas a las preguntas.)
- **Estructura de la Hora de Lectura**
- 1 Texto corto e interesante. Puede utilizarse cualquier tipo de texto de acuerdo a las necesidades o preferencias del área.
- Letra Arial 11,12 . 2 páginas oficio
- 2 Enunciado de predicción
- 3 preguntas de selección múltiple con única respuesta de Nivel Literal
- 3 preguntas de selección múltiple con única respuesta de Nivel Inferencial
- 3 preguntas de selección múltiple con única respuesta de Nivel Crítico propositivo
- 1 pregunta de Vocabulario de selección múltiple con única respuesta.
- Un espacio para el juicio de valor a través de una pregunta, imagen o simplemente de acuerdo al contenido del texto.
- Revisión previa para evitar errores de ortografía, organización y redacción de las preguntas.
- Optar por textos que sean útiles dentro de las temáticas de área que puedan ser utilizadas en aula posteriormente(Tópicos generativos, metas de Comprensión).

CRONOGRAMA

CRONOGRAMA HORA DE LECTURA 2022

ÁREA	FECHA	DOCENTE ASESOR
INGLES	MARZO 20 AL 25	
ÉTICA Y VALORES RELIGIÓN Y FILOSOFÍA	ABRIL 9 AL 13	YANIRE ARCOS
TECNOLOGÍA	MAYO 7 AL 11	OLGA L. GUTIÉRREZ
CIENCIAS NATURALES	MAYO 22 AL 25	MÓNICA SÁNCHEZ
ED. FÍSICA	JUNIO 4 AL 5	SILVANA TUTISTAR
CIENCIAS SOCIALES	JULIO 23 AL 27	MARISOL CUBIDES
MATEMÁTICAS	AGOSTO 13 AL 17	ALEXANDRA PORTILLA
ED. ARTÍSTICA	AGOSTO 27 AL 31	MARISOL CUBIDES MARIBELCY
LENQUA CASTELLANA	SEPTIEMBRE 10 AL 14	
CIENCIAS NATURALES	SEPTIEMBRE 24 AL 25	OLGA L. GUTIÉRREZ MÓNICA SÁNCHEZ
CIENCIAS SOCIALES	OCTUBRE 16 AL 19	ALEXANDRA PORTILLA MARIBELCY
MATEMÁTICAS	OCTUBRE 29 A NOVIEMBRE 2	SILVANA TUTISTAR YANIRE ARCOS

ANEXO N° 12 TALLER DE DIAGNÓSTICO SOBRE INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y USO DE RESULTADOS...

TALLER SOBRE INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y USO DE LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS NACIONALES

Examen de Estado Para Ingreso a la Educación Superior

1. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL ACUMULADO DE ESTUDIANTES EN RANGOS DE PUNTAJES

Con base en la distribución de puntajes de cada colegio-jornada escriba en el cuadro el porcentaje de estudiantes que obtiene puntuaciones bajas, es decir Hasta 30 puntos, porcentaje de estudiantes que obtiene puntuaciones altas (más de 70 puntos) y el porcentaje de estudiantes se acumula hasta 45 puntos.

En las casillas "áreas fuertes y débiles" escriba aquellas que presentan un mejor desempeño en su colegio de acuerdo con lo transcrito anteriormente. Para ello tenga en cuenta la casilla "Hasta 45".

Área	Hasta 30	Hasta 45	Más de 70	Áreas fuertes y débiles	
Biología				Áreas más fuertes	1.
Química					2.
Física					
Matemáticas				Áreas más débiles	1.
Lenguaje					2.
Inglés					
Filosofía					
C. Sociales					

¿Puede identificar algún "perfil" de fortalezas de formación de los estudiantes de su institución?

¿Cuál es la relación de las fortalezas ubicadas con el PEI?

• Formación en habilidades comunicativas que se evidencian en los resultados teniendo a lenguaje como el área de mayor puntaje.

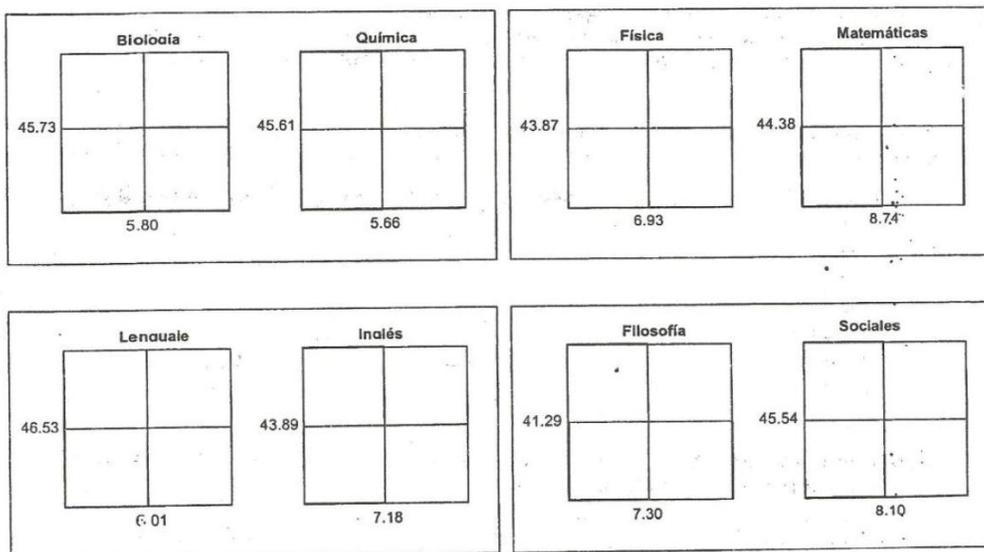
¿Qué debería hacer el colegio para conseguir que las áreas con más bajos resultados mejoren sus resultados?

• Nombrar un maestro titular de Inglés para los grados iniciales y de primaria.
 • Continuar con la intensificación en matemáticas e inglés aumentando la intensidad horaria.
 • Recursos didácticos como el aula de bilingüismo.

¹ Es posible identificar el perfil o énfasis de formación en el colegio haciendo una ordenación de las pruebas en función del porcentaje de estudiantes que logra superar un rango particular de puntajes, que para este caso puede ser hasta 45. La prueba que muestra mayor fortaleza será aquella en la cual mayor porcentaje de estudiantes supera el rango de puntaje objetivo, y la de menor fortaleza, aquella en la cual menor porcentaje de estudiantes logra superar dicho rango.

2. PROMEDIOS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE PUNTAJES

Las siguientes gráficas representan los promedios y desviaciones estándar obtenidos en los colegios distritales de Bogotá en cada una de las áreas del núcleo común en el año 2009. En cada una de las gráficas ubique los promedios y desviaciones estándar de su colegio-jornada para el mismo año.



Observando la relación entre promedio y desviación estándar identifique las dos áreas con desempeños más altos y explique como llegó a este resultado.

Áreas: Lenguaje y Física
 • Desarrollando proyectos transversales de lectura - escritura y oralidad.
 • Fortaleciendo el trabajo interdisciplinar.

Realice el mismo ejercicio para las áreas con desempeños más bajos.

Áreas: Matemáticas y Inglés
 • Intensidad horaria baja con respecto a las exigencias del bilingüismo.
 • La formación en estas áreas presentan falencias en los grados iniciales y de primaria (No hay docente de Inglés titular) que apoye esos procesos.

¿Muestran estos resultados alguna relación con los obtenidos en el punto 1? , ¿Porqué?

3. COMPARTIVO HISTÓRICO DE PROMEDIOS

Según el promedio por área obtenido por los estudiantes de su colegio-jornada para los años 2008 y 2009, halle la diferencia entre el promedio 2009 y el promedio 2008 para cada una de las áreas. Escriba este valor en la columna "Diferencia (2009-2008)" para el área correspondiente.

En la columna "Fortalezas" marque con una X si el valor hallado es positivo y en la columna "Debilidades" marque con una X si el valor es negativo. Si la diferencia es cero no marque ninguna de las columnas.

De acuerdo con las diferencias encontradas escriba el nombre de las dos áreas con mayores fortalezas y las dos áreas con mayores dificultades dentro de su localidad en los años 2008 a 2009.

Área	Diferencia (2009-2008)	Fortaleza	Debilidad	Áreas fuertes y débiles	
Biología				Áreas más fuertes	1.
Química					2.
Física					
Matemáticas					
Lenguaje				Áreas más débiles	1.
Inglés					2.
Filosofía					
C. Sociales					

3.1. COMPARTIVO CON LA CIUDAD

Anora compare los resultados de su colegio-jornada con los resultados de todos los colegios distritales de Bogotá. Para esto, halle la diferencia entre el promedio 2009 de su colegio-jornada y el promedio 2009 de Bogotá para cada una de las áreas (**Colegio menos Bogotá**). Escriba este valor en la columna "Diferencia" en cada una de las áreas.

En la columna "Fortalezas" marque con una X si el valor calculado es positivo y en la columna "Debilidades" marque con una X si el valor es negativo. Si la diferencia es cero no marque ninguna de las columnas. De acuerdo con las diferencias encontradas escriba el nombre de las dos áreas con mayores fortalezas y las dos áreas con mayores dificultades de su localidad con respecto a los resultados de toda la ciudad.

Área	Diferencia	Fortaleza	Debilidad	Áreas fuertes y débiles	
Biología				Áreas más fuertes	1.
Química					2.
Física					
Matemáticas					
Lenguaje				Áreas más débiles	1.
Inglés					2.
Filosofía					
C. Sociales					

4. CATEGORÍA DE DESEMPEÑO GENERAL

¿Su colegio aumentó o disminuyó de categoría en ²⁰¹⁰ ~~2009~~ con respecto a ²⁰¹¹ ~~2008~~?
A que atribuye este comportamiento.

El colegio aumentó de categoría debido a las estrategias establecidas por la comunidad educativa.

- Construcción de un Plan de estudios pertinente
- Simulacros Pruebas
- Hora de Lectura
- Procesos de lectura consolidados desde las diferentes áreas

¿Qué debería hacer el colegio para garantizar que su desempeño general mejore en los próximos años?

- Continuar con las estrategias establecidas y fomentar otras de acuerdo a los requerimientos internos y externos.
- Mejorar los canales de comunicación entre los procesos de las diferentes áreas y entre jornadas

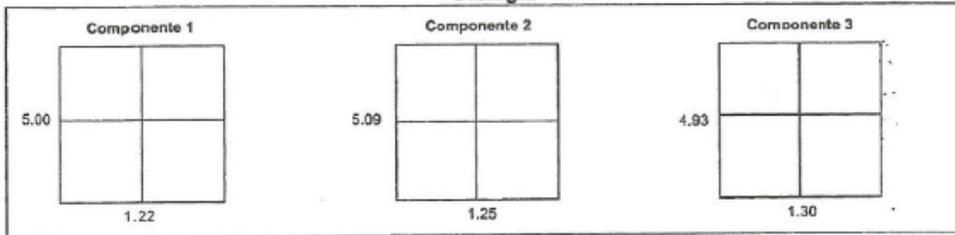
¿Qué propone para que el colegio siempre se ubique en las 2 categorías más altas (muy superior y superior)?

- Fortalecer la formación docente en cuanto a los requerimientos de las pruebas.
- Evidenciar coherencia entre los planes de estudios y las exigencias de las pruebas.

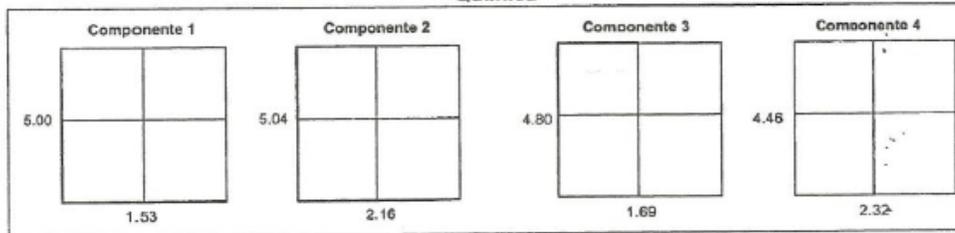
5. PROMEDIOS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR POR COMPONENTES

Las siguientes gráficas representan los promedios y desviaciones estándar obtenidos por los colegios distritales de Bogotá en cada componente en el año 2009. En cada una de las gráficas de Biología ubique los promedios y desviaciones estándar de su colegio-jornada (Las demás áreas las debe trabajar el docente de grado 11 del área correspondiente).

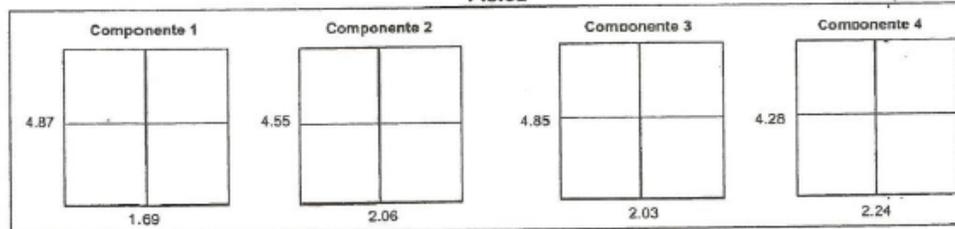
Biología



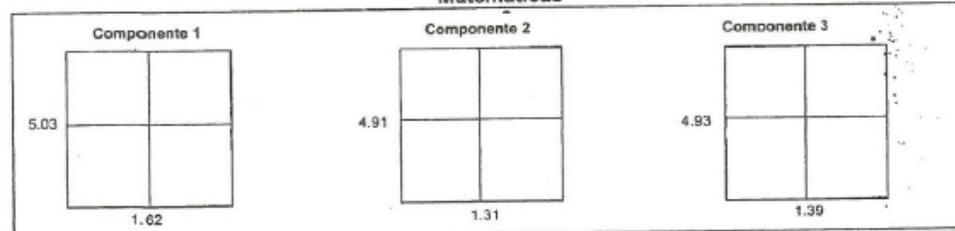
Química



Física

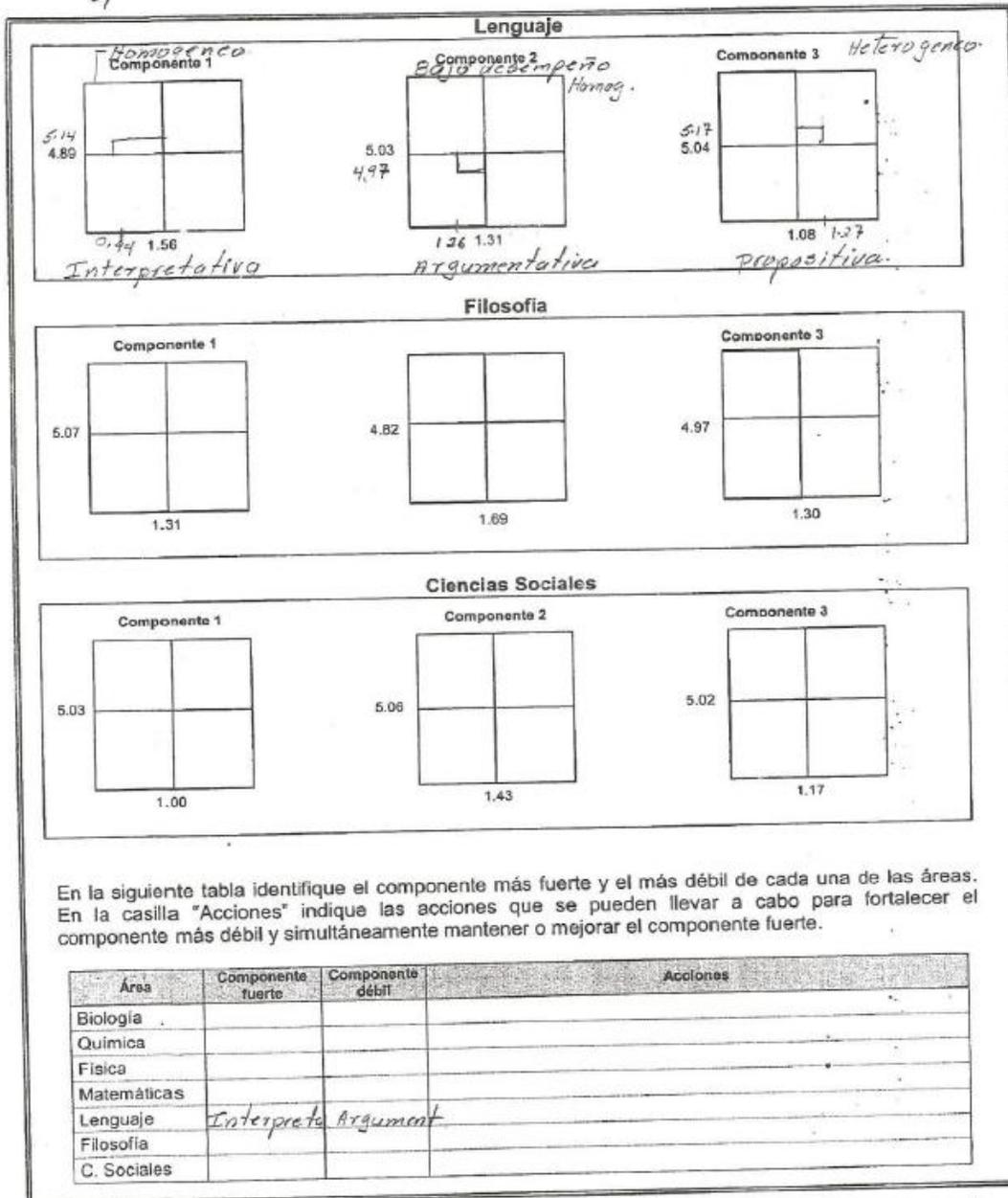


Matemáticas



TALLER SOBRE INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y USO DE LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS NACIONALES

1



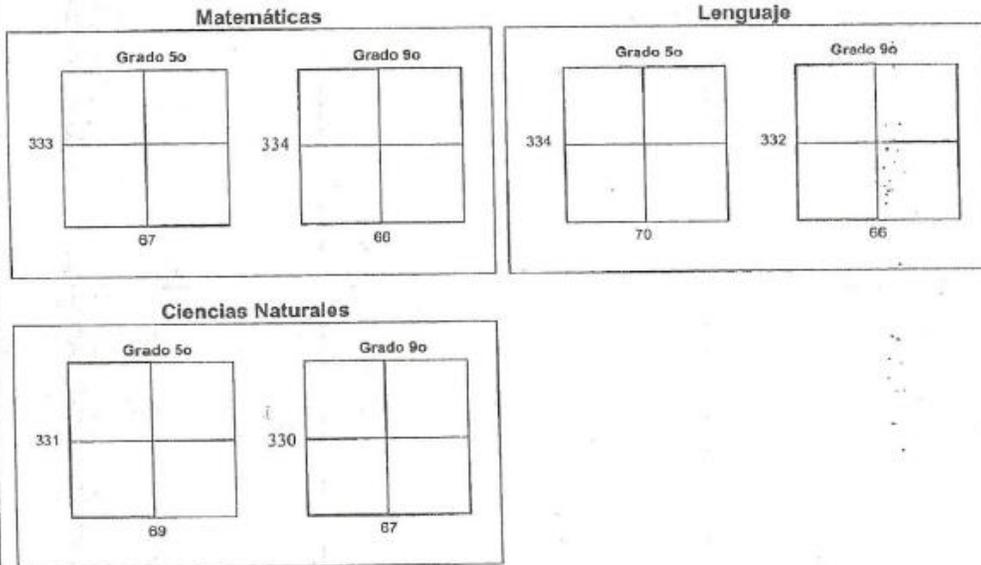
En la siguiente tabla identifique el componente más fuerte y el más débil de cada una de las áreas. En la casilla "Acciones" indique las acciones que se pueden llevar a cabo para fortalecer el componente más débil y simultáneamente mantener o mejorar el componente fuerte.

Área	Componente fuerte	Componente débil	Acciones
Biología			
Química			
Física			
Matemáticas			
Lenguaje	Interpretativa	Argumentativa	
Filosofía			
C. Sociales			

Prueba SABER

1. PROMEDIOS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE PUNTAJES

Las siguientes gráficas representan los promedios y desviaciones estándar obtenidos en la totalidad de colegios (oficiales y no oficiales) de Bogotá para cada área y grado evaluado en las pruebas SABER 2009; en cada una de las gráficas ubique los promedios y desviaciones estándar de su colegio-jornada.



Observando la relación entre promedio y desviación estándar marque con una "X" en la casilla "Fortaleza" las áreas y grados que presenten mejores resultados con respecto a todos los colegios de Bogotá. En la casilla "Debilidades" marque con un "X" las áreas y grados que obtienen resultados por debajo que los de Bogotá. En la Casilla "Acciones" escriba alguna sugerencia que le permita al colegio incrementar sus resultados.

Área	Grado	Fortaleza	Debilidad	Acciones
Matemáticas	5º			
	9º			
Lenguaje	5º			
	9º			
C. Naturales	5º			
	9º			

Identifique el área y grado que tiene el promedio más alto. Área Física-Español Grado _____
 Identifique el área y grado que tiene el promedio más bajo. Área Inglés-Matem Grado _____
 Identifique el área y grado que tiene la desviación estándar más alta.
 Área Matemáticas Grado _____
 Identifique el área y grado que tiene la desviación estándar más baja.
 Área Inglés Grado _____

Sugiera acciones de corto y mediano plazo para mejorar los resultados de las pruebas SABER

- Aplicación de simulacros desde grado noveno e implementación de estrategias desde los diferentes niveles relacionados con comprensión de lectura - Habilidades metacognitivas, entre otros

2. NIVELES DE DESEMPEÑO

La siguiente tabla contiene el porcentaje de estudiantes de todos los colegios de Bogotá según su nivel de desempeño. Complete la tabla con la información de su colegio-jornada en las casillas "Colegio". En la casillas "Diferencia" calcule la resta entre la información de su colegio-jornada menos la de Bogotá.

Área	Grado	Entidad	Insuficiente	Básico	Satisfactorio	Avanzado
Lenguaje	5o	Bogotá	8	34	37	21
		Colegio				
		Diferencia				
	9o	Bogotá	7	35	50	9
		Colegio				
		Diferencia				
Matemáticas	5o	Bogotá	19	32	28	20
		Colegio				
		Diferencia				
	9o	Bogotá	10	50	32	8
		Colegio				
		Diferencia				
C. Naturales	5o	Bogotá	9	45	30	16
		Colegio				
		Diferencia				
	9o	Bogotá	7	44	37	12
		Colegio				
		Diferencia				

¿En cuáles áreas y grados el colegio obtiene mejores resultados que los de Bogotá? Dé una explicación a su respuesta

Nota: Al finalizar el taller, esta hoja debe ser devuelta a los funcionarios de la Dirección de Evaluación

Según su opinión, ¿Qué acciones debería tomar la Secretaría de Educación, a nivel central y a nivel local, para los estudiantes mejoren los resultados de las evaluaciones externas?

Nivel Central:

- Seguir fortaleciendo las intensificaciones los sábados incrementando el número de horas y las áreas focalizadas como necesidad en la institución.
- Concretar un proceso de primación docente en cuanto al contexto de las Pruebas Ictes y pruebas externas donde haya claridad y coherencia entre las exigencias de las pruebas y lo que se enseña y construye en las aulas. Esto generaría un mayor conocimiento y comprensión de las pruebas por parte de la comunidad educativa. No solo en la consolidación de un plan de estudios pertinente sino en la implementación de estrategias que conlleven a unos mejores resultados.

Nivel Local:

- Implementar estrategias donde haya una comunicación clara entre los procesos llevados a cabo en las intensificaciones de los sábados y los de las clases entre semana para hacer de este espacio un complemento real y pertinente de lo llevado a cabo en el aula.
- Fortalecer el trabajo que se estaba llevando a cabo en los Cadeles en relación a las Redes de maestros donde los docentes de diferentes áreas se reúnan para intercambiar experiencias y recibir capacitación útil en torno a Políticas educativas - pedagogía y otros temas didácticos.

ANEXO N° 13 SIMULACRO TIPO ICFES

Verifique la correcta marcación de su hoja de respuestas, de acuerdo a las instrucciones del monitor

Simulacro de Preparación para el Nuevo icfes
saber 11

BOGOTÁ HUMANANA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PRUEBA ACTUALIZADA

Nueva estructura del Examen de Estado para ingreso a la educación superior

Acaba de recibir un cuadernillo con preguntas y una hoja de respuestas. Antes de comenzar a responder siga las instrucciones que le indicará el monitor.

En el siguiente cuadro usted encuentra las pruebas que va a resolver, el número de preguntas y el tiempo disponible para contestarlas:

PRUEBA	No. PREGUNTAS
Inglés	45
Ciencias Sociales	30
Filosofía	24
Lenguaje	4
Matemáticas	4
Biología	4
Ciencias Sociales	3
Medio Ambiente	8
Violencia y Sociedad	7
4 Horas 30 Minutos	TOTAL 129

SESIÓN 2

Este material de estudio lo elaboró:
EQUIPO Pedagógico
www.equipo pedagogico.com
Tel. (1) 604 09 50 - 370 479 31 34



NEWTON