



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



**FUNDAMENTOS TEÓRICOS A PARTIR DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES
DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN RELACIÓN AL ALCANCE DE LAS PRUEBAS
SABER EN EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado Doctor en Educación

Piedecuesta - Colombia, Mayo 2024



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



**FUNDAMENTOS TEÓRICOS A PARTIR DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES
DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN RELACIÓN AL ALCANCE DE LAS PRUEBAS
SABER EN EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE**

Autora: Yitney Osma Cubides

Tutora: Aura Stella Benti Ochoa

Piedecuesta - Colombia, Mayo de 2024

ACTA DE EVALUACIÓN



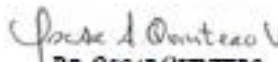
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día miércoles, diecisiete del mes de abril de dos mil veinticuatro, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" los Doctores: AURA BENTTI (TUTORA), OSCAR QUINTERO, LEYMAR DEPABLOS, ROBERTO CARLOS ASÍS Y PABLO JAIMES, Cédulas de Identidad Números V.-13.999.072, V.-11.114.865, V.-1.6420.722, C.C. 17.956.069 y C.C.-13.352.293, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N°602, con fecha del 11 de mayo de 2023, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Titulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN RELACIÓN AL ALCANCE DE LAS PRUEBAS SABER EN EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE", presentado por la participante, YITNEY OSMA CUBIDES, cédula de Ciudadanía N.-CC.-1.098.669.622 / Pasaporte N.-BE236539 como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.


DRA. AURA BENTTI,
C.I.N° V.- 13.999.072

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA


DR. OSCAR QUINTERO
C.I.N° V.- 11.114.865.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. LEYMAR DEPABLOS
C.I.N° V.-16.420.722

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. ROBERTO CARLOS ASÍS
C.C.N°-17.956.069

UNIVERSIDAD DE SANTANDER COLOMBIA


DR. PABLO JAIMES
C.C. N°-13.352.293
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

INDICE GENERAL

	pp.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	4
Planteamiento del Problema	4
Objetivos de la Investigación.....	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos.....	17
Justificación	17
CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL	20
Antecedentes Investigativos.....	20
Fundamentos conceptuales	24
Las pruebas Saber en Colombia.....	24
Las pruebas Saber para la Educación.....	26
Importancia Social de las Pruebas Saber	28
Componentes Evaluativos de las Pruebas Saber.....	29
Evaluación de los Aprendizajes	30
Representaciones Sociales	32
Fundamentos Teóricos y Epistemológicos	34
Modelo Pedagógico Constructivista	34
Teoría de Aprendizaje Significativo de Ausubel	36
Fundamentos Ontológicos	37
Fundamentos Axiológicos	38
Fundamentos Legales.....	39

CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO	42
Enfoque de la Investigación.....	42
Paradigma de la Investigación	42
Método de la Investigación.....	43
Categorías de Análisis.....	44
Categorización Inicial	44
Elección de Informantes Clave	45
Contexto de la Investigación.....	46
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	50
Confiabilidad y Validez Cualitativa.....	51
Procedimiento para el Análisis de Datos	52
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS	53
Codificación.....	53
Análisis De Dimensiones: Categoría Desarrollo Académico	55
Análisis De Dimensiones: Categoría Pruebas Saber	77
Análisis de subcategorías	81
Significados y Percepciones	81
Áreas Evaluativas y Competencias y Proceso de Aplicación de las Pruebas	84
Análisis de categorías	86
Categoría Desarrollo Académico	86
Categoría Pruebas Saber	87
CAPÍTULO V CONSTRUCCIÓN TEÓRICA PARA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA ADAPTATIVA	89
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES	95
REFERENCIAS.....	99

ANEXOS	107
Anexo A. Guía de entrevista estudiantes	107
Anexo B. Guía de entrevista docentes	108
Anexo C. Formato diario de campo	110
Anexo D. Validación de instrumentos	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Cambio en la estructura del examen Saber 11.....	5
Figura 2 Alineación de las pruebas ICFES.....	7
Figura 3 Puntaje Global del año 2017 al 2021.....	9
Figura 4 Puntaje Global del año 2017 al 2021 por ejes genéricos.....	9
Figura 5 Porcentaje de estudiantes en los niveles de cada área evaluada.....	11
Figura 6 Rendimiento pruebas Saber comparativo institución, municipio, departamento y país.	13
Figura 7. Ubicación geográfica del municipio de Piedecuesta, Santander.....	50
Figura 8 Dimensión mejora de las capacidades de los estudiantes.....	61
Figura 9 Dimensión competencias escolares.....	65
Figura 10 Dimensión calidad de la educación en instituciones educativas.....	73
Figura 11 Dimensión normas educativas nacionales, territoriales e institucionales.....	76
Figura 12 Dimensión estándares de competencia.....	79
Figura 13 Dimensión normas emitidas a través del MEN.....	81
Figura 14 Subcategoría significados y percepciones.....	82
Figura 15 Subcategoría áreas evaluativas y competencias.....	85
Figura 16 Subcategoría proceso de aplicación de las pruebas.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 17 Categoría desarrollo académico.....	86
Figura 18 Categoría Pruebas Saber.....	88
Figura 19 Pruebas estandarizadas: acciones mejorables y limitaciones.....	88
Figura 20 Evaluación formativa adaptativa.....	88

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Categorización de las categorías.	44
Cuadro 2. Caracterización de la muestra docente	46
Cuadro 3. Caracterización de la muestra estudiantil.....	46

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Doctorado en Educación

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS A PARTIR DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES
DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN RELACIÓN AL ALCANCE DE LAS PRUEBAS
SABER EN EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE**

Autora: Yitney Osma Cubides

Tutora: Aura Stella Benti Ochoa

Fecha: Mayo de 2024

RESUMEN

En Colombia las pruebas Saber se formulan para examinar los procesos académicos y los aprendizajes obtenidos por los escolares en la terminación de los ciclos educativos de la enseñanza básica, media y profesional, por ello el actual proceso investigativo busca establecer los elementos que inciden en el desempeño de los estudiantes, percibiendo las destrezas, capacidades y valores que desarrollan los estudiantes y docentes durante su etapa académica, razón por la cual se plantea como objetivo generar fundamentos teóricos a partir de las representaciones sociales de los actores educativos en relación al alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante de grado undécimo de una institución oficial de Piedecuesta, Santander. Esto mediante una metodología basada en los parámetros de un enfoque de investigación teórica cualitativa bajo el paradigma interpretativo y el método de Teoría Fundamentada para la obtención y exposición de ideas y suposiciones que permitan mediante grupos focales, una entrevista a docentes y el desarrollo de un registro de observación aplicados a 7 docentes y 10 estudiantes pertenecientes al grado undécimo de una institución oficial de Piedecuesta. Como resultados se obtuvo: reveló una variedad de perspectivas sobre el impacto de las Pruebas Saber en el desarrollo académico, se destacó la necesidad de considerar las dimensiones emocionales de los estudiantes en el proceso educativo, algunos expertos manifestaron preocupaciones sobre la estandarización de las Pruebas Saber y su impacto en el sistema educativo colombiano. Ante este tipo de representaciones identificadas, se reflexiona entre los fundamentos teóricos generados, sobre la necesidad de una evaluación formativa adaptativa que permita una visión formativa más integral y holística.

Descriptor: Representaciones sociales, Actores educativos, Pruebas saber, Aprendizajes.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 67, se establece que la educación es un derecho fundamental y con función social, dirigida a desarrollar aspectos académicos, científicos, tecnológicos, y al fortalecimiento de valores culturales en los ciudadanos del país, que se apoya en la familia y la sociedad para llevar a cabo este objetivo. De igual forma, es la herramienta de la nación para lograr el crecimiento y avance hacia las exigencias que trae consigo un mundo en constante cambio y evolución. En consecuencia, esta gran responsabilidad en torno a la educación requiere de unas políticas públicas encaminadas a la formación de personas competentes e integrales que favorezcan los objetivos que se plantea el Estado y la demanda actual.

Por tal razón, el MEN es el responsable de hacer seguimiento a todas las instituciones educativas públicas y privadas del país con el fin de garantizar que se están llevando a cabo las orientaciones estatales, se respete el derecho a la educación y la calidad de la misma en cada uno de los niños, jóvenes y adolescentes del país de acuerdo a las directrices y parámetros expresados en los Lineamientos Curriculares, Estándares de Competencias y los DBA. Bajo esta consigna, el ICFES es el ente encargado de realizar pruebas censales en la terminación de cada ciclo de grados 3°, 5°, 7°, 9° y 11° (tal y como se evidencia en los estándares curriculares) para “comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media” en torno a las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Sociales y Naturales (en undécimo lectura crítica e inglés) y además que sirvan para ...”proporcionar información a los establecimientos educativos que ofrecen educación media para el ejercicio de la autoevaluación y para que realicen la consolidación o reorientación de sus prácticas pedagógicas(ICFES, 2024)

A partir de los desempeños obtenidos por los estudiantes dentro de sus respectivas instituciones educativas al finalizar su último nivel académico en la secundaria, los colegios son categorizados por letras desde la calificación más baja representada con D, C, B, A hasta la más alta que es A+ siendo esta puntuación el ideal para el Estado colombiano, el cual ha venido estableciendo orientaciones para modificar la formulación de las pruebas para que estén acordes a la documentación avalada por el MEN.

Sin embargo, es necesario establecer que existe una gran diversidad de situaciones que pueden llegar a afectar los resultados académicos de algunos establecimientos educativos en

relación a las condiciones de las poblaciones, comunidades y territorios de los que hacen parte; y de las cuales no son ajenos los jóvenes que presentan estos exámenes; como por ejemplo el conflicto armado, estados de pobreza, desempleo, violencia intrafamiliar, por mencionar tan solo algunas. En consecuencia, a pesar de los múltiples esfuerzos por realizar ajustes y transformaciones que sean más pertinentes para evaluar las competencias de los estudiantes, cada centro educativo y por ende comunidad educativa (padres, estudiantes, docentes, directivos docentes) tiene su propia realidad, cultura y representaciones sobre lo que significa presentar una prueba estandarizada, la cual, puede llegar a afectar o no el estilo de vida de sus habitantes, su realidad circundante, la proyección profesional, personal y laboral de los jóvenes egresados.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, es pertinente reconocer que la población de la que hace parte el Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento no es ajena a todas estas problemáticas sociales, contextuales, familiares y socioeconómicas, que pueden estar incidiendo en la fluctuación de los resultados obtenidos en los últimos años. Por tal razón, durante este proceso investigativo, la autora ha utilizado una serie de instrumentos para recaudar información acerca de las percepciones de los actores educativos seleccionados como informantes claves sobre el alcance de las pruebas Saber, su concepción, pertinencia y relación con el desarrollo académico de los estudiantes.

Los resultados obtenidos y la construcción teórica que parte de las representaciones sociales de los participantes de la investigación, corresponden fielmente a la visión, experiencia y percepción de los docentes que orientan clases en el grado undécimo y de los estudiantes del mismo nivel, que han tenido una permanencia en la institución de más de 2 años de escolaridad y viven en los alrededores del colegio. Esto con el fin de garantizar a través de los informantes una verdadera inmersión y reflejo del contexto inmediato, que afecta e influye en el comportamiento y forma de proyección de estos en la realidad.

En razón de lo expuesto, se desarrolla la investigación que se presenta en este documento, organizado a partir de las normas y orientaciones del manual UPEL de la siguiente manera: Capítulo I, se enmarca el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y la justificación. En el desarrollo del Capítulo II, se mencionan los antecedentes internacionales, nacionales y locales orientados en tesis y estudios doctorales publicados en medios digitales y los fundamentos conceptuales, teóricos, epistemológicos y legales. El capítulo III, se presenta el diseño metodológico de la investigación: enfoque, paradigma y método, así como los informantes

clave, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y las fases de la teoría Fundamentada sobre la que subyace el estudio. El capítulo IV da a conocer el análisis de resultados a través de la codificación abierta, axial y selectiva, así como la teorización. En el capítulo V se expone la construcción teórica lograda y en el capítulo VI se muestran las conclusiones orientadas a los objetivos planteados en la investigación. Finalmente, se da recopila todas las referencias consultadas y los respectivos anexos.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Planteamiento del Problema

El concepto de una educación en Colombia ligada a un ámbito que responda a las perspectivas de bienestar de los individuos y que a la vez se convierta en el motor del mejoramiento social del país, ha sido el eje de la Revolución Educativa durante estos últimos años, de ahí que, desde el Estado, se han implementado estrategias y planes que buscan arropar todos los contextos del sector educativo (Palacios, 2018). El pilar de esta modificación se ha orientado en prestar atención al sistema académico especialmente sobre lo que asimila el estudiante; en relación al saber, saber ser, saber hacer y la disposición por el aprendizaje, ya que esto, es lo que le permite al educando crear su propio estilo de vida desde sus primeros años teniendo en cuenta la importancia de un acercamiento continuo con el aprendizaje y así ampliar absolutamente su capacidad para enfrentarse a las situaciones que surgen a su alrededor y mejorar su creatividad y sus aptitudes (MEN, 2020).

De igual manera, la revolución educativa ha conllevado a la comprensión de la escolarización como un proceso inacabado, que no se termina con el sistema educativo o con el paso de los alumnos por las instituciones educativas, facultades, universidades y centros de formación, sino que se amplía a lo largo de la existencia de cada ser y se configura a partir de su intercambio comunicacional e interacción con la sociedad (MEN, 2022). Este tipo de proceso orientado a analizar y evaluar el desarrollo del educando desde el contexto académico y sus efectos dentro de la sociedad ha implicado la estructuración de planes y programas que a nivel internacional y nacional permitan ordenar y coordinar en todos los rangos y pretensiones, el trabajo de los representantes del sistema educativo.

Estos se basan principalmente en el objetivo común de desarrollar las capacidades de los alumnos, parte desde la idea de la transferencia de conocimientos, aprendizaje de datos implícitos, memorística y universal, a una educación innovadora fundamentada en procesos para la formación de estudiantes capacitados desde la idoneidad y la paz, con metas claras trabajadas por toda la sociedad, pertinentes a las insuficiencias del contexto y orientadas a la proyección de planes de calidad de vida para los estudiantes (Grajales, 2013). Por ello, se parte de estos ideales para

establecer la necesidad de aplicar pruebas estandarizadas que permitan valorar los alcances de esta revolución educativa.

En consecuencia, a partir del año 2000, el ICFES reorientó su prueba de un nivel específicamente selectivo para el ingreso a la educación superior a un enfoque basado en competencias, entendidas como “conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos” (MEN, 2021); con el fin de relacionar coherentemente el examen con los lineamientos curriculares, y posteriormente por los estándares de competencia, consolidando un Sistema de Educación Nacional de Evaluación Estandarizada, SNEE, para permitir una estructura evolutiva y articulada desde la primaria hasta la secundaria, aspectos que fueron alcanzados finalmente en el año 2014 con la trazabilidad de las pruebas de 3°, 5° y 9°.

Figura 1

Cambio en la estructura del examen Saber 11

2000-1 a 2005-2	2006-1 a 2014-1	2014-II en adelante
Lenguaje	Lenguaje	Lectura crítica
Filosofía	Filosofía	
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas (Incluye Razonamiento Cuantitativo)
Física	Física	
Química	Química	Ciencias Naturales
Biología	Biología	
Historia	Ciencias sociales	Sociales y ciudadanas
Geografía	(Historia, Geografía)	(Incluye Competencias Ciudadanas)
idioma (Inglés, Francés o Alemán)	Idioma – Inglés (Inglés, Francés o Alemán)	Inglés

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, S/F)

Como se puede observar en el gráfico anterior, en los periodos comprendidos entre el 2000-1 al 2005-2 las pruebas involucraban las áreas fundamentales establecidas en la Ley 115 de 1994 y además permitían “una profundización en lenguaje, matemáticas, sociales y biología; así como dos interdisciplinarias en medio ambiente y sociedad” (ICFES, s.f) que podían ser escogidas libremente y de acuerdo con sus inclinaciones conceptuales, por el estudiante. Se evalúa uno de tres idiomas (inglés, francés o alemán). Es importante recordar, que en el 2000 le aplicó por primera vez esta nueva estructura y, por lo tanto, no había forma de comparar los resultados con años anteriores. Sin embargo, este primer acercamiento y reestructuración implicó un cambio en la planificación y orientación del currículo de las instituciones educativas enfocadas a logros e indicadores de logro, para centrar su atención en el nuevo modelo por competencias.

En el tiempo comprendido del 2005 al 2014, se reduce de dos días a uno solo la aplicación del examen de Estado, ya no se evalúa geografía e historia por separado sino Ciencias Sociales pasando de un núcleo común de 9 a solo 8. Se mantiene las pruebas de profundización y las interdisciplinarias y la elección en alguno de los tres idiomas (este último hasta la prueba de 2017-1 cuando sólo se establece el idioma inglés). Los resultados de los estudiantes fueron agrupados en conjuntos de 1000 y los puestos iban de 1 a 1000 siendo el número 1 el mejor puntaje dentro de cada conjunto.

A partir del año 2014-2 se logra la consolidación del SNEE que permitió que los exámenes estuvieran alineados bajo el eje de unas competencias genéricas, que implican la determinación y desarrollo de las mismas competencias, pero a un nivel distinto de complejidad, en el caso particular de lengua castellana “la prueba de Lectura Crítica de SABER PRO está alineada con las pruebas de Lenguaje presentes en SABER 3°, SABER 5° y SABER 9°” (ICFES, 2013). Así mismo, ya no se evalúan 8 núcleos comunes sino 5 reflejados en 7 áreas. Se fusionan las pruebas de Filosofía y Lenguaje y se establece la prueba de Lectura Crítica en donde no se hace referencia a conceptos específicos del área sino al establecimiento de textos enmarcados a la comprensión y función de los mismos con un total de 41 preguntas. Se agrupan las áreas de física, química y biología en Ciencias Naturales en 58 preguntas, se cambia de Ciencias sociales a Sociales y ciudadanas desde la resolución de 50 preguntas, se incluye el razonamiento cuantitativo a la prueba de Matemáticas con 50 preguntas y permanece la prueba de inglés con 55 preguntas; para un total de 254 preguntas para ser desarrolladas en 2 sesiones de cuatro horas 30 minutos. De igual forma,

se elimina las pruebas de profundización e interdisciplinarias con el fin de hacer más confiable este examen,

A continuación, se muestra la alineación de los ejes genéricos y su secuencialidad hasta las pruebas Saber PRO, con el fin de establecer cuál ha sido la evolución y la calidad de los aprendizajes desde la básica primaria hasta la educación superior. Con esto el ICFES busca cumplir con los objetivos enmarcados en el Decreto 869 del 2010, orientados a ofrecer información que permita proporcionar información a las instituciones de educación media y superior, monitorear el avance de los estudiantes frente a los estándares educativos y DBA bajo los cuales se rige la educación del país, ser referente para establecer nuevas estrategias o modificación de políticas en búsqueda de una mejor calidad educativa. Frente a esto López (2013) coincide en afirmar que “estas pruebas no solo sirven para la recopilación de estadísticas sino también para analizar la calidad de la formación en el país y específicamente dentro de las instituciones educativas” (p.64)

Figura 2
Alineación de las pruebas ICFES

SABER 3°	SABER 5°	SABER 9°	SABER 11°	SABER PRO
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura Crítica	Lectura Crítica
Matemáticas (RC)	Matemáticas (RC)	Matemáticas (incluye RC)	Matemáticas (incluye RC)	Razonamiento Cuantitativo
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Sociales y Comp. Ciudadanas	Competencias Ciudadanas
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Pensamiento Científico (EE)
			Inglés	Inglés
				Comunicación Escrita

Fuente: Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11° (ICFES,2013)

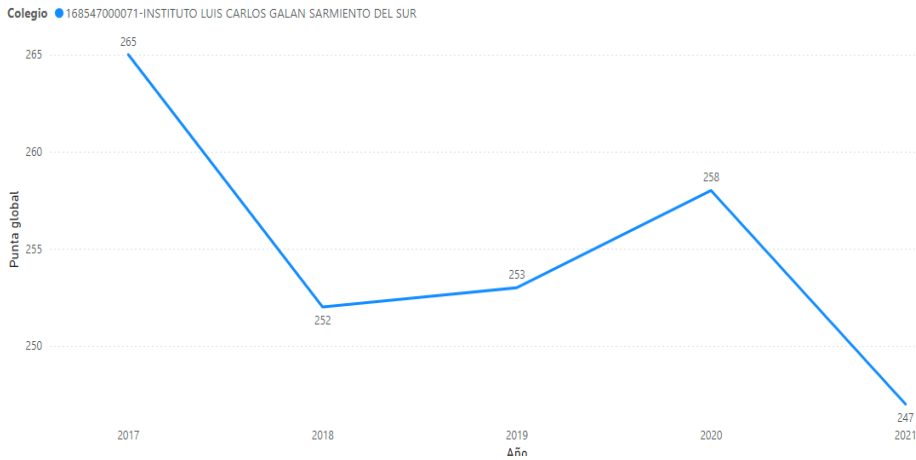
Este esfuerzo realizado por el Estado, el MEN y el ICFES por reorientar las pruebas en la búsqueda de una formación que le permita al individuo ser capaz de desenvolverse en cualquier lugar donde se encuentre es fundamental para proyectar, a través de los resultados de cada colegio, la necesidad de que las instituciones educativas hagan parte de este proceso de cambio y transformación a partir de la reflexión sobre las estrategias metodológicas, planes de estudio y la

forma en que se están llevando a cabo las prácticas pedagógicas en las aulas de modo que exista un coherencia interna y externa entre lo que se enseña y se evalúa. De igual forma, es pertinente reconocer las brechas educativas que existen dentro del país en torno a cada centro educativo y que están permeadas por situaciones de contexto y sus diversas variables, como ubicación; si es una I.E, rural, urbana; salubridad, si cuenta con servicios básicos (agua, luz, alcantarillado), de acceso (carreteras, trochas, caminos); problemáticas sociales de pobreza, inmersión de grupos armados y al margen de la ley, situaciones de postconflicto; carácter público y privado; acceso a recursos tecnológicos, médicos, comunicativos, físicos, humanos; estratificación social, entre otros. Lo anterior causa una gran influencia dentro del pensamiento, actuación y percepción de cada actor educativo (padre, estudiante, docente, directivo docente, administrativo...) y que es reflejada en su comportamiento, autoestima, proyección de vida, forma de ver el mundo y moverse en él. Y son quizás, estas algunas de las razones por lo que se puede ver la disparidad de resultados entre instituciones educativas inclusive del mismo departamento, municipio y sector que reflejan rendimientos diferenciados ampliamente marcados.

Es así que dentro de los múltiples interrogantes que pueden darse acerca de la evaluación educativa, se mantiene la inquietud sobre cómo llevar a cabo una enseñanza por competencias cuando no se tiene una idea clara de las representaciones sociales que tienen los actores educativos frente a las pruebas estandarizadas y cómo estas representaciones sociales afectan el rendimiento académico de los estudiantes y su proyecto de vida. Según Moscovici (1979), "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios", es decir, poderlas establecer y develar podrán ayudar a reconocer algunos factores por los cuales el rendimiento en las pruebas saber es tan fluctuante como se evidencia en el histórico de la institución educativa sobre la cual se ha hecho el proceso de investigación.

Figura 3

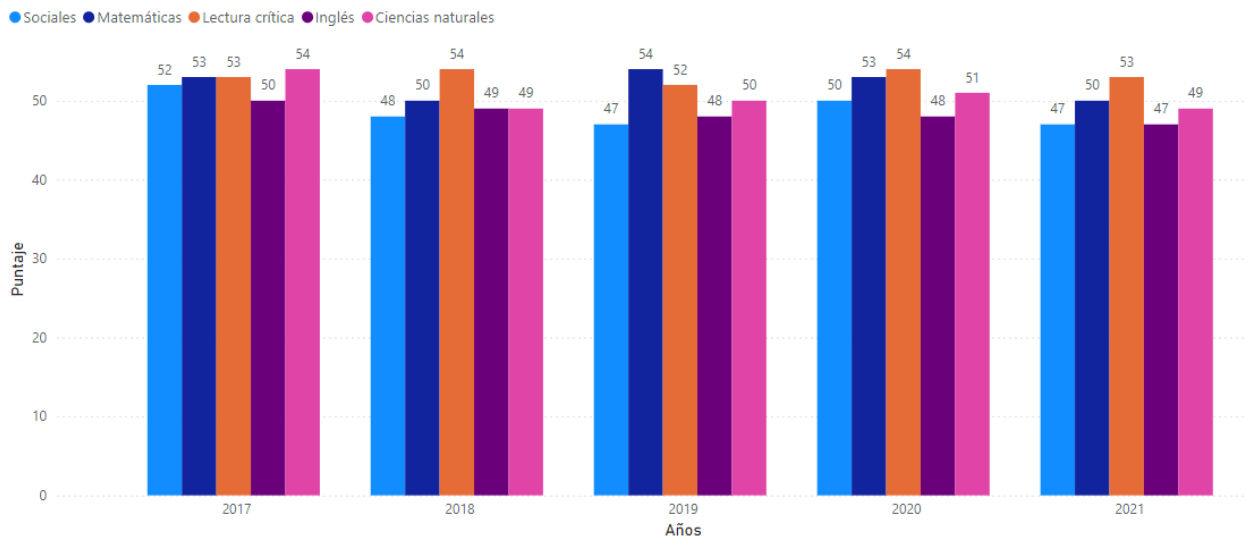
Puntaje Global del año 2017 al 2021



Nota: tomado de ICFES- Tu cole (Análisis de datos)

Figura 4

Puntaje Global del año 2017 al 2021 por ejes genéricos



Nota: tomado de ICFES- Tu cole (Análisis de datos)

La gráfica global expresa que los resultados comprendidos entre 2017 al 2021 no han sido los mejores para la institución al reflejar que su mayor puntaje fue obtenido en el 2017 y descendió drásticamente en el 2018 en las áreas de sociales, matemáticas, inglés y naturales, siendo esta última la más notoria al bajar 5 puntos a comparación del año anterior como lo indica el gráfico 4,

aunque para el caso de lectura crítica se logra un leve aumento de un punto. Posteriormente se observa que para 2019 nuevamente disminuyen los valores en Ciencias Sociales e inglés, aumenta ligeramente ciencias naturales y se logran mejores resultados en matemáticas en comparación de los dos años inmediatamente anteriores. Sin embargo, lectura crítica que en el año anterior había subido, en esta baja 2 puntos.

Para el 2020, frente al acontecimiento de Pandemia, el Banco de la República de Colombia menciona que se observa una diferencia significativa entre los colegios públicos y privados, zonas rurales y urbanas “y entre estudiantes con diferentes condiciones socioeconómicas. En particular, el rendimiento de los estudiantes mejora con el estrato socioeconómico, con el nivel de educación y de empleo de los padres y con el acceso a las tecnologías de la información” (2022). Este acontecimiento evidenció la falta de herramientas tecnológicas en las I.E, las cuales en la mayoría de los casos no contaba con plataformas digitales educativas ni con la formación de docentes ni estudiantes para llevar a cabo encuentros virtuales y en poblaciones ubicadas en zonas rurales el acceso a internet era restringido o nulo ocasionando que muchos desertaran del ámbito educativo.

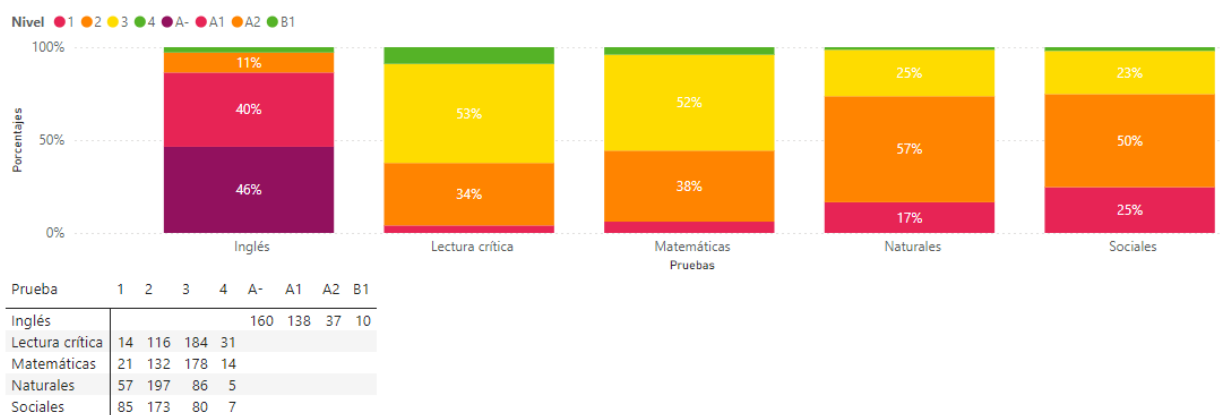
Por ello, se hace evidente en este periodo comprendido entre 2020 y 2021, que la falta de recursos informáticos tanto en las I.E como en los hogares ubicados en estratos socioeconómicos 0, 1 y 2 fueron los más afectados incide en los resultados de la prueba. De allí, que en el 2021 los resultados reflejen que todas las áreas evaluadas por el ICFES en la institución educativa objeto de estudio (que se encuentra inmersa dentro de esta estratificación), disminuyera notablemente y alcanzara los niveles más bajos de los últimos años.

En la figura 5, se puede determinar que el nivel 4, máxima jerarquía dentro de los niveles de desempeño de cada una de las áreas (a excepción de inglés, que se rige por el marco común Europeo de referencia para las lenguas) es el porcentaje más bajo de los 4 niveles de desempeño que se describen en cada prueba. En la prueba de lectura crítica el porcentaje más alto lo ocupa el nivel 3 mientras que en sociales y naturales el nivel 2 es el más predominante. Pudiera interpretarse, con base en las gráficas a las cuales se ha venido haciendo referencia, que existe un esfuerzo institucional por mejorar los resultados en lectura crítica y matemáticas que intentan mantenerse año a año por encima de 50, mientras ciencias naturales refleja una disminución considerable que pudiera ser la consecuencia de no contar dentro de la carga académica del grado 11 con el área de Biología, teniendo en cuenta que el eje genérico de ciencias abarca física, química y biología. Aunque, es relevante establecer que estos resultados institucionales tienden a estar por

debajo del promedio departamental e incluso municipal. En consecuencia, las anteriores variables hacen que la I.E siga permaneciendo en el nivel B desde el año 2017 hasta la fecha.

Figura 5

Porcentaje de estudiantes en los niveles de cada área evaluada



Nota: tomado de ICFES- Tu cole (Análisis de datos)

Por ello, es importante resaltar la importancia de develar las representaciones sociales que tienen los actores educativos sobre las diversas pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales, porque reconociéndolas e interpretándolas se podrían llevar a cabo estrategias y orientaciones más pertinentes y adecuadas para aplicar en las aulas y así mejorar los procesos formativos; esto tomando en cuenta que, según Moscovici (1981) las representaciones sociales, se catalogan como “ingenios y estos compendios se visualizan fuera del foco del discernimiento, es decir que las mismas son externas a la experiencia del sujeto del conocimiento” (p.32). Así como la esencia de la ilustración tiene su propia apariencia, entonces la ilustración de ese algo o alguien también tiene su propia vida. Sin embargo, si una primera ilustración ya está determinada de manera objetiva, se asume que es la representación fundamental en tanto su facultad para dar parte del modo de ser del objeto de la ilustración. Esto quiere decir que, “si las representaciones son de ítems y esos objetos son considerados construcciones, entonces las representaciones pueden ser consideradas estructuras sociales” (Riveros, 2017, p.41).

En este punto es pertinente destacar que en Colombia el acceso a la educación superior es casi un privilegio, a juicio de la investigadora representa un asunto meritocrático en el que solo pueden participar los alumnos más aventajados cognitivamente o aquellos que tienen la capacidad económica suficiente para acceder a una institución de educación superior privada. Los primeros

dependen fundamentalmente de sus resultados académicos, y los segundos del caudal hereditario de sus padres o estabilidad económica de los mismos. En ese sentido, en Colombia el puntaje o nota es una moneda de cambio frecuente entre estudiantes, docentes y el sistema educativo mismo. A mejor calificación, mayores posibilidades de educación de calidad. Esto hace que la educación no sea propiamente un derecho ofrecido con equidad a la comunidad, sino que es un terreno en el que existen amplias brechas difíciles de ocultar. En consecuencia, el resultado de las pruebas estandarizadas significa la posibilidad del desarrollo, del salir de la pobreza al obtener un título que les permita acceder a puestos laborales estables, de tener el primer miembro de una familia que logra ingresar a la universidad, el escapar de la marginalidad; connotación que trasciende de lo académico para impactar en lo social e inclusive en lo cultural.

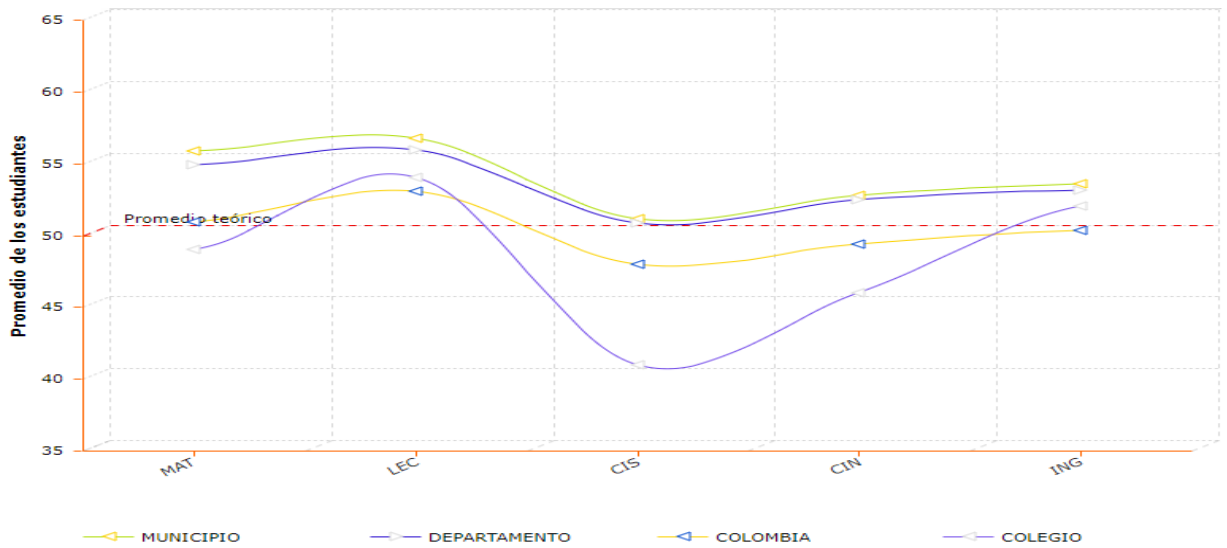
Por otro lado, Salazar y Tobón (2018) dejan ver que dentro de las percepciones de algunos docentes las pruebas son vistas “como una evaluación común y de calidad que deben basarse totalmente en unidades con un alto grado de validez, si se quiere establecer exactamente lo que los alumnos entienden y pueden hacer” (p.83). En términos generalizados, una prueba debe estar compuesta por preguntas con rangos exclusivos de complejidad y problema (Castro et al., 2018). Así, cada pregunta formulada exige del estudiante ciertas habilidades para resolverlas, que se describen en términos de acciones cognitivas y aprendizajes conceptuales, acordes con la temática a la cual corresponden. Es por esto, que el grado de complejidad de cada ítem de la prueba y la competencia requerida para resolverla determina el grado de actuación y está asociada a un proceso cognitivo del área de conocimiento. Sin embargo, en la necesidad de lograr mejores resultados se han establecido modelos de evaluación interna con preguntas de opción de múltiple para preparar al estudiante en el modelo de solución, pero en el trasfondo, las preguntas de estos exámenes siguen encaminados a situaciones conceptuales y memorísticas que de competencias.

Por consiguiente, surge la necesidad de concientizar a los educadores sobre la jerarquía de las pruebas Saber, las cuales deben ser tomadas como un proceso que les permita identificar las variables que pueden contribuir al progreso de las capacidades de los educandos, y observar los efectos de sus prácticas pedagógicas, desde un proceso reflexivo y autoevaluativo; de modo que puedan resignificar y plantear propuestas que generen mejores resultados (James, 2020). Adicional a ello, y en lo concerniente a los estudiantes y su percepción sobre este tipo de pruebas, el desconocimiento de la relevancia de las pruebas saber en Colombia ha dejado ver, según Martínez y Ramírez (2018) que, “la información que proyecten los resultados de esos controles, no se

convierte en un insumo indispensable para realizar un plan completo que viabilice la intrusión de todos los procedimientos y/o componentes que inciden en el mejoramiento institucional y los talentos de los estudiantes” (p.17), es así que, la poca valoración de los estudiantes, no contribuyen a que estos comprendan la importancia de analizar su propio desarrollo, habilidades y debilidades en relación a otros educandos, tanto del grupo como de otras instituciones educativas en la localidad, municipio, departamento y país que le permiten proyectarse a mejores proyectos de vida y elección de carreras profesionales.

Figura 6

Rendimiento pruebas Saber comparativo institución, municipio, departamento y país



MATERIA	COLEGIO	MUNICIPIO	DEPARTAMENTO	COLOMBIA
MAT	49.00	55.85	54.88	50.91
LEC	54.00	56.73	55.93	53.08
CIS	41.00	51.15	50.83	48.00
CIN	46.00	52.76	52.44	49.37
ING	52.00	53.57	53.15	50.32
ESTUDIANTES	7	2066	24996	545653

Nota: tomado de ICFES (2022)

En la figura 6 se presentan los resultados de las pruebas Saber del periodo 2022-2 en un comparativo para la institución, el municipio, el departamento y el país. Los resultados se ubican apenas rondando el promedio teórico. En términos cuantitativos el rendimiento sería aceptable con mayor tendencia a debilidades que a fortalezas en las competencias de los estudiantes. El promedio, en términos educativos es una cortina de humo, porque en él se esconden las enormes

diferencias que existen entre unos estudiantes y otros, entre unos sectores y otros. Mientras ciertos establecimientos educativos tienen rendimientos muy por encima de la media, otros, por el contrario, los tienen muy por debajo y el promedio lo que hace es homogenizarlos cuando están muy lejos entre sí.

En el caso de la institución objeto de estudio estos resultados no han sido socializados con toda la comunidad educativa, comprendida principalmente por padres, docentes y estudiantes, con el fin de establecer un proceso reflexivo que permita reconocer la situación del alumnado respecto a sus competencias y orientar la toma de decisiones desde las necesidades identificadas, y a su vez, determinar qué tanto valor e importancia le dan los padres de familia a la presentación de dichas pruebas y lograr determinar si realmente conocen el objetivo, funcionalidad y oportunidad que trae consigo, que sus hijos obtengan buenos resultados y se preparen conscientemente a lo largo de toda su vida escolar y no solo en su último año de estudio.

Es por ello que resulta necesario establecer reflexiones en los docentes y en el sistema educativo colombiano mismo, para que se entienda que la evaluación tanto al interior de las instituciones, como en el caso de las pruebas estandarizadas no puede ser un componente más de la creación y sostenimiento de brechas educativas perpetuadoras de la desigualdad social en el país. La evaluación como camino para la consecución de la educación de calidad no funciona cuando se utiliza para descartar a los estudiantes cuyos resultados no son los esperados, funciona cuando se percibe como un instrumento que caracteriza la acción del docente respecto a su proceso de enseñanza y cómo esto impacta en el proceso de aprendizaje del educando, para así hacer de la evaluación un ejercicio en el que no solo se toman decisiones, sino en el que tanto el estudiante, como el docente, aprende sobre sí mismo, sobre cómo aprende, qué aprende y para qué lo aprende, pues “el examen y la medición numérica tiene muy poco de juicio de valor, pues apenas se establece una relación numérica entre los objetos y las cosas” (Cerdeña, 2000, p.17). Y con esto no se cuestiona el espíritu con el cual el ICFES desarrolla las pruebas estandarizadas, sino que se reposa la mirada directamente en las representaciones sociales que se les atribuye a las mismas.

Asimismo, es importante mencionar que existen diversos autores como Padilla (2009); Sánchez (2020); De La et al. (2019); Jiménez (2022), entre otros, que argumentan sobre la validez que tiene el analizar las representaciones sociales de los actores educativos en torno a las diversas pruebas internas y externas que se aplican dentro del sistema educativo, esto a partir del intenso progreso del estudio de estas representaciones a causa del estándar iberoamericano que busca

reconocer el nivel educativo de diferentes países, planteando los adelantos de escenarios colindantes al contexto latinoamericano, lo cual muestra una consistente producción académica que reanima el escenario internacional a partir del habla hispana y a partir de espacios que desorientan los focos de fabricación de entendimiento que predominan con dinámicas particulares y sugerentes. Por tanto, a partir de un entorno local investigadores como Vélez (2021) e Iñiguez et al. (2020) establecen que el análisis de las representaciones sociales como instrumento conceptual para abordar el impacto de las pruebas Saber da una multiplicidad de maneras para la meditación teórico conceptual que se puede dar a este tipo de procesos dentro de las aulas de clase contemplando vías alternativas a analizar.

De esta forma, es importante analizar ¿Qué piensan los actores educativos frente a la ejecución de las pruebas Saber dentro del aula?, esto no solo desde los resultados sino también a partir de su importancia social dentro del contexto en el que se desenvuelven, ya que en este último punto las pruebas Saber, deben contribuir a optimizar la calidad de la formación colombiana, mediante la ejecución de exámenes periódicos en los que se evalúen las capacidades de los alumnos (Mena, 2018), analizando los elementos que influyen de manera negativa el rendimiento de los alumnos y permitiéndoles a los colegios, las secretarías de educación, el MEN y la comunidad en general identificar las fortalezas y debilidades de los becarios en función principalmente de las representaciones sociales de la evaluación.

Así, este tipo de pruebas permitirán definir planes de desarrollo para las instituciones educativas colombianas basados no solo en los resultados sino en el progreso de los académicos en un período determinado, estableciendo el efecto de los programas y las acciones de los docentes en el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza y aprendizaje, análisis que les sirvan de base para la delineación de planes de instrucción, de equilibrio y prevención de la pérdida de las áreas académicas (Lozano et al., 2019).

Por otra parte, es de mencionar que, se requiere de la formulación de un proceso investigativo que permita generar fundamentos teóricos a partir de las representaciones sociales de los actores educativos sobre la relevancia de las pruebas saber para el desarrollo académico del estudiante de grado undécimo del Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento, Piedecuesta, Santander, una institución que brinda una formación integral a más de 1.200 estudiantes repartidos en todos los niveles básicos y en la media técnica en administración y finanzas, y en el Ciclo Lectivos Integrados Especiales para adultos (CLEI), este proceso se formula a partir de la concepción de

que según el ICFES (2021) estas pruebas se diseñan, construyen y aplican con el propósito de analizar los efectos, e identificar aspectos importantes a abordar, todo esto para el diseño, puesta en práctica y coordinación de planes de mejoramiento.

De esta manera, aparece la demanda de hacer una investigación que permita reconocer las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre las pruebas Saber para el logro del desarrollo académico de los estudiantes por cuanto, se ha observado dentro del Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento, Piedecuesta, Santander que, existen diversas opiniones en cuanto a la percepción que tienen tanto docentes como estudiantes sobre el impacto y los efectos de la obtención de mejores resultados y aprendizajes con relación a este tipo de pruebas. Es así que, en concordancia con lo expuesto, se proponen los siguientes interrogantes:

¿De qué manera se pueden generar fundamentos teóricos a partir de las representaciones sociales de los actores educativos en relación con el alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante de grado undécimo?

A partir del anterior interrogante es apropiado formular las siguientes sub-preguntas:

¿Cuáles son los significados que atribuyen los docentes y estudiantes del grado undécimo de una institución oficial de Piedecuesta, Santander sobre las pruebas Saber?

¿De qué manera desarrollan los docentes la aplicación y valoración de las pruebas Saber en la institución?

¿Cuáles son las percepciones de docentes y estudiantes sobre el alcance de las pruebas Saber para el desarrollo académico y la calidad educativa?

¿Cómo se formularían los fundamentos teóricos con base en las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre el alcance de las pruebas Saber para la obtención de mejores resultados y aprendizajes?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar fundamentos teóricos a partir de las representaciones sociales de los actores educativos con relación al alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante de grado undécimo de una institución oficial de Piedecuesta, Santander.

Objetivos Específicos

1. Indagar los significados que atribuyen docentes y estudiantes en relación con las pruebas Saber.
2. Identificar la práctica docente en los procesos que se desarrollan para la aplicación y valoración de la prueba Saber en la institución.
3. Interpretar las percepciones que manifiestan estos actores educativos acerca del alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante y la calidad educativa
4. Formular fundamentos teóricos con base en las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre las pruebas Saber para el logro del desarrollo académico de los estudiantes que permitan aportes para la obtención de mejores resultados y aprendizajes.

Justificación

En Colombia las pruebas Saber se catalogan como exámenes estandarizados implementados por el ICFES y valúan el desempeño aprehendido por los alumnos de acuerdo con las capacidades y habilidades básicas desarrolladas con base en los EBC estipula el Ministerio de Educación Nacional. Estas pruebas se formulan para examinar los procesos académicos y los aprendizajes obtenidos por los escolares en la terminación de los ciclos educativos de la enseñanza básica, media y profesional (Palacios, 2018).

Por tanto, su importancia radica en que estas pruebas se han enfocado a lo largo de los años a exponer los resultados obtenidos por los estudiantes pertenecientes a los establecimientos educativos desde un contexto categorizado a nivel nacional (Municipios, Departamentos, Secretarías de Educación y País), con base en cada uno de los exámenes o áreas justipreciadas en cada grado. Estos efectos han servido de base para la enunciación de procedimientos de mejora en las instituciones educativas a través de la caracterización de las posibles amenazas y beneficios dentro del sistema de enseñanza-aprendizaje (Medina et al., 2018), esto a partir del ajuste de los ejercicios que se desarrollan dentro del aula, revisando los enfoques y medios de aprendizaje de los alumnos en contextos específicos, y reestructurando las técnicas de enseñanza monopolizados en el aula por parte de los maestros.

De ahí que, el planteamiento de un proceso investigativo que se oriente a generar fundamentos teóricos a partir de las representaciones sociales de los actores educativos en relación al alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante de grado undécimo

mediante el estudio de las percepciones e impacto dentro del contexto académico social, se formula teniendo en cuenta que el surgimiento de habilidades está relacionado con el movimiento que difunde una educación que trasciende en la adquisición de aprendizajes significativos.

Asimismo, este proceso investigativo busca comprender la percepción de los actores educativos con respecto a este tipo de pruebas masivas desde una postura social que conlleve a descubrir sus propósitos con respecto a la formación en dimensiones que se orientan al desarrollo humano, académico y social (Leguía, 2022). Bajo esta premisa, se trata de identificar una postura social desde las diversas áreas del conocimiento que se evalúan en este tipo de pruebas y sus dimensiones distintivas y, por lo tanto, es necesario reconocer como los autores principales del sistema educativo pueden basarse en este tipo de pruebas para establecer el nivel de los conocimientos obtenidos a nivel global (Míguez, 2020). Esto se plantea teniendo en cuenta que a diferencia de las evaluaciones que formulan los docentes dentro del aula a sus educandos permiten el análisis de los estados de desarrollo dentro de un proceso específico, las pruebas Saber ofrecen una gran precisión en los resultados del ciclo en general.

El análisis de las representaciones sociales de las evaluaciones estandarizadas en la educación permite construir conocimiento sobre la forma en que estas influyen en el sistema educativo, de modo que sea posible guiar la toma de decisiones y el diseño de las prácticas y estrategias de tipo pedagógico hacia el planteamiento de acciones mucho más efectivas, eficientes y equitativas de evaluación para la mejora educativa.

De manera consecuente la investigación sobre las representaciones sociales de las evaluaciones estandarizadas en la educación impacta directamente en la práctica educativa en tanto que permite tomar decisiones mucho más pertinentes en cuanto a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, de modo que ayudan en la ingeniería didáctica, en la planificación curricular y en las estrategias pedagógicas propiamente dichas.

Nutrir el haber investigativo respecto a este tema influye en el aspecto equidad de la educación, en tanto que ofrece argumentos y reflexiones sobre el debate existente entre el utilitarismo de la evaluación como práctica cuantificada y el carácter formativo de la misma en torno a las identificación de las brechas educativas y la calidad de las estrategias de enseñanza que se estén llevando a cabo en determinado contexto, por lo cual se permite comprender la connotación que tiene para los docentes e incluso para la comunidad educativa el impacto de las evaluaciones estandarizadas a propósito de la equidad y la calidad de la educación.

Así mismo, la pertinencia de este tipo de investigaciones es tan relevante que permite incluso la reflexión con intenciones de mejora de las políticas educativas con relación a lo que propiamente se entiende como evaluación y la legitimización o responsabilización frente a las prácticas y la gestión educativa propiamente dicha. Conocer las representaciones sociales, en este caso, permite la identificación de las debilidades y fortalezas del sistema educativo y evaluativo, no solo en el presente, sino incluso en el pasado, lo que hace posible establecer una trazabilidad del fenómeno de la evaluación a lo largo de la historia y sus implicaciones, de modo que propicia el planteamiento de mejoras políticas y de la práctica educativa en general.

El presente estudio doctoral es importante para conocer las percepciones que tienen los maestros y estudiantes colombianos frente a las evaluaciones estandarizadas dentro del sistema educativo nacional para entender cómo estas influyen en la práctica educativa desde la enseñanza hasta el aprendizaje, en la disposición de los educandos por la construcción de conocimiento y en la toma de decisiones de los maestros en el campo pedagógico y didáctico.

Así mismo, esta investigación es importante para entender la equidad en la educación, puesto que permite conocer las percepciones de los actores a propósito de la justicia y la equidad y sus afectaciones precisas a los grupos de estudiantes menos favorecidos económica, social y cognitivamente, es decir, permite entender el comportamiento de las pruebas en relación a las minorías. Consecuentemente, el presente estudio fomenta el diálogo activo entre los actores de la dinámica educativa para participar de manera eficaz e incluyente en la toma de decisiones que beneficien de manera pertinente la mitigación de las necesidades educativas propias de cada contexto desde el consenso y la democracia.

Finalmente, con la fundamentación teórica sobre las representaciones sociales de los actores educativos en relación al alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del educando, se establece la evaluación de los elementos que influyen en el desempeño de los estudiantes, condescendiendo a los planteles educativos y la comunidad en general percibir las habilidades, capacidades y valores que desarrollan los escolares colombianos durante su etapa académica, libremente de su origen, situaciones sociales, bancarias y pedagógicas, con base en las cuales se pueden precisar planes de distinción en sus respectivos campos de acción.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes Investigativos

Buscando fundamentar la idea central de este proceso investigativo orientado al reconocimiento de las representaciones sociales de los actores educativos en el desarrollo académico del estudiante en relación con las pruebas Saber, se vinculan los siguientes antecedentes investigativos que a nivel internacional, nacional y local sirven de base para la estructuración del proceso en cuestión:

En primer lugar, desde el contexto internacional se seleccionó la tesis doctoral desarrollada en México, la cual se denomina “Representaciones sociales de los docentes ante las pruebas pisa” ejecutada por Marín (2018) con el objetivo de conocer con mayor profundidad las situaciones del proceso académico en cada una de las dimensiones, analizando los logros de aprendizaje de los escolares. Este estudio se concibe con un método cualitativo e interpretativo, poniendo en práctica diversas estrategias dentro del sistema educativo para presentar los resultados de la utilidad de la prueba PISA, más aún desde la difusión a través de presentaciones públicas y reportajes revelados.

Entre los resultados obtenidos se logró establecer que el significado social de las pruebas PISA desde la creencia de los docentes, refleja una representación de la falta de pertenencia de este instrumento a la forma de trabajar del formador; las pruebas son ajenas a los contenidos académicos establecidos en los planes y estrategias, una situación desconcertante en su estructura y responde a necesidades dudosas, en opinión de los académicos entrevistados. Por lo tanto, se considera este antecedente en la medida en que viabiliza demostrar que los núcleos de afiliación más importantes están vinculados a la repercusión en el estado de ánimo de docentes y estudiantes, pensando que este tipo de comparaciones fomentan la desigualdad, aludiendo a un principio causal, donde el nivel socioeconómico en los que los estudiantes amplían su afecto y diferencian los resultados obtenidos.

Asimismo, se vincula la tesis doctoral de la Universidad de Salamanca, España denominada “Eficacia escolar y pruebas PISA. Factores del éxito escolar” desarrollada por Frade (2020) con el objetivo de conocer el escenario presente de los sistemas tutoriales en elementos específicos del entorno según sus características únicas, en función de este propósito, se propone

una investigación basada principalmente en un método mixto en el que se utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas, en consonancia con los rasgos modernos en los estudios de escolarización. Un proceso que permite conseguir, entre sus principales resultados, una continuación de las iniciativas de investigación previamente finalizadas a través del Grupo de Orientación y Evaluación Educativa (GE2O) miembro del Grupo Consolidado de Investigación en Interacción y eLearning (GRIAL) y el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca (IUCE), bajo la idea de que todo el país requiere la financiación de tareas de I+D desde el periodo 2007-2009 hasta el actual.

Este antecedente, permite examinar la importancia de producir un marco común de prácticas académicas precisas asociadas con las representaciones sociales de los diversos actores educativos en torno a las pruebas masivas. Permitiendo al mismo tiempo ilustrar la necesidad de diseñar y ejecutar modelos educativos y de innovación adaptados en numerosos centros educativos con el fin de promover la eficacia escolar. Por cuanto ello podría permitir contribuir a la mejora de los registros proporcionados por la técnica de detección de colegios con alta y baja eficiencia, así como analizar los factores asociados a este tipo de pruebas.

De esta manera, Netzahualcoyotl (2019) expone su tesis doctoral titulada “Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica” una investigación presentada a Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), con la intención se buscó la articulación de la formación y los exámenes PISA, entendida desde una actitud que va más allá del concepto en el que el desarrollo curricular se reduce a una sola evaluación, actualización y articulación de planes de estudio. Esto mediante un proceso basado en un enfoque cualitativo descriptivo. Por lo tanto, la causa de este tipo de pruebas masivas después de realizar un análisis documental a diversas investigaciones sobre los impactos de estos resultados en la sociedad se establece que las mismas desde sus representaciones sociales buscan ofrecer a los niños, niñas y adolescentes un camino formativo coherente y de intensidad regular, acorde con sus niveles de superación, sus anhelos académicos y las expectativas que la sociedad mexicana tiene sobre el destino ciudadano.

De ahí que, se vincula como referencia este estudio porque deja ver la viabilidad de demostrar que la noción de entorno social, en la que el formador sitúa al alumno, impactando cada proceso educativo a la vez que establece un cuerpo de referencia en bajo una circunstancia que ha sido tenazmente constatada, en el examen práctico, los docentes aluden al contexto social, lo que

representa, un base sobre la cual justificar la representación que tienen en sus estudiantes en torno a diversas pruebas académicas.

Desde un contexto nacional, se expone la postura de autores como Pereira et al. (2019) quienes en su tesis doctoral desarrollada en Pasto, Colombia, titulada “Árboles de decisión para predecir factores asociados al desempeño académico de estudiantes de bachillerato en las pruebas Saber 11^o” se plantean como objetivo conocer los efectos obtenidos al utilizar el modelo asentado principalmente en árboles de elección, de manera que se ubican elementos relacionados con el desempeño instruccional general de los estudiantes colombianos de undécimo grado de secundaria, quienes desarrollaron las evaluaciones Saber 11 dentro de los años 2015 y 2016. La investigación se basó en una metodología descriptiva bajo la técnica cuantitativa, aplicando un esquema no experimental.

Siguiendo el método CRISP-DM, los datos socioeconómicos, educativos e institucionales de estos estudiantes fueron seleccionados de las páginas informativas del ICFES. Se obtuvo como resultado la construcción de un repositorio de información y, esgrimiendo el dispositivo de extracción de registros WEKA, se formaron frondas de arbitraje que consintieron en descubrir patrones relacionados con el desempeño general de instrucción más altos o más bajo de los estudiantes desde las pruebas Saber 11. Este proceso investigativo es tomado en cuenta por cuanto los patrones observados ayudarán en la toma de disposiciones técnicas de las instituciones que aseguran una educación de calidad en Colombia.

Por consiguiente, se expone la tesis doctoral desarrollada en Tuluá del Valle, titulada “Pruebas de evaluación Saber y PISA en la Educación Obligatoria de Colombia” (James, 2020), esta investigación tiene como objetivo desarrollar un análisis documental sobre las políticas de evaluación externa de estudiantes en Colombia. Estas son las Pruebas de Saber y el examen global de PISA. En este trabajo mediante una metodología cualitativa de tipo descriptivo se describió cómo se evalúan los países desde su sistema académico y cuáles han sido sus efectos en los niveles de 3^o, 5^o y 9^o de la formación fundamental y 11^o de la formación secundaria obligatoria. Asimismo, se suministra el contexto con las tipologías de estas sentencias, así como las políticas y movimientos dirigidos a potenciar la dinámica de la oferta.

Así, se menciona la evolución desde los resultados de la técnica educativa de una nación que se porfía en el aprieto de la cubierta educativa, en la que, a pesar de las energías por potenciar la identidad y la excelencia, no se observan adelantos en el rendimiento general de los alumnos.

Por lo tanto, este antecedente permite establecer la importancia de utilizar como técnica e instrumento de evaluación el análisis documental, el cual aparece como medio para realizar el estudio sobre las representaciones sociales de los alumnos, ya que supone una disciplina de interés en la que puede contribuir la comunidad educativa en general.

Por otra parte, desde un entorno local, se apoya en la tesis doctoral de la Universidad de los Andes, Bucaramanga, titulada “La Prueba Saber de Ciencias Sociales en Colombia y su utilidad pedagógica para los maestros” desarrollada por Mena (2018) en con el objetivo de analizar el carácter y los rasgos del examen que evalúa la educación media superior en Colombia. La metodología utilizada es cualitativa y la técnica análisis documental. El análisis de los instrumentos se registró en carpetas con datos específicos como nombre, persona, contenido textual, origen, fecha de elaboración, material del contenido y orientación.

De esta manera, se hizo viable instituir que, de un análisis encaminado en específico al aprendizaje de los contenidos de memoria, se lograra pasar a uno donde es significativo la mejora de las capacidades. Este antecedente es tomado como cimiento sobre cómo impactan la pruebas Saber y su postura sobre cada una de los espacios del conocimiento en los alumnos y docentes de la instituciones quienes buscan cumplir con el desarrollo de estas pruebas solo con la intención de llevar a cabo un proceso evaluativo que se tiene como requisito dentro del plantel, dejando de lado las representaciones sociales de los mismos autores, situación que a ojos de los autores de la investigación solo buscan reforzar el modelo neoliberal y con ello ahondar en las situaciones de penuria y discrepancia.

Finalmente, se expone la tesis doctoral desarrollada por Lozano et al. (2019) en la ciudad de Bucaramanga, denominada “Relaciones causales de los factores que afectan el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas en Colombia” se formulan como objetivo identificar los factores que influyen en los resultados y cuyas percepciones invitan a reconsiderar el concepto de calidad educativa. La metodología utilizada es el método cuantitativo, bajo un análisis multivariado discriminado por componentes.

Asimismo, es de resaltar que prontamente al realizar una evaluación antecesora de los saberes perpetrados en el entorno, se estableció que concurre un vacío fundamentado en cuanto a la correspondencia de planes que permitan conocer la importancia social de este tipo de pruebas y las inestables actividades socioeconómicas que inciden en el desempeño de los alumnos intervenidos. De ahí que, este antecedente conlleva al trazado de planes que avalen la interacción

de los educativos y escolares con sus procesos evaluativos para la construcción de un proceso académico que garantice la formación de jóvenes santandereanos capacitados para favorecer el progreso de la calidad de vida.

Fundamentos conceptuales

Las pruebas Saber en Colombia

Inicialmente, es apropiado hablar de la historia de las pruebas saber, las cuales, según Díaz y Gutiérrez (2019) aparecieron en 1968, bajo el mando del Servicio Nacional de Exámenes el cual desarrolló los primeros Exámenes Nacionales de Colombia, cuyos componentes de evaluación fueron: razonamiento abstracto, aptitud verbal, química, física, biología e inglés, aptitud matemática, relaciones espaciales, ciencias sociales y filosofía. En el mismo año se consolida el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) como institución agregada al MEN.

Desde ese momento hasta el año 1980, mediante el Decreto 2343, según Ríos (2018) se regulan las pruebas estatales para el ingreso a escolaridad, esto debido a que, hasta ese año, la realización de las mismas dejó de ser voluntaria, pasando a ser un requisito indispensable para todos los graduados, específicamente para aplicar a cualquier pregrado en el país. No obstante, ese hasta 1990 que los resultados de las Pruebas de Estado dejaron de considerarse como un requisito de selección, para convertirse en una estrategia para proponer mejoras en el sistema educativo. Consecuentemente, es la Ley 30 de 1992, de reforma de la educación superior, que ratifica el Examen de Estado como requisito indispensable.

En ese orden, en 2009, a través el Decreto 5014, se reformó estructuralmente el ICFES, con el fin de “convertirlo en un organismo autónomo, adscrito al Ministerio de Educación Nacional” (Samacá, 2019). A partir de entonces, se sustituyeron los antiguos "Exámenes ICFES" (como se le llamaba a la Prueba de Estado), así como los antiguos ECAES (prueba para estudiantes de educación superior), y se consolidaron las Pruebas Saber, que se encargaban de la evaluación de todos los niveles educativos en Colombia.

Por lo tanto, en la actualidad el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación es la institución oficial delegada para la estructuración y aplicación de la evaluación a nivel nacional en Colombia. A partir de éste, se evalúan diversos grados en primaria, secundaria, media y profesional (Castellanos, 2001). Es así que, con base en los EBC del Ministerio de Educación

Nacional, la funcionalidad del ICFES es sólo evaluativa. Aunque están delegados aplicar las políticas públicas que se requieren basados en los resultados de las pruebas, aunque, este instituto debe ir más allá de dar resultados involucrándose con la concientización sobre el buen uso de la información (Barón et al., 2014). De ahí que, las pruebas Saber en Colombia se constituyen como un insumo esencial para ayudar a la optimización de la enseñanza.

Asimismo, según López (2013) “previo a resaltar todo por lo cual se tendría la posibilidad de aprender de este tipo de pruebas, se necesita destacar las situaciones negativas que se deben tener en cuenta dentro de las intuiciones educativas” (p.51). Esto se formula referente a la interacción de la disposición de la instrucción con la prueba, ya que los análisis proporcionan cuenta de unas competencias concretas enmarcando todo lo cual se puede comprender como calidad de la enseñanza. No obstante, según Mena (2018) “la trascendencia de estas pruebas a nivel nacional radica en cuantificar el grado y las diferencias en que los alumnos saben de dichos contenidos como una condición fundamental para dialogar ese nivel de calidad esperado” (p.21). Adicional a ello, se debe rememorar la naturaleza observacional del análisis. Aunque sea una aclaración innecesaria para un público técnico, es fundamental aterrizarlo para todas las pruebas, ayudando de esta forma a conocer el grado de manejo y las diferencias en entre contextos.

Por otra parte, es importante mencionar que el ICFES por medio de las pruebas Saber evalúa los mismos contenidos para todos y garantiza que las pruebas posean los mismos componentes a nivel nacional (ICFES, 2021). Así, se tiene la posibilidad de saber cómo están los estudiantes, cuánto se cambió con respecto a años anteriores y cuáles son las dimensiones de las diferencias entre alumnos a partir de su contexto socioeconómico y su género. Debido a que, medir esto sirve para saber dónde focalizar esfuerzos, así como decidir qué es lo prioritario, cuáles son los casos exitosos y hacer premisa de por qué se crean aquellos resultados. No obstante, no logra comprender si el mejoramiento de unos colegios y el estancamiento de otros se debería a causas tan diferentes como la mediación de la política social o cualquier acontecimiento externo a la política educativa (Castro et al., 2018). Por esto, se debe ser prudente en el momento de utilizar los resultados para evaluar políticas públicas y de condecorar o castigar alumnos, docentes o colegios. Comprendiendo que esta iniciativa es primordial para hacer un óptimo uso de las pruebas Saber en Colombia.

Así, las Pruebas Saber se catalogan como evaluaciones que tienen que rendir todos los estudiantes durante o al finalizar el curso lectivo, según los estándares establecidos, los cuales se

basa en un examen nacional cuya finalidad es verificar que todos los alumnos del país cuenten con las competencias propias de cada uno de los grados de escolaridad, es decir, que cumplan con los propuesto en los EBC, tan como lo mencionan Melo et al. (2018). Por lo que esta se constituye en una vía para valorar habitualmente la enseñanza en Colombia desde una particularidad que se basa en contestar cuestionarios de respuesta múltiple.

Adicionalmente, es de mencionar que en muchas instituciones de enseñanza preeminente se exige el resultado de esta prueba para ingresar. Por ende, se habla de un discernimiento de las academias para la recepción de alumnos en sus transmisiones, por lo cual el puntaje en cada área establece, en parte, las capacidades primordiales para incursionar en un contorno competitivo. De esta forma, Burbano (2021), confirma que “la mayor parte de las universidades utilizan los resultados de las pruebas Saber, como un criterio específico, para el ingreso de estudiantes universitarios” (p.75).

Finalmente, estas pruebas nacionales permiten hablar de un discernimiento normalizado que ha definido el Ministerio de Educación Nacional para evaluar su disposición educativa y ofrecer cauciones a la enseñanza preeminente desde diferentes grados académicos, buscando analizar si los estudiantes están capacitados para competir con base en las transformaciones que surgen laboralmente a nivel mundial.

Las pruebas Saber para la Educación

Las Pruebas Saber en la educación, poseen como fin primordial contribuir al progreso de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje por medio de la ejecución de valoraciones periódicas que valoren el progreso de capacidades de los alumnos. De ahí que, dichos exámenes, valoran las competencias obtenidas en las áreas básicas del entendimiento, sin identificar la integridad de aquellas capacidades que puede tener una persona al graduarse de la escuela, lo que conlleva a los colombianos a ser catalogados según los criterios interpuestos con base en los resultados (James, 2020).

De igual manera, desde el contexto académico las consecuencias de estas valoraciones y el estudio de componentes han logrado transgredir los trabajos de los alumnos, permitiéndole a las instituciones educativas, las secretarías de enseñanza y el MEN detectar destrezas, capacidades y valores que los estudiantes despliegan a lo largo de su camino estudiantil (Delgado, 2016). Además, los resultados de esta prueba se utilizan para el Índice Sintético de Calidad que calcula, junto con otras cambiantes, el manejo de los centros; accediendo de esta forma hacer un

seguimiento a partir de que las asignaturas inciden en el tipo de evaluación formativa. Es así que, es importante aludir que las pruebas saber comprenden diversos tipos de exámenes que se estructuran y aplican a diversos grados académicos.

De ahí que, según ICFES (2021) en primer lugar, se encuentran las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, las cuales se catalogan como aquellas que buscan evaluar las competencias básicas de los estudiantes, desde procesos de educación poco complejos y basados en los EBC propuestos por el MEN para establecer el nivel académico de la institución y la calidad en sus procesos educativos. Seguidamente se encuentra la Prueba Saber 11°, la cual mide lo mismo que las pruebas anteriores, pero para el último grado de educación media.

Adicional a ello, es de resaltar que la prueba Saber 11° tiene como propósitos: revisar el grado de progreso de competencias en estudiantes que se encuentran próximos a culminar el grado 11 de la enseñanza media; brindar información a las instituciones de educación técnica, tecnológica o superior, sobre las competencias de los postulantes para ingresar a carreras técnicas, tecnológicas o periciales; ofrecer estadísticas para ser utilizadas como base para aplicaciones orientadas a permitir nivelar el aspecto instruccional y la deserción, monitorear la calidad de los entrenadores en las instituciones educativas y, posteriormente, servir como fuente de estadísticas para el método de enseñanza de señales de alta calidad, permitiendo al mismo tiempo establecer normas educativas a nivel nacional, territorial e institucional.

De igual forma, se encuentra el cheque Saber TyT, que surge para evaluar las capacidades estándar universales y específicas de los estudiantes universitarios de carreras técnicas y tecnológicas que hayan aprobado el 75% de los créditos educativos, según ICFES (2021). Asimismo, está la prueba Saber Pro, un examen indispensable que tiene como objetivo confirmar las habilidades de los estudiantes próximos a graduarse de pregrado en instituciones educativas profesionales, según el MEN (2020).

Con base en lo anterior, es apropiado mencionar que las pruebas Saber conllevan a una fase de consolidación de las evaluaciones externas como herramientas fundamentales de cualquier política de mejora de la calidad de la instrucción. Finalmente, estas pruebas se establecen como instrumentos que aprueban diagnosticar, de forma habitual y con alusión a juicios específicos, cómo anticipan los alumnos en el progreso de las competencias básicas, con las cuales van a poder edificar su cabida para entender el planeta, transfigurar y participar rápidamente en la comunidad.

Importancia Social de las Pruebas Saber

Las pruebas Saber, son tal vez uno de los procesos evaluativos más decisivos tanto para los establecimientos educativos como para los estudiantes (Jiménez y Covans, 2017). Esto debido a que estas pruebas son de carácter obligatorio, como requisito de análisis, verificación, medición de las instituciones y en algunos casos de admisión para otras instituciones. Es por ello, que según Araujo y Martuccelli (2010) la sociedad las toma como un tipo de examen que permite reconocer el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos y el análisis de los componentes que quebrantan en sus logros.

Es por ello que su importancia radica en que gracias a su estructuración es posible la identificación de las ventajas y las desventajas que tienen los procesos académicos que se llevan a cabo en los diferentes establecimientos educativos. Castellanos (2001) permite comprender cómo este tipo de pruebas deben ser vistas desde un análisis sobre los métodos académicos y orientarse hacia una postura social que permita establecer, la necesidad de estructurar planes académicos en torno a situaciones académicas específicas que, con base en los estándares interpuestos por el MEN, lleven a los estudiantes a enfrentarse a pruebas que estén compuestas por escenarios que se presentan en su vida cotidiana permitiéndoles así, evidenciar que los aprendizajes adquiridos dentro de las instituciones educativas pueden contribuir a la solución de situaciones de su diario vivir y, desde las mismas, lograr conceptualizar procedimientos de mejora en sus respectivos espacios de actuación.

Es por ello que, según Moncayo (2016) en la actualidad, las pruebas en las que se examinan las competencias básicas y diversos elementos interdisciplinarios, son de enorme trascendencia para los alumnos, pues, según los resultados conseguidos, dichos tienen la posibilidad de conocer y transformar su perfil profesional. Esto debido a que, si bien el puntaje conseguido no es de preeminencia en ciertos centros formativos, en otros los efectos de estas pruebas equivalen al 50% de las obligaciones para lograr inscribirse a los retiros (Barrios y Cáceres, 2017). Lo que lleva a que, dentro de diversos hogares, se produzca cierto nivel de presión en torno a la escasez de lograr un óptimo puntaje en innegables superficies del entendimiento (aptitudes) debido a que esto les posibilita afiliarse con más disposición a definida carrera (Martínez y Martínez, 2019).

Adicional a ello, según diversos autores como Barón et al. (2014) dejan ver que la ejecución de unas buenas pruebas Saber, y la producción de unos excelentes efectos que deberían ser vistos

por los alumnos como la mejor transformación a futuro, pues sus bienes no únicamente se verán al corto plazo, sino por igual al mediano y extenso plazo, he allí la efectiva trascendencia de estas pruebas. A partir de esto, en Colombia se busca establecer el potencial de la evaluación para ayudar a la optimización de la calidad educativa, esto esperando comprender que las pruebas estandarizadas son un insumo importante que posibilita la comparación equitativa de diferentes alumnos (MEN, 2020).

Por lo tanto, este tipo de procesos permite medir a todos los estudiantes con la misma regla posibilitando saber cómo están, cómo se diferencian y, por consiguiente, dónde y qué deben priorizar tanto los entes encargados de supervisar y organizar los diversos lineamientos y procesos académicos que se promueven en los establecimientos educativos. No obstante, como cualquier diagnóstico, el razonamiento de los resultados por sí solo no es suficiente para mejorar (Castellanos, 2001). Así que, un uso poco responsable podría provocar resultados favorecedores.

Por esto, es necesario resaltar la condición observacional y no empírica, de las pruebas Saber y su consiguiente complejidad para encontrar efectos causales, ya que, si bien se logran cuantificar las diferencias, la sencilla observación de las brechas no permite establecer las representaciones sociales de los actores principales del proceso educativo.

Componentes Evaluativos de las Pruebas Saber

Los componentes evaluativos de las pruebas Saber parten de la estructura de una evaluación de competencias simples bajo el ordenamiento del Ministerio de Educación Nacional basado totalmente en los Estándares Básicos de Competencias. Concibiendo una competencia como una experiencia flexible que puede estar al día en diversos entornos, además de la característica de utilizar la experiencia en situaciones únicas en las que se descubre (Rojas, 2015).

Por lo tanto, es pertinente resaltar que “las evaluaciones Saber 3° examinan las competencias de Lenguaje y Matemáticas, Saber 5° y 9° examinan Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas” (MEN, 2020). Una vez que hablamos de evaluación por competencias, estas se enfocan en el manejo de la información y capacidades de diversa índole, de esta manera se contemplan competencias comunes y no establecidas, por lo que es más factible aprehender las primeras como capacidades cognitivas y metacognitivas centradas en las reacciones y valores que ayudan a realizar una actividad, y, las que no ocurren regularmente a las establecidas dentro de los simples requisitos conceptuales de las 5 competencias evaluadas (Aragón et al., 2021).

Asimismo, las pruebas Saber 11° examinan Matemáticas, Sociales y Ciudadanía y Lectura Crítica, Inglés y Ciencias Naturales. Estas se realizan en referencia a la comprensión y los talentos obtenidos por los estudiantes a lo largo de su formación educativa (MEN, 2020), este examen no solo evalúa cómo se interiorizan las ideas en algún momento del proceso instruccional sino también las habilidades que poseen los alumnos para despejar distintas situaciones complejas cercanas a su entorno a partir de las superficies evaluadas al finalizar el grado 11 de la formación secundaria, dichas habilidades se vinculan con base en los estándares conceptuales estipulados por el Ministerio de Educación de Colombia.

Por otra parte, con respecto a los otros tipos de pruebas Saber cómo las T y T y PRO, se usan categorías de percepción y de información socioeconómica, ejemplificando y proponiendo cuestionarios compuestos por interrogantes asociados con las carreras académicas que se evalúan, para conocer reacciones ciudadanas a partir de contextos diversos (Grajales, 2013). Así, esta forma de evaluación se instala como un detalle importante para incrementar la calidad, la cual es un componente del proceso académico, por cuanto presenta varios estilos de datos que permiten analizar alternativas basadas en obtener mayor conocimiento y además comprender las técnicas de enseñanza que no se visualizan sin su utilidad (MEN, 2020).

En definitiva, hacer un uso pedagógico de los resultados de la evaluación hace viable orientar las labores de los establecimientos, docentes y escolares para lograr mejoras importantes. Aquí es donde se evidencia la importancia de evaluar, a partir de un instrumento social, que permita mejorar el conocimiento y los procesos que se dan en el aula, dentro de un proceso de revisión de calidad que los planteles educativos buscan reforzar mediante la combinación de estándares primarios, evaluación y diseño de procesos y uso de planes de desarrollo institucional.

Evaluación de los Aprendizajes

Tomando en consideración la posición de autores como Ariza y Rojas (2021) quienes manifiestan que, sin entenderlo, los estamentos tienden a concebir las pruebas masivas como en este caso las pruebas Saber bajo posiciones antagónicas, de tal manera que al enfatizar uno de los factores descuidan el contrario, afirmando que desde la “pedagogía integral del desempeño”, se enfoca en la eficiencia y en los resultados educativos, evidenciados a través de signos precisos, que funcionan desde una teoría técnica que involucra la visibilidad del conocimiento y el uso de fuentes que con las estrategias de escolarización.

De esta manera, siguiendo a Grisales (2021), es posible plantear que, la docencia se ve restringida y muchas veces aplastada por una preferencia simplista de juntar a los estudiantes para los exámenes nacionales, por lo que se le puede dar mayor importancia a la ubicación que la organización ocupa en sus inmediaciones o como es el caso en el escenario nacional, que por la formación de personas que reflexionen, supongan, interroguen, que decidan investigar, profundizar e innovar en línea con sus aficiones, que a la larga desarrollaran proceso pedagógicos netamente mecanizados en tono a situaciones que aunque se relación con el entorno no le permiten a los estudiantes desarrollar habilidades creativas e interactivas (García et al., 2019).

Aunque , no obstante, en el caso opuesto están aquellos que, conscientes de una realidad sociocultural adversa y limitante, no olvidan que solo pueden impactar en el contexto del estudiante de una manera cualitativa, bajo la idea de brindarles ayuda emocional y afectiva, descuidando el rigor educativo con el que se pudiera dotar al individuo de engranajes para salir de su contexto de vulnerabilidad y exclusión (Pereira et al., 2020), esto sin olvidar que, el detrimento dentro de la formación de cualquier escala académica, cognitiva, afectiva, evaluativa, práctica o incluso espiritual algo que es opuesto al paradigma de la complejidad y bastante negativo conlleva a trazar huellas de movimiento para un ser complejo dialéctico, junto con el individuo.

Por lo tanto, es de resaltar que, para autores entre los que se encuentran Collazos et al., (2020) evaluar y analizar la calidad de la educación para contar con la responsabilidad de las consecuencias, requiere de una serie de indicadores cualitativos que complementen los cuantitativos dentro de las pruebas saber, para poder realizar mediciones a nivel nacional en grados académicos específicos, estableciendo mecanismos para el análisis local de los resultados estudiantiles. De tal manera que, se reconoce la importancia del crecimiento de las estructuras de evaluación del desempeño estudiantil desde diferentes factores asociados con el progreso del grupo (Rincón et al., 2020).

Finalmente, se destaca el deseo de potenciar el uso y conversación de las estadísticas adquiridas dentro de las estrategias de evaluación y dimensionamiento que traen consigo las pruebas saber. Así, las estructuras de evaluación pasan a considerarse fundamentales para caracterizar las necesidades de aprendizaje, los vacíos conceptuales con los que los estudiantes van de un grado a otro, las fortalezas y debilidades en el emprendimiento académico y las estrategias metodológicas empleadas por los docentes.

Representaciones Sociales

Las Representaciones Sociales que catalogan como “entidades casi tangibles que circulan, se entrecruzan y cristalizan sin cesar en nuestro universo normal a través de una palabra, un gesto, un tropezón” (Riveros, 2017, p.40). De ahí que, en su mayoría, las relaciones sociales cercanas, de los artilugios producidos o consumidos, del intercambio de comunicaciones son empapadas por ellos, es así como se reconoce que conciernen, por un lado, a la sustancia simbólica que entra en su gestación y, por el otro, al ejercicio que suscita dicha sustancia, simplemente como la ciencia o los mitos corresponden a un ejercicio científico y mítico, aunque el hecho de las representaciones sociales es simple de comprender, el concepto no lo es. Pues bien, en los discursos aparece una estructura propia que incluye procesos y una organización del contenido que se manifiesta a través del abordaje de uno o varios temas, en los que es casi imposible que no surjan representaciones. Así, como dice Raiter et al. (2002), la representación se convertirá en el contenido textual que emerge en un contexto de intercambio verbal, es así que, es viable instaurar relaciones sistemáticas entre lo que se dice y la ilustración semántica del discurso.

Estos contextos controlan factores de la técnica del habla y garantiza que la sociedad se apropie un discurso. De esta manera, en un escenario didáctico, la representación de las formas en que algunos docentes hablan de sus alumnos depende de la representación que hacen de sus estudiantes. Por ello, ahora es de vital importancia examinar lo que se conoce a través de la representación social y la forma en que se caracteriza este objeto. De esta forma, la idea de ilustración social puede descubrirse en textos únicos y existe literatura abundante al respecto, aunque, la construcción de su concepto y sistema teórico no es tan antiguo. Por ello, según Moscovici (1981) “el significado de una palabra es su uso social, dado que las palabras llegan a tener tantos significados y representaciones como su uso” (p.69). Esto se debe a la relación que tiene con el contexto una representación social, ya que en una intercomunicación singular los morfemas poseen sentido, a falta de ese medio, se las considera de forma aislada.

En este orden, Rodríguez (2012) remite a las representaciones sociales hacia su relación contexto-elemento determinando el elemento mismo en razón de que una representación, en todo caso, es algo para alguien. Por tanto, la representación tiene un sentido desde el consenso social, pues surge como un hecho de la interacción entre los seres humanos. Vista así, toda representación es en consecuencia la cosmovisión de una comunidad y, a la vez, de un individuo.

Lo anterior conceptualiza la representación como una visión deliberada que logra que el objeto aprehenda del hecho a través de su propio dispositivo de referencia. De tal manera que, según Mora (2002) el enfoque surge en un contexto activo, concebido a partir de la representación que da el individuo o la institución, como una extensión “de su comportamiento, de sus actitudes y de las normas a las que se refiere” (p.9). Esta relación entre el contexto y el objeto es parte de la relación con lo social y debe interpretarse como tal. En este sentido, el principio de las representaciones sociales establece que no puede haber distinción entre el exterior y el interior del personaje o institución, por lo que la cuestión y el objeto no son excepcionales.

Por consiguiente, es apropiado exponer que, las representaciones sociales, según Materán (2008) constituyen programas de percepción, “sistemas de significados que nos permiten interpretar la trayectoria de actividades sociales de los miembros de la comunidad” (p.10). De tal forma que las representaciones sociales expresen la conexión que las personas conservan con el mundo y con los demás. Las cuestiones que se proponen no se refieren simplemente al surgimiento de las construcciones mentales de la sociedad, sino en la manera en que éstas afectan el lenguaje y las prácticas de tipo social, para la consolidación de efectos de tipo contextual.

Finalmente, con respecto a este tipo de representaciones abordada, según Lacolla (2005) “su característica es la fabricación de comportamientos y relaciones con el entorno, es un movimiento que modifica a cada uno y no una réplica de otros” (p.37), esto se daría como una respuesta a un determinado estímulo externo de la vida social, por cuanto se transforma al personaje en su propia naturaleza, haciéndolo saltar de un contexto determinado a otro. Así, la representación social es una oferta de imagen reflejada y de autorreconocimiento que disocia lo subjetivo y lo objetivo, como un suministro de regulación, estableciendo la regla independiente, o regla de reciprocidad pura, aspecto de idea lógica y precepto del sistema de nociones, signos y síntomas.

Es preciso considerar, entonces, que, en el contexto de una comunidad educativa, las representaciones sociales sobre las pruebas Saber pueden influir de manera considerable en las actitudes, percepciones y comportamientos de sus miembros hacia las pruebas estandarizadas. En ese sentido, a partir de ellas se podrían identificar aspectos como la percepción colectiva sobre la importancia y el propósito de las pruebas en términos de justicia y necesidad para la calidad educativa; las actitudes hacia las pruebas considerando factores como el estrés, la motivación y la

preparación, en términos de relación de estas con el éxito en la vida académica y profesional del estudiante.

Así mismo, las representaciones sociales de las pruebas Saber pueden significar una influencia en el rendimiento académico, en tanto que dependiendo de la percepción negativa o positiva de estas puede generarse un ambiente para apoyar y motivar al educando con la intención de repercutir favorablemente en sus resultados. En consecuencia, las representaciones también pueden llegar a influir en las dinámicas relacionales entre los miembros de la comunidad educativa, con relación a aspectos como el sentido de competencia entre estudiantes, la presión de padres a educandos y a maestros, la sobrecarga de trabajo hacia los maestros quienes, a su vez, sobre cargan a los alumnos.

En consecuencia, en esta investigación se considera que la teoría de las representaciones sociales establece un marco para comprender cómo se originan, se relacionan y dinamizan las percepciones sobre las pruebas Saber dentro de una comunidad educativa, en tanto que también se acepta la influencia que tienen en la percepción y reacción de los miembros de la comunidad educativa ante las evaluaciones estandarizadas, generando un impacto en las actitudes y lo comportamientos de sus miembros en general y, del rendimiento académico del estudiantado. De ahí que comprender y reflexionar sobre cómo impactan, en ese sentido, las representaciones sociales, permite el planteamiento y desarrollo de estrategias, conceptos y consideraciones para abordar de una manera más pertinente los procesos evaluativos al interior de la institución y, por su puesto, las pruebas Saber, con la intención de fomentar una dinámica educativa en la que sean posibles procesos de formación y evaluación integral y equitativo.

Fundamentos Teóricos y Epistemológicos

Modelo Pedagógico Constructivista

En la Educación del Siglo XXI, los docentes deben tener en cuenta fundamentos que les permitan ofrecer a los estudiantes la adquisición de conocimientos por lo cual se trae a colación el modelo pedagógico constructivista, cuyos rasgos están “orientados a sus necesidades, ya que, cada educando tiene una forma única de entrenamiento, un modo específico de información y construcción de la verdad” (Vygotzky, 1998, p.152). por lo tanto, este modelo se lleva a cabo a través de estrategias pedagógicas únicas en su tipo, que se pueden documentar extensamente, incluyendo la adquisición colaborativa de conocimientos, el dominio en contexto, el dominio

significativo, la obtención total basada en problemas y basada en riesgos, y la educación basada totalmente en las habilidades, entre otras que han surgido desde la intervención de la estadística y la tecnología.

De esta manera, el constructivismo considera a la enseñanza como una actividad fundamental y al maestro como un profesional autónomo que actúa desde la investigación reflexionando sobre su quehacer, si en algo se diferencia el constructivismo de los demás enfoques de enseñanza aprendizaje, es en la manera en que se perciben los errores garrafales, como marca registrada y evaluadora de tácticas intelectuales, “para el constructivismo adquirir conocimiento es arriesgarse a cometer errores (ir de un lugar a otro), muchos de los errores cometidos en condiciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos” (Piaget y Vygotsky, 2012, p.238). Es por ello que, la enseñanza no es una simple transferencia de saberes, es más bien el empleador de estrategias de apoyo que permiten a los estudiantes construir sus propios conocimientos.

Por lo tanto, en consonancia con Fuenmayor y Silva (2009), el constructivismo como teoría y método de enseñanza plantea que los estudiantes interpretarán las estadísticas, comportamientos, actitudes, así como las habilidades que hayan obtenido previamente, con el fin de obtener un gran aprendizaje, que surge del incentivo para aprender. Así en este modelo, el alumno es dinámico, pensante y responsable, ya que es el principal agente que actúa en la búsqueda de la construcción del conocimiento y el docente es el responsable, conservando un excepcional potencial de atracción y respeto a través de la opinión del contrario, para confrontar, configurar, consensuar y conformar la pericia que integra tanto el modelo de los educandos como el del formador (Bernheim, 2011).

Así, Quiñones (2005) afirma que, en relación con el constructivismo “básicamente se puede decir que el carácter, tanto en los factores cognitivos y sociales de la conducta como en los afectivos, no siempre es un mero hecho del entorno. ni un resultado final limpio de sus inclinaciones internas” (p.41), por lo cual, cada día se produce una construcción propia por la interacción entre estos factores. En consecuencia, de acuerdo con el rol constructivista, la comprensión no es una copia devota del hecho, sino una creación del personaje. De esta forma, Wade (2009) muestra que el constructivismo permite una datación instantánea y horizontal entre el formador y el educando, en la que el formador propone las orientaciones, responsabilidades y condiciones.

De ahí que, el alumno se convierte en el protagonista del método educativo y el docente necesita diseñar las técnicas en cada curso de acuerdo con los sistemas intelectuales y el saber hacer previo de cada alumno, quien debe hacer propuestas basadas principalmente en lo investigado, en relación con el hecho en que opera. Finalmente, este modelo se enfoca en nuevos desarrollos bajo una versión en la que el educando siente que la información que recopila es crucial para sus prácticas sociales, produciendo así una renovación poderosa de la enseñanza en todas las áreas de formación.

Teoría de Aprendizaje Significativo de Ausubel

En este orden de ideas, el proceso investigativo toma la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel (1983) como fundamento teórico, por cuanto este autor “toma en consideración que el aprendizaje de conocimientos se basa en lo ya reconocido por delante. Es decir, la construcción de la comprensión comienza con nuestro registro de actividades y artilugios a través de ideas que ya tenemos” (p.816). esto quiere decir que lo que se estudia mediante la construcción de una red de estándares permite la obtención de nuevos conocimientos a partir de los existentes. De ahí que, la teoría de aprendizaje de Ausubel establece que los nuevos principios se deben descubrir a partir de la relación con otros conceptos o ideas más integradoras, ya que, estos principios o pensamientos más inclusivos son los organizadores del desarrollo (Ausubel, 1983). En cualquier caso, el individuo está diseñado para conocer nuevos registros.

Esto permite resaltar la importancia de aprender los nuevos conocimientos a partir de procesos que involucren los presaberes que cada individuo tiene en torno a una situación específica, diferenciándolo de la memorización o el aprendizaje mecánico. De tal manera que, para que el saber hacer sea sustancial, debe estar integrado al conocimiento que posee cada educando, esto quiere decir que debe relacionarse con cada situación para que esta le interese (Rocha, 2021). Es por ello que, con relación a la enseñanza, se entendería que el uso de algún tipo método innovador se cuenta como una estrategia que puede ser utilizada para promover situaciones que, si bien estimulan el descubrimiento, no reemplazarían el valor de la experiencia.

De esta forma, en concordancia con Sánchez (2019), cada alumno versionará y construirá sus propios registros a través del descubrimiento y contacto directo de aprendizajes para ser reconocidos en condiciones precisas, así, la posición del formador se transformara y se enfocara en inspirar, orientar y catalizar la técnica de aprendizaje, concibiendo la relación de enseñanza y aprendizaje como procesos que se complementan, y la relación maestro-educando como método

de debate, colaboración y apertura perdurable, por lo que este mismo debe alentar a sus estudiantes a desarrollar constantemente procesos que le permitan obtener un aprendizaje significativo.

De esta manera, Ausubel (1983) permite esbozar que el estudiante a partir de procesos evaluativos masivos que se compongan de elementos que lleven al estudiante a identificar sus presaberes estaría en la capacidad de examinar una cadena de factores que deben ir junto con su grado de superación, sin embargo, existen otros más allá de su alcance que pueden ser apropiados con la ayuda de alguien superior. Esta fase entre lo que el educando puede estudiar por su cuenta y lo que debe examinar con apoyo es a lo que se le denomina el área de desarrollo proximal (López, 2019). Por lo tanto, esta teoría es la más indicada para fundamentar la investigación en cuestión, porque define un ámbito en el que el movimiento del docente tiene un impacto totalmente importante y el desarrollo de procesos de aprendizaje significativos promueven la obtención de resultados favorecedores en cuanto a las pruebas que se aplican dentro y fuera del aula promoviendo así la mejora de los sistemas intelectuales dentro del estudiante para que pueda construir conocimientos válidos y eficaces.

Fundamentos Ontológicos

Para el desarrollo de esta investigación se consideran los fundamentos ontológicos a partir de la comprensión y la exploración de las representaciones sociales que tienen los actores educativos en relación con las pruebas Saber en el desarrollo de los estudiantes que la presentan, específicamente, en el caso de una institución pública del municipio de Piedecuesta, Santander. En ese sentido, la perspectiva ontológica a considerar es la constructivista en tanto que se reconoce que la percepción que tiene la comunidad educativa sobre las pruebas estandarizadas nacionales se fundamenta en una construcción social.

Berger y Luckmann (1966) señalan que la realidad se forma a través de procesos continuos de interacción y comunicación social, en consecuencia, la realidad educativa no es una construcción aislada de los individuos, sino que está siendo constantemente creada y transformada por los individuos mismos desde sus propias experiencias e interacciones, luego, las representaciones sociales de las pruebas Saber se interpretan como resultado de las prácticas educativas y de las experiencias que comparten los miembros de la comunidad educativa.

La realidad educativa constituye un área de la realidad de cada individuo y, por supuesto, de las comunidades, de ahí que es posible que existan distintas concepciones o perspectivas en

relación con varios instrumentos, situaciones o procesos al interior de la dinámica educativa, tanto para cada individuo, como para cada grupo o comunidad.

Así mismo, es necesario tener en cuenta que la naturaleza de lo que propiamente se considera como representaciones sociales, por lo que se toma en cuenta la propuesta de Moscovici (2000) quien plantea que estas pueden definirse como "sistemas de valores, ideas y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en su mundo material y social y para dominarlo", de ahí que las representaciones que tienen los actores educativos de la institución objeto de estudio no son un reflejo de su contexto en sentido objetivo, sin que son significados que han construido de manera dinámica desde las interacciones propias del contexto en el que se desarrollan, luego, el conocerlas y describirlas permite reconocer factores fundamentales de sus procesos educativos desde los que se configuran sus dinámicas y sus necesidades.

De ahí que se hace necesario implementar métodos cualitativos de investigación, puesto que de esa manera resulta posible conocer las perspectivas de los miembros de la comunicas educativa y, de ahí, sus respectivas representaciones sociales sobre las pruebas Saber, para ser interpretadas por el investigador a la luz de perspectivas epistémicas ya establecidas, de modo que, posteriormente, sea posible plantear posturas teóricas emergentes.

Fundamentos Axiológicos

Se considera importante para el desarrollo de esta investigación establecer los principios éticos sobre los cuales se llevará a cabo el proceso de recolección y análisis de información. Partiendo de la postura de Resnick (2011), quien considera que la integridad científica requiere cumplir con las normas éticas de la comunidad científica y garantizar la confianza pública en la investigación, durante la presente se garantiza que el registro y tratamiento de datos se hace con plena transparencia y fidelidad a lo expresado por cada uno de los participantes durante los procesos de recolección de información, de modo que se garantice que, en realidad, se muestren las representaciones sociales de los individuos involucrados.

Así mismo, durante esta investigación se contemplan la justicia y la equidad como principio ético a considerar, de modo que, con base en la postura de Beauchamp y Childress (2001), en donde se especifica que, en una investigación, todos los participantes deben ser tratados de la misma forma, con la misma posibilidad de riesgo y beneficio, según sea el caso, durante la

presente, todos los individuos tienen la misma oportunidad de expresar sus opiniones, sin distinción de su rol dentro de la dinámica educativa institucional.

En esta investigación se busca que los resultados sean válidos y confiables, por tanto, se mantendrán la objetividad y la veracidad en todo momento, de modo que el análisis de los datos recolectados no estará permeado por la percepción subjetiva del investigador. Finalmente, se considera la responsabilidad social dentro de la misma, en la medida en que durante el diseño y ejecución de la presente se ha procurado un impacto favorable en el desarrollo académico de los estudiantes, en tanto que ofrece una fundamentación epistémica para la mejora de las prácticas educativas en relación con los procesos de evaluación. Con esto se sigue la postura de Macrina (2014) quien establece que la investigación responsable persigue tanto el avance del conocimiento como el bienestar de la sociedad.

Fundamentos Legales

De acuerdo con la Constitución Política de Colombia en su artículo 67, la educación es un derecho fundamental y, por ende, la investigación educativa tiene un papel importante para mejorar la calidad educativa. El contexto legal que fundamenta normativamente el desarrollo de este proceso investigativo selecciona como base inicial, la Ley 1324 (2009) por medio de la cual se fijan fronteras y criterios para aplicar los instrumentos de evaluación del buen hacer de la formación, dictando políticas para el fomento de una tradición de la evaluación y buscando facilitar la inspección y vigilancia del Estado que en este caso está representado con el auxilio del ICFES.

Así, los análisis nacionales realizados con el apoyo del ICFES quedan amparados por la Ley 1324 (2009), en la que se establece que la razón del ICFES es "prestar el servicio de evaluación de los procesos de enseñanza en todos los niveles y realizar investigaciones sobre los componentes que inciden en la enseñanza de calidad, obteniendo con ello datos para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje" (p.26). Para estas funciones, en esta Ley se le asigna al ICFES la facultad de ampliar la fundamentación teórica de los equipos de evaluación, además a las de diseñar, poner en funcionamiento y ejercitar dichos artefactos, de conformidad con las recomendaciones definidas desde el Ministerio de Educación Nacional.

Entre otras cosas, la Ley 1324 (2009) manifiesta que las evaluaciones tienen que ser pertinentes y apreciar de forma completa los contenidos académicos, las exigencias del mercado colectivo y la formación humanística del alumno. Bajo este marco normativo, es evidente que el ICFES diseña, aplica, clasifica y otorga efectos de tres pruebas implementadas por el Estado: Saber

11°, Saber TyT y Saber Pro. Adicionalmente, por encargo del MEN, ejecuta pruebas nacionales para la enseñanza elemental: Saber 3°, 5° y 9°, así estas pruebas corresponden a las aludidas en el Artículo 1.° del Decreto 1290 (2009), como pruebas censales llevadas a cabo en el campo nacional, con la intención de monitorear la calidad de la instrucción de los establecimientos educativos a partir de los modelos básicos.

Sumado a esto, se vinculan las exigencias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, determinados en el artículo 3 del decreto 869 de 2010 (MEN, 2010), desde el cual se evidenciar que existe una estipulación sobre aquellos alumnos colombianos que pretendan seguir sus estudios hacia la enseñanza preeminente de Colombia, los cuales tendrán como exigencia forzosa la ejecución de las pruebas llamadas Pruebas Saber 11. Así, se estipula en el mismo que “uno de los fines de la prueba Saber 11 es medir la impartición de la enseñanza en Colombia” (MEN, 2010, p.4).

Del mismo modo, debería evaluar el nivel de aprovechamiento de un grupo esencial de sapiencias que sean reivindicatorias no solo en el entorno nacional, sino en el internacional, de tal forma que un alumno logre desenvolverse en un entorno universal profesional (MEN, 2012). Con esto, este proceso investigativo toma en cuenta las diversas regulaciones expuestas con anterioridad por ser las mismas que el Estado interpone para la estructuración y aplicación de las diversas pruebas Saber que se desarrollan a nivel nacional.

De igual manera, se encuentra reglamentado que el ICFES debe permitir a los estudiantes, de manera virtual, ejecutar este tipo de evaluaciones de forma previa (MEN, 2010). Así, la organización educativa tramita un elemento que debe contribuir tanto con los medios como con la motivación, beneficiosa en una experiencia pedagógica, para facilitar el sistema que permitirá suplir las necesidades de los estudiantes a partir del cumplimiento de los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), promoviendo la obtención de mejores resultados en cada prueba (requisitos curriculares) (MEN, 2010). Es aquí donde, llama la atención que desde el ámbito normativo es ICFES quien ejecuta los exámenes denominados Saber, que sirven como termómetro de preparación en Colombia ante la ejecución de las Pruebas de estado.

Finalmente, se considera el Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015, que compila y actualiza las disposiciones relacionadas con el sistema educativo colombiano, unificando en un solo cuerpo normativo todas las reglas y regulaciones dispersas en diferentes decretos y resoluciones anteriores. Comprende varios objetivos, pero en lo concerniente a esta investigación

se tendrá en cuenta su enfoque orientado al fomento y supervisión de la calidad educativa, estableciendo mecanismos para evaluar y garantizar la calidad en todos los niveles educativos y su promoción de la inclusión educativa y la equidad en el acceso a la educación, definiendo medidas para garantizar la educación de poblaciones vulnerables y con necesidades especiales.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque de la Investigación

Este proceso investigativo se desarrolló a partir de una metodología basada en un enfoque de investigación teórica cualitativa, tomando en consideración que según Lisboa (2018) “este tipo de estudios se construye a medida que el método de estudio avanza y profundiza en el conocimiento sobre el objeto de estudio” (p.192). Así, en el caso particular de este enfoque la perspectiva teórica sirve como un marco de referencia que se va construyendo progresivamente, a medida que el proceso se va desarrollando, se analiza la información recopilada de los fenómenos estudiados.

De igual manera, este enfoque se elige por cuanto se desea comprender o proporcionar una explicación sobre el comportamiento de un grupo objetivo, también si está buscando nuevas ideas o productos, o si realmente necesita probar algo (Schenkel y Pérez, 2019). Por lo tanto, de acuerdo con Lisboa (2018), este tipo de enfoque se apoya en un vinculado de estrategias de estudio que pueden utilizarse para conseguir un enfoque corriente del proceder y la noción de los individuos sobre un tema seleccionado. De ahí que, se espera la obtención y exposición de ideas y suposiciones que permiten reconocer cómo se percibe un problema a través de los participantes y ayudar a delinear o descubrir situaciones asociadas con el problema en cuestión. Dentro de este enfoque se han elegido distintas formas de recolección de datos: para los docentes se eligieron entrevistas semiestructuradas y observación de clase, y con los estudiantes el grupo focal.

Paradigma de la Investigación

En este caso, la actual investigación se basa en los parámetros del paradigma investigativo interpretativo, debido a que este paradigma se basa totalmente en el método de la experiencia, en donde hay una interacción entre dificultad y objeto (Rodríguez, 2019) y ambos son inseparables. Es así que, la observación no solamente altera y da forma al objeto determinado, sino que él se forma a través de ella, ya que, tal escenario no puede eliminarse, aunque el observador quisiera deshacerse de él. La investigación suele estar influida por las creencias del investigador y él mismo debe notificarlos en sus registros.

Desde este punto de vista, ha de existir una relación entre quien observa y quien es observado, con una influencia directa entre en uno y el otro, según Durán y Luz, (2021). Por tanto, el paradigma interpretativo no busca plantear generalidades desde las consecuencias adquiridas, sino que, los estudios en los que se basa terminan en la construcción de descripción e tipo ideográfico, intensiva, es decir, de tal manera que se individualiza verdaderamente el objeto de estudio.

Método de la Investigación

Se elige método de investigación la teoría fundamentada, la cual se entiende como una forma de estudio de la realidad social para comprender como funciona el mundo accediendo a la comprensión humana, por lo cual Strauss y Corbin (2002) abogan por un enfoque sistemático y riguroso en la Teoría Fundamentada, destacando la importancia de generar teoría a partir de los datos recopilados en lugar de validar teorías preexistentes. Enfatizan la necesidad de un proceso inductivo, donde los datos se analizan iterativamente para identificar patrones y conceptos emergentes. También subrayan la importancia de la comparación constante entre los datos y la teoría en desarrollo, así como el uso de técnicas de muestreo teórico para garantizar la saturación de conceptos y la validez de la teoría generada. Estos autores promueven un enfoque reflexivo y abierto para el desarrollo de la teoría, permitiendo que evolucione y se refine a medida que avanza la investigación.

Bajo esta metodología surgen teorías soportadas en datos cualitativos y que permiten el análisis investigativo de procesos subjetivos complejos propios de la actividad reflexiva y comprensiva del ser humanos, como las experiencias, los signos y de ellos los significados, las percepciones y las interacciones.

En principio, la teoría fundamentada es pragmática y permite el interaccionismo simbólico, no obstante, la posmodernidad ha permitido incluir supuestos que se encuentran cimentados en las representaciones que hacen los individuos y sus procesos de reflexión respecto a la construcción de conocimiento. Permite objetivar de manera sistemática la comprensión de aspectos subjetivos y dinámicos. La teoría fundamentada aspira a generar teorías que expliquen el fenómeno estudiado. Estas teorías están fundamentadas en los datos y pueden proporcionar una comprensión más profunda y contextualizada del tema en cuestión, es por eso que, según Palacios (2021), busca alcanzar la saturación, lo que significa que se continúa recopilando datos hasta que no se encuentran nuevas ideas o perspectivas, y la comprensión del fenómeno se considera completa,

todo esto desde un modelo inductivo, lo que significa que parte de los datos y no de hipótesis preexistentes, de modo que a través de un proceso de codificación, comparación constante y categorización, los investigadores identifican patrones y conceptos emergentes en los datos. Estos patrones se organizan en categorías que forman la base de la teoría.

Finalmente, la teoría fundamentada pretende generar teorías derivadas que no sólo se centran en descripciones, sino que también explican los fenómenos sociales. Estos conceptos son validables y significativos porque se derivan directamente de las experiencias de las personas involucradas en la situación estudiada. En conclusión, la teoría fundamentada proporciona un método único y poderoso para la exploración y comprensión del mundo social. En el caso del presente estudio doctoral, la teoría fundamentada será la que permita generar los fundamentos teóricos a partir de las representaciones sociales de los actores educativos en relación con el alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante de grado undécimo de una institución oficial de Piedecuesta, Santander.

Categorías de Análisis

Una categoría inicial, puede ser tomada como un tema de investigación a fin de ser tomado en consideración para categorizar la estadística cualitativa y validarla a través de la lectura de los resultados obtenidos. Asimismo, Herrera (2018) expone que este tipo de categorías “son una forma de cajones conceptuales en los que se guarda la información, aludiendo a que previo a la introducción de las clases, es necesario reconocer las características de análisis” (p.60). Por lo tanto, estas categorías pueden ser consideradas unidades tomadas en consideración con base en estándares espaciales, temáticos, temporales, gramaticales y sociales.

Categorización Inicial

En este orden de ideas, en el cuadro 1 se exponen las categorías formuladas con anterioridad, desde sus subcategorías, dimensiones e instrumentos:

Cuadro 1.

Categorización inicial

Categorías	Subcategorías	Dimensiones	Instrumentos
Desarrollo académico	Significados y percepciones	• Mejora de las capacidades de los estudiantes.	Grupos focales Entrevista a

		<ul style="list-style-type: none"> • Competencias escolares. • Calidad de la educación en las instituciones educativas. • Normas educativas nacionales, territoriales e institucionales. 	<p>docentes</p> <p>Registro de observación y entrevista docente</p>
	Áreas		
Pruebas Saber	<p>evaluativas y competencias</p> <p>Proceso de aplicación de las pruebas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estándares de competencia. • Normas emitidas a través del Ministerio de Educación Nacional. 	

Elección de Informantes Clave

De esta manera, es adecuado exponer que la población es conceptualizada por Pastor (2019) como “el vinculado de todas las personas (objetos, humanos, etc.) en los que se quiere aprender de un fenómeno. Estos deben cumplir con los rasgos de lo que se está estudiando” (p.32). Para su elección, se hace fundamental contar con algunos factores, entre los que se encuentra la homogeneidad y el cumplimiento de las mismas características acordes con las categorías de la investigación. Es así que, se selecciona como población a los docentes y estudiantes de una institución oficial del municipio de Piedecuesta, Santander.

De igual manera, es importante establecer que los participantes escogidos se determinaron bajo muestreo no probabilístico, por cuanto según Alperin y Skorupka (2014), el tamaño se basó en los recursos utilizables y las penurias de evaluación de los estudios. Por ende, esta se encuentra compuesta por 7 docentes y un total de 10 estudiantes tomados de cada uno de los cuatro cursos de grado undécimo (11°-1, 11°-2, 11°-3, 11°-4). Para la elección de estos estudiantes se tuvieron en cuenta criterios de inclusión como: buen rendimiento académico, asistencia continua, ningún tipo

de proceso disciplinario, estudiantes con una continuidad escolar mayor a 4 años en el colegio, entre otros.

Cuadro 2.

Caracterización de la muestra docente

Informante	Descripción	Código
Docente 1	Profesor de Matemática	Pmat
Docente 2	Profesor de Química	Pquim
Docente 3	Profesor de Inglés	Ping
Docente 4	Profesor de Filosofía	Pfil
Docente 5	Profesor de Español	Pesp
Docente 6	Profesor de Sociales	Psoci
Docente 7	Profesor de Física	Pfis

Cuadro 3.

Caracterización de la muestra estudiantil

Curso	N.º Estudiantes	Genero	
		Femenino	Masculino
11º-1	3	2	1
11º-2	2	1	1
11º-3	3	1	2
11º-4	2	2	0
Total	10	6	4

Contexto de la Investigación

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (2013) el Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento surge de la fusión de los establecimientos de Básica Primaria: Gabriela Mistral y Camilo Torres, concentraciones de amplia trayectoria a nivel municipal y aprobado según Decreto 048 del 26 de junio de 1996. Ante la necesidad de una mayor cobertura, el Concejo Municipal decidió

mediante acuerdo 004 del 23 de febrero de 1996, dar al servicio de la comunidad Piedecuestana un nuevo plantel educativo para lo cual se sometió a concurso, buscando en forma democrática la razón social que llevaría dicho establecimiento.

Se realizó la votación con la participación de la Registraduría Municipal. Los nombres que participaron fueron:

- | | |
|-------------------------------|-----------|
| • Eudoxia Arenas de Gómez | 5 votos |
| • Luis Enrique Figueroa | 45 votos |
| • Alfredo Camargo Acevedo | 206 votos |
| • Gabriel García Márquez | 55 votos |
| • Luis Carlos Galán Sarmiento | 392 votos |

El escrutinio realizado el día 9 de noviembre de 1996 dio como ganador el nombre de Luis Carlos Galán Sarmiento. Se iniciaron matrículas el día 27 de enero de 1997, empezando labores el 10 febrero del mismo año con un total de 1150 estudiantes distribuido así:

- Jornada de la mañana: 622 estudiantes en los grados transición, tercero, cuarto quinto y sexto.
- Jornada de la tarde: 528 estudiantes en los grados preescolar, primero, segundo y tercero.

Actualmente El Instituto cuenta con 1890 estudiantes ubicados en cuatro sedes:

- Sede “A” Barrio La Nueva Candelaria.
- Sede “B” Centro Educativo Integrado Alfa y Omega en el Barrio los Cisnes, fusionado según resolución No. 15062 del 19 de diciembre de 2002.
- Sede “C” Escuela Camilo Torres en la Vereda Barroblanco, fusionada al Instituto según resolución 06738 del 13 de agosto de 2.003.
- Sede “D” Concentración Escolar Barroblanco Urbana, fusionada al Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento, oficialmente el 22 de junio de 2.005, siendo Gobernador del Departamento de Santander el coronel Hugo Heliodoro Aguilar Naranjo, secretario de Educación Dr. Carlos Enrique Pinilla Castellanos y alcalde del municipio el Dr. Raúl Alfonso Cardozo Ordóñez.

La institución educativa presta el servicio educativo desde los grados de Preescolar, básica primaria, secundaria, media técnica Comercial y Programa de Integración con la educación media:

SENA- Regional Santander, en la estructura de Mercadeo: Negociación en venta de productos y servicios, y desde el año 2002, el Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento entrega al municipio, a Santander y al país, bachilleres Académicos y a partir del año 2009, con la resolución 08824 del 24 de julio se inicia a otorgar el título de Bachiller Técnico Comercial, bajo la dirección y orientación del especialista Hernando Bueno Villabona, como Rector.

Así mismo, cuenta con una nómina de cinco directivos docentes, 73 docentes de reconocida trayectoria y prestigio profesional en el campo de la educación y con el apoyo institucional de 12 administrativos de planta. En la actualidad, el plantel atiende a la población de 2616 estudiantes, así:

- Sede A Bachillerato 968 estudiantes
- Sede A Primaria 3, 4 Y 5: 83 estudiantes
- Sede B Solo Primaria Jornada Mañana Y Tarde: 620 estudiantes
- Sede B Clei Nocturno Semanal: 96 estudiantes
- Sede C: 277 estudiantes
- Sede D: 574 estudiantes

Por otra parte, en 2004 la institución estableció un Convenio con el SENA, el objeto de cualificar y dar énfasis a la modalidad comercial, para que las estudiantes accedieran a una formación más especializada en el área de mercadeo y realizaran sus prácticas en las diferentes empresas. Posteriormente, este convenio se desarrolló en el marco de las políticas del MEN sobre el desarrollo de competencias laborales en la enseñanza Media.

En sus comienzos, la práctica empresarial de las estudiantes se hizo a nivel municipal y luego se fue ampliando hacía otros municipios del área metropolitana.

El SENA realiza pruebas periódicas de calidad, y los altos porcentajes obtenidos por nuestras estudiantes han fortalecido cada vez más la imagen del centro educativo. Inicialmente se les otorgó a las alumnas un certificado de: CAO (certificado de aptitud ocupacional). En el año 2012 la institución estableció un nuevo convenio con el SENA, con el Programa de Técnico en Contabilidad, llevándose a cabo un estudio estadístico en el cual algunos estudiantes sentían la necesidad de adquirir las competencias laborales en estos dos programas de formación.

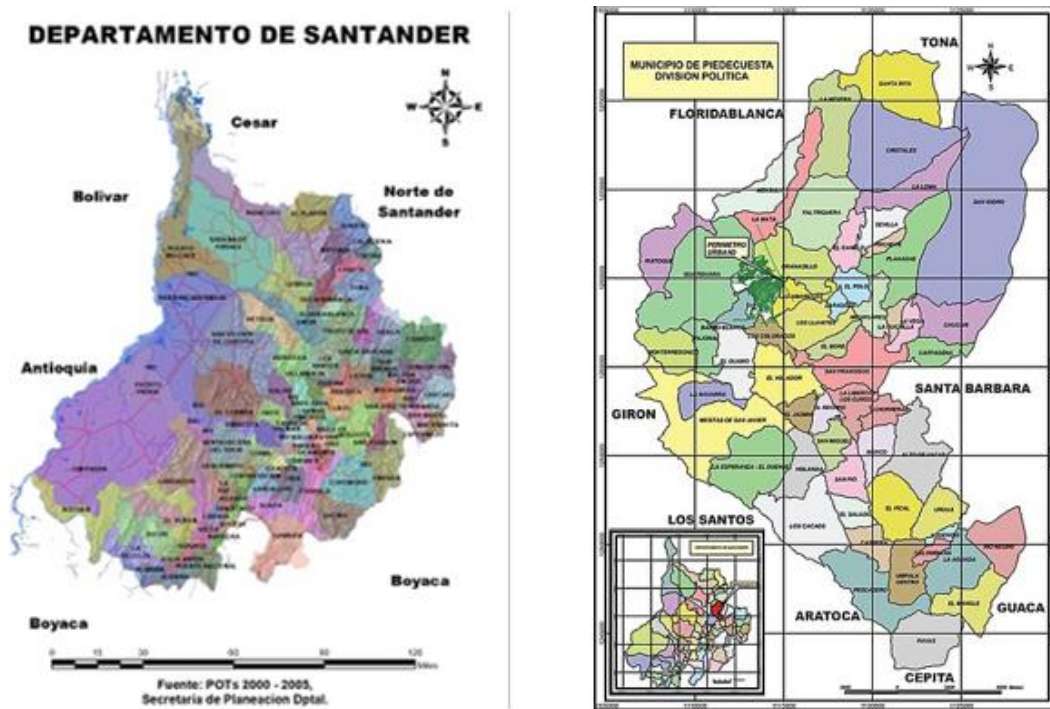
A partir del año 2013, se analizaron los programas de formación técnico en venta de productos y servicios y técnico en contabilidad porque solo se beneficiaban una parte de los educandos porque era quienes querían recibir la formación y era impartida fuera del plan de

estudios de la I.E, por tal motivo se realizó el estudio teniendo en cuenta la comunidad educativa quienes deseaban que todos se formarían pero integrado con al plan de estudio de la institución educativa, por tal motivo a partir del año 2014, la secretaria de educación aprueba la articulación con el programa de formación Técnico en Asistencia Administrativa que beneficia la totalidad de los estudiantes que ingresan al grado décimo y son orientados por los docentes especialistas en el área de la institución educativa con el apoyo de los instructores del SENA quienes orientan la competencia organizar documentos, así mismo se realizará los convenios de continuidad con la educación terciaria con el SENA en solicitud de convocatoria cerrada para la institución educativa. Con los estudios realizados en el SENA, las estudiantes pueden ingresar a cualquier universidad y homologar algunas materias ya vistas para continuar con su profesionalización.

Por otra parte, el municipio de Piedecuesta, está localizado al noreste del Departamento de la Provincia de Soto y pertenece al área metropolitana de Bucaramanga a la altura sobre el nivel del mar 1005 metros. Posee una temperatura media de 26°. El área Municipal es de 344 km². La mayor parte del territorio es montañoso y su relieve corresponde a la cordillera Oriental de los Andrés, destacándose entre los accidentes geográficos el Páramo de Juan Rodríguez, la Mesa de Los Santos y la Mesa de Ruitoque. Piedecuesta fue fundada el 26 de julio de 1776 por el reverendo padre José Ignacio Zabala.

A continuación, se relaciona la ubicación geográfica del municipio:

Figura 7. Ubicación geográfica del municipio de Piedecuesta, Santander



Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas e instrumentos de compilación de identificaciones comprenden los elementos que determinan lo que se va a investigar, por lo tanto, en la actual investigación se aplicará grupos focales con los estudiantes, una técnica utilizada para recopilar datos a través de la interacción grupal. De esta manera, según Pacheco y Salazar (2020) al hablar de este tipo de técnicas se establece que “está formada por una pequeña gama de seres humanos cuidadosamente seleccionados en función de un conjunto de estándares predeterminados, como vecindad, edad, nivel socioeconómico, raza, etc., para hablar sobre un tema determinado” (p.71). Así, esta técnica este permitirá establecer las representaciones sociales de los actores de la dinámica educativa en relación con el alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante de grado 11°.

De igual manera, se formula la aplicación de una entrevista a docentes buscando analizar cuáles son los elementos requeridos para el abordaje de acciones que permitan la obtención de resultados favorables en las pruebas Saber, esto teniendo en consideración que “una entrevista es un intercambio de ideas o valoraciones a través de una conversación que se lleva a cabo entre dos o más seres humanos” (Valles, 2007, p.69). Para fundamentar esta idea, Ramírez et al. (2020)

señalan que este instrumento es “un comunicado dirigido entre el investigador y uno o varios individuos con el propósito de recabar información” (p.85). De esta forma, este permitirá establecer las representaciones sociales de los maestros en cuanto al alcance de las pruebas Saber en el progreso académico del estudiante.

De la misma manera, se formula la aplicación de un registro de observación como herramienta de investigación que consiste en toda la información analizada en el campo de estudio dentro de un área de investigación (Sánchez et al., 2021). En este caso, el investigador hace uso de este tipo de herramienta para documentar sus observaciones de manera ordenada, ya que este archivo le permite acumular pistas sobre el funcionamiento de un dispositivo social (Piza et al., 2019). Por lo tanto, este formato de observación debe ayudar al investigador a reconocer el entorno físico y social de un dispositivo de la investigación. Es por ello que, será usado para describir quién, qué, por qué, en qué, mientras y cómo se manifiestan los eventos o procesos que se van a responder como parte del proceso realizado.

Finalmente, se formula la técnica de triangulación, la cual se basa en el empleo de dos o más métodos de recolección de estadísticas para observar un fenómeno seleccionado, esto se formula teniendo en cuenta las postulaciones de Forni y Grande (2020) quienes insinúan que “con la ayuda de la combinación de un par de observadores, teorías, estrategias y sustancias empíricas, los investigadores pueden sobrepasar las debilidades o los sesgos y problemas intrínsecos que surgen de una técnica única, un observador único y estudios de principio específicos” (p. 72). Así, la triangulación en ciertos contextos particulares pretende confirmar los resultados desde la convergencia de varios puntos de vista.

Confiabilidad y Validez Cualitativa

La confiabilidad en la investigación cualitativa se refiere a la consistencia y estabilidad de los métodos y resultados a lo largo del tiempo. Lincoln y Guba (1985) proponen que la dependabilidad es la que garantiza la confiabilidad cualitativa dado que procura un proceso de investigación estable, de modo que el investigador debe documentar y auditar cuidadosamente el proceso para que otros puedan seguir y evaluar las decisiones metodológicas y analíticas.

Por su parte, la validez cualitativa se encarga de garantizar la precisión y la autenticidad con la que los hallazgos representan el fenómeno estudiado y exponen fielmente las opiniones u las experiencias de los informantes. Al respecto Maxwell (1992) establece varias dimensiones

sobre las que se puede desarrollar la validez cualitativa. La primera es la validez descriptiva", que se centra en precisión de la descripción de los datos; la segunda es la validez interpretativa y procura la correcta interpretación de los significados; y, por último, validez teórica, que pretende la consistencia y credibilidad de las teorías derivadas de los datos.

Procedimiento para el Análisis de Datos

La metodología de la Teoría Fundamentada, desarrollada por Glaser y Strauss (1967), implica un proceso interconectado que guía la investigación. Comienza con una *codificación abierta* de los datos, donde se identifican conceptos y patrones emergentes sin imponer categorías preexistentes. Luego sigue una *codificación axial* más estructurada, donde se relacionan las categorías emergentes entre sí y con los datos originales. Después, se lleva a cabo *una codificación selectiva* para elegir las categorías más relevantes y significativas para desarrollar una teoría coherente. Finalmente, se integran todas las categorías y relaciones identificadas en una teoría que explica los fenómenos observados, la cual se desarrolla a partir de los datos recopilados y se valida a través de la comparación continua entre la teoría emergente y los datos. La flexibilidad y la iteración son características clave de este enfoque, permitiendo que la teoría evolucione de manera orgánica a lo largo del proceso de investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo se dispone para el análisis de la información recolectada. Se realizó mediante la propuesta de teoría fundamentada de Strauss y Corbin (1967), por lo cual se desarrollan la codificación abierta, la axial y la selectiva.

En primer lugar, se presenta la codificación abierta. Esta fase del análisis se hace partiendo de los resultados obtenidos tras someter la información recolectada al procesamiento de datos por parte del programa atlas Ti, donde se obtuvieron nueve códigos para las entrevistas realizadas a los docentes, ocho códigos para el grupo focal y para el diario de campo, los cuales fueron organizados dentro de las categorías establecidas a priori.

Codificación

Con el fin de lograr una lectura más práctica del análisis de los resultados y de proteger la identidad de los entrevistados, se ha asignado un código para cada uno de los participantes, así:

Tabla 1. Codificación

	Docentes	Estudiantes grupo focal	Diario de campo
Codificación	Pfis: profesor de física	O1	DC1
		O2	
	Pcal: profesor de cálculo	O3	DC2
	Pesp: profesor de español	O4	DC3
	Pfilo: profesor de filosofía	O5	
	Ping: profesor de inglés	O6	
	Psoci: profesor de sociales	O7	
	Pquim: profesor de química	O8	
		O9	
		O10	

El procesamiento de datos recolectados mediante las entrevistas a docentes, a través de Atlas ti, generó 523 códigos, los cuales se agruparon de acuerdo con sus concomitancias, dejando como resultado un registro de 8 códigos, dentro de los cuales también se sistematizaron los resultados del grupo focal y de los diarios de campo, que se relacionaron con las categorías, subcategorías y dimensiones de análisis así:

Tabla 2. Relación de códigos, dimensiones, categorías y subcategorías

Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categorías
Emociones	Mejora de las capacidades de los estudiantes.	Significados y percepciones	Desarrollo académico
Reflexión sobre la evaluación en el marco de las pruebas estandarizadas			
Reflexión sobre la educación como marco de ejecución de las pruebas	Competencias escolares.		
Calidad educativa	Calidad de la educación en las instituciones educativas.		
Las pruebas como visibilizadores de las dificultades académicas (logro o debilidades en las competencias académicas)			
Las pruebas como camino al éxito o como determinantes del futuro profesional			
Reflexión sobre la evaluación como concepto	Normas educativas nacionales, territoriales e institucionales.		
Carácter de estandarización	Estándares de competencia.	Áreas evaluativas	Pruebas Saber

Influencia de lo cultural/normativo en la concepción de las pruebas saber	Normas emitidas a través del Ministerio de Educación Nacional.	Competencias	
		Proceso de aplicación de las pruebas	

Análisis De Dimensiones: Categoría desarrollo académico

Esta categoría se centra en explorar las representaciones sociales de los actores educativos (docentes, directivos, estudiantes, padres de familia, etc.) con respecto al impacto de las pruebas Saber en el desarrollo académico de los estudiantes de grado undécimo en una institución oficial de Piedecuesta, Santander. Contiene la subcategoría significados y percepciones, dentro de la que se relacionan las dimensiones: mejora de las capacidades de los estudiantes, competencias escolares, calidad de la educación en las instituciones educativas, y normas educativas nacionales, territoriales e institucionales. Las respuestas de los maestros en relación con estas fueron así:

Dimensión: Mejora de las capacidades de los estudiantes

Dentro de esta dimensión, se explora cómo la presentación del examen ICFES puede ser convertida en una herramienta para ayudar en el crecimiento y desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes si se tiene en cuenta el fortalecimiento del autoconcepto y la construcción del proyecto de vida de éstos y se estructura o relaciona con la educación técnica que es recibida desde el grado 10 en la institución. A partir de allí, el estudiante puede conocerse así mismo, tener una idea de sus habilidades desde la gestión empresarial y ver si es posible continuar su profesionalización o se inclina a otros campos lo que le exige prepararse autónoma y conscientemente para presentar el examen de Estado para poder aspirar a su rama de interés. La relevancia de abordar las pruebas saber desde su influencia en la mejora de las capacidades de los estudiantes reside en la organización enmarcada desde los estándares y competencias, ya que estas permiten tener un insumo de las fortalezas y debilidades especificadas en cada área y que son el reflejo (en gran parte) de los procesos que se están llevando a cabo dentro de la institución. Según Castellanos (2001), se puede comprender cómo este tipo de pruebas deben ser analizadas en

términos de métodos académicos y orientarse hacia una perspectiva social que promueva la necesidad de desarrollar planes académicos específicos. Estos planes, basados en los estándares establecidos por el MEN, deberían llevar a los estudiantes a enfrentarse a pruebas que reflejen situaciones de su vida cotidiana. Esto les permitiría demostrar que los aprendizajes adquiridos en las instituciones educativas pueden contribuir a la resolución de problemas cotidianos y, a partir de estas experiencias, desarrollar propuestas desde diversos entornos.

Código: Emociones

Este código se relaciona directamente con el modelo constructivista del aprendizaje, teniendo en cuenta que en éste se plantea que las emociones desempeñan un papel fundamental en el proceso de interpretación y construcción del conocimiento. Estas influyen la forma en que un individuo percibe la información, determinan qué aspectos de dicha información retiene y cómo la integra para formar su propia comprensión del mundo.

Sobre esto Psoci afirma que: “en el ámbito educativo, en el ámbito académico, debería medirse también capacidades emocionales del estudiante, capacidades de convivencia, pero in situ, no en cosas hipotéticas, sino en su convivencia, en su estar”, para el docente, las Pruebas Saber omiten este aspecto y, en general, los procesos evaluativos de impacto en la medición de la calidad educativa de las instituciones o de las habilidades de los estudiantes. Esto, en tanto que es importante tener en cuenta que las emociones de los estudiantes y su capacidad para gestionarlas interfieren en su proceso de aprendizaje y en sus posibilidades de mejora. De modo que, un alumno que en casa está pasando por situaciones de maltrato, abuso, enfrenta el duelo por un ser querido o rompe una relación sentimental (por mencionar algunos casos), no llega emocionalmente estable al aula para adquirir una formación académica, va al colegio por cumplir, porque lo obligaron o porque quiere estar cerca de amigos con quienes pueda expresar sus sentimientos.

Desde la voz del participante O9 quien menciona “llegar a once y sentir que estamos en el último año y que solo tenemos un año para estudiar y no haber estudiado, asusta” y lo ratifica O10 “solo se trabaje en once y no se considere empezar desde antes porque ahí si es un bombardeo constante a nosotros de, aprenda esto, aprenda aquello, también de que nos toca bailar, nos toca hacer los últimos eventos y pues hizo más pesado el once” a lo cual se suma O4 cuando señala: “nosotros estamos hastiados con eventos, tareas y evaluaciones como para invertir tiempo en algo que en ningún momento va a terminar representando algo para nosotros”. De acuerdo a las respuestas de los estudiantes encontramos dos posiciones totalmente distintas en donde para O9 y

O10 las emociones que priman son la ansiedad, el estrés, la angustia por cumplir con todo lo que les exigen tanto en lo académico como en las actividades extracurriculares, sienten miedo y presión por sacar buenos resultados; emociones que van en contra parte en O4 donde se evidencia el desinterés, apatía, molestia ante tanta cosa que, para este, no significan nada.

Al respecto Pcal especifica: “los aspectos emocionales sí que afectan un niño, si el niño tiene una estabilidad emocional en la casa es probable que tenga una mejor disposición para aprender y por ende para responder la pruebas”. Por su parte, Pquim afirma: en la evaluación entra todo lo de las inteligencias del estudiante, porque dicen que uno no es solo la parte cognitiva, sino también la parte emocional, la parte musical, entonces ahí estamos fallando, todos”. Esto ratifica el hecho de que la evaluación estandarizada y la evaluación en general está dejando de lado otras dimensiones fundamentales en el ser humano, más allá de lo cognitivo. El hallazgo en DC1 es prueba de ello: “Al leer la prueba que se les aplicó a los estudiantes esta se presenta de forma muy conceptual y requiere que los estudiantes tengan conocimientos de autores y teorías para poderlas resolver, es de selección múltiple y abarca la temática que se ha venido trabajando en más de 5 clases como lo expresa la docente al iniciar su clase mediante exposiciones, trabajos escritos y clases conceptuales”.

En la experiencia docente es común identificar que los estudiantes no manifiestan interés por aquellos procesos que no representan una utilidad para ellos, esto no significa que dichos procesos, en realidad, no sean provechosos para los estudiantes, sino que no se les ha demostrado de manera adecuada la pertinencia de estos en su realidad. Se evidencia, pues, junto con las respuestas dadas por los informantes de esta investigación, que existe una desconexión entre la naturaleza humana del estudiante y la ejecución del currículo, el estudiante está siendo entendido como un cerebro que aprende, no como un ser que piensa y que también siente. La forma en la que se presentan ante los educandos las Pruebas Saber está resultando irrelevante para ellos, puesto que los contenidos que en ellas se tratan no representan una utilidad para el estudiantado, luego, ellos no identifican la importancia que estas tienen dentro del sistema educativo colombiano, por ser, en muchos casos, el boleto de entrada a la educación superior de calidad.

Quiñones (2005) sostiene que, en el contexto del constructivismo, se puede entender que el desarrollo del carácter, que abarca tanto los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como los afectivos, no es simplemente determinado por el entorno externo ni es el resultado final exclusivo de las inclinaciones internas. En cambio, señala que el carácter se desarrolla a través de

una interacción constante entre estos factores, lo que lleva a una construcción continua y personalizada. Es decir, que la interacción de los factores sociales y emocionales permiten la construcción de aprendizaje propia para cada estudiante, lo que aunado a las posturas de los docentes deja claro que las pruebas estandarizadas son apenas un panorama parcial de lo que en realidad constituye la caracterización de las habilidades de un estudiante y, por ende, interfiere esto en las posibilidades de mejora de estas, en tanto que sí se ignoran, no se reflexiona sobre ellas.

Sobre lo anterior, es importante relacionar uno de los hallazgos registrados en DC1: “Los estudiantes hacen gestos de desagrado, malestar, pereza y sueño en el desarrollo de la prueba, varios se recostaron todo el tiempo y no mostraron ningún interés por la misma. La nota obtenida en esta prueba servía de recuperación de la evaluación pasada que en su mayoría perdieron con muy bajas calificaciones, pero a pesar de ello la apatía frente al desarrollo de la misma es muy notoria y los resultados también lo evidenciaron cuando empiezan a dictar las notas”.

Si ya se entiende que existe indiferencia de los estudiantes frente al contenido de las evaluaciones presentadas (en forma de selección múltiple) y, sobre muchos contenidos curriculares que, para ellos, no representan ninguna utilidad, y a esto se le suma el hecho de que la evaluación es uno de los procesos más tediosos para la comunidad estudiantil, pues, dada la forma en la que durante mucho tiempo se ha implementado, se concibe como una acción estresante que, según lo evidenciado en DC1 y en la propia experiencia docente, desesperanza a los estudiantes de lo que ellos pueden hacer desde su vida académica, luego, si las Pruebas Saber, según los educandos, no les sirve para algo, y la evaluación es un proceso que simplemente los juzga y los clasifica, el resultado es una completa apatía frente a las pruebas estandarizadas y, como no, incluso frente a la educación en general.

Código: Reflexión sobre la evaluación en el marco de las pruebas estandarizadas

En este código, los docentes entrevistados consideran que existe una relación directa entre las pruebas Saber y la mejora de las capacidades de los estudiantes, ya que al tomar como base cuadernillos de entrenamiento o simulacros de periodos anteriores se inicia con temáticas básicas para establecer si es necesario reforzar o si se puede continuar con preguntas de mayor complejidad haciendo que los estudiantes pongan nuevamente en práctica lo visto. Esto lo expresa Pcal al describir una de sus clases “Cuando inicio la clase planteo una situación semejante a la prueba saber, miro en los estudiantes que percepciones tienen, que bases teóricas o presaberes y con base

en eso empiezo a explicar el tema, después de que explico el tema, ya entro yo a montar la prueba saber y que ellos la contesten, lo efectivo primero es que él tenga el conocimiento clave del tema, para que cuando coja la pregunta de la prueba saber él pueda resolverla” Desde la mirada de este docente el tener que preparar al estudiante en situaciones específicas encaminadas a responder la prueba saber, hace que obligatoriamente haya la necesidad de llenar los vacíos que traen los estudiantes. Esta situación lo expresa también Pfis: “preparamos a los estudiantes para que puedan tener un mejor desempeño en esas pruebas, lo que ayuda a mejorar el nivel académico del estudiante y de paso de la institución”. Pfis enfatiza: “uno trata de tomar los simulacros de la prueba ICFES para mejorar el nivel de académico del estudiante”.

En contraste Psoc menciona que “la prueba saber no lo impacta en absoluto, el hecho de prepararse para la prueba pues hace que él de alguna manera tenga entrenamiento, despierte conocimientos que tenía por allá dormidos o que no había obtenido, pero no más”

Por su parte, O6 menciona: “Nos han dicho que esas pruebas van a ser muy importantes en Esa influencia que se les atribuye a las Pruebas Saber sobre el mejoramiento académico de los estudiantes puede ser resultado de la perfilación que se ha hecho sobre ellas al ser entendidas como uno de los procesos de evaluación más críticos tanto para las instituciones educativas como para los estudiantes, tal como lo mencionan Jiménez y Covans (2017). Esto se debe a que estas pruebas son de carácter obligatorio, utilizadas para analizar, verificar y medir el desempeño de las instituciones, y en algunos casos, como requisito de admisión para otras instituciones. Por lo tanto, según Araujo y Martuccelli (2010), la sociedad las considera como un tipo de evaluación que permite evaluar el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos y analizar los aspectos que influyen en su rendimiento académico.

De ahí que, en un escenario ideal, el saber que serán evaluados mediante las Pruebas Saber puede motivar a los estudiantes a iniciar procesos de estudio, refuerzo y prepararse mejor para las materias evaluadas. Esto puede resultar en un aumento del tiempo dedicado al estudio y una mejora general en el rendimiento académico. Dentro de las formas que suelen emplear los estudiantes para reforzar son los cursos de pre-ICFES, en los que, en muchos casos, los maestros emplean estrategias innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje, además de que se incrementan las exigencias en las competencias específicas que permiten desenvolverse en una prueba de este tipo, en cada una de las áreas evaluadas. O1 afirma un aspecto antes mencionado “las pruebas son un reto personal, porque después de todo nos están sacando de nuestra zona de confort, nosotros hay

veces que nos gustan unas materias más que otras, le dedicamos más tiempo, le ponemos más empeño y de esa misma manera hay materias que nosotros no le dedicamos tanto tiempo, pero se evalúan dentro de la prueba, digamos yo no soy muy bueno en el componente de inglés, y tuve que aprender inglés”

Así mismo, de una forma más específica los docentes relacionan de manera directa y en doble vía las Pruebas Saber y la lectura. Ping menciona lo siguiente: “en el colegio se está tratando de hacer que en cada periodo se haga una prueba tipo ICFES, entonces eso ha facilitado bastante el responder las pruebas (...) porque es posible que la respuesta no esté ahí, toca inferirla entonces o toca que ellos esto analicen la lectura para saber la respuesta, pero sí ha ido mejorando la forma de responder de los estudiantes”. Sobre esto Pquim coincide afirmando que: “fortalecen un poco lo que es el conocimiento de chico”. En consecuencia, esto deviene de que las pruebas suelen evaluar habilidades específicas, como comprensión de lectura, razonamiento matemático o habilidades de resolución de problemas. Al prepararse para estas pruebas, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar y mejorar estas habilidades clave.

Esto se relaciona directamente con la propuesta de Castellanos (2001) quien reflexiona sobre cómo estas evaluaciones deben ser examinadas desde un enfoque académico y dirigido hacia una visión social que enfatice la necesidad de diseñar planes educativos adaptados a situaciones específicas. Estos planes, basados en los estándares establecidos por el MEN, deberían permitir que los estudiantes se enfrenten a pruebas que reflejen los desafíos de la vida cotidiana que experimentan, y por ello que, con el análisis constante del comportamiento de los resultados en cada versión de estas, se actúe sobre las formas de enseñanza en las instituciones y se logren mejoras en los procesos, las cuales pueden verse en mejoras del rendimiento de los educandos.

De la misma manera, es preciso establecer que los docentes consideran las Pruebas Saber cómo un instrumento pertinente y beneficioso para el estudiantado, específicamente para este apartado, que influye en el mejoramiento de las capacidades de los estudiantes. Primero, desde el aprendizaje, en tanto que la preparación para las pruebas funciona como un refuerzo para los educandos y, segundo, desde la enseñanza, en tanto que estas pruebas permiten a las instituciones tomar decisiones que repercuten en el mejoramiento de los estudiantes, pero también en la calidad, la reputación y la sostenibilidad de los planteles educativos.

Figura 8

Dimensión mejora de las capacidades de los estudiantes



Dimensión: Competencias escolares

Esta dimensión se enfoca, básicamente, en la evaluación de las habilidades y destrezas específicas que se espera que los estudiantes adquieran y demuestren en estas evaluaciones, contempla cómo las opiniones de los actores educativos afectan la preparación de los estudiantes para estas pruebas, así como la planificación educativa y el contenido del currículo escolar en general. Asimismo, reflexiona sobre cómo conceptualizan y fomentan estas competencias escolares en el entorno educativo y cómo se relacionan con el progreso académico global de los estudiantes, más allá de su rendimiento en las pruebas Saber. Esta dimensión se encuentra muy ligada a la a la dimensión de mejora de las capacidades de los estudiantes

Código: Reflexión sobre la educación como marco de ejecución de las pruebas

Entre las respuestas dadas por los docentes en este código se destaca a Psoci quien considera que el alcance de las Pruebas Saber, en este sentido, es limitado, en tanto que, según él, solamente se realizan una evaluación y una divulgación de resultados, pero no existe por parte del ICFES una propuesta orientada a la mejora de esos resultados obtenidos: "en las pruebas no se ve

qué cambios o ajustes propondrían las pruebas a ver para lograr una mejor contribución a la parte académica”.

Así mismo, se relaciona directamente con la postura de autores como Ariza y Rojas (2021) cuando plantean que los distintos actores suelen interpretar las pruebas masivas, como las pruebas Saber en este caso, desde perspectivas opuestas. Por un lado, se enfocan en la eficiencia y los resultados educativos, haciendo énfasis en indicadores concretos, siguiendo una teoría técnica que prioriza la visibilidad del conocimiento y el uso de recursos escolares. Por otro lado, descuidan aspectos contrarios al centrarse en uno solo. Este enfoque se deriva de lo que llaman pedagogía integral del desempeño.

Entonces, dentro de una posición en la que las Pruebas Saber se ubican en una realidad un tanto más desalentadora, Psoci más adelante acota: “No le impacta en absoluto el hecho de prepararse para la prueba, pues hace que él de alguna manera tenga entrenamiento, tenga conocimientos que tengan por allá dormidos” pues” además “el estudiante como ser humano integral aborda muchísimos aspectos, más que el académico, y esa prueba solamente mida conocimientos y cierto tipo de conocimientos, así que si una persona no ducha en esos conocimientos, entonces pierde la prueba y se desperdician de ese potencial que tendría el estudiante”. Esto se ratifica en DC1 cuando se registra una clase enfocada en realizar un ejercicio a modo de preparación de las pruebas Saber: Se recuerda que deben leer muy bien cada una de las opciones antes de rellenar la respuesta correcta y que tienen un tiempo de 40 minutos que corresponde a 2 minutos por pregunta. Se les recuerda que la evaluación del tema en la prueba realizada con anterioridad fue muy regular y que ésta les va a servir para recuperar o subir en algo las bajas notas anteriores. En este registro se observa un enfoque meramente limitado al rendimiento académico, sin contemplar aspectos más allá de lo cognitivo.

Esta reflexión implica una visión negativa hacia el alcance restringido de las pruebas estandarizadas, como las pruebas Saber, para evaluar con precisión toda la gama de habilidades de un estudiante. La observación inicial enfatiza que el proceso de preparación de exámenes puede ser ventajoso para los estudiantes, ya que les permite revisar y reforzar información que quizás no hayan recordado previamente. Sin embargo, es posible que esta preparación no refleje necesariamente la profundidad de su comprensión o habilidades más allá del contenido específico evaluado en el examen.

El segundo comentario enfatiza que los estudiantes no son sólo números en un examen, sino personas reales con valor y potencial que no pueden medirse mediante un solo examen: Psoci: "El método de evaluación podría no identificar o apreciar las habilidades y aptitudes de los estudiantes que poseen diversas formas de conocimiento, lo que podría resultar en que sus capacidades sean ignoradas o menospreciadas".

Esta frase significa que se debería pensar si las pruebas estandarizadas son una buena manera de juzgar qué tan bien aprenden los estudiantes y cómo los tratan de manera diferente según sus antecedentes y habilidades. Asimismo, invita a apreciar y respetar la variedad de fortalezas, intereses e historias de los estudiantes en el aprendizaje, y la necesidad de utilizar tipos adicionales de evaluaciones que consideren el crecimiento y desarrollo general del estudiante, además de las pruebas estandarizadas.

Ahora bien, esto se relaciona con un concepto de educación en el que las pruebas se limitan a una divulgación de resultados, a una caracterización generalizada y cuantificada sin mayor efecto que sectorizar aquellos a los que les va bien y aquellos a los que no. Sin embargo, no es de desconocer que cada prueba aplicada presenta un cuadernillo de cómo interpretarlo para que la institución pueda tomar las acciones más pertinentes sobre su currículo o planeación. Aquí entra la I.E a tomar un papel fundamental e incluir a los miembros de la comunidad educativa en el proceso de retroalimentación en pro de la calidad educativa de la misma, responsabilidad que no es del ICFES.

De otro lado, Pfis tiene una postura en la que las Pruebas se consideran como una influencia significativa en los estudiantes cuando afirman que: "Todos estos simulacros que se hacen impactan, porque ellos cada día quieren ser más competitivos; el primero quiere no dejarse quitar el puesto y los que van detrás de él quieren ganarle ese. Ese privilegio de ser el mejor dentro de las pruebas y, por ende, ayuda a mejorar el rendimiento académico y las competencias de los estudiantes".

La prueba Saber es una evaluación sistemática de estas habilidades académicas y ayuda a identificar áreas de fortaleza y debilidad en el desempeño de los estudiantes. Los educadores pueden utilizar esta información para diseñar intervenciones educativas específicas y desarrollar planes de mejora que promuevan el progreso de los estudiantes. Esta prueba constituye a la identificación de tendencias educativas y al establecimiento de políticas para mejorar la calidad de la educación proporcionando datos comparativos a nivel nacional y regional.

Desde el contexto académico, las consecuencias de estas valoraciones y el estudio de componentes le permiten a las instituciones educativas, las secretarías de enseñanza y el MEN detectar destrezas, capacidades y valores que los estudiantes despliegan a lo largo de su camino estudiantil, según Delgado (2016), y si bien muchas de las mejoras que el sistema educativo nacional ha implementado se propusieron a partir de los históricos de resultados de las Pruebas Saber en determinados momentos, es necesario tener en cuenta que estas no afectan a los estudiantes que presentaron las pruebas que sirvieron para identificar las necesidades.

Así mismo, no hay una realimentación en los simulacros o en las pruebas mismas para que los estudiantes identifiquen su desempeño y reflexionen sobre él para implementar acciones correctivas dentro de su proceso individual de formación. Lo anterior tiene validez, en cuanto a que los estudiantes de undécimo después de presentar este examen no tienen retroalimentación y se limita a la asignación de un puesto para ellos. Sin embargo, cabe recordar que desde 2022 se plantea una nueva propuesta denominada Evaluar para Avanzar para apoyar a las instituciones frente a la estructura del examen y desarrollo de competencias en los grados que no presentan pruebas.

Pero frente a esto los estudiantes dan una clara percepción de que la institución es la encargada de realizar retroalimentaciones de todo aquello que presentan mencionando O1 que “en ningún momento nos dicen el resultado ni siquiera un número, tengo entendido que en otros colegios si les dan el resultado y la retroalimentación y hasta colocan una nota académica, pero por lo menos acá no volvemos a saber de eso” y lo reafirma O7 “como que nunca dijeron a esta persona le fue bien, no retroalimentaron las preguntas, o sea, solo como que usted responda esto y usted no va a saber si le fue buen bien o le fue mal, no le decían le fue mal por esto y esto, es diferente saber si lo hizo mal, en qué le quedó mal y porqué”. En consecuencia, son las I.E las más interesadas en pro de la calidad, en fortalecer lo positivo y buscar estrategias para superar las debilidades reflejadas, pero no en grado 11, sino desde la básica primaria para que desde allí se puedan ver los cambios año a año.

Figura 9

Dimensión competencias escolares



Dimensión: Calidad de la educación en las instituciones educativas.

Esta dimensión examina cómo los profesores y estudiantes ven los resultados de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, y qué factores influyen en sus opiniones, como la idoneidad de las estrategias de enseñanza, la alineación de el plan de estudios con las necesidades de los estudiantes, la inclusión del entorno escolar y el acceso a los materiales de aprendizaje.

Código: Calidad Educativa

Sobre esto, se encuentra que los docentes convergen en la idea de que las Pruebas Saber no son la herramienta clave para determinar la calidad de la educación en las instituciones educativas. Ping afirma: “yo pienso que la prueba saber no es la medida adecuada para evaluar la Calidad Educativa en la institución, porque la calidad depende de muchos factores. Entonces a un colegio no lo pueden medir solamente por la prueba, como le decía antes, hay que mirar el estrato socioeconómico del estudiante, la ubicación del colegio, todas las herramientas que el colegio tenga, por ejemplo, acá en el colegio no hay ningún tipo de laboratorio, no hay laboratorio de química, laboratorio de física, menos laboratorio de idiomas”.

Es importante tener en cuenta que, si bien las Pruebas Saber pueden proporcionar información valiosa sobre el rendimiento académico de los estudiantes y la calidad de las instituciones educativas, no son el único indicador de calidad. Otros factores, los recursos educativos disponibles, el clima escolar y las oportunidades extracurriculares, también juegan un papel relevante en la calidad general de una institución educativa. Es difícil discernir si la mejora de algunos colegios y el estancamiento de otros se deben a causas tan diversas como la influencia de políticas sociales o eventos externos a la política educativa, según señalan Castro et al. (2018). Por lo tanto, es necesario ejercer prudencia al utilizar los resultados para evaluar políticas públicas y al premiar o castigar a estudiantes, docentes o colegios. Se reconoce que esta precaución es fundamental para garantizar un uso efectivo de las pruebas Saber en Colombia.

Hasta este punto es preciso reflexionar acerca de lo que, en la práctica docente, se evidencia frente al criterio de medición de la calidad educativa, puesto que, si bien, las pruebas son estandarizadas, es decir, que todos los estudiantes del territorio nacional independientemente de sus condiciones presentan la misma prueba. Los resultados pueden reflejar la necesidad de, por ejemplo, incluir tecnologías educativas en los procesos educativos, y esta mejora solo puede efectuarse en ciertas instituciones, porque en algunas otras no hay acceso constante a luz eléctrica o a conectividad de internet por falta de redes o antenas de transmisión de señal en la comunidad, luego, las mejoras se pueden implementar con mayor celeridad en unos lugares que en otros, y así se sigue ampliando la brecha educativa en el territorio.

Pfís menciona que la calidad educativa no puede determinarse solo a partir de las pruebas Saber porque: “hay un decreto que se exige a los docentes que debe haber un porcentaje muy mínimo o nulo para que el estudiante pierda. Exigen que se hagan nivelaciones y ese tipo de cosas

no sirven para mejorar la Calidad Educativa si todos los estudiantes deben pasar”. Pquim lo expresa de la siguiente manera: “En este momento para nadie es un secreto que la Secretaría de educación están enfocadas a que ningún estudiante pierda, que todos hay que pasarlos que hay que hacerles los miles recuperaciones, entonces ¿Ahí cómo exigir Calidad Educativa?”.

La postura de Pfis pone de manifiesto que la tendencia de estandarización y el afán del país para simular una calidad educativa en lugar de una intención de intervenir para conseguirla resulta en un problema silencioso de cifras versus rendimiento y competitividad. Mientras el decreto de mínimo porcentaje de pérdida normaliza el mínimo esfuerzo, el uso de pruebas estandarizadas como las Pruebas Saber puede promover la transparencia y la rendición de cuentas en el sistema educativo. Los resultados de estas pruebas pueden ser públicos y estar disponibles para padres, estudiantes, autoridades educativas y la comunidad en general, lo que puede ayudar a identificar áreas de mejora y promover la responsabilidad de las instituciones educativas.

Este tipo de procedimientos permite evaluar a todos los estudiantes de manera uniforme, lo que facilita la comprensión de su desempeño, diferencias individuales y, por ende, dónde y qué áreas deben ser priorizadas por las autoridades responsables de supervisar y organizar los diversos aspectos y procesos académicos en las instituciones educativas. Sin embargo, como en cualquier diagnóstico, interpretar únicamente los resultados no es suficiente para lograr mejoras, como señala Castellanos (2001). Por lo tanto, un uso irresponsable de estos datos podría conducir a resultados sesgados.

Respecto al logro de aprendizajes los docentes dibujan varias aristas en sus respuestas. Por ejemplo, Pfil señala: “Históricamente siempre las pruebas han sido muy importantes para cuantificar la calidad de lo aprendido del aprendizaje en el estudiante, ya terminando todo un ciclo de bachillerato, entonces se hacen unas ciertas estadísticas, se ayuda a realizar una especie de competencia institucional que debería ser más sana no en el sentido de querer mejorar las estrategias para que los resultados sean cada vez óptimos”.

Las Pruebas Saber proporcionan una medida objetiva del rendimiento académico de los estudiantes en relación con los estándares de aprendizaje establecidos. Los resultados de estas pruebas pueden indicar el grado en que los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje definidos para su nivel educativo, pues permiten identificar áreas específicas en las que los estudiantes están teniendo dificultades. Esto permite a los educadores y responsables de formular

políticas enfocar sus esfuerzos en abordar las áreas de debilidad identificadas y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Ping destaca: “el colegio no tiene ayudas, ningún tipo de ayudas es complicado lograr un buen aprendizaje. No hay laboratorios, no hay libros, no hay una bibliografía. Un bibliobanco, no hay un libro guía, no hay audios. No hay intercambio con otros colegios menos de Colombia, mucho menos del exterior, entonces es muy complicado”.

Las Pruebas Saber son una herramienta importante para medir y mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes. Proporcionan información valiosa sobre el rendimiento académico de los estudiantes y pueden ayudar a identificar áreas de mejora en el sistema educativo en general. Sin embargo, es importante utilizar los resultados de estas pruebas de manera equilibrada y complementarlos con otras formas de evaluación y retroalimentación para obtener una imagen completa del progreso educativo.

Por último, Pfis menciona que: “Los principales beneficios que se encuentran la realización de la prueba Saber es reforzar los aprendizajes en, como le digo, que no solamente sea contenidos y conceptos, sino la aplicabilidad de eso a partir de contexto, el saber hacer en contexto también me parece muy importante porque es un gran refuerzo también una medición de la del resultado del aprendizaje como tal”.

Las Pruebas Saber también pueden proporcionar información sobre la efectividad de los métodos de enseñanza y el currículo escolar. Los resultados de estas pruebas pueden ayudar a identificar en qué medida los estudiantes están adquiriendo los conocimientos y habilidades esperados y si se están cumpliendo los objetivos educativos establecidos. Al administrar las Pruebas Saber de manera regular, las autoridades educativas pueden monitorear el progreso educativo a lo largo del tiempo.

En ese sentido, teniendo en cuenta esas posibilidades del contexto que menciona Pfis, se relaciona lo hallado en DC2 cuando un docente propende por utilizar las herramientas tecnológicas a las que puede tener acceso con el fin de dinamizar su práctica en el aula: “En el desarrollo de clase se pudo observar que el uso de celulares y aplicaciones pueden utilizarse para actividades educativas, éstas se convierten en una herramienta para la participación en clase, tanto individual como grupal. Se evidencian diferentes formas de abordar la temática, de acuerdo con lo observado, los estudiantes tienen un cuaderno con apuntes que les permite posiblemente ver vocabulario,

tienen una parte práctica con el juego y la retroalimentación docente. La mayoría de los estudiantes se sienten motivados por juegos de competencia”.

Es necesario tener en cuenta en este punto que no todos los maestros pueden recurrir a ese tipo de estrategias, puesto que no todos los contextos son iguales y, en muchos casos los estudiantes o las instituciones no tienen acceso a recursos tecnológicos. En ese sentido, las pruebas saber permiten evaluar si los estudiantes están mejorando en relación con los estándares de aprendizaje establecidos y si se están logrando los objetivos educativos a largo plazo, pero de una misma forma y sin tener en cuenta sus particularidades y sus posibilidades. Esto concuerda con lo que propone López (2013) quien afirma que “previo a resaltar todo por lo cual se tendría la posibilidad de aprender de este tipo de pruebas, se necesita destacar las situaciones negativas que se deben tener en cuenta dentro de las instituciones educativas” (p.51).

Intervenir dentro de las instituciones educativas implica un análisis completo de los factores que determinan su realidad. Esto quiere decir que el proceso de intervención es altamente complejo porque la escuela no es un mundo independiente de su contexto, sino que está determinada en gran parte por él. Los estudiantes no solo son por lo que sucede dentro de los muros de la escuela, en realidad son por lo que su contexto cercano les ofrece, y en la escuela lo ponen en práctica como sujetos pertenecientes a una comunidad.

En ese sentido, cuando se habla de emplear mejoras a partir de los resultados de las pruebas, no hace referencia a solamente reformar currículos o estrategias de mediación pedagógica, implica un trabajo dentro de la comunidad, lo que requiere acciones que involucren no solo a la escuela, sino a demás organismos que tengan competencia para desarrollar actividades con la comunidad en general (no solo la educativa), tales como las distintas dependencias de las alcaldías, la policía, las fundaciones o cajas de compensación que accionan dentro de los municipios dentro de las entidades estatales. Por consiguiente, lo que piden los docentes no es la cancelación de la aplicación de pruebas estandarizadas, por el contrario, proponen agregar otro indicador de calidad en el que se tenga en cuenta las demás dimensiones del estudiante y a su vez se compare con la realidad de cada institución educativa, permitiendo hacer una comparación de estos tres aspectos y dar un resultado más certero de la calidad educativa del país.

Código: Reflexión las pruebas como visibilizadores de las dificultades académicas (logro o debilidades en las competencias académicas)

Según los datos recolectados en la entrevista a los docentes, Pcal menciona: “Es muy importante tener en cuenta que mediante ella se permite evaluar a los estudiantes y mientras que haya una evaluación hay un mejoramiento, porque si no se evalúa un proceso, como sabemos si estamos cambiando, si estamos mejorando o si podemos llegar a algo”. En este caso, también se encuentra que los maestros conciben la evaluación como una oportunidad de mejoramiento y, es por eso, que las Pruebas Saber, entonces, también caben dentro de esa posibilidad como herramienta o medio para llevar al estudiante más avanzar mucho más.

Así mismo, Pcal afirma: “Como herramienta medición son muy importantes porque es la base para que los colegios se esfuercen en mejorar, en mejorar sus procesos, en cambiar de pronto su estructura pedagógica, su método de enseñanza, su evaluación con miras a obtener un buen puntaje y pues, entre mejor puntaje tenga, pues más clientes tienes que son los estudiantes”. De ahí que las pruebas también aparecen no solo como una influencia para el mejoramiento de los estudiantes, sino también para el mejoramiento de la institución, lo que repercute en su calidad, reputación y demanda, en tanto que los resultados de las Pruebas Saber pueden proporcionar información valiosa para mejorar el currículo escolar, el diseño de políticas educativas y la formación docente.

Por su parte, Ping afirma: “Yo la describiría como unas pruebas que sirven para establecer una medida, no tanto el estudiante, sino del colegio”, lo cual sugiere que el docente considera la prueba como un medio para identificar en cuáles de las evidencias de aprendizaje que conforman cada competencia se está presentando mayor dificultad, cuál requiere ser más fortalecida para continuar al siguiente nivel y en cuál se debe seguir exigiendo para que continúe en el máximo aspecto. Ping continúa: “La prueba saber no es una medida efectiva para mejorar. Sí ayuda bastante, pero no es que le vaya a mejorar porque, por ejemplo, en el área de inglés, como le decía, no va a desarrollar unas competencias lingüísticas, comunicativas, de audio tampoco, solamente la parte escrita, la parte lectura, y ya no más, esa prueba queda muy corta”. Para el caso específico de esta área, la información que le suministra el ICFES es incompleta porque no evalúa todas las competencias enmarcadas en los Estándares Básicos de Competencia.

Los anterior, se ratifica con lo hallado en DC3: “El docente interviene al ver que no todos están prestando la misma atención y les explica que este problema debería ser algo muy fácil de

solucionar debido a que son temáticas de años anteriores y que serán tenidas en cuenta en la presentación del ICFES”. Aquí se evidencia que el docente utiliza una situación de aprendizaje en simulacros o pruebas anteriores, pero no profundiza o retroalimenta sobre cuáles son las competencias que les faltan por desarrollar, desaprovechando este espacio como una oportunidad para diagnosticar, crear un ambiente de reflexión sobre necesidades de aprendizaje y sobre ello actuar.

Según Collazos et al. (2020) y otros investigadores, examinar y valorar la calidad de la educación de manera que se asuma la responsabilidad de las implicaciones resultantes, implica la necesidad de emplear una combinación de indicadores cualitativos y cuantitativos adicionales a las pruebas Saber. Estos indicadores suplementarios serían útiles para llevar a cabo evaluaciones a nivel nacional en distintos grados académicos, mientras se establecen mecanismos para analizar los resultados a nivel local y comprender mejor el desempeño de los estudiantes.

Las Pruebas Saber, en realidad, desde lo observado en la práctica educativa, no favorecen a las instituciones ni al sistema educativo si se siguen entendiendo como un medio que, por sí solo, no ayuda a superar las dificultades académicas del estudiante; y en realidad funcionan más como instrumentos de tipo administrativo, y no como algo que tenga estrecha relación con el estudiante en cuanto a su posibilidad de mejora.

Código: Las pruebas como camino al éxito o como determinantes del futuro profesional

Al respecto, los docentes entrevistados convergen en que las Pruebas Saber se conciben como el pase que un estudiante colombiano tiene para acceder a una educación superior de calidad. Pfiis menciona: “Conforme a nuestra normatividad, las pruebas saber son una oportunidad para el estudiante que tenga un adiestramiento para cuando tenga que presentar las pruebas tipo ICFES, que son las que le dan una verdadera oportunidad para un futuro para un proyecto de vida donde el estudiante pueda seleccionar la carrera que le agrada la Universidad”. Esto se contrasta con lo evidenciado en DC1: “Una vez finalizado el tiempo y al notar las actitudes de los estudiantes, el docente les recalca la importancia que tienen la pruebas saber para aquellos que desean continuar con sus estudios en la universidad ya sea para carreras técnicas, tecnológicas o profesionales ya que pueden acceder a becas y educación gratuita con buenos resultados”.

En este caso el docente describe un proceso educativo enfocado en preparar al estudiante para presentar unas pruebas que son las que le garantizan el acceso a la educación superior, específicamente, a una carrera universitaria que sea de su gusto, es decir, los resultados que un

educando obtiene en estas pruebas no solo le brindan la oportunidad de acceder a la educación superior, sino también la posibilidad de elegir la carrera que en realidad quiere y no la que le toque por causa de su rendimiento en las mismas. Y en el diario de campo de ratifica esta postura.

Es lo mismo que quiere exponer Ping cuando afirma que: “A unos estudiantes las pruebas les sirven, pero a otros no porque la prueba no les da para la carrera que quiere y otros, porque realmente no quieren ninguna de las dos y quieren continuar es trabajando o hay otros que también desean es ir al exterior. Entonces menos del 50% van a continuar en la Universidad”. Por último, Pcal: “Se ha demostrado que los estudiantes que tienen los más altos puntajes en las pruebas Saber son los que pasan a la Universidad y más adelante pueden desarrollar una vida profesional. Más estable, más significativa”. En la práctica educativa se evidencia que la dinámica de la meritocracia en el sistema de educación colombiano se encuentra fundamentalmente respaldado por las Pruebas Saber, en tanto que son sus resultados lo que determinan si un estudiante puede o no acceder a la educación superior y optar por construir mejores oportunidades laborales, económicas y financieras que le permitan tener calidad de vida para sí mismo y su familia.

Por su parte, O8 afirma: “no llegaba ningún profesor a decirnos, o que nos explicara qué era una prueba saber, qué iba a hacer y que nos iba a ayudar para el ICFES, como que nos anime, no nos retroalimentaron de que era importante, entonces, pues la mayoría la verdad, en quinto, la respondía era a la loca y las de noveno también”. Luego, O6 complementa “a mí me parece que en lo que respecta a las pruebas Saber no se habla lo suficiente en el ambiente estudiantil durante los años anteriores, normalmente nosotros sí conocemos sobre ellas y es eso, más un conocimiento y no nos preparamos tanto desde los años anteriores” y continúa diciendo “enfocarse más en ello, ya que llegar a once y sentir que estamos en el último año y que solo tenemos un año para estudiar y no haber estudiado antes asusta”.

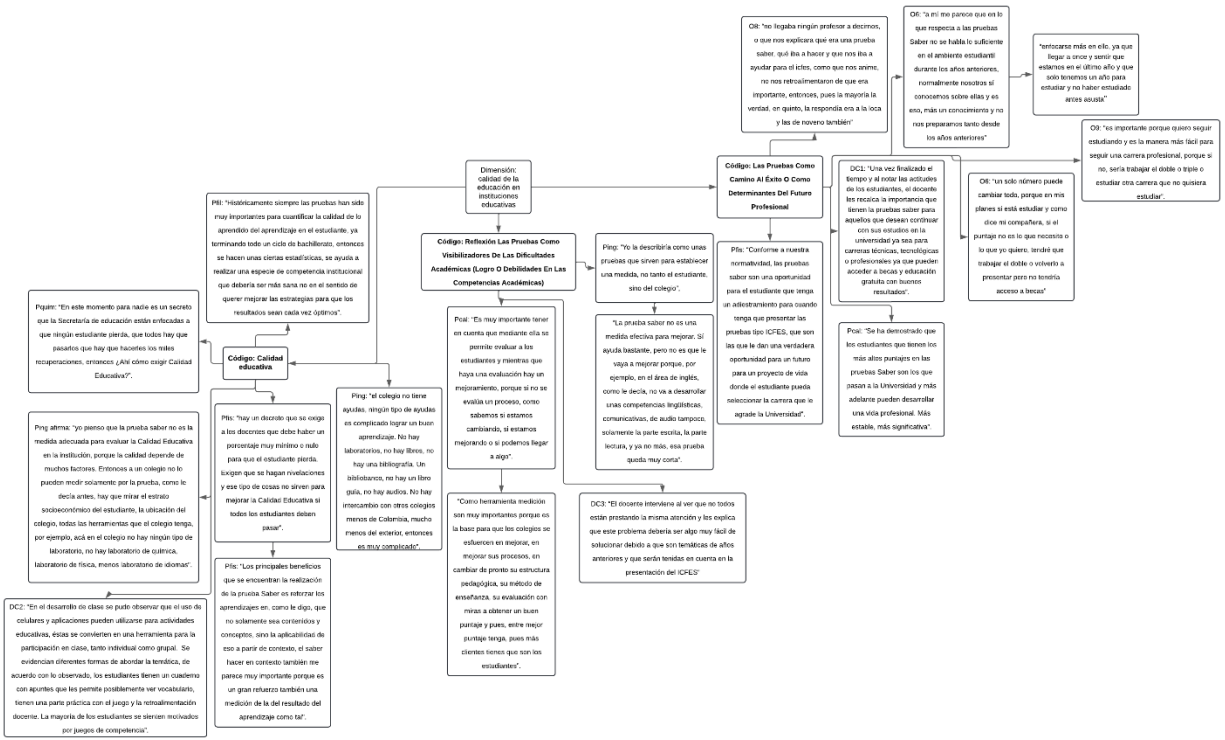
En ese sentido, se está frente a una de las representaciones sociales fundamentales para concebir las pruebas saber, para Rodríguez (2012) las representaciones sociales en términos de su relación con el contexto y el elemento, definiendo el elemento en función de que una representación, en última instancia, existe para alguien. Por lo tanto, la representación adquiere significado a través del consenso social, ya que surge como un producto de la interacción entre personas. En este sentido, cada representación es tanto la visión del mundo de una comunidad como la de un individuo. En este caso, las Pruebas Saber pueden estarse entendiendo como el gran objetivo de la educación en Colombia, en tanto que más allá de las habilidades o de la formación

integral de un estudiante, es su desempeño en esta prueba el que le garantiza el éxito educativo y laboral y, por ende, su reputación como académico y profesional.

Los profesores de la institución en este último año han hecho hincapié sobre la importancia de tener un buen puesto en el ICFES y los estudiantes entrevistados lo demuestran, O6 menciona “un solo número puede cambiar todo, porque en mis planes si está estudiar y como dice mi compañera, si el puntaje no es lo que necesito o lo que yo quiero, tendré que trabajar el doble o volverlo a presentar pero no tendría acceso a becas” O9 menciona “es importante porque quiero seguir estudiando y es la manera más fácil para seguir una carrera profesional, porque si no, sería trabajar el doble o triple o estudiar otra carrera que no quisiera estudiar”. Escuchar estos comentarios por parte de la mayoría de informantes, fue importante para la investigadora desde su rol de maestra, al ver que aún existen educandos dando su mayor esfuerzo por mejorar sus condiciones de vida, de aspirar a algo grande, a pesar de los múltiples factores socioeconómicos que los afectan.

Figura 10

Dimensión calidad de la educación en instituciones educativas



Dimensión: Normas educativas nacionales, territoriales e institucionales.

Las Pruebas Saber se utilizan para evaluar el grado en que los estudiantes han alcanzado los estándares de aprendizaje definidos en las normas educativas nacionales o regionales. Los componentes evaluativos de las pruebas Saber parten de la estructura de una evaluación de competencias simples bajo el ordenamiento del Ministerio de Educación Nacional basado totalmente en los Estándares Básicos de Competencias. Concibiendo una competencia como una experiencia flexible que puede estar al día en diversos entornos, además de la característica de utilizar la experiencia en situaciones únicas en las que se descubre, según Rojas (2015). Estas pruebas suelen estar alineadas con el currículo y los estándares de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación u otras autoridades educativas, están estrechamente vinculadas a las normas educativas y desempeñan un papel importante en la implementación, evaluación y ajuste de dichas normas. Así mismo, las pruebas saber proporcionan una herramienta crucial para medir el progreso educativo y garantizar que los estudiantes estén alcanzando los estándares de aprendizaje establecidos.

Código: Reflexión sobre la evaluación como concepto

De acuerdo con lo expresado por Pfil: “las pruebas Saber en un primer momento eran muy memorísticas, ya han venido evolucionando ampliando en lo que son las competencias, argumentativa, la interpretativa, la propositiva, me parece que tratan de aplicar los conceptos que se trabajan en el aula de clase, no tanto el contenido, sino la practicidad del conocer”. Dentro del comentario de la docente se establece que las pruebas responden y son coherentes al evaluar lo que se hace en la práctica pedagógica, al ser puntuales, claras y que llevan al estudiante a tener que llevar lo que aprenden a distintos contextos. En consecuencia, la evaluación se enmarca en el concepto de competencia.

Según diversos autores como Barón et al. (2014), se observa que la realización de pruebas Saber de alta calidad y la obtención de resultados excelentes deberían ser considerados por los estudiantes como una inversión en su futuro, ya que los beneficios no solo se ven a corto plazo, sino también a mediano y largo plazo. Este aspecto es para O9 algo muy cierto cuando expresa que “es importante porque quiero seguir estudiando y es la manera más fácil para seguir una carrera profesional, porque si no, sería trabajar el doble o triple o estudiar otra carrera que no quisiera estudiar”. Así también lo reconoce O1: “nuestra vida no se va a acabar por un mal puntaje, sin

embargo, siempre puede ser un punto decisivo en nuestra vida, de por sí, salir del colegio es un antes y un después, pero esto marcaría si estudiamos o no, si logramos estudiar lo que queremos, si nos toca conformarnos, realmente es un punto muy crítico en el que un solo número puede llegar a afectar muchísimas cosas, aunque uno no lo quiera ver así”.

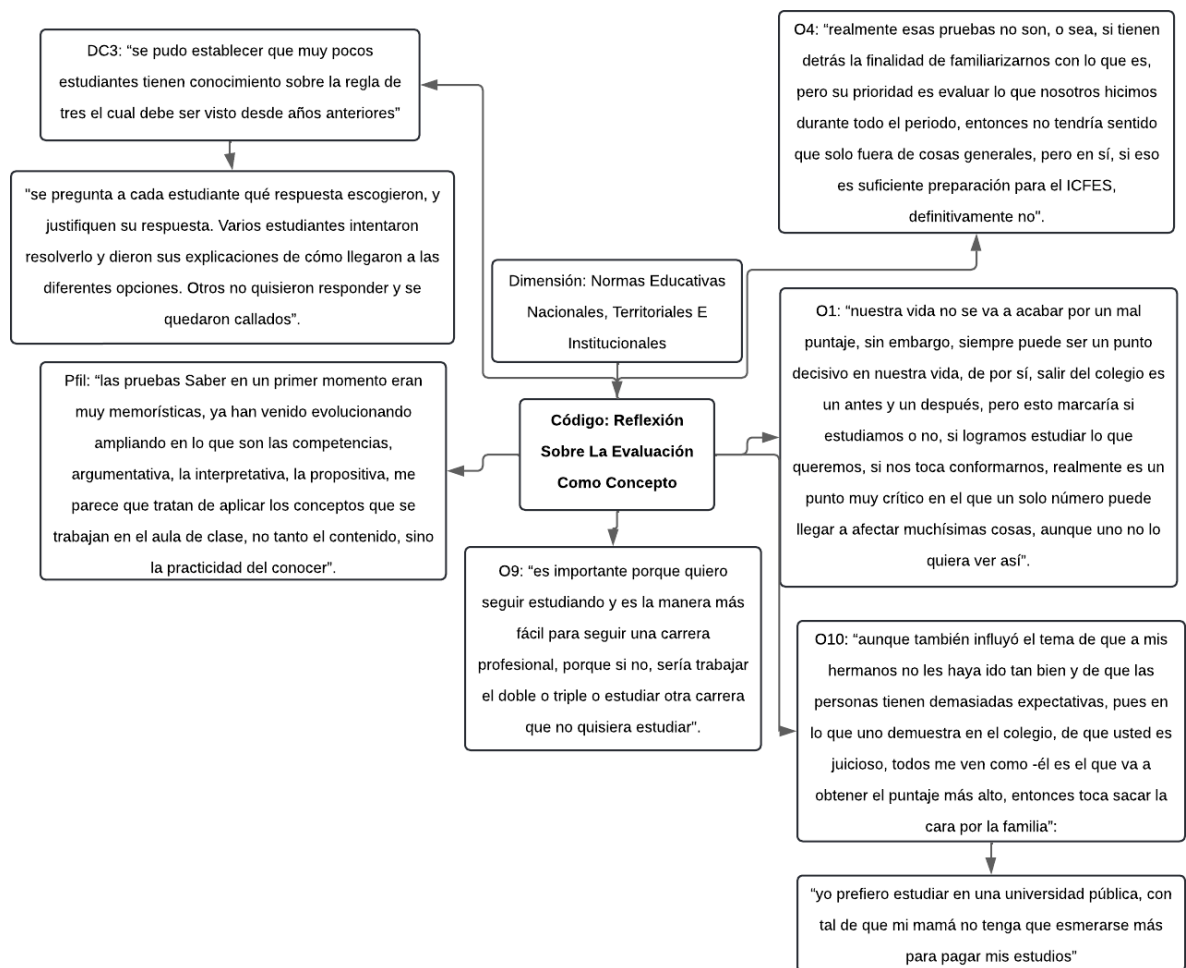
Para ambos informantes, la prueba sí cambiaría su futuro dependiendo del resultado obtenido y muchos además, traen el peso de su familia sobre sus hombros, porque de alguna manera son la esperanza o la cara a mostrar para los demás, en palabras de O10 “aunque también influyó el tema de que a mis hermanos no les haya ido tan bien y de que las personas tienen demasiadas expectativas, pues en lo que uno demuestra en el colegio, de que usted es juicioso, todos me ven como -él es el que va a obtener el puntaje más alto, entonces toca sacar la cara por la familia” y continúa “yo prefiero estudiar en una universidad pública, con tal de que mi mamá no tenga que esmerarse más para pagar mis estudios” De igual forma, reconocen que no es fácil para ellos acceder a una educación profesional si no es con ayuda del puntaje ICFES, por las condiciones socioeconómicas que existen detrás de la población que forma parte de este plantel educativo. Esto resalta la importancia perdurable de estas pruebas en las vidas de los entrevistados. En Colombia, se busca aprovechar el potencial de la evaluación para mejorar la calidad educativa, reconociendo que las pruebas estandarizadas son un recurso fundamental que facilita la comparación justa entre distintos estudiantes según el MEN (2020).

Hasta este punto es importante reflexionar sobre cómo se concibe la evaluación. Se ha visto que, en cuanto a las Pruebas Saber se toman como un instrumento para rendir cuentas, para formular políticas, para establecer los niveles de calidad educativa de instituciones y del país en general, pero respecto al proceso individual del educando, no existe propiamente un énfasis al respecto, que retome las pruebas anteriores y les permita saber cómo va su proceso educativo y cómo pueden llegar a mejorarlo, además, aunque la institución educativa intenta desde su evaluación interna proponer una estructura de evaluación de múltiple respuesta similares a las que se plantean en las Pruebas Saber, éstas no son pertinentes o coherentes con lo que evalúa el ICFES en este caso O4 menciona: “realmente esas pruebas no son, o sea, si tienen detrás la finalidad de familiarizarnos con lo que es, pero su prioridad es evaluar lo que nosotros hicimos durante todo el periodo, entonces no tendría sentido que solo fuera de cosas generales, pero en sí, si eso es suficiente preparación para el ICFES, definitivamente no”. En los hallazgos de DC3 se tiene: “se pudo establecer que muy pocos estudiantes tienen conocimiento sobre la regla de tres el cual debe

ser visto desde años anteriores”. La clase registrada en este diario estuvo enfocada en ejercicios de regla de tres, en donde: “se pregunta a cada estudiante qué respuesta escogieron, y justifiquen su respuesta. Varios estudiantes intentaron resolverlo y dieron sus explicaciones de cómo llegaron a las diferentes opciones. Otros no quisieron responder y se quedaron callados”. El docente no estableció procesos de evaluación impositiva, obligando al estudiante a participar para premiarlo o castigarlo por nota. Este docente pasó de evaluar presaberes observar el plano actitudinal en donde se requiere del interés del estudiante por querer aprender, indagar, ante la necesidad de verse ante lagunas conceptuales; porque de muy poco sirve que el docente proponga diferentes estrategias y metodologías, castigue o premie al alumnado, si el estudiante no desea aprender.

Figura 11

Dimensión normas educativas nacionales, territoriales e institucionales



Análisis De Dimensiones: Categoría Pruebas Saber

Esto implicó analizar sobre cómo los actores educativos interpretan el propósito, la utilidad, la importancia y las ramificaciones de las pruebas Saber en el contexto educativo. Se explorarían aspectos como el propósito subyacente de estas evaluaciones, su influencia en el avance académico, las implicaciones para los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como las posturas en relación con la equidad y la justicia educativa. En resumen, se investigaron las opiniones y percepciones de los actores educativos sobre diferentes aspectos de las pruebas Saber y su impacto en el desarrollo educativo de los estudiantes de grado undécimo.

Dimensión: Estándares de competencias

En esta dimensión se reflexiona a cerca de la percepción y el comportamiento e influencia de los estándares de competencias en relación con las pruebas saber.

Código: Carácter de estandarización

Sobre el carácter de estandarización de las pruebas Saber Pcal afirma: “Yo pienso que ahí, en la prueba se ha ido resumiendo en unas competencias básicas y ha descuidado otros factores”. Por su parte, Pfil destaca: “También hay algunos estudiantes que son muy excelentes en lo académico durante los 11 años y en las pruebas saber les va mal. Entonces puede ser que el muchacho maneja o la estudiante maneja algunas competencias y no todas las competencias de la mejor manera y como el ICFES maneja la prueba, saber maneja todas las competencias, puede ser que hay exista la falencia”. Finalmente, Pesp destaca: “las pruebas impactan bastante porque es prácticamente el modelo por seguir por cuenta del Gobierno del Estado y del de la educación, porque si el muchacho no responde en las pruebas, es considerado 1 más del montón y no lo tienen en cuenta para nada. Pero si el muchacho logra un puntaje alto es premiado por el estado, entonces es una mentira paradójica que tiene el Estado para poder mostrar situaciones que no concuerdan con la educación”.

Para analizar esto, es importante reconocer que los elementos de evaluación de las pruebas Saber se derivan de un formato de evaluación de competencias básicas establecido por el Ministerio de Educación Nacional, fundamentado íntegramente en los Estándares Básicos de Competencias. Según Rojas (2015), se considera que una competencia es una habilidad adaptable que puede ser relevante en varios contextos, y que se manifiesta en la capacidad de aplicar el conocimiento en situaciones diversas y novedosas.

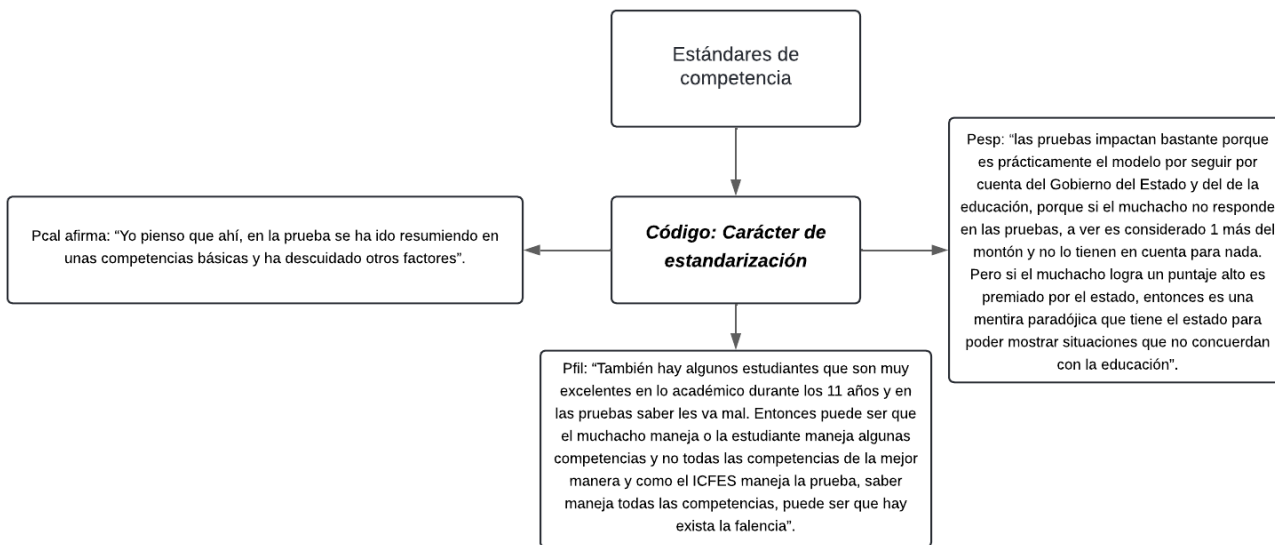
Así mismo, se debe tener en cuenta la propuesta de Aragón et.al. (2021) quien menciona que cuando se hace referencia a la evaluación basada en competencias, esta se centra en la gestión de información y en una variedad de habilidades. En este sentido, se consideran también las denominadas competencias comunes y las no especificadas, lo que facilita la comprensión de las primeras como capacidades cognitivas y metacognitivas orientadas hacia las acciones y valores que facilitan la realización de una actividad. Por otro lado, las competencias no especificadas son aquellas que no se limitan únicamente a los requisitos conceptuales simples de las cinco competencias evaluadas.

Las reflexiones de los encuestados ponen de manifiesto una serie de inquietudes y críticas en relación con la estandarización de la prueba Saber. PCal sugiere que estas evaluaciones se centran en habilidades básicas, dejando de lado otros aspectos relevantes del aprendizaje. Por otro lado, Pfil apunta que algunos estudiantes con un excelente desempeño académico no obtienen buenos resultados en la prueba Saber, lo que podría indicar una discrepancia entre las habilidades evaluadas y las habilidades reales de los estudiantes. Además, se plantea la posibilidad de que el enfoque del ICFES en todas las competencias contribuya a esta discrepancia.

Por último, Pesp destaca el considerable impacto que tiene la prueba Saber en el sistema educativo, donde los estudiantes son evaluados en función de su rendimiento en estas pruebas. También señala la paradoja de que, mientras el Estado premia a los estudiantes con buenos resultados, los que no obtienen un buen desempeño son considerados simplemente como parte del grupo. Sin embargo, si se entiende desde la perspectiva, que el plantear la prueba en torno de documentos obligatorios del MEN, resulta ser la forma que busca el estado de garantizar los derechos de los estudiantes estableciendo los mínimos de calidad en la educación que deben ofrecer las I.E. en todo el país para que éste sin importar el lugar donde esté, las condiciones particulares del contexto o se pueda llegar a desplazar; se desempeñe académicamente bien y continúe sin cambios abruptos su proceso de formación; más que una desventaja, es en verdad algo que podríamos llamar una igualdad obligatoria de oportunidades educativas en busca de proteger los derechos de enseñanza-aprendizaje con calidad, desde básica primaria hasta el fin de la secundaria del alumnado. Visto de esta manera, el ICFES al entregar los resultados de cada centro educativo, está haciendo un llamado a las secretarías de educación para que hagan control, seguimiento y vigilancia a los planteles educativos sobre lo que están planteando en su currículo

contrastando si estos son orientados a cumplir con las disposiciones mínimas de calidad o se mantienen desde la idea tradicional de enseñanza dejada atrás hace más de 20 años.

Figura 12 Dimensión estándares de competencia



Dimensión: Normas emitidas a través del Ministerio de Educación Nacional.

Esta dimensión pretende analizar cómo se relacionan las pruebas saber con la normatividad vigente por el Ministerio de Educación Nacional, no solo para las pruebas propiamente dichas, sino también para la dirección de la educación y la evaluación en general.

Código: Influencia de lo cultural/normativo en la concepción de las Pruebas Saber

Este código recoge la perspectiva que tienen los docentes frente a la normatividad alrededor de la educación y de las mismas pruebas Saber y su influencia en lo cultural; Sobre esto Pesp menciona: “las Pruebas Saber impactan bastante porque es prácticamente el modelo para seguir por cuenta del Gobierno del Estado y del de la educación, porque si el muchacho no responde en las pruebas, es considerado uno más del montón y no lo tienen en cuenta para nada”. El docente establece que todo debe estar orientado al desarrollo de competencias para que los estudiantes no queden segregados académicamente por no cumplir con estas disposiciones. Sin embargo, se puede entrever que se pueden presentar situaciones en que políticas municipales van en contravía de la calidad, frente a esto Ping expone: “Profé para nadie es un secreto que ahora la Secretaría de

educación aquí de Piedecuesta pide una meta de reprobación cero”. Esto es lo mismo que Pfiis quiere aportar cuando dice: “hay un decreto que se exige a los docentes que debe haber un porcentaje muy mínimo o nulo para que el estudiante pierda. Exigen que se hagan nivelaciones y ese tipo de cosas no sirven para mejorar la Calidad Educativa si todos los estudiantes deben pasar”

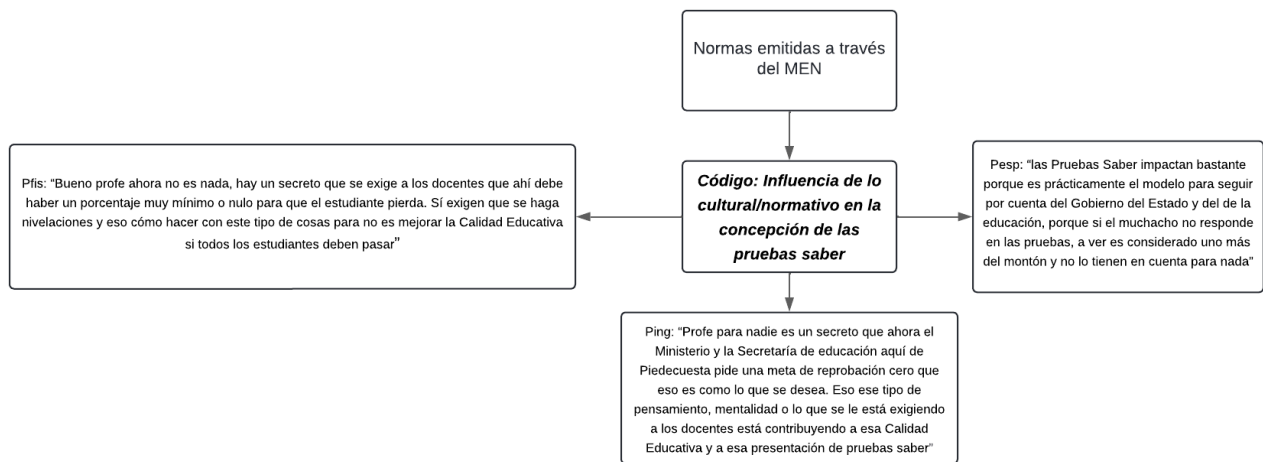
Estas posturas de los docentes convergen en que el establecimiento de ciertas normativas genera un imaginario social frente a la forma de caracterizar a un estudiante a partir de su rendimiento en las pruebas saber. Una normativa que los docentes mencionan es la reprobación cero, y ante lo que ellos afirman se puede reflexionar que, de cierta manera, es como si el Estado pretendiera una mejora en la calidad educativa restringiendo el porcentaje de estudiantes que pueden desaprobado, independientemente de la calidad de sus competencias. Ahora bien, en un entorno en el que el rendimiento del estudiante durante las pruebas saber lo define, tal como lo especifica Pesp, supone sobre estas un peso de presión para el estudiante, en tanto que él ha de entender que aquello que define su valor es el resultado que en ellas obtenga.

En ese sentido hay una relación de doble vía entre la normativa y lo que se percibe de las pruebas en el entorno cultural, en donde estas dos se complementan, se respaldan y se derivan entre sí. Por lo tanto, es importante destacar que según autores como Collazos et al. (2020), la evaluación y el análisis de la calidad de la educación requieren una combinación de indicadores cualitativos y cuantitativos que complementen las pruebas Saber. Esto permitiría realizar mediciones a nivel nacional en grados académicos específicos y establecer mecanismos para el análisis local de los resultados estudiantiles, reconociendo así la importancia de ampliar las estructuras de evaluación del rendimiento estudiantil para abarcar diversos factores asociados con el progreso del grupo, como señalan Rincón et al. (2020).

El afán de la calidad educativa que se espera cada vez que se analizan las pruebas presentadas por los estudiantes ha llevado a tomar medidas en la que las deficiencias no se atienden, sino que se esconden, como es el caso de la reprobación cero, en donde, sin tomar en cuenta la raíz de las necesidades de aprendizaje de un estudiante y sin considerar los tiempos y herramientas con los que cuentan los maestros para atenderlas, se le exige al docente encontrar de una forma poco objetiva para que un estudiante apruebe sin tener las competencias necesarias. Luego, si un estudiante con necesidades de aprendizaje sin resolver sigue ascendiendo en su vida académica, evidentemente, al llegar a cada grado en el que se ejecutan pruebas estandarizadas, muy probablemente tenga bajos resultados, puesto que no ha desarrollado las competencias básicas

bajo las cuales se diseñan los currículos de las instituciones del país y las Pruebas Saber. En ese sentido, existe una influencia sin sentido entre las necesidades y percepciones culturales sobre las Pruebas Saber y las acciones normativas que se establecen para responder a ellas.

Figura 13 Dimensión normas emitidas a través del MEN



Análisis de subcategorías

A continuación, se analizan las subcategorías de estudio que fueron: significados y percepciones, áreas evaluativas, competencias, y proceso de aplicación de las pruebas.

Significados y Percepciones

El análisis revela distintas perspectivas sobre cómo las pruebas Saber afectan el desarrollo académico de los estudiantes de undécimo grado en una institución oficial de Piedecuesta, Santander. Se destaca la utilidad de estas pruebas para identificar tanto las áreas de mejora como los puntos fuertes en los procesos educativos, lo que sugiere su influencia en el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes.

Además, se resalta la necesidad de considerar las emociones de los estudiantes en el proceso educativo, ya que estas juegan un papel crucial en su disposición para aprender y responder a las evaluaciones, en concordancia con la postura de Araujo y Marticelli (2010). Dentro de lo hallado en esta subcategoría se reconoce la interacción entre los factores sociales y emocionales en el aprendizaje, lo que sugiere que las pruebas estandarizadas ofrecen una visión parcial del desarrollo de los estudiantes y pueden afectar sus oportunidades de mejora, y también se cuestiona

la capacidad de las pruebas Saber para evaluar de manera integral las habilidades de los estudiantes, ya que tienden a enfocarse principalmente en aspectos cognitivos, dejando de lado otros aspectos importantes del desarrollo humano, como las habilidades sociales y emocionales, cualidades que les permitirían desenvolverse en su cotidianidad y que según Castellanos (2001) deberían ser tomadas en cuenta.

Los docentes entrevistados consideran que las pruebas Saber están directamente relacionadas con la mejora de las capacidades de los estudiantes. Destacan que la preparación intensiva para estas pruebas refuerza los conocimientos previos de los estudiantes, lo que contribuye a su desarrollo académico. Este énfasis en la preparación para las pruebas Saber se debe a la percepción de que son evaluaciones críticas tanto para las instituciones educativas como para los estudiantes, tal como lo mencionan Jiménez y Covans (2017).

Además, se reconoce que estas pruebas son obligatorias y se utilizan para analizar y medir el desempeño de las instituciones, así como para la admisión en otras instituciones. Por lo tanto, el conocimiento de que serán evaluados mediante las pruebas Saber motiva a los estudiantes a iniciar procesos de estudio y refuerzo, lo que puede resultar en un aumento del tiempo dedicado al estudio y una mejora general en el rendimiento académico. Así mismo, los docentes señalan que la preparación para estas pruebas, especialmente a través de cursos de pre-ICFES, permite a los estudiantes desarrollar y mejorar habilidades clave, como la comprensión de lectura y el razonamiento matemático. También se destaca la relación entre las pruebas Saber y las habilidades de lectura de los estudiantes, ya que la preparación para estas pruebas implica una mayor práctica de la lectura, lo que puede fortalecer esta habilidad fundamental.

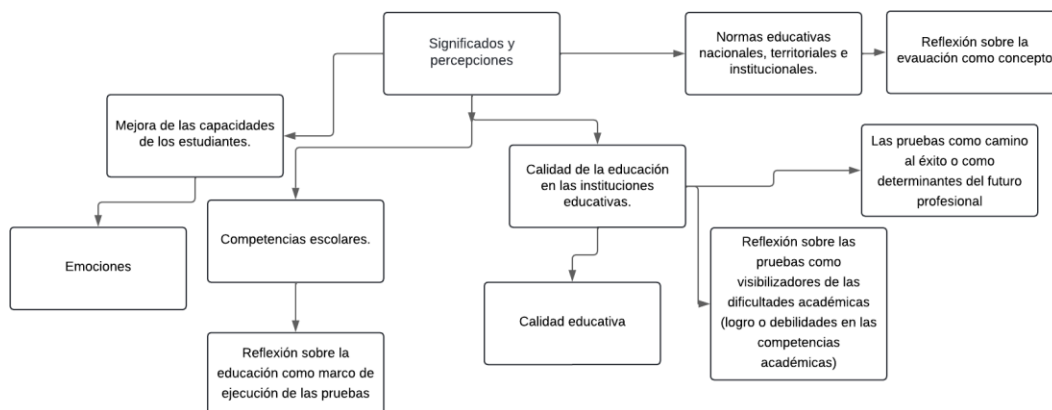
Sin embargo, también se señalan limitaciones en la evaluación estandarizada, como las pruebas Saber. Se cuestiona su capacidad para evaluar de manera integral las habilidades y competencias de los estudiantes, ya que tienden a centrarse demasiado en aspectos cognitivos y conceptuales, dejando de lado otras dimensiones importantes del desarrollo humano. Esta crítica se relaciona con las ideas planteadas por autores como Ariza y Rojas (2021), quienes argumentan que las pruebas masivas a menudo descuidan aspectos no cognitivos del aprendizaje.

El análisis revela diversas interpretaciones y puntos de vista sobre las Pruebas Saber y su impacto en la calidad educativa. En primer lugar, se cuestiona la capacidad de estas pruebas para evaluar completamente la calidad de la educación, ya que los docentes consideran que factores como el contexto socioeconómico y los recursos disponibles en las instituciones no son tenidos en

cuenta adecuadamente. Este planteamiento coincide con las ideas expresadas por Castro et al. (2018). Por otro lado, se resalta la importancia de las Pruebas Saber como requisito para el acceso a la educación superior, lo que influye significativamente en las oportunidades futuras de los estudiantes. Asimismo, se reconoce que, si bien las Pruebas Saber son útiles para identificar áreas de mejora en el aprendizaje de los estudiantes, es necesario complementarlas con otros enfoques de evaluación más holísticos, como sugieren Castellanos y López (2013). Además, se percibe que las Pruebas Saber funcionan como una herramienta para rendir cuentas a diversas partes interesadas en el sistema educativo, incluyendo padres, educadores y autoridades educativas, según lo mencionado por Pesp.

En la práctica educativa se evidencia que la calidad educativa es el gran objetivo de las instituciones y del sistema mismo, las pruebas son un instrumento que determina esa calidad en el marco de un consenso social, en el que el resultado de una evaluación es el determinante de la calidad y el que define lo que un estudiante es y vale para la sociedad; es tanta la ponderación de la calidad como una cuestión numérica que desatiende procesos, que la normatividad ha reaccionado con la intención de atender la percepción y el significado que la comunidad en general le otorga a las pruebas y, en general a la evaluación, en lugar de desplazarlas para que no se entiendan como el todo, sino como apenas una parte de un complejo proceso en el que no solo los resultados finales cuentan, pues los procesos determinan aspectos más relevantes dentro de la formación de un individuo.

Figura 14 Subcategoría significados y percepciones



Áreas evaluativas y competencias y proceso de aplicación de las pruebas

El análisis de las áreas evaluativas de las pruebas Saber revela diversas preocupaciones y percepciones de los actores educativos. En primer lugar, se destaca el carácter de estandarización de estas evaluaciones, donde se resumen en competencias básicas según lo señalado por Pcal esta estandarización podría descuidar otros aspectos importantes del aprendizaje, como menciona el mismo autor. Además, Pfil señala que algunos estudiantes con un excelente desempeño académico no obtienen buenos resultados en las pruebas Saber, lo que sugiere una posible discrepancia entre las habilidades evaluadas y las habilidades reales de los estudiantes. Esta discrepancia podría atribuirse al enfoque del ICFES en evaluar todas las competencias, como sugiere el autor. Ante esto resulta fundamental tomar en cuenta lo que mencionan Rincón et al. (2020), sobre la necesidad de establecer mecanismos para el análisis local de los resultados estudiantiles, reconociendo así la importancia de considerar diversos factores asociados con el progreso del grupo

Por otro lado, las reflexiones de Pesp resaltan el impacto significativo que tienen las pruebas Saber en el sistema educativo, donde los estudiantes son evaluados en función de su desempeño en estas pruebas. Además, se señala la paradoja de cómo el Estado premia a los estudiantes con buenos resultados mientras que los que no obtienen un buen desempeño son considerados simplemente como parte del grupo. Collazos et al. (2020), autores que abogan por una combinación de indicadores cualitativos y cuantitativos en la evaluación y análisis de la calidad de la educación, reconociendo la importancia de ampliar las estructuras de evaluación del rendimiento estudiantil. Estas reflexiones subrayan las preocupaciones sobre la equidad y la justicia en el sistema educativo, así como las complejidades en torno a la naturaleza estandarizada de las pruebas Saber y su impacto en la evaluación de los estudiantes.

En cuanto a la influencia de las normas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional, los docentes expresan preocupaciones sobre la normatividad que rodea las pruebas Saber y su impacto en la calidad educativa. Se destaca la presión generada por normativas como la reprobación cero, que podría afectar la percepción de la calidad educativa y el valor atribuido al rendimiento en las pruebas Saber. Esta relación entre normativa y percepción cultural refleja la complejidad del sistema educativo y sugiere la necesidad de considerar múltiples dimensiones y enfoques de evaluación, como señalan Aragón et al. (2021), quienes hacen referencia a la evaluación basada en competencias, destacando la gestión de información y una variedad de habilidades, tanto comunes como no especificadas, que facilitan la realización de una actividad.

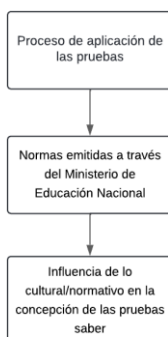
Así mismo, el estudio aborda la categoría de investigación centrada en las percepciones y opiniones de los actores educativos sobre las Pruebas Saber y su impacto en el desarrollo educativo de los estudiantes de grado undécimo. Se examina cómo estos actores interpretan el propósito, la utilidad, la importancia y las ramificaciones de las Pruebas Saber en el contexto educativo, así como su influencia en el avance académico, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y las posturas relacionadas con la equidad y la justicia educativa.

En relación con la dimensión de los estándares de competencias, se discute el carácter de estandarización de las Pruebas Saber y su impacto en el sistema educativo, vista como una forma de garantizar los derechos del estudiante a tener una educación de calidad en cualquier lugar del país.

Figura 15 Subcategoría áreas evaluativas y competencias



Figura 16 Subcategoría proceso de aplicación de las pruebas



Análisis de categorías

Categoría Desarrollo Académico

El análisis de la categoría de investigación sobre las percepciones de los actores educativos respecto al impacto de las pruebas Saber en el desarrollo académico de los estudiantes de grado undécimo en una institución oficial de Piedecuesta, Santander, revela la complejidad y la diversidad de opiniones en torno a este tema. Dentro con esta categoría, se examinan distintas dimensiones en la subcategoría de significados y percepciones, abordando aspectos como la mejora de las capacidades estudiantiles, las competencias escolares, la calidad educativa en las instituciones, y las normativas educativas tanto a nivel nacional como territorial e institucional.

Es importante resaltar que las pruebas Saber son vistas como una herramienta para identificar tanto fortalezas como debilidades en los procesos académicos de diversas instituciones educativas. Los docentes reconocen su importancia en el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes, tal como sugiere Castellanos (2001). Sin embargo, surge una preocupación con respecto a la falta de consideración de aspectos emocionales en la evaluación, lo que podría limitar la comprensión completa del desarrollo estudiantil y sus posibilidades de mejora.

Desde una perspectiva constructivista, se enfatiza que el desarrollo integral de los estudiantes, que abarca aspectos cognitivos, sociales y emocionales, resulta de una interacción compleja entre estos factores, como sostiene Quiñones (2005). Por lo tanto, las pruebas estandarizadas, al enfocarse únicamente en aspectos cognitivos, ofrecen una visión reduccionista del potencial y desarrollo de los estudiantes, lo que puede impactar negativamente en sus oportunidades de mejora.

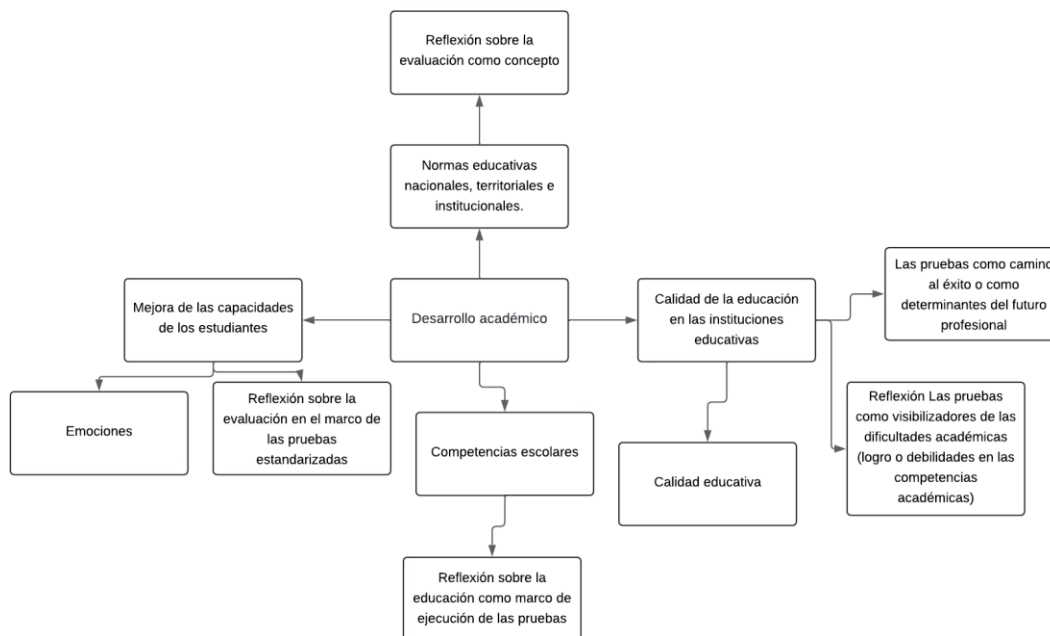
Los docentes entrevistados consideran que la preparación intensiva para las pruebas Saber influye positivamente en el desarrollo académico de los estudiantes, ya que refuerza sus conocimientos previos y mejora sus habilidades. Este enfoque se fundamenta en la percepción de estas pruebas como herramientas críticas tanto para las instituciones educativas como para los estudiantes, como señalan Jiménez y Covans (2017). Además, se destaca la visión de Araujo y Martuccelli (2010), quienes las consideran instrumentos para evaluar competencias básicas y analizar el rendimiento académico.

En cuanto a la calidad educativa, los docentes expresan preocupaciones sobre la insuficiencia de las pruebas Saber como único indicador, destacando la importancia de considerar

otros factores como el contexto socioeconómico y los recursos institucionales, en línea con lo argumentado por Castro et al. (2018).

Finalmente, se discute cómo las pruebas Saber pueden influir en la percepción de la educación como medio para acceder a la educación superior, así como su impacto en las oportunidades futuras de los estudiantes, como señalan Pcal y Pfis. Se reconoce su valor para identificar áreas de mejora en el aprendizaje estudiantil, aunque se destaca la necesidad de complementarlas con otros enfoques más holísticos, como sugiere Castellanos (2001). Sin embargo, se reconoce también que tienen limitaciones en la evaluación del proceso de aprendizaje, como lo indican Pesp y López (2013).

Figura 17 Categoría desarrollo académico

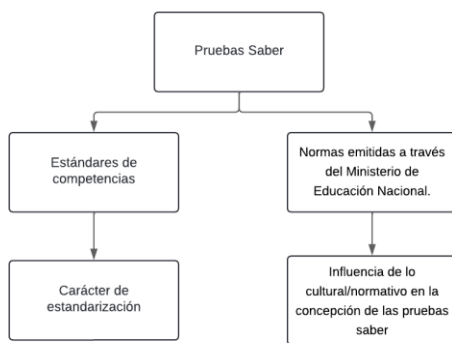


Categoría Pruebas Saber

El análisis de esta investigación se enfoca en las percepciones y opiniones de los actores educativos sobre las Pruebas Saber y su impacto en el desarrollo educativo de los estudiantes de grado undécimo. Se examinan aspectos como el propósito, la utilidad, la importancia y las implicaciones de las Pruebas Saber en el contexto educativo, así como su influencia en el progreso académico, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y las posturas relacionadas con la equidad y la justicia educativa.

Es válido establecer que, ante el afán de una prueba más confiable, en los últimos años con la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada se logró modificar toda la prueba y alinearla para que se puedan analizar los resultados individuales de estudiantes en todo su proceso de formación académica y desde lo institucional determinar el desarrollo de las distintas pruebas al finalizar cada ciclo de estándares. En consecuencia, se puede hacer un seguimiento más completo de las competencias que en las áreas genéricas, para que desde la información suministrada se puedan establecer desde el MEN espacios de modificación, planificación y reestructuración de procesos educativos en las instituciones educativas y se promueva la calidad educativa en los procesos de enseñanza- aprendizaje de los educandos

Figura 18 Categoría Pruebas Saber

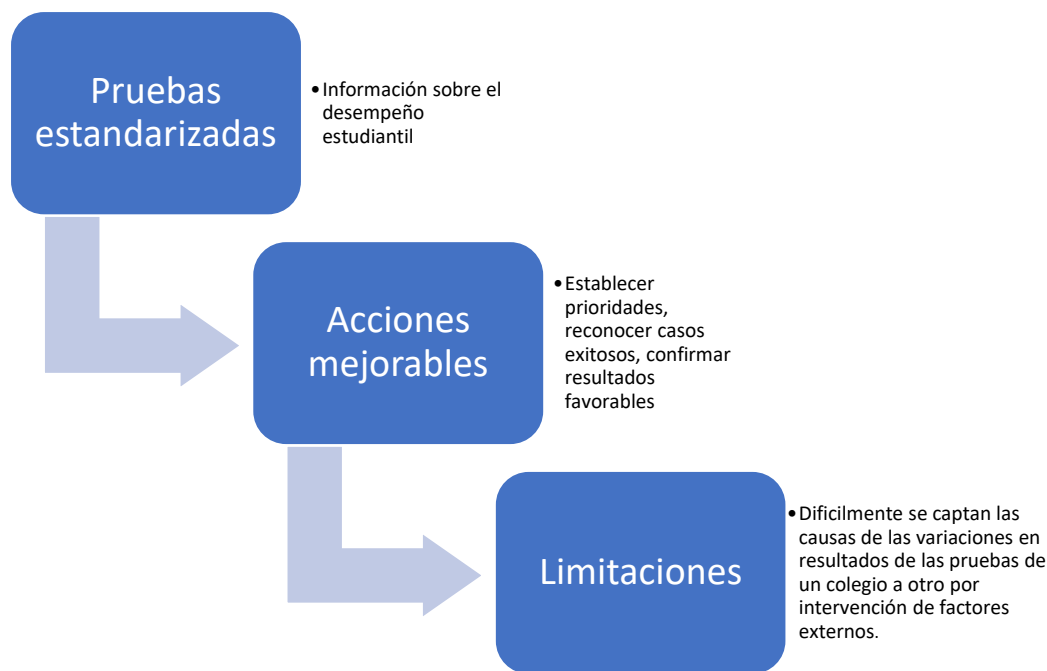


CAPÍTULO V
CONSTRUCCIÓN TEÓRICA PARA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA
ADAPTATIVA

Las pruebas estandarizadas permiten reconocer algunas debilidades en los procesos formativos para la toma de decisiones, sin embargo, no se logra precisar las causas que producen variación en los resultados en diferentes momentos o contextos.

Las representaciones sociales que tienen docentes y estudiantes sobre las Pruebas Saber, y en general sobre el proceso de evaluación, abordan factores cognitivos, emocionales y sociales que demandan una perspectiva más integral de las habilidades humanas, superando así los límites de la estandarización. Aunque la uniformidad de las pruebas estandarizadas proporciona información valiosa sobre el desempeño estudiantil, permite identificar cambios a lo largo del tiempo y comprender las diferencias entre los estudiantes según su contexto socioeconómico y género, es importante reconocer sus limitaciones. Este proceso de medición es crucial para enfocar esfuerzos, establecer prioridades y reconocer casos exitosos, así como para justificar los resultados obtenidos. Sin embargo, la evaluación estandarizada no siempre capta completamente las causas subyacentes del mejoramiento en algunos colegios y el estancamiento en otros, ya que factores externos, como la intervención de políticas sociales o eventos no relacionados con la política educativa, pueden influir significativamente en estos resultados.

Figura 199 Pruebas estandarizadas: acciones mejorables y limitaciones



La evaluación formativa adaptativa representa una alternativa para una valoración holística y una visión global del proceso educativo

Se hace necesaria la propuesta de una nueva forma de evaluar, de manera que el ejercicio o, mejor, el proceso evaluativo atienda de una manera más completa el desarrollo educativo y la formación del estudiantado, de modo que el estudiante sea consciente de por qué y para qué es evaluado. Dentro de esta iniciativa se plantea, además de las demandas académicas, tomar en cuenta las características contextuales, para que la evaluación de los contenidos curriculares obedezca al alcance real de los mismos, puesto que las condiciones particulares de cada institución hacen que no todos los planteles puedan enseñar con la misma cantidad de herramientas o con los mismos ambientes educativos ideales para el aprendizaje, esto es que, si bien, evaluar a todas las instituciones bajo el mismo estándar hace objetiva la valoración, así mismo, desconoce que no todas las instituciones y sus estudiantes pueden ejecutar las pruebas con la misma calidad, dadas sus circunstancias particulares de aspectos socioeconómicos, acceso a material educativo e incluso

condiciones básicas de espacio físico, todos estos factores que también influyen en el proceso de construcción de aprendizaje.

Desde una postura holística del diseño y ejecución de los procesos evaluativos, es posible desarrollar un ejercicio en el que las instituciones, y el caso específico del plantel objeto de estudio de la presente investigación, valiéndose de la autonomía que el Sistema Instituciones de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), para el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza desde un consenso establecido al interior de la comunidad educativa, proponga una evaluación en la que se valoren las competencias adquiridas en áreas fundamentales del conocimiento en donde el estudiante asuma un rol activo, y esto significa que pueda elegir de qué manera ser evaluado en cada competencia, por ejemplo, en el caso de que un estudiante tenga una mayor habilidad en una sustentación oral que en una prueba o trabajo escrito, pueda desde su habilidad principal, por elección, en algunas oportunidades, demostrar el dominio de los contenidos curriculares. Esto no significa que no se le demande superar sus debilidades en los procesos escritos, sino que se pretende valorar con alta ponderación su habilidad particular, evitando comportamientos de molestia, irritabilidad, desinterés en las clases.

En ese sentido, la evaluación debe considerar para cada área:

- Una o varias actividades desarrolladas desde el saber propio de cada área (en las matemáticas serán procesos numéricos, en química y en física procesos de experimentación para comprender prácticamente la teoría y entenderla en su contexto, por ejemplo, en el área de lengua castellana la construcción o análisis de un texto escrito, en el área de ciencias sociales, la construcción de un informe o propuesta sobre algún tema relacionado, etc.).

- Una o varias actividades en las que el estudiante elija la forma en la que quiere demostrar su dominio sobre algún tema o concepto (por ejemplo, en el caso de lengua castellana, si la habilidad que el estudiante elige es la literaria, podrá construir un texto lírico o narrativo en el que incluya la resolución de un problema matemático, científico o social). Estas actividades deberán tener una mayor ponderación que las demás dentro del cómputo evaluativo.

- Una o varias actividades en las que el estudiante deba demostrar el dominio de un tema de la manera tradicional e igual para todos (por ejemplo, en el caso de una sustentación oral, todos deberán ejecutarla, y no se permitirá que algunos presenten un documento escrito en su lugar).

- Una o varias actividades en las que el estudiante utilice el conocimiento construido, para solucionar una situación real que podría darse en su contexto (por ejemplo, en el área de matemáticas, el estudiante podrá plantear una situación posible dentro de su contexto, que pueda ser resuelta aplicando la fórmula cuadrática).

- Una o varias actividades grupales en las que los estudiantes se asocien de forma complementaria, es decir, un estudiante con fortaleza en A y debilidad en B, se asocia con un estudiante que tiene fortaleza en B y debilidad en A, para presentar un producto por cada habilidad, en la que se establezcan roles de liderazgo (el estudiante con fuerza en A lidera el producto cuya ejecución se fundamenta en la fortaleza A, pero es auxiliar en el producto cuya ejecución se fundamenta en la fortaleza B, y viceversa).

En el ejercicio formativo de este tipo de evaluación, la realimentación inmediata y constante es indispensable. Lo que significa que cada estudiante tiene la oportunidad de ir identificando, mientras es evaluado, los puntos que debe fortalecer en su aprendizaje, sin que estos se le presenten como causales de señalamiento y de incapacidad. Así mismo, el ejercicio de retroalimentación debe estimular la autoevaluación y la coevaluación, con espacios en los que el estudiante tras cada proceso pueda evaluar su desempeño y que le sea permitido recibir realimentación de sus pares, bajo criterios de objetividad e imparcialidad previamente socializados y establecidos. Consecuentemente, el estudiante evaluado tendrá la oportunidad de demostrar que ha superado las debilidades que fueron identificadas en un momento evaluativo previo y, con ello, mejorar su calificación.

Respecto al ejercicio adaptativo de este tipo de evaluación, se propone que, a medida que el estudiante avance en una habilidad, la complejidad de la evaluación también aumente. En ese sentido, debe considerarse que, el estudiante que puede dar más sobre alguna competencia, se le valore su habilidad sin ubicarlo en desventaja con aquellos que mantienen un desarrollo promedio dentro de una calidad aceptable. En este punto, la evaluación deja de ser un sistema competitivo, para convertirse en una herramienta para la formación y el desarrollo individual.

Teniendo en cuenta que esta evaluación propone que el estudiante elija una habilidad en la que se considera aventajado, resulta fundamental que exista una orientación para que se logre en los educandos un reconocimiento de sus habilidades y, por su puesto, de sus debilidades, de modo que sepan utilizarlas de manera estratégica y eficiente en cada situación. Este proceso de reconocimiento debe ser paralelo al currículo, debe existir un ambiente en el que los docentes de

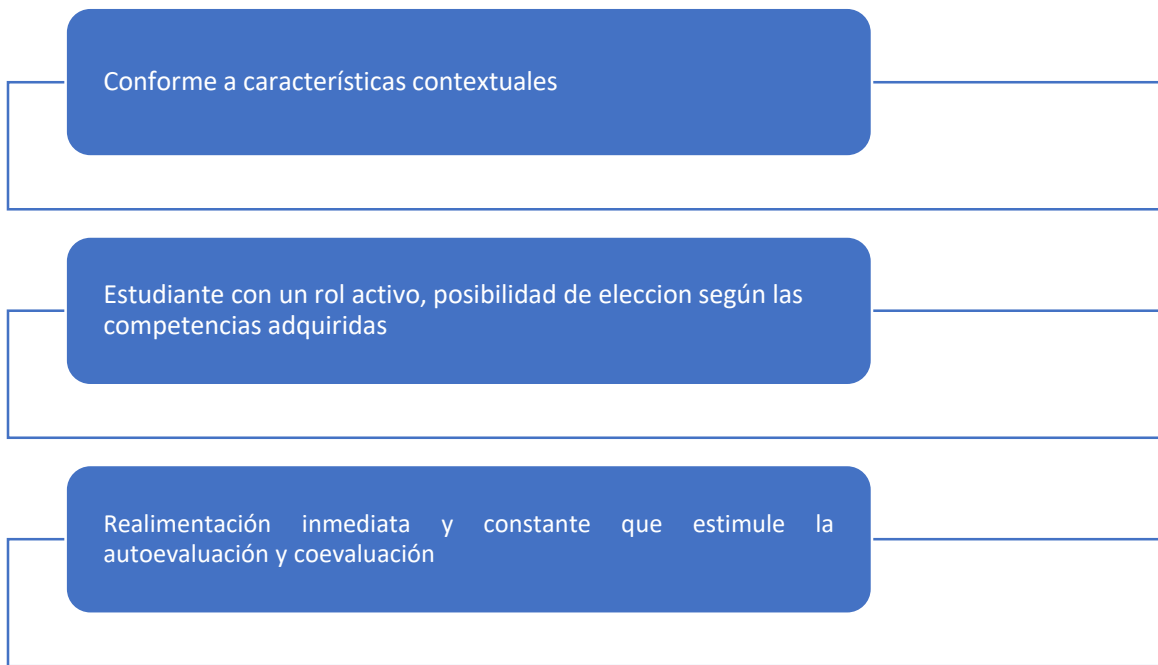
manera constante, en cada una de sus áreas y de las actividades extracurriculares que se plantean en la institución se promueva la identificación, valoración y reconocimiento de esas habilidades propias y en el otro.

Finalmente, en este modelo de evaluación el estudiante debe ofrecer, en cada periodo del año lectivo, una evaluación a cada uno de sus docentes, en donde se consideren criterios como las habilidades comunicativas, cumplimiento, orden, innovación, las cualidades humanas del maestro en cuanto a fomentar el respeto, la participación, el criticismo, la comprensión, el apoyo y el ambiente colaborativo. Así mismo, el docente debe desarrollar una autoevaluación y además ser evaluado por sus pares bajo los mismos criterios; consecuentemente, cada maestro tendrá la oportunidad de fortalecer las debilidades que ha identificado, esto implica que, al igual que con los estudiantes, cada docente cuente con un registro de su proceso de avance.

En ese sentido, el enfoque de la teoría de la evaluación formativa adaptativa facilitaría que los estudiantes evidencien cómo los conocimientos adquiridos en las instituciones educativas pueden contribuir a la resolución de problemas en su vida diaria y, a su vez, les ayudaría a conceptualizar formas de mejorar sus respectivos entornos de actuación. Es por eso que esta teoría propende por entender la evaluación como algo más que un instrumento que caracteriza estudiantes genera indicadores y resultados, sino como una posibilidad para que docentes y educandos reflexionen sobre el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de factores contextuales y emocionales, y tomen decisiones al respecto, no desde la categorización y el juicio, sino desde la introspección y la evaluación de habilidades, procesos, materiales y estrategias.

En consecuencia, la construcción teórica de la evaluación educativa formativa y adaptativa propuesta en esta investigación adopta una visión global del proceso educativo, considerando múltiples aspectos del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Este enfoque no solo evalúa el conocimiento académico, sino también las habilidades, actitudes y valores, proporcionando así una comprensión completa del progreso del estudiante.

Figura 20 Evaluación formativa adaptativa



CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo generar fundamentos teóricos a partir de las representaciones sociales de los actores educativos con relación al alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante de grado undécimo de una institución oficial de Piedecuesta, Santander. Para esto se planteó cuatro objetivos específicos como derrotero para lograr conseguir su propósito principal.

El primero de ellos comprendió indagar los significados que atribuyen docentes y estudiantes en relación con las pruebas Saber. El análisis minucioso realizado reveló una variedad de perspectivas sobre el impacto de las Pruebas Saber en el desarrollo académico de los estudiantes de grado undécimo en una institución oficial de Piedecuesta, Santander. Se hizo hincapié en la relevancia de estas pruebas como herramienta para identificar áreas de mejora y fortalezas en los procesos educativos, sugiriendo así su influencia en el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes.

Además, se destacó la necesidad de considerar las dimensiones emocionales de los estudiantes en el proceso educativo, dado su papel crucial en su disposición para aprender y responder a las evaluaciones, en consonancia con las posturas de Araujo y Marticelli (2010). También se reconoció la interacción entre los factores sociales y emocionales en el aprendizaje, lo que sugiere que las pruebas estandarizadas ofrecen una visión parcial del desarrollo estudiantil y pueden afectar sus oportunidades de mejora.

Los docentes entrevistados consideraron que las Pruebas Saber estaban estrechamente relacionadas con la mejora de las capacidades de los estudiantes, ya que la preparación intensiva para estas pruebas reforzaba los conocimientos previos de los alumnos, contribuyendo así a su desarrollo académico. Esta percepción se alineaba con los planteamientos de autores como Jiménez y Covans (2017), quienes sostenían que estas pruebas eran evaluaciones críticas tanto para las instituciones educativas como para los estudiantes.

También se reconoció que las Pruebas Saber eran obligatorias y se utilizaban para analizar y medir el desempeño de las instituciones, así como para la admisión en otras instituciones. Por lo tanto, el conocimiento de que serían evaluados mediante las Pruebas Saber motivaba a los estudiantes a iniciar procesos de estudio y refuerzo, lo que podía resultar en un aumento del tiempo dedicado al estudio y una mejora general en el rendimiento académico.

Sin embargo, también se señalaron limitaciones en la evaluación estandarizada, como las Pruebas Saber, cuestionando su capacidad para evaluar integralmente las habilidades y competencias de los estudiantes. Se argumentaba que estas pruebas tendían a centrarse demasiado en aspectos cognitivos y conceptuales, dejando de lado otras dimensiones importantes del desarrollo humano, una crítica que se relacionaba con las ideas planteadas por autores como Ariza y Rojas (2021).

Además, se discutió el impacto de las Pruebas Saber en la motivación y el desempeño de los estudiantes, señalando que el conocimiento de que serían evaluados mediante estas pruebas podía motivarlos a mejorar su desempeño académico. Esta percepción se vinculaba con la propuesta de Delgado (2016), quien sugería que estas evaluaciones podían influir en el compromiso y la dedicación de los estudiantes hacia su aprendizaje.

El segundo objetivo pretendió identificar la práctica docente en los procesos que se desarrollan para la aplicación y valoración de la prueba Saber en la institución. El análisis se enfocó en las percepciones y opiniones de los actores educativos sobre las Pruebas Saber y su impacto en el desarrollo educativo de los estudiantes de grado undécimo. Se exploró cómo estos actores interpretan el propósito, la utilidad, la importancia y las implicaciones de las Pruebas Saber en el contexto educativo, así como su influencia en el progreso académico, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y las posturas relacionadas con la equidad y la justicia educativa.

En relación con el proceso de aplicación de las pruebas, algunos expertos manifestaron preocupaciones sobre la estandarización de las Pruebas Saber y su impacto en el sistema educativo colombiano. Se destacan inquietudes como la posible restricción de las evaluaciones a competencias básicas, la discrepancia entre el desempeño académico y los resultados de las Pruebas Saber, y la paradoja en la valoración del rendimiento estudiantil por parte del Estado.

Además, se analizó la influencia de las normas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional en la concepción de las Pruebas Saber y en la cultura educativa. Estas reflexiones subrayan la complejidad de las Pruebas Saber y resaltan la importancia de considerar múltiples dimensiones y enfoques de evaluación.

El tercer objetivo pretendió interpretar las percepciones que manifiestan estos actores educativos acerca del alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante y la calidad educativa. El estudio abordó la categoría de investigación centrada en las percepciones y opiniones de los actores educativos sobre las Pruebas Saber y su impacto en el desarrollo educativo

de los estudiantes de grado undécimo. Se examinó cómo estos actores interpretaban el propósito, la utilidad, la importancia y las ramificaciones de las Pruebas Saber en el contexto educativo, así como su influencia en el avance académico, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y las posturas relacionadas con la equidad y la justicia educativa.

En relación con la dimensión de los estándares de competencias, se discutió el carácter de estandarización de las Pruebas Saber y su impacto en el sistema educativo. Los docentes expresaron diversas preocupaciones, como la posible limitación de las evaluaciones a competencias básicas, la discrepancia entre el desempeño académico y los resultados de las Pruebas Saber, y la paradoja de la valoración del rendimiento estudiantil por parte del Estado.

Asimismo, se analizó la influencia de las normas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional en la concepción de las Pruebas Saber y en la cultura educativa. Los docentes destacaron la presión generada por normativas como la reprobación cero, que afectaba la percepción de la calidad educativa y el valor atribuido al rendimiento en las Pruebas Saber.

Estas reflexiones subrayaron la complejidad de las Pruebas Saber y su papel en el sistema educativo colombiano, así como la necesidad de considerar múltiples dimensiones y enfoques de evaluación. Autores como Collazos et al. (2020), Rojas (2015) y Aragón et al. (2021) sugirieron la importancia de ampliar las estructuras de evaluación del rendimiento estudiantil para abarcar diversos factores asociados con el progreso del grupo, mientras que Rincón et al. (2020) enfatizaron la necesidad de establecer mecanismos para el análisis local de los resultados estudiantiles.

El cuarto objetivo se encargó de formular fundamentos teóricos con base en las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre las pruebas Saber para el logro del desarrollo académico de los estudiantes que permitan aportes para la obtención de mejores resultados y aprendizajes. Una vez finalizada la investigación, se formuló la teoría de la evaluación educativa integral, basada en las percepciones y opiniones recopiladas de los actores educativos sobre las Pruebas Saber y su influencia en el desarrollo académico de los estudiantes de grado undécimo en una institución de Piedecuesta, Santander. Esta teoría considera las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre las Pruebas Saber y el proceso de evaluación en general, relacionando factores cognitivos, emocionales y sociales para superar la limitación de la estandarización.

La teoría propuesta reconoció la necesidad de considerar múltiples dimensiones y enfoques de evaluación, así como el contexto socioeconómico y las condiciones específicas de cada institución. Así mismo concibió un modelo de evaluación más holístico que tuviera en cuenta la dimensión humana de los estudiantes y su entorno, reconociendo que las Pruebas Saber, aunque útiles, no capturaban completamente las habilidades y competencias de los estudiantes. Por otro lado, esta teoría cuestionó el énfasis excesivo en la preparación para las Pruebas Saber, señalando que este enfoque limita el desarrollo de habilidades creativas e interactivas en los estudiantes. Se destacaba la importancia de una educación integral que promoviera la reflexión, la crítica y la investigación, en lugar de centrarse únicamente en la preparación para exámenes estandarizados.

REFERENCIAS

- Alperin, M., & Skorupka, C. (2014). *Métodos de muestreo*. Muestreo: técnica de selección de una muestra a partir de una población.
- Anaconda, F. (2020). *Imaginario sociales y creatividad en el contexto educativo: Analizando las concepciones de los profesores*.
- Aragón, D., Hernández, I., Gamarra, K., Sanchez, J., & Martelo, E. (2021). *App móvil para ayudar a los estudiantes en el desempeño de las pruebas saber pro*. Investigación y desarrollo en TIC, 12(1).
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2010). *La individuación y el trabajo de los individuos*. Educacao e pesquisa, 36, 77-91.
- Ariza, G., & Rojas, E. (2021). *Fortalecimiento del desempeño en las pruebas saber a través de la correspondencia: concepción del modelo pedagógico institucional y su concreción*. (Master's thesis, Corporación Universidad de la Costa).
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Barón, J., Bonilla, L., Cardona, L., & Ospina, M. (2014). *¿ Quiénes eligen carreras en educación en Colombia? Caracterización desde el desempeño en las pruebas Saber 11*. Revista Desarrollo y Sociedad, (74), 133-179.
- Barrios, C., & Caceres, M. (2017). *Competencias de lenguaje y matemática según pruebas icfes vs rendimiento académico de los estudiantes de unicolombo*. Revista Adelante-AHEAD, 2(2).
- Beauchamp, & Childress. (2001). *Principles of Biomedical Ethics* (5 ed.). Oxford University Press.
- Berger, & Luckmann. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Bernheim, C. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Universidades, (48), 21-32.
- Burbano, P. (2021). *Pruebas saber 11: el baremo de la desigualdad educativa en Colombia*. HOLOPRAXIS, 5(1), 091-108.
- Castellanos, M. (2001). *Tablas y gráficos estadísticos en la prueba Saber de Colombia*. (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).

- Castro, M., Ruiz, J., & Guzmán, F. (2018). *Cruce de las pruebas nacionales Saber 11 y Saber Pro en Antioquia, Colombia: una aproximación desde la regresión geográficamente ponderada (GWR)*. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 63-79.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Collazos, J., Cobo, C., Manquillo, C., Sarria, C., Alegría, F., & Pereira, R. (2020). *Análítica de datos aplicada al contexto universitario. Caso de estudio: pruebas Saber Pro*. *Cuaderno activa*, 12(1), 103-117.
- Decreto 1075 . (2015). *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>.
- Decreto 1290 . (2009). *Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/187765:Decreto-1290-de-Abril-16-de-2009>.
- Delgado, V. (2016). *El Modelo Pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber: Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá* . (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)).
- Díaz, A., & Gutiérrez, N. (2019). *Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia*.
- Durán, C., & Luz, E. (2021). *El enfoque interpretativo: Una nueva manera de ver la contabilidad*.
- Forni, P., & Grande, P. (2020). *Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas*. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189.
- Frade, C. (2020). *Eficacia escolar y pruebas PISA. Factores del éxito escolar*.
- Fuenmayor, F., & Silva, E. (2009). *Reflexiones en torno a la Epistemología Constructivista de Lev Vygotsky: aportes a la educación superior venezolana*. *Omnia*, 15(2), 7-24.
- García, J., Sánchez, P., Orozco, M., & Obredor, S. (2019). *Extracción de Conocimiento para la Predicción y Análisis de los Resultados de la Prueba de Calidad de la Educación Superior en Colombia*. *Formación universitaria*, 12(4), 55-62.

- Glaser, & Strauss. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Grajales, T. (2013). *Crecimiento de la evaluación educativa*. (Doctoral dissertation).
- Grisales, J. (2021). *Habilidades Investigativas Cognitivas en Docentes de Ciencias Sociales, Mediadas por la APP el Icfes Tiene un Preicfes, Como Tecnologia Digital en Preparacion a Pruebas Saber 11*.
- Herrera, C. (2018). *Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum*. Revista general de información y documentación, 28(1), 119.
- ICFES. (2021). *Pruebas Saber 3°, 5°, 7°, 9° Y 11°*. <https://www2.icfes.gov.co/web/guest/saber-%E2%80%8B3-5-7-9>.
- incoln, & Guba. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- James, L. A. (2020). *Pruebas de evaluación Saber y PISA en la Educación Obligatoria de Colombia*. Educatio Siglo XXI, 38(3 Nov-Feb), 231-254.
- Jiménez, M., & Covans, P. (2017). *Análisis de los resultados de las pruebas saber 11° y su importancia en el desarrollo de la política pública de educación en el distrito de Cartagena*. (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Klein, A. (2018). *La vejez problematizada. Imaginarios sociales que toleran lo que otrora era intolerable*. Desacatos, (57), 120-135.
- Lacolla, L. (2005). *Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos*. Revista electrónica de la red de investigación educativa, 1(3), 1-17.
- Lacoste, P., Gallegos, O., & Uribe, P. (2018). *Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes*. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, (41), 79-102.
- Leguía, N. (2022). *Diseño e implementación de un sistema de información de datos integrados a los procesos de las pruebas saber pro para los estudiantes de derecho en la Universidad de Córdoba*.
- Ley 1324. (2009). *Parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/210697:Ley-1324-de-julio-13-de->

- MEN. (2020). *Pruebas saber*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber#:~:text=Las%20pruebas%20Saber%20son%20evaluaciones,el%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional>.
- MEN. (2022). *Pruebas Saber 3º, 5º y 9º*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>.
- Mena, N. (2018). *La Prueba Saber de Ciencias Sociales en Colombia y su utilidad pedagógica para los maestros*. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (33), 21-42.
- Míguez, D. (2020). *Condición social, clima escolar y desempeño académico en Argentina. Un estudio exploratorio en base a las pruebas PISA 2012*. *Desarrollo Económico*, 60(231), 180-203.
- Moncayo, M. (2016). *Determinantes que influyen en el rendimiento académico: un estudio aplicado para Colombia a partir de las pruebas ICFES-SABER 11*.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea digital.
- Moscovici. (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- Moscovici, S. (1981). *Representaciones sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Netzahualcoyotl, M. (2019). *Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica*. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(15), 3-25.
- Pacheco, F., & Salazar, V. (2020). *Grupos focales: marco de referencia para su implementación*. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195.
- Palacios, M. (2018). *El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias*. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 80-106.
- Palacios, N. (2018). *El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias*. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 80-106.
- Palacios, O. (2021). *La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas*. *Intersticios sociales*, 47-70. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4217/421769000003/html/>

- Paravie, D., Sandoval, L., Chiodi, F., & Urrutia, S. (2020). *Diseño de un tablero de control en una pyme industrial aplicando la metodología de investigación-acción*. *Iberoamerican Journal of Industrial Engineering*, 12(23), 45-59.
- Pastor, B. (2019). *Población y muestra*. *Pueblo continente*, 30(1), 245-247.
- Pereira, R., Caicedo, X., & Troya, A. (2019). *Árboles de decisión para predecir factores asociados al desempeño académico de estudiantes de bachillerato en las pruebas Saber 11*. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación: RIDI*, 9(2), 12.
- Pereira, R., Troya, A., & Caicedo, X. (2020). *Factores asociados al desempeño académico en Lectura Crítica en las pruebas Saber 11 con árboles de decisión*. *Investigación e Innovación en Ingenierías*, 8(3), 29-37.
- Piaget, J., & Vigotsky, L. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Materia.
- Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). *Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias*. *Conrado*, 15(70), 455-459.
- Quiñones, M. (2005). *El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista*. *Publicaciones sistema Universitario SUAGM*: <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Publicaciones>. Última visita: junio, 22.
- Raiter, A., Sanchez, K., & Zullo, J. (2002). *Representaciones sociales (pp. 9-29)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ramírez, L., Martínez, C., & Arias, V. (2020). *Usabilidad de las TIC en la Enseñanza Secundaria: Investigación-Acción con Docentes y Estudiantes de México*. *Revista Científica Hallazgos*21, 5(1), 85-101.
- Resnik. (2011). *What is ethics in research & why is it important*. *National Institute of Environmental Health Sciences*.
- Rincón, H., Guerrero, D., & Pulido, M. (2020). *Impacto de la Cátedra de la Paz sobre los resultados del componente «sociales y ciudadanía» en las pruebas Saber 11 de los años 2015 y 2016 en Colombia*. *Revista Espacios*, 15.
- Ríos, R. (2018). *La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia*. *Pedagogía y saberes*, (49), 27-40.
- Riveros, S. (2017). *Representaciones Sociales de las Prácticas Evaluativas de los Docentes Adscritos a la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta Colombia*. <https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=6cfa46874b&attid=0.1&per>

- mmsgid=msg-
f:1749667505798453651&th=184811538e291993&view=att&disp=inline&realattid=184
8114d75c5f7969531&saddbat=ANGjdJ-Drq7OwTjL_iq-
jmq4cbc2YtXbf0ILsWN7N2Dr2Y76.
- Rocha, J. (2021). *Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos*. Revista Científica De FAREM-Estelí, 63-75.
- Rodríguez, A. (2019). *Desde la filosofía hacia el pensamiento emergente en el desarrollo de los procesos investigativos*. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 4(7), 262-279.
- Rodríguez, D. (2012). *Representaciones sociales*. Versión. Estudios de Comunicación y Política, (19), 353-357.
- Rojas, R. (2015). *Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado*. Lenguaje, 43(1), 159-185.
- Salazar, E., & Tobón, S. (2018). *Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento*. Revista Espacios, 39(53).
- Salinas, N., & Sanmartín, M. (2020). *Nuevas ruralidades como reconfiguración del territorio en transformación: imaginarios sociales corregimentales a la luz de organizaciones socioculturales*. Revista eleuthera, 22(2), 189-204.
- Samacá, G. (2019). *Prensa y divulgación de la historia patria en Colombia: la obra de Pedro María Ibáñez en publicaciones literarias e ilustradas 1882-1919*. Co-herencia, 16(31), 323-355.
- Sánchez, M., Fernández, M., & Díaz, J. (2021). *Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo*. Revista científica UISRAEL, 8(1), 107-121.
- Sánchez, P. (2019). *El aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes*. ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 4(2), 1-12.
- Schenkel, E., & Pérez, M. (2019). *Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico*. Acta Geográfica, 12(30), 227-233.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. *Qualitative Sociology*.
- Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas (Vol. 32)*. CIS.

- Vargas, L., & Rondero, E. (2020). *Análisis documental: importancia de los entornos virtuales en los procesos educativos en el nivel superior*. Revista tecnología, ciencia y educación, (17), 57-77.
- Vigotsky, L. (1988). *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, 3, 37.
- Wade, K. (2009). *Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2*. Zona Próxima, (10), 156-167.

ANEXOS

Anexo A. Guía de entrevista estudiantes

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UNA EVALUACIÓN EDUCATIVA INTEGRAL

Guía de entrevista a estudiantes

1. ¿Qué es lo primero que viene a su mente cuando se menciona “Prueba Saber”?
2. ¿Qué representan para usted las Pruebas Saber?
3. Para usted ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de las Pruebas Saber?
4. ¿Para qué cree que sirven las Pruebas Saber?
5. ¿Qué tan útiles considera las Pruebas Saber? ¿Por qué?
6. ¿A quién cree que benefician las Pruebas Saber? ¿Por qué?
7. ¿Cuál es su proyecto después de graduarse de bachiller?
8. ¿Considera que las Pruebas Saber le ayudan o le afectan para continuar con ese proyecto?

Anexo B. Guía de entrevista docentes

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UNA EVALUACIÓN EDUCATIVA INTEGRAL

Guía de entrevista a docentes

Instrumento basado en el modelo de Cuevas (2007, p.120)

Eje	Preguntas
Condiciones de producción de las representaciones sociales	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál es su profesión?2. ¿Cuál es su última formación académica?3. ¿Por qué eligió la docencia?4. ¿Cuánta experiencia tiene como docente?5. ¿Ha apoyado procesos de formación para Pruebas Saber (Pre-ICFES)?
Campo de representación	<ol style="list-style-type: none">6. ¿Qué es lo primero que viene a su mente cuando se menciona “Prueba Saber”?7. ¿Qué representan para usted las Pruebas Saber?8. ¿Qué significan para usted las Pruebas Saber?
Campo de actitud	<ol style="list-style-type: none">9. Para usted ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de las Pruebas Saber?10. ¿Cómo valora usted las Pruebas Saber?11. ¿Cuáles son las razones que le hacen emitir esa valoración?

	12. ¿Cuáles son los aspectos que le resultan relevantes de las Pruebas Saber?
Campo de información	13. ¿Ha tenido la oportunidad de consultar materiales teóricos sobre el fundamento de las Pruebas Saber?

Anexo C. Formato diario de campo

Formato diario de campo			
Nombre de la observadora: Yitney Osma Cubides		Lugar: Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento sede A	Nombre del evento: Observación de clase
Fecha Septiembre 18 de 2023	Hora 8:00am		Temática: Metafísica
Objetivo o propósito de la actividad observada: Realizar observación a una clase sobre Ontología y Metafísica con aplicación de prueba tipo Saber			
Descripciones			
Del contexto		De los sujetos	
Aula de clase del grado once con un total de 31 estudiantes, salones dispuestos y organizados para aplicación de prueba		Estudiantes de edades entre los 15 y 18 años, hombres y mujeres ubicados socioeconómicamente entre estratos 0, 1, y 2	
Recolección de información y datos relevantes			
Categorías	Subcategorías	Datos a observar	
Práctica docente en la aplicación y valoración de pruebas Saber		Desarrollo de actividades en el aula de clase utilizando como medio la estrategia de prueba Saber	
Descripción de la clase			

La docente inicia su clase saludando a los estudiantes y solicitándoles que por favor se organicen y se dispongan para iniciar con la clase. Se les indica que se quiten los parrings que tienen y que preparen el material que se ha estado trabajando en las clases anteriores. Se hace un repaso acerca de conceptos generales y autores representativos de la temática Metafísica y Ontología, pero no se logra mayor participación de los estudiantes ante las preguntas realizadas. Después de unos minutos el docente solicita que se separen y que saquen los apuntes, cuadernos, carpetas y trabajos que sobre el tema se ha venido abordando. No se permite tener celulares cerca o a la vista haciendo énfasis que en las pruebas no es posible utilizarlo.

Se recuerda que deben leer muy bien cada una de las opciones antes de rellenar la respuesta correcta y que tienen un tiempo de 40 minutos que corresponde a 2 minutos por pregunta. Se les recuerda que la evaluación del tema en la prueba realizada con anterioridad fue muy regular y que ésta les va a servir para recuperar o subir en algo las bajas notas anteriores.

La gran mayoría sigue la indicación de sacar los apuntes de clase, sin embargo, 2 de ellos no tienen apuntes a la vista y 4 de ellos muestran indisposición al sacarlos y frente a la aplicación de las pruebas.

Durante el desarrollo de la prueba un promedio del 50% del salón hablan entre ellos y miran para todos lados sin atender mucho a la hoja.

Se escucha bastante interferencia por el ruido generado por los salones del rededor, las voces de los docentes dando clases en otros grupos, se escucha claramente groserías, insultos, chiflidos y algarabía durante todo el transcurso de la clase observada.

Se puede identificar que alrededor de 5 estudiantes son aquellos que están dedicados a la prueba y a analizar los apuntes, se le ve buscando en los trabajos, revisando y releendo cada pregunta, los demás se dedican a rallar el puesto, se hacen trenzas, esperan a que pase el tiempo acostados sobre el escritorio.

Al dar a conocer el tiempo restante algunos empiezan a rellenar rápidamente la prueba para entregarla.

Una vez finalizado el tiempo y al notar las actitudes de los estudiantes, el docente les recalca la importancia que tienen las pruebas saber para aquellos que desean continuar con sus estudios en la universidad ya sea para carreras técnicas, tecnológicas o profesionales ya que pueden acceder a becas y educación gratuita con buenos resultados.

El docente entrega la prueba nuevamente, pero esta vez cada uno tiene una diferente a la propia para poder revisarla y hacer retroalimentación de cada una de las preguntas. Se indica que deben sacar un color de lapicero diferente al que tienen las respuestas del compañero y que no pueden borrar o alterar alguna de las respuestas que allí se encuentran.

La primera observación que se realiza es que aquellas respuestas que no hayan sido rellenadas de acuerdo a las indicaciones de la hoja no serán tenidas en cuenta como correctas para la sumatoria de la prueba.

La docente comienza a leer pregunta por pregunta y apoyándose en algunos estudiantes para leer las opciones y analizar cada una de las respuestas.

Participan casi siempre los mismos estudiantes en la retroalimentación y en el debate de lo que pregunta la docente mientras los demás solo esperan que se diga cuál es la respuesta correcta para calificar.

Al finalizar dos estudiantes se acercan al docente y le manifiestan que no entienden el porqué de una de las respuestas y comienzan a debatir sobre el punto de vista de los autores y pensamientos propios, el profesor los orienta y los lleva a ver porqué de la respuesta que es la correcta.

Hallazgos o resultados

Al leer la prueba que se les aplicó a los estudiantes esta se presenta de forma muy conceptual y requiere que los estudiantes tengan conocimientos de autores y teorías para poderlas resolver, es de selección múltiple y abarca la temática que se ha venido trabajando en más de 5 clases como lo expresa la docente al iniciar su clase mediante exposiciones, trabajos escritos y clases conceptuales.

Existen factores externos que afectan la lectura de la prueba, la intervención de la docente

y quizá la concentración debido al ruido excesivo durante todo el tiempo de clase.

Los estudiantes hacen gestos de desagrado, malestar, pereza y sueño en el desarrollo de la prueba, varios se recostaron todo el tiempo y no mostraron ningún interés por la misma.

La nota obtenida en esta prueba servía de recuperación de la evaluación pasada que en su mayoría perdieron con muy bajas calificaciones, pero a pesar de ello la apatía frente al desarrollo de la misma es muy notoria y los resultados también lo evidenciaron cuando empiezan a dictar las notas.

Formato diario de campo			
Nombre de la observadora: Yitney Osma Cubides		Lugar: Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento	Nombre del evento: Observación de clase
Fecha Septiembre 18 de 2023	Hora 9:30 am		Temática: Preparación de prueba saber
Objetivo o propósito de la actividad observada: Observar las estrategias del docente para abordar preguntas y situaciones en la prueba saber.			
Descripciones			
Del contexto		De los sujetos	
Aula de clase del grado 11, primer piso cerca de la cancha		Estudiantes de edades entre los 15 y 18 años, hombres y mujeres ubicados socioeconómicamente entre estratos 0, 1, y 2	
Recolección de información y datos relevantes			
Categorías	Subcategorías	Datos a observar	
Práctica docente en la aplicación y valoración de pruebas Saber		Estrategias docentes frente a modelos que pueden presentarse dentro de la prueba de inglés	
Descripción de impresiones causadas			
El docente saluda a sus estudiantes y se dirige a ellos preguntándoles quienes tienen			

celulares y paquetes de datos para poder realizar la actividad que lleva organizada.

Varios estudiantes levantan la mano y el docente los felicita porque esta vez son más chicos los que aceptan tenerlo para la actividad de clase y les recuerda que lo ideal es hacerlo en sala de informática, pero debido a que en la sede no hay espacio ni cobertura de internet para poder unirse a la red es necesario hacerlo desde los equipos celulares de ellos.

Una vez identificados la cantidad de estudiantes con datos el docente comparte datos de su internet a dos más de ellos para que puedan crear más equipos para realizar el juego que les trae.

Los estudiantes tienen en su equipo la aplicación Kahoot. Se organizan en parejas o tríos y proceden a escoger un nombre que identifique a su equipo. Luego, el docente da a conocer el pin de ingreso o código QR para poder ingresar al mismo.

Para poder ver el desarrollo de la actividad, el observador tuvo que descargar la aplicación y entrar como cada uno de los equipos, pero sin responder las preguntas ni participar dentro de la competencia.

Cada pregunta tiene un tiempo determinado y permite ver el puesto en el que va cada equipo dependiendo de si responde adecuadamente y la velocidad con la que responden. El docente procede a dar inicio a la primera pregunta que tiene 4 opciones de respuesta y rápidamente los equipos utilizan sus apuntes en sus cuadernos, diccionarios para ayudarse a responder en el tiempo establecido (50 segundos, primera pregunta que es sobre en dónde encontrar un anuncio, el docente coloca la foto del anuncio). Una vez terminado el tiempo se muestra la respuesta correcta. Varios equipos logran determinar la respuesta y otros no están de acuerdo.

El docente para el juego y procede hacer la retroalimentación de la pregunta y despejar dudas, que tienen los estudiantes. Si todos responden correctamente también les pregunta sobre la razón de escoger la opción.

La clase se desarrolla bajo este juego, las preguntas y las respuestas se presentan bajo distintos formatos, unas sobre imágenes, frases, lugares y presentan algunas pistas.

La participación de los estudiantes a veces se torna en molestia debido a que de acuerdo al paquete de datos que cada uno maneja el celular se traba o se demora en mostrar la

pregunta o marcar la respuesta, algunos de ellos se frustran por el deseo de ganar.

El docente interviene y les da a conocer que a pesar de los inconvenientes técnicos han sabido cómo resolver correctamente las preguntas.

Al finalizar el juego aparecen los podios y el docente da la calificación por la participación en clase tanto por la participación y aporte dentro del equipo (todos los equipos responden que entre todos ayudaron) y por sus aportes en cada una de las retroalimentaciones.

Hallazgos o resultados

En el desarrollo de clase se pudo observar que el uso de celulares y aplicaciones pueden utilizarse para actividades educativas, éstas se convierten en una herramienta para la participación en clase, tanto individual como grupal.

Se evidencia diferentes formas de abordar la temática, de acuerdo con lo observado, los estudiantes tienen un cuaderno con apuntes que les permite posiblemente ver vocabulario, tienen una parte práctica con el juego y la retroalimentación docente.

La mayoría de los estudiantes se sienten motivados por juegos de competencia.

Formato diario de campo			
Nombre de la observadora: Yitney Osma Cubides		Lugar: Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento	Nombre del evento:
Fecha	Hora		Temática: Identificación de contenidos que se le dificultan a los estudiantes
Objetivo o propósito de la actividad observada:			
Descripciones			
Del contexto		De los sujetos	
Aula de clase del grado 11		Estudiantes de edades entre los 15 y 18 años, hombres y mujeres ubicados socioeconómicamente entre estratos 0, 1, y 2	
Recolección de información y datos relevantes			
Categorías	Subcategorías	Datos a observar	
Práctica docente en la aplicación y valoración de pruebas Saber		Estrategia docente en el abordaje de las pruebas saber en el aula.	
Descripción de impresiones causadas			

La clase se desarrolla en el grado 11, el docente saluda a los estudiantes y les plantea un problema matemático “Andrea ha cobrado por repartir propaganda política durante cinco días 126.000 pesos ¿Cuántos días deberá trabajar para cobrar 340.200 pesos?

El docente motiva a los estudiantes a que den sus ideas de cómo resolver el problema.

Sin embargo, muy pocos de ellos se animan a participar.

Algunos dan ideas de dividir la cantidad dada en el número de días para saber cuánto vale cada uno. Otros dicen que empezar a dividir la cantidad a partir de 6 hasta encontrar la solución.

Un estudiante dobló la primera cantidad para obtener 252.000 pesos para 10 días y luego al saber lo que vale cada día empezó a sumar para llegar a la cantidad de días.

El docente escucha todas las ideas y las escribe en el tablero hasta que se para la participación de los estudiantes.

Al ver que no hay una aproximación certera a la respuesta, el docente expresa que hay una forma práctica para hallar la respuesta y que se basa en la regla de tres simple y comienza a explicar la situación paso a paso y preguntando a los estudiantes si van entendiendo el proceso que está dándoles a conocer.

La mitad de los estudiantes se muestra interesado, escucha y participa, otros sacan a escondidas el celular, se entretienen dibujando en los cuadernos o mirando por la ventana.

El docente interviene al ver que no todos están prestando la misma atención y les explica que este problema debería ser algo muy fácil de solucionar debido a que son temáticas de años anteriores y que serán tenidas en cuenta en la presentación del ICFES.

Una vez explicado y solucionado el problema procede a entregar en una hoja 3 ejercicios que se basan en el mismo concepto que se acaba de explicar y les da un tiempo prudente para que lo puedan resolver y explicar.

Al terminar el tiempo, voluntariamente los chicos alzan la mano para participar y resolver los problemas, el docente realiza la retroalimentación y corrección de una de las situaciones.

Finalmente, el docente plantea nuevamente un problema general para el grupo, pero esta vez el docente escribe en el tablero 4 opciones de respuesta. Les da el tiempo de 15

minutos para que lo pudieran responder y explicar por qué descartaban las demás respuestas.

Después se pregunta a cada estudiante qué respuesta escogieron, y justifiquen su respuesta. Varios estudiantes intentaron resolverlo y dieron sus explicaciones de cómo llegaron a las diferentes opciones. Otros no quisieron responder y se quedaron callados

Hallazgos o resultados

La clase observada estuvo orientada a detectar el nivel de conocimiento de los estudiantes frente a la regla de tres que es la base para otra temática denominada proporciones, aspecto que es preguntado en las pruebas ICFES de matemática. Allí se pudo establecer que muy pocos estudiantes tienen este conocimiento el cual debe ser visto desde años anteriores.

Anexo D. Validación de instrumentos

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio
Subdirección de Investigación y Postgrado

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE JUICIO POR LOS EXPERTOS

Rubio, agosto de 2023

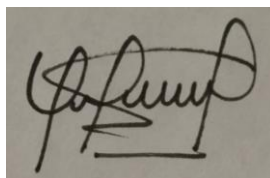
Estimado Doctor(a):

Me dirijo a usted, en la oportunidad de solicitar su colaboración en la revisión del guion de preguntas diseñado para la aplicación de un guion de entrevista dirigido a docentes, en el marco de la investigación en proceso, titulada: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN RELACIÓN AL ALCANCE DE LAS PRUEBAS SABER EN EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE

El cumplir con esta indagación es requisito indispensable para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Agradecería su apoyo en el sentido de proceder a la revisión íntegra de los instrumentos incluidos, certificando así la eficacia y confiabilidad de la información proporcionada, lo cual contribuiría a la solución del problema planteado en esta investigación.

Reconociendo su colaboración y ayuda aportada.

Atentamente,



Magister Yitney Osma Cubides

Anexo:

Objetivos del Estudio
Sistema de Categorías
Guion de entrevista a docentes
Formato de Validación
Constancia de Validación

Objetivos de la Investigación**Objetivo General**

Generar fundamentos teóricos a partir de las representaciones sociales de los actores educativos en relación con el alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante de grado undécimo de una institución oficial de Piedecuesta, Santander

Objetivos Específicos

5. Indagar los significados que atribuyen docentes y estudiantes en relación con las pruebas Saber.
6. Identificar la práctica docente en los procesos que se desarrollan para la aplicación y valoración de la prueba Saber en la institución.
7. Interpretar las percepciones que manifiestan estos actores educativos acerca del alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante y la calidad educativa
8. Formular fundamentos teóricos con base en las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre las pruebas Saber para el logro del desarrollo académico de los estudiantes que permitan aportes para la obtención de mejores resultados y aprendizajes.

Categorías iniciales

Objetivos específicos	Categorías	Sub Categorías Ítems
<p>Identificar los significados que atribuyen docentes y estudiantes en relación con las pruebas Saber.</p>	<p>Pruebas Saber</p>	<p>14. ¿Por qué eligió la docencia?</p> <p>15. ¿Cuánta experiencia tiene como docente?</p> <p>16. ¿Ha apoyado procesos de formación para Pruebas Saber (Pre-ICFES)?</p>
<p>Identificar la práctica docente en los procesos que se desarrollan para la aplicación y valoración de la prueba Saber en la institución.</p>	<p>Práctica docente en la aplicación y valoración de pruebas Saber</p>	<p>17. ¿Qué es lo primero que viene a su mente cuando se menciona “Prueba Saber”?</p>
<p>Interpretar las percepciones que manifiestan estos actores educativos acerca del alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante y la calidad educativa.</p>	<p>Alcance de las pruebas Saber</p>	<p>18. ¿Qué representan para usted las Pruebas Saber?</p> <p>19. ¿Qué significan para usted las Pruebas Saber?</p> <p>20. Para usted ¿Cuáles son los</p>

<p>formular fundamentos teóricos con base en las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre las pruebas Saber para el logro del desarrollo académico de los estudiantes que permitan aportes para la obtención de mejores resultados y aprendizajes.</p>	<p>Pruebas saber y desarrollo académico</p>	<p>aspectos positivos y negativos de las Pruebas Saber?</p> <p>21. ¿Cómo valora usted las Pruebas Saber?</p> <p>22. ¿Cuáles son las razones que le hacen emitir esa valoración?</p> <p>23. ¿Cuáles son los aspectos que le resultan relevantes de las Pruebas Saber?</p> <p>24. ¿Ha tenido la oportunidad de consultar materiales teóricos sobre el fundamento de las Pruebas Saber?</p>
---	---	--

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICA RURAL GERVASIO RUBIO

GUÍA DE ENTREVISTA

PREGUNTAS

1. ¿Por qué eligió la docencia?
2. ¿Cuánta experiencia tiene como docente?
3. ¿Ha apoyado procesos de formación para Pruebas Saber (Pre-ICFES)?
4. ¿Qué es lo primero que viene a su mente cuando se menciona “Prueba Saber”?
5. ¿Qué representan para usted las Pruebas Saber?
6. ¿Qué significan para usted las Pruebas Saber?
7. Para usted ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de las Pruebas Saber?
8. ¿Cómo valora usted las Pruebas Saber?
9. ¿Cuáles son las razones que le hacen emitir esa valoración?
10. ¿Cuáles son los aspectos que le resultan relevantes de las Pruebas Saber?
11. ¿Ha tenido la oportunidad de consultar materiales teóricos sobre el fundamento de las Pruebas Saber?

HOJA DE REGISTRO PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

ITE M	CRITERIOS					OBSERVACIÓ N
	E	B	M	X	C	X
1		X				X
2		X				X
3		X				X
4		X				X
5		X				X
6		X				X
7		X				X
8		X				X
9		X				X
10		X				X
11		X				X

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Registro de observación

Formato diario de campo			
Nombre de la observadora:		Lugar:	Nombre del evento:
Fecha	Hora		Temática:
Objetivo o propósito de la actividad observada:			
Descripciones			
Del contexto		De los sujetos	
Recolección de información y datos relevantes			
Categorías	Subcategorías	Datos a observar	
Descripción de impresiones causadas			

SUGERENCIAS.

Objetivo 1: Indagar los significados que atribuyen docentes y estudiantes en relación con las pruebas Saber.

1. ¿Cuál es tu percepción general sobre las pruebas Saber? ¿Cómo las describirías?
2. ¿Qué importancia crees que tienen las pruebas Saber en el sistema educativo?
3. ¿Cuáles son los principales beneficios que encuentras en la realización de las pruebas Saber?
4. ¿Crees que las pruebas Saber reflejan de manera precisa el nivel de conocimiento de los estudiantes? ¿Por qué?

Objetivo 2: Identificar la práctica docente en los procesos que se desarrollan para la aplicación y valoración de la prueba Saber en la institución.

1. ¿Cuál es tu rol como docente en la preparación de los estudiantes para las pruebas Saber?
2. ¿Qué estrategias o enfoques utilizas para preparar a tus estudiantes para las pruebas Saber?
3. ¿Cómo evalúas el progreso de tus estudiantes durante el proceso de preparación para las pruebas Saber?
4. ¿Existe alguna dificultad o desafío específico que enfrentas como docente en relación con las pruebas Saber?

Objetivo 3: Interpretar las percepciones que manifiestan estos actores educativos acerca del alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante y la calidad educativa.

1. ¿Cómo crees que las pruebas Saber impactan el desarrollo académico de los estudiantes?
2. ¿Consideras que las pruebas Saber son una medida adecuada para evaluar la calidad educativa de una institución? ¿Por qué?
3. ¿Existen otros factores o aspectos que consideres importantes para evaluar el desarrollo académico y la calidad educativa, además de las pruebas Saber?

Objetivo 4: Formular fundamentos teóricos con base en las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre las pruebas Saber para el logro del desarrollo académico de los estudiantes que permitan aportes para la obtención de mejores resultados y aprendizajes.

1. ¿Crees que las pruebas Saber son una herramienta efectiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?
2. ¿Qué cambios o ajustes propondrías en las pruebas Saber para lograr una mejor contribución al desarrollo académico de los estudiantes?
3. ¿Qué otros factores consideras relevantes para el logro de mejores resultados y aprendizajes, además de las pruebas Saber?

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Adriana Inguanzo con cedula de identidad: 15881744, Con título de DOCTORA EN EDUCACIÓN, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el guion de entrevista presentado por la estudiante Iveth Serrano. Estudiante del Doctorado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPRGR) cuyo Proyecto de Tesis Doctoral se titula: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN RELACIÓN CON EL ALCANCE DE LAS PRUEBAS SABER EN EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE, considero que el instrumento presentado reúne los siguientes requisitos: Es un instrumento pertinente con los objetivos de investigación trazados inicialmente, buena redacción y coherencia con los propósitos del estudio.

Como recomendaciones:

Revisar sugerencias de ítems propuestos por objetivos.

En la ciudad de Rubio a los 13 días del mes de agosto de 2023

Nombre del Validador	Doctorado	Firma
ADRIANA INGUANZO	DOCTORA EN EDUCACIÓN	