

**CONDICIONES DE POSIBILIDAD DEL SUJETO EDUCABLE FRENTE
A UNA EVALUACIÓN QUE RESPONDA A LA CALIDAD
EN CONTEXTOS DE REALIDAD**





**CONDICIONES DE POSIBILIDAD DEL SUJETO EDUCABLE FRENTE A UNA
EVALUACIÓN QUE RESPONDA A LA CALIDAD
EN CONTEXTOS DE REALIDAD**

Luz Bibiana Lazo Esquivel

Leidy Johana Trujillo Franco

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2013



**CONDICIONES DE POSIBILIDAD DEL SUJETO EDUCABLE FRENTE
A UNA EVALUACIÓN QUE RESPONDA A LA CALIDAD
EN CONTEXTOS DE REALIDAD**

Obra de conocimiento presentada como requisito para optar al título de
magísteres en educación

Asesor

Mgr Henry Antonio Mesa Idárraga

Autoras

Lic. Luz Bibiana Lazo Esquivel

Código A1120112076

luzbibi74@hotmail.com

Lic. Leidy Johana Trujillo Franco

Código A1120112061

leidyjtrujillo@hotmail.com

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2013

MOMENTOS DISCURSIVOS

RESUMEN.....	6
LA APERTURA: INCITANDO AL ENTRAMADO PARADIGMÁTICO.....	9
I TEJIDO: INTERPELANDO LAS CIRCUNSTANCIAS DE LA PROBLEMÁTICA.	15
REFERENCIAS DESDE LA TEXTUALIDAD.....	15
REFERENCIAS DESDE LA CONTEXTUALIDAD	16
EL TEJIDO DE LA PROBLEMÁTICA EVALUATIVA	22
II. TEJIDO. TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO. ENTRAMADO DE LOS HILOS A TRAVÉS DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO.....	25
III TEJIDO. MÉTODO. LAS DIFERENTES TELARAÑAS.....	27
IV TEJIDO: CIRCUITOS RELACIONALES. CONCEPTUALIZACIÓN EN UN MATIZ DE POSIBILIDADES FRENTE AL TEJIDO EVALUATIVO	29
TEJIENDO LA RED CON EL HILO DE LAS COMPETENCIAS.....	36
LA PROBLEMÁTICA ENTRETEJIDA DESDE LA TELARAÑA DE LA COMPLEJIDAD.....	46
LA NECESIDAD DE TEJER DEMOCRACIA E INCLUSIÓN.....	50
POTENCIALIZANDO LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL CONTEXTO EVALUADO.....	59
¿POR QUÉ ES DÉBIL LA TELARAÑA DE LA ESTANDARIZACIÓN?	64
ANÁLISIS DE LA REALIDAD	66
BIBLIOGRAFÍA.....	87
CIBERGRAFÍA	89
ANEXO A FORMATO DEL CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO	94
ANEXO B ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA	95

ANEXO C ENCUESTA A ESTUDIANTES	96
ANEXO D ENCUESTA A DOCENTES	97
ANEXO E. ENTREVISTA A RECTORES	98
ANEXO F. TEST DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y EJEMPLOS EVALUATIVOS.....	101

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Competencias y componentes evaluados en las pruebas SABER 2011	41
Tabla 2. Número de preguntas por áreas en las Pruebas Saber	43
Tabla 3. Estándares por competencias en las Pruebas Saber, Área Lenguaje	43
Tabla 4. Competencias, componentes y contenidos en el área de Matemáticas, Pruebas Saber	44
Tabla 5. Competencias medidas en Ciencias Naturales, Pruebas Saber.	44
Tabla 6. Lo que se quiere indagar en Competencias Ciudadanas, Pruebas Saber	45
Tabla 7. Resumen de las inteligencias múltiples.....	81
Tabla 8. Test inteligencia espacial	101
Tabla 9. Hoja de respuesta evaluación inteligencia espacial.....	107
Tabla 10. Test para medir la inteligencia matemática	107
Tabla 11. Test de inteligencia naturalista	111

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Araña preparando el tejido paradigmático. Elaboración propia.....	9
Imagen 2. Una visión de la evaluación estandarizada.....	11
Imagen 3. Tejiendo la telaraña de la problematización.....	23
Imagen 4. Trayecto hologramático.	25
Imagen 5. Trayecto Hologramático del entramado discursivo.	26
Imagen 6. Trayecto hologramático II. El Método.	27
Imagen 7. Preguntas centrales formuladas.....	29
Imagen 8. Falta entretejer el hilo de la contextualidad.	30
Imagen 9. Roles y responsabilidades frente a la aplicación de la prueba	35
Imagen 10. Evaluación - competencias	40
Imagen 11. Estandarización de las competencias	41
Imagen 12. Macroemergencias del sistema complejo "EDUCACIÓN".....	48
Imagen 13. Microemergencias para tejer el sistema complejo "EDUCACIÓN"	49
Imagen 14. La inclusión en las pruebas.	50
Imagen 15. Formato para indicar casos de discapacidad.	58
Imagen 16. Entretejiendo el entramado de calidad	59
Imagen 17. Tejiendo el hilo de las inteligencias múltiples	72

RESUMEN

A lo largo de las indagaciones sobre evaluación, se ha determinado que el Ministerio de Educación Nacional, MEN, con el interés de aportar una herramienta eficaz que sirva a las instituciones educativas, para establecer los parámetros que aporten el plan de mejoramiento institucional, ha formulado la realización de las Pruebas Saber que permiten a los directivos y docentes darse una idea del nivel académico en que se encuentra su institución. Sin embargo, se ha observado que dichas pruebas tiene como problema central la realización de una prueba desde un único formato de evaluación, para valorar a los estudiantes de contextos diversos y de características disímiles, estando en contradicción con políticas como las de inclusión.

Para abordar la temática se tiene en cuenta la complejidad y en este aspecto se ha aprovechado diferentes teóricos que apuntan a estudiar la estandarización de este tipo de pruebas. Así mismo, se ha inscrito la obra de conocimiento dentro de la metáfora de la telaraña, pensando en la evaluación como un entramado de posibilidades, que tiene distanciamiento frente a los contextos y frente al tema de la inclusión. A través de círculos relacionales se va mostrando cada una de las relaciones y tejidos paradigmáticos, teniendo en cuenta que el centro de la discusión son las Pruebas Saber, específicamente las pruebas aplicadas a grado 3°, en el municipio de Cartago, Valle, tomando como muestra una institución rural y una urbana.

La intención de esta obra de conocimiento es realizar un análisis crítico de la realidad evaluativa que enfrenta la educación en todos sus contextos. Se logró como resultado de dicho análisis generar nuevas expectativas frente al tema evaluativo, para que los docentes tomen conciencia de la necesidad de transformar su contexto inmediato, el aula de clase, con propuestas evaluativas que miren al individuo como un ser integral.

Como resultado, se evidencio por medio de entrevistas a los agentes educativos, estudiantes, padres de familia, docentes y rectores, que la comunidad no conoce el objetivo ni la dinámica de las pruebas y que no le dan la importancia debida a las mismas, no hay una preparación suficiente que permita asimilar la evaluación como un componente esencial en la búsqueda del mejoramiento educativo.

Para finalizar, se propone una evaluación que indague en los estudiantes, desde otras opciones distintas, sus habilidades, destrezas, necesidades, conocimientos, valores y actitudes que denoten un desarrollo integral durante el proceso de aprendizaje.

La obra de conocimiento permite plantear nuevos interrogantes que pueden servir de apertura a indagaciones posteriores sobre esta misma temática.

Palabras Claves: Pruebas – Evaluación - Competencias – Inteligencias – Contexto – Inclusión

ABSTRACT

Throughout the investigations on evaluation, it was determined that the Ministry of Education, MEN, in the interest of providing an efficient tool that serves the educational institutions to establish the parameters that provide institutional improvement plan, formulated Tests conducting Knowing that allow principals and teachers get an idea of the level found academic institution. However, it has been observed that the evidence is a central concern standardization, since it is a single form for assessing students of diverse backgrounds and different characteristics, being in contradiction with policies such as inclusion.

To address the issue taking into account the complexity and in this respect has taken different theoretical study aimed at standardization of such tests. Also, it has included the work of knowledge within the metaphor of the web, thinking about evaluation as a network of possibilities, which is distancing face contexts and on the issue of inclusion. Through circles relational is showing each of the relationships and tissues paradigm, considering that the center of the discussion are the tests Saber, specifically the tests applied to grade 3, in the town of Cartago, Valle, taking as example one rural and one urban institution.

The intent of this piece of knowledge is a critical analysis of evaluative reality facing education in all contexts. Was achieved as a result of this analysis generate new expectations for the evaluation issue, so that teachers are aware of the need to transform its immediate context, the classroom, with proposals evaluative look at the individual as a whole being.

As a result, evidenced through interviews with the educators, students, parents, teachers and v bodies, that the community does not know the target and the dynamic of the tests and they do not give due importance to the masses, not there is sufficient preparation to assimilate evaluation as an essential component in the pursuit of educational improvement.

Finally, we propose an evaluation that probes students from other different options, their

skills, abilities, needs, knowledge, values and attitudes that denote a comprehensive development during the learning process.

The work of knowledge allows us to suggest new questions that can serve as openness to further inquiries on the same subject.

Keywords: Testing - Evaluation - Skills - Intelligence - Context - Inclusion

LA APERTURA: INCITANDO AL ENTRAMADO PARADIGMÁTICO



Imagen 1. Araña preparando el tejido paradigmático. Elaboración propia

El mundo entero, y particularmente Colombia, se está transformando la evaluación en el ámbito educativo, con reformas que han generado una serie de contradicciones en relación con los objetivos y la función misma del ejercicio evaluador.

Como docentes, las investigadoras de esta obra de conocimiento, se interesan en adentrarse a conocer la telaraña que teje la educación, cuyos resultados pueden ser evidenciados desde la evaluación. Es notable un creciente interés del Ministerio de Educación Nacional, MEN, de implementar las pruebas SABER, para estimar la calidad educativa, y regular a las

instituciones frente a su nivel académico, y que puedan generar estrategias de mejoramiento educativo. Sin embargo, el interés investigativo ha generado muchos interrogantes como qué son y para qué sirven las evaluaciones, cómo se preparan, si se formulan o no juicios de valor a través de los cuestionarios, cuáles son los problemas comunes que abarcan las pruebas o qué tanto criterio de confiabilidad puede otorgársele a las pruebas.

A partir de lectura de textos, se pudo analizar los conceptos, principios y objetivos de la prueba establecidos por el MEN y contrastarla con la realidad aplicada. La principal objeción que proponen las investigadoras está en la realización de un mismo cuestionario para todos los estudiantes. Esto implica la utilización de un único modelo de evaluación que no tiene previstos los diferentes contextos en los que se establece la educación, los diversos modelos propuestos para esos contextos, la diversidad poblacional, dado el interés del mismo MEN por proporcionar cobertura, que incluya en la prueba estudiantes con necesidades educativas especiales. Igualmente resulta una preocupación el hecho de que no se tiene en cuenta los resultados de las pruebas para establecer planes de mejoramiento institucional, por lo tanto se indaga con los actores educativos, esperando encontrar respuestas que clarifiquen estos asuntos.

Lo que se pretende a lo largo de esta trama discursiva es precisar la problemática de tal estandarización de la prueba Saber, que no tiene en cuenta la diferenciación entre contextos rurales y urbanos, los diferentes modelos como Escuela Nueva, pedagogía activa, entre otros; la diversidad poblacional que estima una cantidad de alumnos con problemas cognitivos, con discapacidad visual, auditiva o motora, con altos índices de trastorno por déficit de atención por hiperactividad, por nombrar algunos y la manera en que son asumidas por las instituciones para desarrollar su plan de mejoramiento en beneficio de la calidad educativa

A propósito de la prueba estandarizada, se comenta la siguiente caricatura:

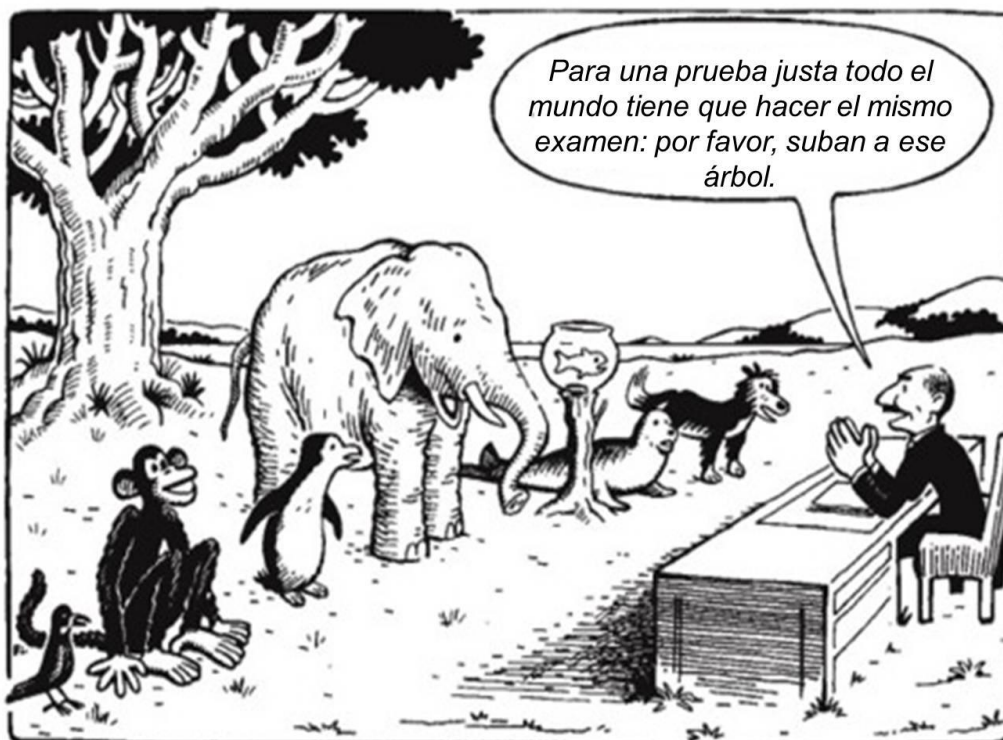


Imagen 2. Una visión de la evaluación estandarizada. Fuente: <http://www.xarxatic.com/la-estandarizacion-de-la-evaluacion/>

Este gráfico provoca varios interrogantes: ¿Realizar una misma prueba para diferentes especies animales, es en verdad una “prueba justa”? ¿A qué se refiere el evaluador cuando utiliza este término “prueba justa”? ¿Cuál es el objetivo evaluativo de esta prueba? ¿Subir al árbol es la única manera de valorar las capacidades de estos animales? ¿Cómo debería ser la prueba que aplique este evaluador para que tenga en cuenta que estos animales viven en contextos diferentes y tiene ellos mismos particularidades distintivas?

Las Pruebas Saber buscan evaluar las competencias básicas de los estudiantes, con base en cuestionarios estandarizados, aunque es claro que no todas las personas evaluadas tienen los mismos constructos cognoscitivos, que son dependientes a su vez de variables como el contexto, problemas de aprendizaje y demás situaciones diferenciadoras ya mencionadas.

El MEN, viene argumentando hace mucho tiempo la necesidad de estandarizar la educación, porque implementa unos estándares y competencias básicas para cada grado de la educación, que debe alcanzar cada estudiante, independiente de sus condiciones particulares. Hay que tener presente que cada institución tiene el libre albedrío de adoptar dentro de sus proyectos

educativos institucionales (PEI) su modelo pedagógico, sin embargo la prueba evaluativa es única para todos los modelos, y no tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje ni las condiciones de los educandos.

Las Pruebas Saber deben ser utilizadas como un referente para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones, desde los cuales, a partir de su análisis, se formulen políticas educativas. Sin embargo, gracias a la indagación que aquí se presenta, se ha conocido que los encargados de planificar y ejecutar los Planes de Mejoramiento Institucional, no se centran en los resultados de estas pruebas para ese fin, incluso expresan no darle la debida importancia a estos resultados, como se evidencia mediante entrevista con el rector de una institución educativa:

“Las pruebas si se miran, para saber cómo nos fue con ellas, pero los planes de mejoramiento tienen muchas otras cosas que tener en cuenta, no sólo las pruebas” (Rector Institución Educativa Alfonso López Pumarejo).

“Los resultados no se analizan con los docentes para llevar a cabo los planes de mejoramiento, esta es una tarea que está por hacerse” (Rectora Institución Educativa Nueva Granada)

Ver la estandarización como una de las fallas de la elaboración de esta prueba es una crítica que ya se han hecho algunos analíticos del tema, por ejemplo, “cada vez se hace más necesaria la aparición de pruebas individualizadas. [...] La estandarización jamás beneficia al alumno porque no tiene nunca en cuenta sus capacidades/necesidades reales de aprendizaje y desarrollo personal” (XarxaTIC, 2011)

Para la exégesis del problema de estandarización de las pruebas Saber se ha tomado como metáfora la diversidad de telarañas que existen en diferentes hábitats, en la idea de que hay tantas como clases de arañas existen y que cada una está tejida para un contexto diferenciador y para un objetivo claro. Asimismo, debe ser la evaluación educativa. Las arañas forman habitualmente una g compleja tela que les sirve como trampa mortal para otros insectos, así tienen su alimento, ese es el objetivo de tejer esa red que en muchos casos se complejiza, dependiendo del lugar en el que la fabrican. Una araña de jardín, no teje la misma red que una de un espacio cerrado; la de jardín fabrica una telaraña densa, grande, fuertes contra las inclemencias del tiempo; una telaraña de interiores es más frágil y pequeña.

Así como una sola araña puede formar varios tipos de seda y de red (Figueredo, s.f.), de la misma manera el MEN puede y debe establecer varios sistemas evaluativos, al menos diversos formatos de evaluación que respondan de manera certera a las diferentes necesidades de contexto y de inclusión.

A lo largo de esta obra de conocimiento se muestran diferentes circuitos relacionados que tienen como fondo diversas telarañas, que dan cuenta de la diversidad de mundos posibles en el campo evaluativo.

Los objetivos evaluativos apuntan a lo mismo: mejorar la calidad educativa. La telaraña, por el contrario, tiene infinidad de usos: “atrapar sus presas, hacer puertas para las madrigueras en el suelo, trasladarse ayudadas por el viento, hacer capullos con sus huevos, e incluso la utilizan para el cortejo; los machos de algunas especies presentan a las hembras moscas envueltas en telarañas. Otras especies, cazadoras submarinas, usan una telaraña para cubrirse con una burbuja de aire para poder respirar bajo el agua” (Planeta Curioso, s.f.).

De igual manera la evaluación debe servir a otros fines diferentes a medir la calidad insitucional: debe ser el punto de partida del estudiante para autoregular su aprendizaje, contribuir a los padres de familia al acompañamiento permanente, a los docentes para reforzar su quehacer pedagógico.

Para continuar en la indagación, se hace necesario conceptualizar los términos evaluación, pruebas Saber, calidad y estandarización.

Son muchas las definiciones que se han elaborado en torno a la evaluación, pero en términos generales, el concepto ha trascendido la mera comparación de objetivos y resultados suscritos en un examen y con miras a la comprobación del rendimiento académico y es así como ya “la evaluación se percibe como un proceso global, donde su único referente no sólo es el alumno sino también el docente, la institución y aun la propia comunidad educativa, y en ella la familia” (Cerda, 2000, p 192). Esto indica que el sujeto de la evaluación no es únicamente el estudiante, a partir de un proceso determinado y con un instrumento indicado. Evaluar es un acto valorativo y no sólo de cálculo, es más una “acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado o, simplemente, medir la eficacia de un método o los resultados de una actividad” (Cerda, 2000, p. 199). Sin embargo este proceso debe estar acompañado por

otros actos categoriales, como establecerse desde un juicio de valor, como un proceso sistemático, obedecer a una medida de algo y constituirse en una herramienta investigativa.

En relación con las pruebas Saber, ellas se han definido como unas evaluaciones periódicas que se realizan a grados 3º, 5º, 9º para conocer las competencias de los estudiantes en las áreas de lenguaje, matemática y competencias ciudadanas.

Por su parte, el concepto de calidad en términos de educación, aportado por Mortimore, muestra que "La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados." (Marquès Graells, 2002). La escuela debe lograr altos índices de calidad que permitan un desarrollo integral de sus estudiantes, en este aspecto la evaluación debe cumplir su propósito de estimar todas las dimensiones humanas.

Para definir la estandarización, se parte del concepto de la Real Academia de la Lengua que dice que un estandar es lo que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia. En el caso de la estandarización de la evaluación, se puede describir la misma como un único formato para todos los sujetos educables según sus grados.

Estos conceptos, van tejidos dentro de un sistema educativo que propone la evaluación como un elemento fundamental en el logro de la calidad educativa. El MEN debe proveer las condiciones necesarias para que la calidad se logre partiendo de análisis particulares según contextos y situaciones diferenciadoras, esto es, diferentes telarañas en ámbitos heterogéneos.

I TEJIDO: INTERPELANDO LAS CIRCUNSTANCIAS DE LA PROBLEMÁTICA.

REFERENCIAS DESDE LA TEXTUALIDAD

Aunque varios autores han opinado críticamente al respecto, hay que partir de la posición del Ministerio de Educación Nacional para entender tanto el concepto como los objetivos y principios de la evaluación propuesta en las Pruebas Saber. Para ello, se han realizado lecturas de documentos del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, entidad encargada de la preparación y posterior aplicación de cada prueba. En el documento ‘Información sobre las pruebas saber 3º, 5º y 9º’ (ICFES, 2012), se especifica cómo se realizan las pruebas, cuáles son sus objetivos y cómo se interpretan los resultados. Precisamente, a partir del mismo se realizará un análisis crítico que enfoque el problema descrito. De la misma manera, se muestra cómo interpretar las pruebas desde un documento denominado ‘¿Cómo interpretar las Pruebas Saber?’ de Héctor Gabriel Fernández Gómez, desde donde se analizan términos como “muestra maestra”, “Factores asociables a la calidad”, “Evaluación censal”, “línea de base de la evaluación” entre otras. (Fernández, 2005). En su planteamiento, propone que la evaluación le sirve a los estudiantes como elemento para que conozcan sus puntos fuertes y débiles, fortalezcan sus procesos metacognitivos, y generen espacios de mejoramiento continuo; a los docentes, para que analicen las competencias y dimensiones que se deben fortalecer en el aula, y así mismo puedan tener una herramienta eficaz en el afianzamiento de los planes curriculares; a las instituciones para la toma de decisiones de mejoramiento institucional.

“Como entender las pruebas saber y qué sigue”, es otro texto del MEN (2004) donde se muestran estas pruebas como una ruta segura para conseguir calidad educativa. Se especifica la historicidad de las mismas, la realidad actual, lo que se espera para el futuro, qué se mide en cada área del conocimiento, por qué y para qué le sirven estas pruebas tanto a las autoridades educativas, a las instituciones educativas, a los padres de familia como a los mismos estudiantes; de la misma manera, se explica muy detenidamente acerca de los planes de mejoramiento, como proyección del análisis de estas pruebas.

El documento publicado en el portal electrónico de FECODE (s.f.), “¿Qué tan inútiles son las Pruebas Saber?” muestra una crítica de la estandarización de las pruebas que se retomará para

la construcción conceptual y paradigmática de esta obra de conocimiento. Concluye que estas pruebas perpetúan un sistema educativo que estandariza hacia abajo y ahonda las brechas entre los diferentes contextos público, privado, urbano, rural, etc.

Bravo Arteaga y Fernández del Valle (2000) presentan el artículo “La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica” donde se intenta demostrar que los modelos estandarizados de evaluación no logran responder a las demandas evaluativas pretendidas. Concluye que es necesario adecuar el contexto educativo para poder aplicar la evaluación, teniendo en cuenta aspectos como número de estudiantes, características del aula, contactos profesor – estudiante, entre otros.

Por otro lado, se indaga sobre la educación por competencias desde la óptica de Julián de Zubiría, quien critica la evaluación actual y proporciona una mirada analítica frente al tema de competencias y evaluación. (De Zubiría, , s.f. a) quien finalmente propone que es necesario evaluar de manera integral, es decir, lo cognitivo, lo valorativo y lo práctico, así como evaluar los niveles de desarrollo alcanzados desde una mirada contextualizada.

REFERENCIAS DESDE LA CONTEXTUALIDAD

En Colombia se está tejiendo una experiencia considerable respecto a la aplicación e interpretación de pruebas censales. Es así como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, viene evaluando desde el 1980 a los estudiantes, inicialmente aquellos que terminaran su educación secundaria, entre los años 2002 y 2003 empezó a evaluar a los de quinto y noveno grado, cada tres años, denominándose “Programa SABER del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación”. Al comienzo, se evaluaba en lenguaje y matemática, pero desde el 2003 se incluyó ciencias y competencias ciudadanas. Es hasta el 2012 donde se lanzó una prueba piloto para evaluar igualmente al grado 3° de la básica primaria.

Según el MEN el propósito de estas pruebas ha sido el de estimar la calidad educativa, pero hay que aclarar que la evaluación, dentro de un sistema pedagógico, debe tener en cuenta el espacio de acción y comunicación del proceso educativo (Fernández, 2005), siempre que se piense la educación como un organismo, con función de integralidad, donde es necesario analizar el sujeto educable en su contexto próximo, y la educación misma como una opción en la que ese sujeto se construye constantemente como se plantea desde Campo y Restrepo (1999) al hablar del propósito que tiene la función educativa: “Elucidar las condiciones humanas de cada ser y de todos como humanidad, posibilitando la continua creación de mundos con sentido”.

Hay que aclarar los diferentes propósitos de la educación y la evaluación. Los objetivos de la educación son, según la Ley General de Educación:

1. El pleno desarrollo de la personalidad [...] dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos...
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos...
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país...
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artísticas en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo...
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional...
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales...
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades...
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes [...], y
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.” (Ley 115, 1994)

Por su parte, los propósitos que cumple la evaluación son descritos en el decreto 1290 del MEN, así:

- “1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional” (Ministerio de Educación Nacional, 2009)

Es importante apuntar que vista así la educación es un engranaje, donde cada pieza entra a formar parte sustancial y fundante en la formación de la humanidad, por lo que se debe entretener no sólo el concepto de educar, sino todo lo que conlleva este ejercicio, en el cual también está inscrita la tarea evaluadora.

Desde el quehacer docente de las investigadoras, pueden observar que no se ha pensado en las diferentes contextualidades, que no es una evaluación equitativa para niños que estudien en colegios de municipios apartados, sin pupitres, ni cuadernos, frente a otros niños que llevan a cabo sus estudios en colegios privados, y que tengan acceso a la más avanzada tecnología. Que no es igual el logro conceptual o actitudinal de un niño de una escuela rural que el de un niño de ciudad, pues ambos tienen contextos diferentes, necesidades distintas, ambientes opuestos y modelos educativos con muchas variaciones unos de otros. Que existen escuelas a donde asisten niños con discapacidades visuales, auditivas, comportamentales, cognitivas, para los cuales el MEN ha presentado como única solución la participación de docentes de apoyo o un equipo interdisciplinario para el acompañamiento a esta población, sin embargo lo que se ha visto en estas instituciones es que dicho trabajo solo consiste en una valoración inicial que no conlleva un seguimiento permanente.

Por otro lado, es preciso saber que, según entrevista con rectores de algunas instituciones del municipio de Cartago, las pruebas que se realizan a los diferentes grados escolares no están siendo el punto de partida para el mejoramiento institucional, ni se está llevando a cabo un

análisis de los problemas o dificultades que puede tener la institución y que ha redundado en el resultado de estas pruebas.

Se observa además que es indispensable pensar en las posibles causas que generan los resultados obtenidos. Sin embargo, en la entrevista a los rectores, tanto de una institución educativa urbana (IE. Alfonso López Pumarejo) como de una rural (IE. Nueva Granada) del Municipio de Cartago, Valle del Cauca, se pudo determinar que no se está llevando a cabo este diagnóstico, que no estiman los resultados institucionales de esta prueba, ni se comparan con los que promedia el Municipio, el departamento o la nación; que no se tiene en cuenta aun sabiendo que las pruebas tiene ese por objetivo saber si los estudiantes sí están desarrollando sus competencias y utilizando su saber más allá de lo experimentado con las tareas y evaluaciones de clase. Argumentan no conocer la manera de estimar la medida de dispersión o desviación estándar que se presenta en los resultados.

Partiendo de las lecturas en relación a lo que se propone el MEN con las pruebas, se recogen algunos cuestionamientos que hace el Ministerio: ¿En qué nivel de logro están los estudiantes? ¿Qué porcentaje no alcanza los logros tanto para tercero como para quinto, noveno y grado once? ¿Qué pasa en cada ciclo? ¿Hay mejores logros en un ciclo que en el otro? ¿Cómo se comparan los resultados con los niveles de logro alcanzados por su municipio, por su departamento, por la Nación?, ¿Qué resultado obtuvo la institución por preguntas? Las respuestas a estas preguntas dan luces sobre el nivel de los estudiantes en cada dimensión del conocimiento y dónde están los vacíos que requieren acciones precisas de fortalecimiento en el Plan de Mejoramiento de la Calidad. Sin embargo, son interrogantes que deben hacerse los rectores para fortalecer los planes de mejoramiento, pues ese es el fin último de la prueba, como lo plantea el mismo Ministerio:

En efecto, una adecuada evaluación, que tome en consideración los avances de las ciencias de la cognición, de la pedagogía y de la administración, aporta elementos para la acertada toma de decisiones en los distintos ámbitos del quehacer educativo: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formulación de políticas, programas y proyectos, la asignación de recursos y el perfeccionamiento de los procesos curriculares, pedagógicos y de gestión (MEN, 2005)

La prueba Saber no se está tomando en cuenta como un norte necesario e indispensable para continuar el análisis del desarrollo escolar, no es a partir de allí que las instituciones levantan

su misión y visión, por el contrario, pasó de ser algo importante para convertirse en un requisito más que hay que cumplir. Esta hipótesis se levanta a partir de la entrevista con los Rectores de Instituciones Educativas del municipio de Cartago al preguntársele, entre otros interrogantes, si la institución tiene en cuenta los resultados de las pruebas para plantear y ejecutar el plan de mejoramiento:

En verdad es muy poco, porque uno aplica la prueba, luego examina resultados, pero lo que se puede hacer es plantearse a los docentes, si ellos no se quieren comprometer, no hay mucho que se pueda hacer. Eso se tiene en cuenta en el plan de mejoramiento, para eso son las cartillas que quedan, para trabajar con ellos y están los programas como “Todos a aprender”, para seguir manejando esas cartillas, para que las instituciones mejoren en las pruebas saber de todos los grados y en cierta medida contribuye pero muy poco, porque eso depende si se tiene maestros comprometidos, pero hay muchos maestros que no quieren colaborar, que no le dan importancia a las cartillas ni a los programas. El otro problema es que se está trabajando con niños con necesidades educativas especiales, pero no hay maestros capacitados para ello, y en las pruebas no se están teniendo en cuenta, un sólo intérprete para varios niños sordos, por ejemplo, es muy complicado y esos niños son los que bajan la calidad en los resultados, entonces no es tan confiable. La calidad si se puede mejorar a través de la evaluación. Los programas son buenos pero por otro lado los maestros son renuentes a trabajar con ellos. Para certificar las instituciones en calidad, hay que mejorar la calidad del maestro. Pero hay que luchar, es nuestro trabajo (Rectora Institución Educativa Alfonso Pumarejo – Cartago)

Dentro del plan de mejoramiento está la aplicación de tipo pruebas saber por cada docente durante todo el año, sin embargo, a partir del análisis de los resultados publicados es deber de la institución que en el plan de mejoramiento se establezcan objetivos y acciones. (Rector Institución Educativa Nueva Granada – Zona Rural – Cartago)

En relación con el conocimiento y las repercusiones que tienen los resultados los rectores contestaron:

“Los resultados se conocen y se dan a conocer a los estudiantes, pero todo continúa igual, sin ninguna repercusión” (Rectora Institución Educativa Alfonso Pumarejo – Cartago)

“Si conozco los resultados del año anterior, se entregó a los docentes copia de ello, pero aún es necesario profundizar en su análisis y definir respuestas pedagógicas para ello. Es una tarea que se va a realizar” (Rector Institución Educativa Nueva Granada – Zona Rural – Cartago)

Al preguntarse si los docentes junto con los estudiantes interpretan el desempeño en cada área evaluada los rectores contestaron:

“Posiblemente, cuando se trata de estudiantes de grado 11” (Rectora Institución Educativa Alfonso Pumarejo – Cartago)

“Se está iniciando el proceso, se espera que lo hagan” (Rector Institución Educativa Nueva Granada – Zona Rural – Cartago)

Como puede verse, algunos directivos endilgan la responsabilidad a los docentes, quienes se muestran renuentes y poco comprometidos, sin que se lleve a cabo un liderazgo para que la evaluación sea tomada en cuenta y contribuir con ella al mejoramiento institucional.

Por todo lo anterior, es necesario a partir de esta experiencia vivencial realizar una crítica reflexiva sobre el problema de la estandarización de las Pruebas Saber y su utilización, que permita diseñar y desarrollar un Plan de Mejoramiento Institucional, como lo es su objetivo. En ese análisis hay que tener en cuenta la importancia de la realidad de los contextos educativos, teniendo presente el concepto de complejidad, como lo dice Andrade, considerando a Zemelman,

Partir de la idea de complejidad en el análisis de la realidad lleva consigo la posibilidad de que los contextos sociales particulares aporten un “plus” que podría no ser contemplado por aquellas, cuyo alto nivel de generalidad obliga a especificarlas en el análisis de cada contexto. Justa y paradójicamente, al ignorarlas se cercena la riqueza a que se da lugar cuando se piensa la realidad desde categorías como construcción y complejidad (Andrade, 2007)

Por lo que analizar el contexto en el que se da la problemática es de vital importancia.

EL TEJIDO DE LA PROBLEMÁTICA EVALUATIVA

Cuando se piensa en evaluación es necesario analizar para qué se evalúa. Es importante tener claro cuál es el papel de la evaluación, cómo influye en el aprendizaje y en el proceso educativo en general, cuáles son los usos y fines de la evaluación, si lo que se busca es cualificar el proceso evaluativo.

Como está planteado, tanto en el diseño como en la aplicación de las Pruebas Saber, y después de revisar el material teórico pertinente al tema, las investigadoras sostienen que es evidente que no se tiene en cuenta el desarrollo a escala humana, las necesidades fundamentales, la sostenibilidad que debe buscar la educación en lo glocal, los paradigmas que orientan no sólo la acción educativa, sino además la labor evaluativa, si en verdad lo que se pretende es el mejoramiento del proceso formativo adecuado a las nuevas condiciones de la época cuya base es la educación para la vida.

En una prueba como la que alude este trabajo no se pregunta por el sentir del estudiante frente a su proceso, sus temores, apatías, necesidades personales, su desempeño frente a la problemática vivida en su entorno inmediato, en su barrio, en su hogar, con su familia, con sus pares; no se indaga de qué manera enfrenta la frustración, qué piensa sobre su escuela, sus compañeros, sus maestros; sólo se miden unas competencias a nivel cognitivo, dejando de lado las dimensiones emocionales. Esto lo propone el Ministerio al generar el objetivo de las pruebas que es “obtener resultados confiables que reflejen el estado de las competencias de los estudiantes colombianos en las áreas evaluadas” (MEN, 2012), como puede verse mide solo conocimientos o habilidades dejando de lado otros dominios o dimensiones humanas como las capacidades de relacionarse con el mundo, el interés y curiosidad por indagar sobre lo desconocido, la valoración moral y ética de los actos humanos, entre muchas otras.

Wolf (2007), al respecto de los resultados de una prueba censal, comenta que

(...) es difícil determinar a través de una evaluación si un maestro, una escuela o un sistema determinado es más efectivo que otro. El problema fundamental es que la materia prima, el estudiante que ingresa al sistema, no es homogéneo, pues los niños y jóvenes tienen distintos antecedentes, capacidades y experiencias.

Lo que muestra el autor es que las pruebas están pensadas de manera homogénea mientras que los estudiantes son seres heterogéneos

A continuación se muestra la pregunta profunda que da paso a otros interrogantes formulados en el tejido de la telaraña evaluativa.

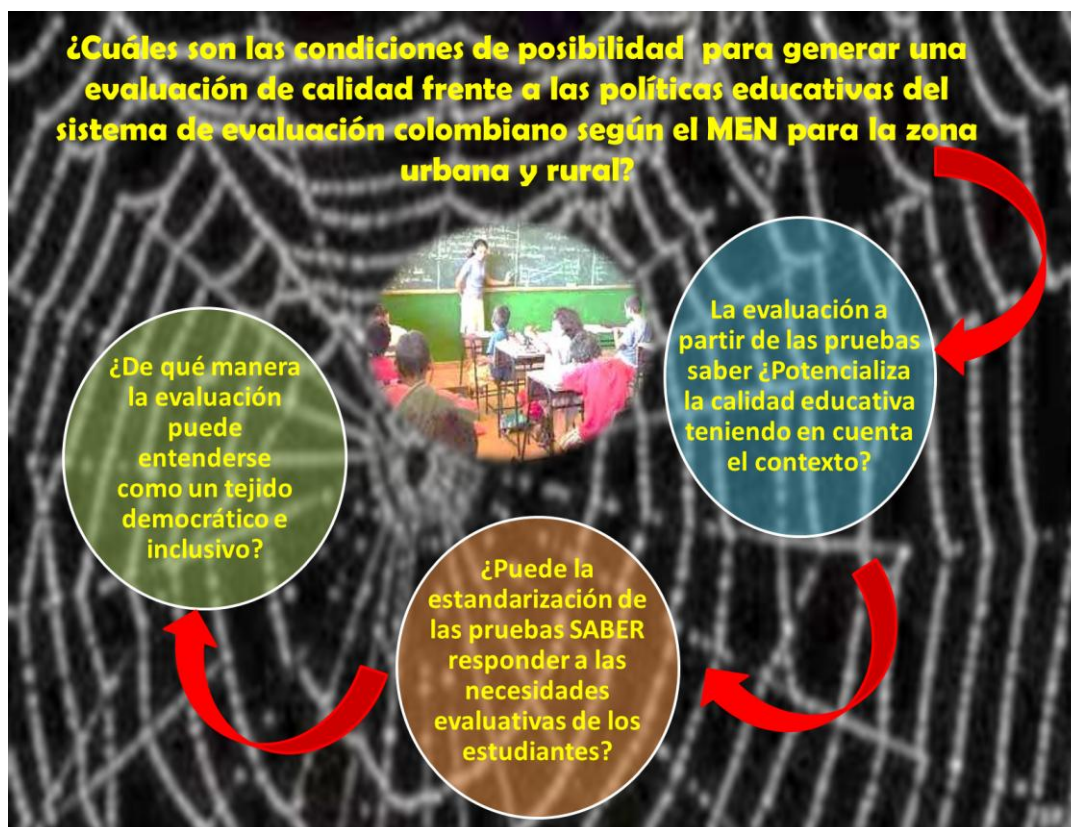


Imagen 3. Tejiendo la telaraña de la problematización Elaboración propia

Los hilos de la telaraña se irán tejiendo para configurar la conceptualización de evaluación, la necesidad de que sea democrática e inclusiva, que las pruebas Saber tengan en cuenta el contexto, que con ello se responda a las verdaderas necesidades educativas de Colombia y que en verdad se utilicen para diagnosticar la problemática que debe enfrentarse con los Planes de Mejoramiento Institucional.

Se puede indagar, por ejemplo, si las Pruebas Saber están midiendo sólo una pequeña porción de lo aprendido por los estudiantes, si dejan por fuera aspectos como valores, aptitudes, actitudes y competencias claves en la educación, la socialización y la convivencia en el medio escolar, si además tienen en cuenta otros saberes como el pensamiento crítico, la colaboración, la

iniciativa, el esfuerzo, la curiosidad, valores como el respeto y la honestidad, lo que constituye el propósito general de esta indagación.

La Federación Colombiana de Educadores, FECODE, entre otros, ha pronunciado su queja respecto a que la prueba se limita a preguntar contenidos, que se aplica el mismo instrumento de evaluación a toda una población educativa, sin tener en cuenta condiciones, contextos diversos y características poblacionales, que responden a otras necesidades, si lo que se pretende es diagnosticar precisamente para mejorar (FECODE, s.f.).

Por ello es importante conocer todas las características y conceptos que se mueven en la telaraña de la evaluación y preguntarse: ¿Cómo conceptualiza el MEN la temática? ¿Cuál es su postura frente al tema de calidad, de inclusión, de contexto en términos de evaluación? Hace seguimiento a las instituciones educativas evidenciando que esta prueba sirva para tejer el mejoramiento institucional a partir de un diagnóstico serio y confiable?

II. TEJIDO. TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO. ENTRAMADO DE LOS HILOS A TRAVÉS DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO

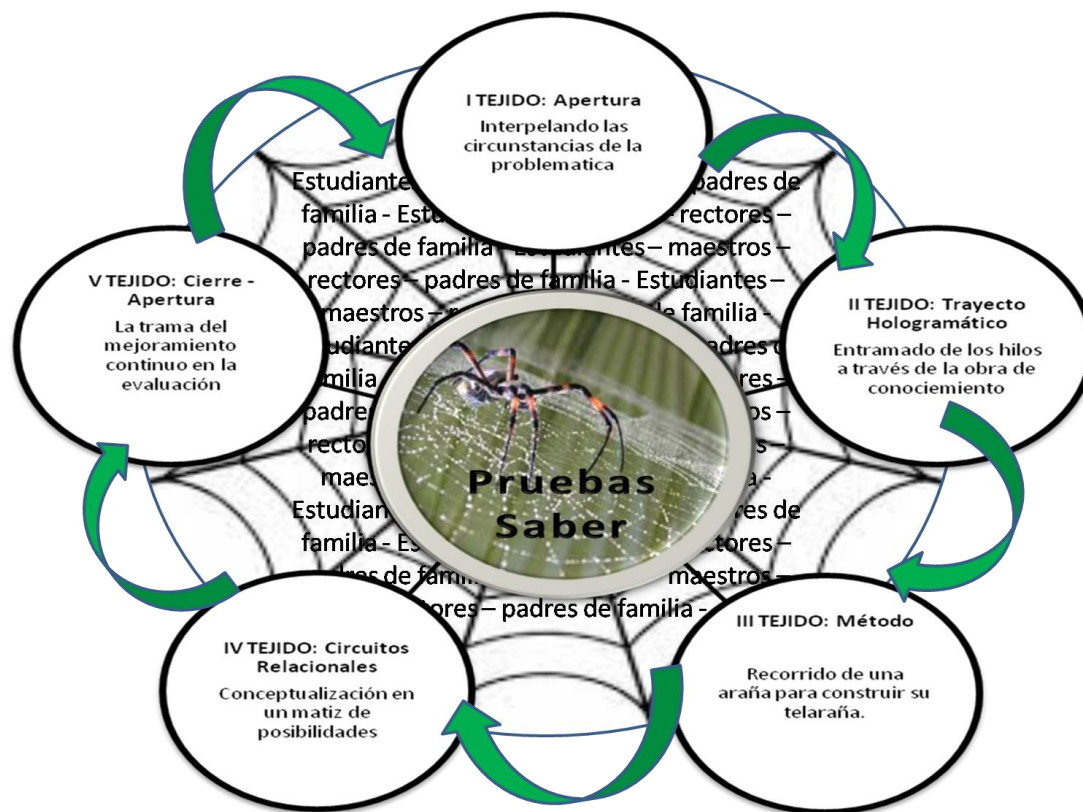


Imagen 4. Trayecto hologramático. Elaboración Propia

En el tejido de esta obra se evidencian categorías fundantes como la evaluación y sus características en relación con las pruebas saber; la calidad educativa medida desde la evaluación censal a cada una de las instituciones; los contextos entendidos como horizontes de posibilidades de los actores educativos; el principio de inclusión, como la incorporación de estudiantes de características heterogéneas. Estos elementos se entretrejen para formar unas condiciones de posibilidad mediante la complejidad. La meseta creadora es una propuesta de evaluación que mire al estudiante desde una forma integral, teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje, intereses y necesidades, respondiendo a los contextos de realidad y generar aprendizajes significativos.

El trayecto hologramático, representado en la imagen anterior, muestra la construcción del tejido evaluativo. La araña teje con hilos fuertes haciendo unos nodos o puntos de apoyo en la periferia; va hilando su red central desde afuera hacia dentro con un hilo pegajoso donde atrapa sus presas. Así debe tejerse el proceso evaluativo: tomando como puntos de apoyo los contextos, los actores educativos, el prospecto en términos de calidad y no como es actualmente, que tiene como centro la evaluación y los elementos periféricos deben adaptarse a ella. De este modo se puede pensar en construir una educación de calidad, para garantizar un mejoramiento tanto de los procesos de aprendizaje, como de la formación de la condición humana, y generar una educación más incluyente, en contextos de realidad.

El entramado de cada uno de los momentos discursivos se muestra en el siguiente trayecto hologramático:



Imagen 5. Trayecto Hologramático del entramado discursivo. Elaboración propia

A lo largo de esta obra de conocimiento se mostrarán diferentes tejidos que aportan suficiente fuerza al análisis del discurso evaluativo, frente a las contradicciones generadas desde el mismo MEN. Por lo pronto, vale la pena interrogarse sobre ¿cuáles son las circunstancias tejidas en torno a la problemática de la evaluación educativa?

III TEJIDO. MÉTODO. LAS DIFERENTES TELARAÑAS



Imagen 6. Trayecto hologramático II. El Método. Elaboración Propia

Teniendo en cuenta los diferentes contextos (rural, urbano) surge la necesidad de observar la realidad y contrastarla con las políticas educativas que propone el MEN frente a la evaluación censal. Así mismo se reflexiona sobre el impacto de dichas pruebas, tanto a nivel nacional como institucional, en los proyectos de mejoramiento de calidad.

La fundamentación epistémica se apoya en teóricos como Villanizar, Julián de Zubiría, Morin, Zemelman, y las mismas teorías establecidas por el MEN.

Las categorías fundantes que soportan esta indagación son: evaluación, calidad, contextos e inclusión que conforman una dialógica epistémica, para dar respuesta a la problemática evaluativa, y generar una evaluación incluyente a través del diseño de test para las diferentes inteligencias múltiples, con miras a generar aprendizajes significativos.

IV TEJIDO: CIRCUITOS RELACIONALES. CONCEPTUALIZACIÓN EN UN MATIZ DE POSIBILIDADES FRENTE AL TEJIDO EVALUATIVO

Como ya se expresó anteriormente, el tejido investigativo está entramado en las siguientes preguntas; ¿Responde la estandarización de las Pruebas Saber a las exigencias del contexto? ¿Son inclusivas? ¿Se está verificando su utilidad como fuente de diagnóstico para el establecimiento de planes de mejoramiento institucional? La siguiente gráfica nos ilustra estos cuestionamientos.

CIRCUITO I. ESTANDARIZACION - EVALUACION - CALIDAD

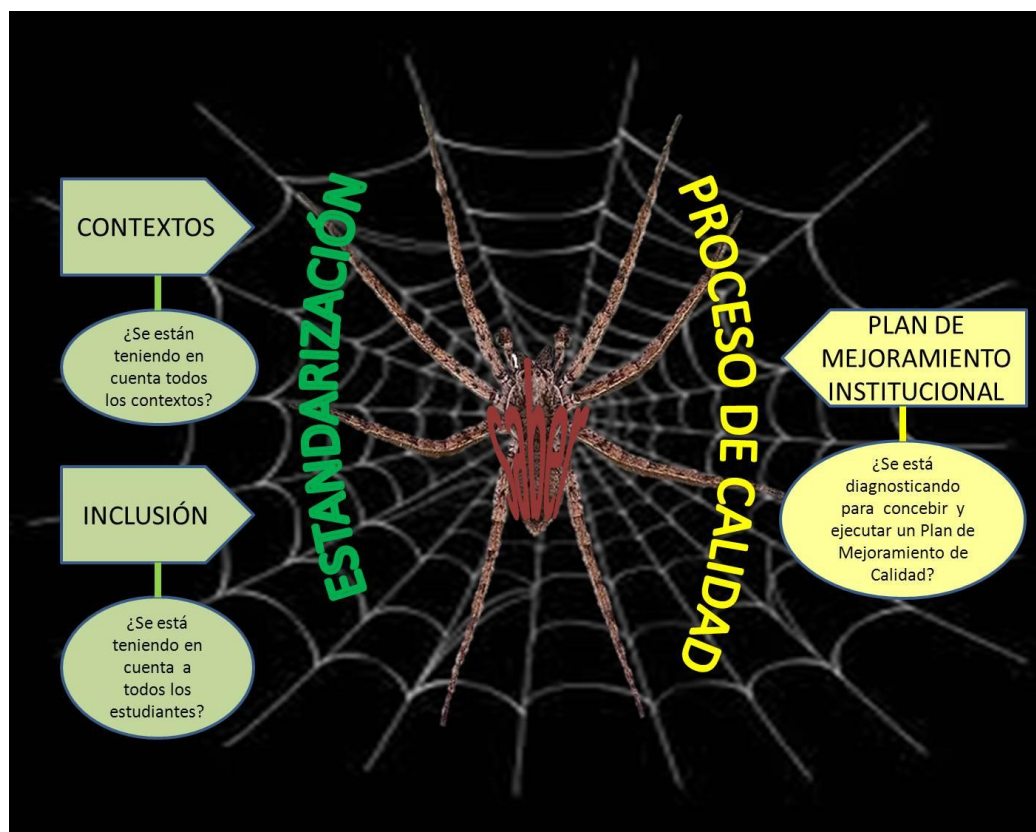


Imagen 7. Preguntas centrales formuladas. Elaboración propia

Como se mencionó anteriormente, la araña teje su red de acuerdo al hábitat en que se encuentra. Para espacios exteriores, donde debe cazar su alimento frente a las adversidades del clima, hila una red fuerte y resistente; en espacios cerrados, la telaraña es más frágil porque no requiere dicha resistencia. Dos hilos centrales están sustentando esta telaraña que las pruebas Saber está tejiendo. ¿Qué tan resistente debe ser el hilo con que se teje para responder a unos procesos de calidad? Si se quiere plantear un solo formato para evaluar, ¿Qué características debe

tener esta red para que soporte diferentes contextos y diversidad en la caracterización del sujeto evaluado?

Para entender estos hilos y el entramado que pueda irse tejiendo, lo primero es conceptualizar algunos aspectos desde el MEN, que ha planteado que mejorar la educación es una meta prioritaria en el programa de Revolución Educativa, por ello se debe conocer qué saben los estudiantes y qué saben hacer con lo que aprenden. Esto quiere decir, que la estructura de la evaluación subyace en el concepto de competencias y estándares, que se pretenden medir con la evaluación. (MEN, 2004)

Sin embargo, ni los estándares, ni la competencias son medidas desde la contextualidad, siempre que se entienda que no es igual la educación recibida en una institución pública que privada, ni en una rural que urbana. Las telarañas son diferentes, porque los ambientes son distintos. Así se muestra en la siguiente figura este primer rompimiento entre evaluación y contexto

CIRCUITO 2. EVALUACION - CONTEXTO

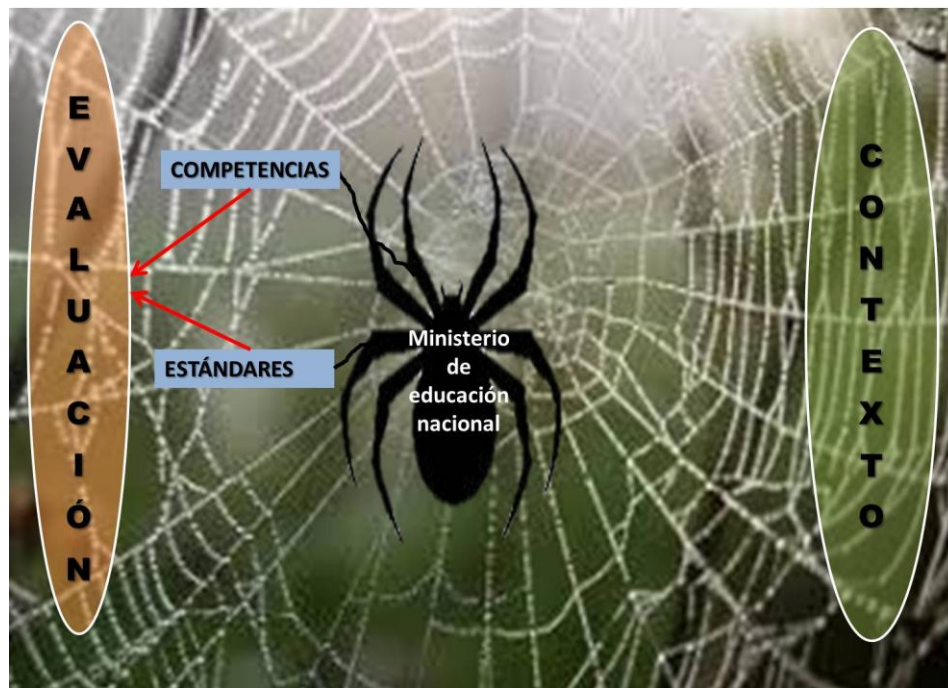


Imagen 8. Falta entretejer el hilo de la contextualidad. Elaboración propia

El MEN propone una evaluación desde los estándares y las competencias que se alejan de la contextualidad, no la involucran. Ravela afirma que “se evalúa a la diversidad de alumnos de un país o región con un único instrumento y, por tanto, con una definición común a todos, acerca de lo que deberían aprender. Un intento de esta naturaleza, afirman los críticos, desconoce la heterogeneidad cultural, la diversidad de aprendizajes que se verifican en los múltiples contextos sociales y escolares, así como la diversidad de la enseñanza que brindan los profesores. La pretensión de evaluar con instrumentos estandarizados obedecería, en definitiva, a una pretensión de control estatal sobre la enseñanza y el trabajo docente, cuyos efectos serían negativos” (Ravela, s.f.). Como puede verse, el autor afirma que se está excluyendo el carácter heterogéneo de los sujetos evaluados, que las pruebas no exponen el sentir ni el querer de los sujetos sino un conocer basado en competencias y estándares reglamentados desde el Ministerio.

Al respecto los rectores fueron cuestionados sobre si creen que esta evaluación contribuye a la calidad educativa. Esto fue lo que contestaron:

“Mientras no se tenga en cuenta las diferencias individuales, esto no contribuye a la calidad educativa” (Rectora Institución Educativa Alfonso Pumarejo – Cartago).

Las pruebas como tal creo que no, pero sí alrededor de ella tanto el MEN como las secretarías y las instituciones educativas emprendieran planes y acciones para avanzar en el desarrollo de competencias en los estudiantes podrían convertirse en un detonante para ello (Rector Institución Educativa Nueva Granada, Zona Rural – Cartago).

El MEN tiene interés de desarrollar unas pruebas desde dónde analizar el saber de los estudiantes. Entre marzo del 2002 y abril del 2003 se aplicaron las Pruebas Saber para los grados 5° y 9° en las que se midieron los conocimientos en las áreas de lenguaje y matemática en todas las instituciones educativas del país, oficiales y privadas, urbanas y rurales. En el año 2012 se amplió para el grado 3° e igualmente se ha involucrado las áreas de ciencias naturales y competencias ciudadanas. Se espera que con los resultados cada institución pueda diseñar un mejor Plan de Mejoramiento con miras elevar las competencias de los estudiantes.

Pero antes de analizar la prueba hay que decir que el MEN se ha interesado por conocer algunos factores socioeconómicos, por lo que el paquete de la prueba incluye un cuestionario sociodemográfico (Ver Anexo 1) que el estudiante debe diligenciar, en compañía de sus padres, previo a la presentación de la misma. Presuntamente esta información se necesita para reportar

los resultados en relación con los niveles socioeconómicos de los estudiantes y comprender mejor los resultados de cada institución educativa. Igualmente se cuenta con cuestionarios para docentes de grados 5° y 9°, para padres, docentes (de lenguaje o español, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas) en estos grados, así como para rectores. El formulario sociodemográfico tiene preguntas para conocer el contexto familiar de los estudiantes. Los siguientes son algunos aspectos indagados por ese cuestionario. (ICFES, 2012)

- ✱ Identificación del estudiante según género y rangos de edad
- ✱ Personas que integran el hogar del estudiante
- ✱ Nivel educativo de los padres o acudientes
- ✱ Miembros del hogar que trabajan
- ✱ Acceso al sistema educativo por parte de los hermanos
- ✱ Algunas características de la vivienda del estudiante (pisos, paredes, acceso a servicios públicos, hacinamiento)
- ✱ Tenencia de ciertos bienes
- ✱ Acceso a bienes culturales en el hogar
- ✱ Actividades culturales y recreativas realizadas por la familia

El cuestionario específico para estudiantes indaga por características personales, antecedentes familiares, antecedentes escolares, expectativas educativas, actividades realizadas en las clases y fuera del colegio, estrategias del aprendizaje, intereses, actitudes y motivaciones, uso de computadores y tecnologías de la información y comunicación, tareas, evaluaciones y aspectos generales del entorno escolar (convivencia, participación, empatía y manejo de las emociones). (ICFES, 2012)

En el mismo año, El ICFES proporciona también un cuestionario familiar que debe ser diligenciado en el hogar por los estudiantes y sus padres de familia o acudientes. Contiene preguntas sobre composición del núcleo familiar, condiciones laborales del jefe del hogar, afiliación al sistema de seguridad social en salud, condiciones de la vivienda, consumo de bienes culturales, características del estudiante y aspectos del entorno familiar y escolar.

Los docentes deben contestar dos cuestionarios: uno con preguntas sobre la formación académica y experiencia profesional de ellos, percepción del ambiente escolar, condiciones y gestión de recursos para la enseñanza, uso de materiales, prácticas pedagógicas, tareas y evaluación, percepción sobre la participación de los padres, desarrollo profesional, percepciones sobre el colegio y ambiente general de la institución. El otro contiene aspectos relacionados con la definición de los contenidos curriculares de las áreas evaluadas por las pruebas (lenguaje, matemáticas y ciencias naturales), materiales de apoyo, textos, guías, etc., y métodos y políticas de evaluación (ICFES, 2012)

Así mismo, a los rectores se les indaga por aspectos relacionados con las condiciones generales de los estudiantes y de la comunidad circundante a la institución, disponibilidad de recursos educativos, características del cuerpo docente, asistencia escolar, actividades extracurriculares, participación de los padres en actividades del colegio, clima y ambiente escolar, gestión del rector y evaluación y rendición de cuentas.

A pesar de que el ICFES expone que este estudio permite un enriquecimiento de los resultados, toda vez que describe las características de sus familias y de la organización de los sistemas educativos, hay que reflexionar si es a partir de este cuestionario que se pueden responder preguntas en relación a que algunos estudiantes obtienen mejores resultados en las pruebas, si la diferencia de resultados es relativa a las características familiares, recursos y gestión escolar, mucho más que de las prácticas de enseñanza y las comunidades de donde provienen los estudiantes. Lo único que se sabe del propósito de este cuestionario, es lo que aporta el ICFES:

La información obtenida a través de este cuestionario es muy importante para reportar resultados según niveles socioeconómicos de los estudiantes y comprender mejor los resultados de cada institución educativa [...], Aportar información valiosa, recogida a través de cuestionarios, para responder interrogantes como los siguientes: ¿Por qué algunos estudiantes obtienen mejores resultados en las pruebas que los demás? ¿Las diferencias en los resultados en las pruebas pueden derivarse de características familiares, los recursos y la gestión escolar, las prácticas de enseñanza y las comunidades de donde provienen los estudiantes? (ICFES, 2012)

Los cuestionarios sociodemográficos se tienen en cuenta para caracterizar la población evaluada, recordando que esta prueba de grado 3º es pilotaje (ICFES, 2012).

En las entrevistas con los rectores, se denota un mal manejo de esta información.

(La) Secretaria de educación nos capacita para el recibimiento del material. Se le entrega al docente encargado de cada grado, pero el mismo día de la prueba. Nosotros como rectores recogemos las hojas de respuesta y la cartilla se queda en la sede como material de apoyo. El año pasado se hizo un diagnóstico previo a la prueba a estudiantes, maestros y padres de familia, preguntando algunas cosas sobre lo que saben y algunos puntos sobre el problema socioeconómico. A mí no me tocó diligenciarlo (Rectora Institución Educativa Alfonso Pumarejo – Cartago).

Al indagarles a los rectores si conocen las encuestas diseñadas por el MEN para los estudiantes, padres, docentes y rectores que deben diligenciar previas a la presentación de las pruebas Saber, y si son aplicadas, estas fueron las respuestas:

“No todas las veces llegan encuestas previas a las pruebas saber” (Rectora Institución Educativa Alfonso Pumarejo – Cartago).

No realmente. En mi caso el año anterior, solamente se me pidió información sobre el número de estudiantes y sedes para su confirmación respectiva” (Rector Institución Educativa Nueva Granada, Zona Rural – Cartago).

En relación con el Estado, presuntamente estas pruebas sirven para:

- “Medir el pulso sobre cómo va el proceso de calidad en todas las entidades territoriales y las instituciones educativa del país.
- Para focalizar los municipios e instituciones con desempeños más bajos y brindarles el apoyo externo necesario para mejorar y para focalizar a los municipios e instituciones con desempeños más altos de manera que compartan sus estrategias a través de una red de cooperación interinstitucional y municipal.
- Para que con el conocimiento de los logros conseguidos y las deficiencias detectadas por mejorar, orienten con mayor certeza a las secretarías departamentales y municipales sobre los Planes de Mejoramiento que las instituciones educativas deben desarrollar.
- Para articular las necesidades de la sociedad, del mundo laboral y de la competitividad del país, con las competencias conseguidas en determinados niveles y las que se deben alcanzar.” (MEN, 2004 pág. 16)

Es importante conocer cómo es la dinámica y la logística de este ejercicio evaluativo.

Analizando el documento ICFES 3°, 5°, 9°, se evidenció el proceso que se lleva a cabo: Inicialmente el encargado de diseñar el contenido de las pruebas, de concebir y desarrollar la estrategia operativa y analizar la información recibida es el ICFES. Las Secretarías de Educación son las que se encargan de promover e incentivar la vinculación y compromiso de rectores y establecimientos educativos con el proyecto. Los rectores deben ser líderes del proyecto, replicar la capacitación en procedimientos de aplicación y son responsables de recoger y retornar material de examen al punto de entrega. Hay un operador logístico independiente y privado, contratado por el MEN, encargado de imprimir el material del examen, cuadernillos, hojas de respuestas, cuestionarios de factores asociados y material de capacitación, como manuales, anexos, afiches y otros formatos, personalizar el material impreso y empacar material, así como de retornar el material según los requerimientos de los dos tipos de aplicación (ICFES, s.f. pág.25).

Lo anterior se verifica en la siguiente imagen:



Imagen 9. Roles y responsabilidades frente a la aplicación de la prueba Fuente ICFES Saber 3°, 5° y 9°. En línea en http://www.sedbogota.edu.co/evaluacion/files/capacitacion_logistica.pdf

Hay que hacer claridad que lo que reciben los rectores es un paquete que contiene el cuadernillo de preguntas, que queda como material para la institución, las hojas de respuesta que deben ser devueltas al día siguiente de la aplicación de la prueba, el cuestionario sociodemográfico que viene en empaque individual de plástico con el cuadernillo de preguntas.

Los rectores y docentes deben socializar el contenido de este cuestionario con todos sus estudiantes quienes podrán llevar las preguntas del cuestionario a sus casas y compartirlas con sus familias antes de su diligenciamiento. El cuestionario para docentes y rectores no viene en el paquete por lo que no puede ser diligenciado.

Lo que hay que tener claro es que las pruebas en si, están diseñadas bajo estándares y competencias que deben alcanzar los estudiantes en cada área y nivel de la educación como se explica a continuación.

TEJIENDO LA RED CON EL HILO DE LAS COMPETENCIAS

El término ‘competencia’ puede observarse la pedagogía dialéctica que según Merani (citado por de Zubiría, s.f. b)

(...) debe ser abierta a la experiencia, ser capaz de integrar su propia experiencia. Por ello requiere que sea tejida sobre la doble trama de la experiencia y la razón, que en consecuencia sea perfectible, progresivamente especificable y revisable en toda ocasión.

Para el MEN las competencias son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive (MEN, Mundo de competencias, s.f.). Por su lado Zubiría conceptualiza el termino dicen que competencias son “aprehendizajes integrales, generales, que alcanzan niveles de idoneidad crecientes, y las cuales se expresan en diversos contextos [...] y solo se es competente cuando acompañamos la comprensión de pasión y acción” (Zubiría Samper, s.f.).

Lo que muestra que es en la pragmática donde debe descansar la evidencia del conocimiento. Sin embargo, el tema de las competencias es, según de Zubiría (s.f. a), “una forma de volver más diestras a las personas, más productivas y más rentables” y critica que ello abandona el humanismo, porque está equiparando la competencia con indicadores de eficiencia y rentabilidad al servicio de actividades laborales, una posición reduccionista de la educación que muestra su finalidad como formación para el trabajo.

El autor propone rechazar conceptos que históricamente han acompañado el término “competencia”: No puede entenderse como un aprendizaje procedimental, porque el procedimiento es sólo un aspecto de lo práctico, y la formación humana va más allá de un

procedimiento. (De Zubiría, Hacia una pedagogía dialogante (el modelo pedagógico de Merani), s.f. a)

El siguiente planteamiento define el término competencia como:

(...) conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer (Trujillo, 2011),

Pero en la práctica, el elemento contextual es solo una parte del aprendizaje y deja de lado otras dimensiones humanas como la valorativa y la cognitiva.

Desde la praxis docente de las investigadoras se puede decir que hoy las instituciones educativas, que dicen manejar las competencias, trabajan y evalúa sólo lo cognitivo, no de manera integral; se centran en la información específica y en lo particular pero no en lo general. En realidad, no tienen en cuenta el contexto sociocultural, ni el institucional, ni el personal y la muestra de ello es la homogenización de los currículos y así mismo de las pruebas, privilegiando la extensión frente a la profundidad. Se ha desdeñado en la educación las dimensiones cognitiva, valorativas y práxica, el estudiante no está siendo educado para comprender lo que se hace, cómo y por qué se hace. No se le fortalece la responsabilidad consigo mismo, los otros, el contexto y la especie; no se les refuerza la capacidad de transferir a otros contextos los aprendizajes. Estas son dimensiones que es preciso trabajarse de manera integral, como lo propone De Zubiría (s.f. a):

Las competencias socioafectivas (el conocimiento de sí mismo y comprensión de los otros) demandan conocimiento, intención y acción. No son solamente afectivas. Los conocimientos no son solamente cognitivos, ya que no hay conocimiento sin amor. Los conocimientos involucran actitudes: voluntad, deseabilidad, motivación. Tampoco existe el amor o el conocimiento sin acción. Los conocimientos implican acciones.

Para explicar lo anterior, el autor plantea un ejemplo en matemática, criticando que la escuela se ha centrado en el hacer de los estudiantes, dejando de lado su sentir, las expectativas que tienen frente a lo aprendido, todo lo que corresponde a su parte emocional, que puede hacerse de la siguiente manera:

COGNITIVA: Exige la comprensión conceptual de la operación, la regla o el principio, de manera que se interprete, comprenda y explique lo que se hace, cómo y por qué se hace

VALORATIVA: Asociada a la afectación y al desarrollo de la voluntad, el rigor, el interés y la responsabilidad.

PRÁXICA: Garantizar que lo aprehendido se domine y se pueda transferir y aplicar en la vida. (De Zubiría, Julián, s.f. a).

Un ejemplo más claro se presenta en ciencias sociales con el tema de la Independencia

COGNITIVA: Comprender las causas y consecuencias para América Latina de la independencia de España

VALORATIVA: Valorar las actitudes de los criollos ante la esclavitud, ante España y ante los indígenas. Juzgar sus intereses

PRÁXICA: Actuar de manera más independiente frente a modelos, patrones o imposiciones externas. Valorar la libertad (De Zubiría, s.f. a).

El problema está en que la escuela aborda sólo lo cognitivo, involucrando únicamente la información: fechas, personajes, lugares, sucesos. Prueba de ello es que ni los mismos maestros saben contestar a sus estudiantes el uso que tendrá en su vida cotidiana las ecuaciones diferenciales o por qué un economista no sabe manejar el dinero o un sociólogo no intenta transformar su realidad.

Una educación basada en las condiciones que nombra De Zubiría, favorecería que el estudiante piense, actúe y ame. Pero nada de esto se da si no se piensa en lo que significa verdaderamente una educación que tenga en cuenta el contexto sociocultural, ambiental, institucional y personal. Debe estimarse las características, necesidades y prioridades de la cultura desde conceptos centrales como diversidad cultural, identidad y tensión entre lo local, lo regional y lo global, de la misma manera que debe tenerse en cuenta Modelo pedagógico, el PEI, el sistema de evaluación, etc. y realizar un diagnóstico de las características personales de los estudiantes, sus deseos, sus limitaciones, sus necesidades, sus expectativas.

Para entender el concepto de evaluación desde las Pruebas Saber es indispensable conocer lo que aporta el MEN (2010): “La evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias

que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad” Pero igualmente Álvarez aporta lo siguiente: “La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, razona, fundamenta, decide enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo” (Alvarez Mendez, s.f.). Cotrarrestando estos dos aportes, puede decirse que la evaluación no debe mirarse únicamente como un elemento medidor de progresos sino más bien un componente formativo esencial para la vida del sujeto en general.

Para el MEN (2010) existen varias formas de evaluar el proceso educativo.

Una de ellas son las censales, como las Pruebas Saber, cuyo propósito es, “establecer aproximaciones a los aprendizajes fundamentales que los estudiantes han alcanzado, con base en los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias” y con ello construir planes de mejoramiento. Este concepto debe ser sobrepasado y ver la evaluación como un fundamento primordial en ese trabajo de despertar una sociedad de mundo, como lo plantea Morín, en el que la educación es primordial. No se trata de seguir patrones, se trata más bien de desbaratar los paradigmas que por años han acompañado la educación y la evaluación, y transformarlas de tal forma que ayuden en la construcción del sujeto actual, aquel que tiene una visión de mundo abierta y que requiere un horizonte de posibilidades mucho más amplio. Por años se ha llamado a “calificar” el conocimiento, cuantificando todo, dando una apreciación a cuanto sabe el hombre sobre el mundo que le rodea. Pero hoy se requiere una educación que no encapsule al sujeto en esas mediciones, porque el saber está mediado por el ser, porque hay una inteligencia emocional que subyace y está latente en todo lo que el sujeto hace a partir del conocimiento que recibe, porque los niños, niñas y adolescentes en las escuelas son seres con unos saberes previos, con unas circunstancias de vida, con unas consideraciones sobre su mundo, que muy poco se tienen en cuenta a la hora de preparar planes de estudio y mucho menos en el momento de evaluar. La evaluación, como está planteada y llevada a cabo hoy día, es anquilosada, obsoleta, porque descansa en la premisa de “que sabe el estudiante” como qué tiene en su “disco duro” y muy poco se pregunta “qué puede hacer con lo sabe”, “está o no capacitado para tomar decisiones pertinentes y que impacten su entorno, su relación con los otros y consigo mismo”, una verdadera evaluación debe evidenciar que el estudiante ha aprendido y aprehendido

para realizarse como sujeto moral, como un ser autónomo, independiente, capaz de enfrentar retos, de solucionar problemas de su realidad próxima.

Sin embargo la evaluación actual en el sistema de educación colombiano, está planteada para saber si el docente ha cumplido con unos estándares que garanticen el desarrollo de unas competencias en sus estudiantes.

CIRCUITO 3. EVALUACION – COMPETENCIAS

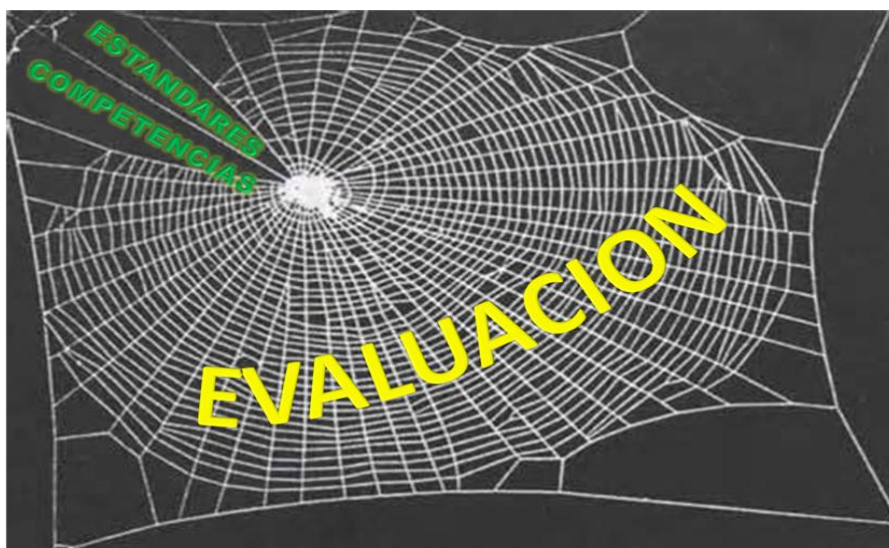


Imagen 10. Evaluación - competencias Elaboración Propia

Los estándares básicos de competencias para cada asignatura evaluada son el punto de partida para estas pruebas. Para el año 2011, ellas se estructuraron con la metodología *diseño de especificaciones basado en el modelo de evidencias*, se trata de “un conjunto de procesos que parten de la identificación de las competencias que se evaluarán y llegan hasta la definición de las preguntas, de modo que estas se conviertan en las evidencias de los conocimientos, habilidades o capacidades que quieren medirse” (Villamizar & Fernandes, 2012, pág. 7)

El modelo lo muestran las investigadoras del ICFES a partir del siguiente gráfico:

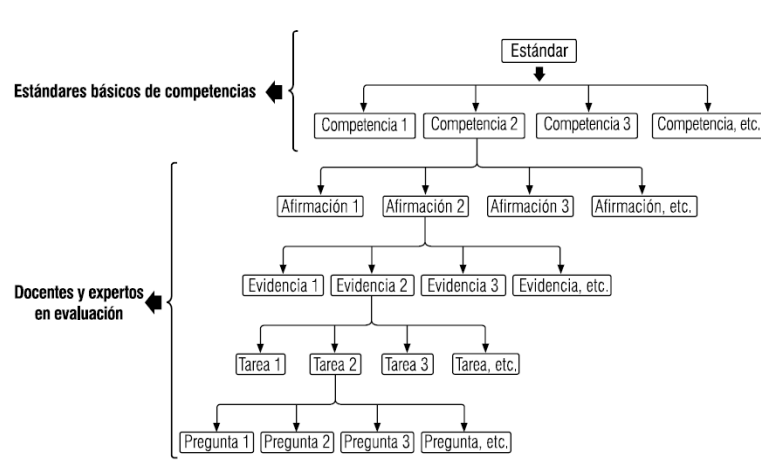


Imagen 11. Estandarización de las competencias (Villamizar & Fernández, 2012)

En cuanto a las competencias de cada área evaluada se desglosan unos componentes que pueden verse en la siguiente tabla:

Tabla 1. Competencias y componentes evaluados en las pruebas SABER 2011 (Villamizar & Fernandes, 2012)

Área	Competencias	Componentes
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> Comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> Semántico Sintáctico Pragmático
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> Razonamiento y argumentación Comunicación, representación y modelación Planteamiento y resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Numérico-variacional Geométrico-métrico Aleatorio
Ciencias naturales	<ul style="list-style-type: none"> Uso comprensivo del conocimiento científico Explicación de fenómenos Indagación 	<ul style="list-style-type: none"> Entorno vivo Entorno físico Ciencia, tecnología y sociedad

No se puede desconocer que la evaluación tiene unos pilares fundamentales como lo son el decreto 1290 (MEN, 2009), que intenta regular las buenas estrategias evaluativas, incluso las censales, donde se mejora el concepto de evaluación, se definen los actores delineando cada uno de sus roles, buscando efectividad y éxito en cada uno de los estudiantes. Sin embargo, ni en esta normativa, ni en ningún parámetro del diseño de las pruebas se teje la contextualidad, analizando la necesidad de examinar más detenidamente los ambientes pedagógicos de aprendizaje.

Dentro de las características de la evaluación, no se espera que ésta deba ser contextualizada.

La evaluación, cualquiera que sea e independiente de las necesidades que la susciten, debe ser vinculada con la realidad del estudiante y su entorno socio-cultural, económico, religioso,

político, solo si se piensa desde el contexto puede promoverse una riqueza en el desarrollo de horizontes de posibilidades para las comunidades, porque cada contexto está pleno de significatividad para los estudiantes. La Federación de Enseñanza de Andalucía ha sustentado que la educación tiene lugar siempre en el seno de la vida social,” relacionándose en dicho contexto todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo, fuera del cual sería imposible la relación interpersonal. Toda sociedad origina y transmite una educación, pero cada sociedad, o mejor cada entorno, en los que la escuela puede estar inserta son muy diversos -rurales, urbanos, residenciales, etc.-, así son varios los factores que pueden incidir en el contexto escolar -clases sociales, marginación, inmigración, etc.-. La escuela tiene que dar respuesta a esas situaciones y factores partiendo del análisis de los mismos e implicando a los diversos sectores que configuran la comunidad educativa -maestros, alumnos, padres- en la relación de un proyecto común” (Federación de Enseñanza C.C. O.O. de Andalucía , 2009)

La evaluación debe verse superando el mero fundamento instrumental, porque la educación misma debe estar pensada para permitir que el estudiantes conozca y se apropie de los valores de su entorno, que la evaluación sea una medida de que esa educación en cada ambiente está respondiendo a necesidades muy particulares. Las pruebas deben ser diferentes para los estudiantes que provienen del campo, porque allí incluso se establecen modelos educativos tan particulares como Escuela Nueva, que fundamenta la relación estudiantes – contexto – comunidad. Por eso, se debe tener como referente cada contexto y no establecer la estandarización pues puede caerse en una instrumentalización que deja de lado elementos tan importantes como las necesidades e intereses de cada comunidad educativa, como lo expresa la siguiente afirmación: “las pruebas estandarizadas incluirán siempre muchos ítems que no están alineados con lo que se enfatiza en la enseñanza en un contexto determinado” (Popham, 1999)

Las pruebas contienen preguntas de selección múltiple con única respuesta correcta. Las áreas y número de preguntas por grado se observan a continuación

Tabla 2. Número de preguntas por áreas en las Pruebas Saber (ICFES, 2012)

Grado	Prueba	No. preguntas
Tercero	Lenguaje	36
	Matemáticas	40
Quinto	Lenguaje	36
	Matemáticas	48
	Ciencias naturales	48
	Comp. Ciudadanas (prueba cognitiva)	48
Noveno	Lenguaje	54
	Matemáticas	54
	Ciencias naturales	54
	Comp. Ciudadanas (prueba cognitiva)	54

LENGUAJE: teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias del MEN, se valora la competencia comunicativa de los estudiantes en relación con las habilidades, capacidades y conocimientos que intervienen en los procesos de significación y comunicación, a través de la lectura y comprensión de diversos tipos de textos, literarios y no literarios, como la solución de situaciones de escritura.

Así lo muestra el siguiente gráfico

Tabla 3. Estándares por competencias en las Pruebas Saber, Área Lenguaje (ICFES, 2012)

Componentes	Agrupar las preguntas que indagan por:
Semántico	¿Qué dice el texto?
Sintáctico	¿Cómo se organiza y teje la información en el texto?
Pragmático	¿Cuál es la situación de comunicación? ¿Cuál es la intención? ¿Cuál es el propósito? ¿Cuál es la finalidad?

MATEMÁTICA. Se tiene en cuenta una matemática que todos los estudiantes deben conocer para indagar la comprensión de conceptos, el uso con significado de procesos, procedimientos y herramientas y las aproximaciones múltiples, reflejadas en diversas estrategias y representaciones. En la siguiente tabla se muestra las competencias, componentes y contenidos de esta área.

Tabla 4. Competencias, componentes y contenidos en el área de Matemáticas, Pruebas Saber (ICFES, 2012)

COMPONENTES	CONTENIDOS	COMPETENCIAS	PROCESOS
Numérico-variaciones	Número en distintos contextos Significado de las operaciones Variación en distintos conjuntos numéricos	Comunicación, representación y modelación	Traducción entre formas de representación Matematización de situaciones
Geométrico-métrico	Medida Formas y relaciones en el plano Características elementales de objetos bi y tridimensionales	Razonamiento y argumentación	Justificación de procedimientos y estrategias Generalización
Aleatorio	Representación de datos Probabilidad de eventos Medidas de tendencia central	Planteamiento y resolución de problemas	Selección y ejecución de operaciones pertinentes Validación de soluciones

CIENCIAS NATURALES: Busca establecer y diferenciar las competencias de los estudiantes para poner en juego sus conocimientos básicos de las ciencias naturales en la comprensión y resolución de problemas. Pretende analizar cuál es la comprensión que los estudiantes tienen sobre las particularidades y los alcances del conocimiento científico y su capacidad para diferenciar este conocimiento de otros saberes. También se busca indagar el aspecto disciplinar y metodológico del trabajo de las ciencias. Las competencias a evaluar se muestran a continuación:

Tabla 5. Competencias medidas en Ciencias Naturales, Pruebas Saber. (ICFES, 2012)

USO COMPRENSIVO DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	EXPLICACIÓN DE FENÓMENOS	INDAGAR
Comprender y usar conceptos, teorías y modelos en la solución de problemas, a partir del conocimiento adquirido.	Capacidad para construir explicaciones y comprender argumentos y modelos que den razón de fenómenos. Actitud crítica y analítica que le permite establecer la validez o coherencia de una afirmación o un argumento.	Capacidad para plantear preguntas y procedimientos adecuados, para buscar, seleccionar, organizar e interpretar información relevante para dar respuesta a esas preguntas. Preguntas de este tipo se enfocan en el proceso de investigación en Ciencias Naturales.

COMPETENCIAS CIUDADANAS: Las competencias ciudadanas son aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad. Se pretende indagar sobre el conocimiento y comprensión de conceptos básicos de la

Constitución Política de Colombia y las habilidades necesarias para analizar problemáticas sociales. Estas habilidades incluyen poder sopesar argumentos, poder abordar un problema desde diferentes puntos de vista y poder establecer relaciones entre los diferentes componentes de un sistema social. A continuación se muestra un cuadro con los componentes para esta área.

Tabla 6. Lo que se quiere indagar en Competencias Ciudadanas, Pruebas Saber (ICFES, 2012)

COMPETENCIA	INDAGAR
Conocimientos sobre la Constitución Política de Colombia	Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad. Conoce los mecanismos que los estudiantes tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.
Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.
Toma de perspectiva	Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones donde interactúan diferentes partes. Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones donde interactúan diferentes partes.
Pensamiento sistémico	Comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre éstas.

Sin embargo, estas pruebas no están indagando por aspectos no cognitivos referidos a acciones que hacen referencia a la convivencia, actitudes de asertividad frente a los problemas que enfrentan, manejo de emociones, relación directa con su medio ambiente, entre otros aspectos. Lo que una persona “sabe” en relación a una temática, rebasa el conocimiento textual, involucra la emoción, la pericia, el talento, la habilidad adquirida desde su praxis y su relación con el entorno próximo, por eso estimar que un estudiante está preparado porque unas pruebas han medido unos contenidos propuestos, estandarizados y cuantificables, no puede ser base para la medición de la calidad de una institución educativa. Por otra parte, esa manera de medir si los estándares están cumpliéndose o no, en ningún momento tienen en cuenta el modelo pedagógico, los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, la dedicación en intensidad horaria de una asignatura, el compromiso de los padres de familia frente al tema educativo de sus hijos, la infraestructura de las instituciones, muchas de las cuales deben impartir educación sin los mínimos recursos para hacerlo.

LA PROBLEMÁTICA ENTRETEJIDA DESDE LA TELARAÑA DE LA COMPLEJIDAD

El propósito del Ministerio de Educación es por potencializar la evaluación como una herramienta útil al mejoramiento en calidad educativa, la realidad muestra que dichas pruebas no responden a los propósitos con los que fueron hechas. En parte porque las pruebas censales que intentan indagar por la situación socioeconómica de los estudiantes no se están llevando a cabo, de acuerdo con la conversación sostenida con algunos docentes de diferentes instituciones educativas del municipio de Cartago. Ellos expresan que las pruebas Saber no son pertinentes para cada contexto educativo porque no están diseñadas teniendo en cuenta aspectos como la educación en la ruralidad y su diseño educativo basado en el modelo Escuela Nueva, ni está permitiendo un acercamiento a comunidades especiales como las indígenas que tienen un tratamiento especial desde la etnoeducación, ni mucho menos contempla los saberes diferenciales que se expresan desde las diferentes limitaciones que tienen niños y niñas con limitaciones excepcionales como los sordomudos o los sordociegos, o aquellos que por su déficit atencional requieren de una educación especial.

Si las pruebas están pensadas para “medir” o evidenciar el rendimiento académico de un estudiante, es claro que se están dejando de apreciar algunas consideraciones que hacen posible ese rendimiento, pues el mismo involucra otros factores que no están siendo tenidos en cuenta. Para observar más detenidamente esta crítica, es preciso traer a colación la definición de rendimiento académico que aporta Novaez “el rendimiento académico es el resultado obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación” (El rendimiento académico, s.f.). En las pruebas no se está teniendo en cuenta aspectos como el interés del estudiante frente a una asignatura, y que tiene que ver claramente con la motivación; a este respecto, apunta Tarone: “Las diferencias que existen en cada país, en relación con los entornos del alumno cuando aprende, pueden influir y caracterizar las actitudes de los alumnos en su aprendizaje” (Zapata López, 2011). En relación a los entornos y los recursos, es natural que un estudiante que asiste a clases planeadas y ejecutadas desde las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), tiene resultados mucho mejores a aquellos estudiantes que aprenden de forma tradicional, si se tiene en cuenta que “El uso pedagógico de las nuevas tecnologías por parte de los profesores representa un pilar fundamental para promover

y desarrollar las potencialidades que tienen los nuevos medios en orden a propiciar aprendizajes de más calidad” (Fernandez Priero, s.f.). Por otro lado está la asistencia a clases, otro fenómeno desdeñado, porque quien diseña las pruebas no tiene en cuenta que , por ejemplo en el campo, muchos estudiantes dejan la actividad académica semanas enteras porque los niños y niñas son fuerza laboral en sus propias unidades agrarias. Se diseñan pruebas estándares para grupos tan heterogéneos que es imposible que los resultados alcancen a medir la calidad de una institución educativa.

La estandarización de la prueba es, en últimas, una problemática que poco se ha abordado y que atenta contra el principio de complejidad en el campo educativo. No es posible examinar un tema tan complejo como la evaluación sin antes determinarla como un sistema, en el que se interrelacionan muchos y disímiles aspectos, pues una mirada reduccionista, simplista, lo único que hace es entorpecer su análisis y limitar sus posibilidades. Es necesario e imprescindible mirar la evaluación educativa desde un enfoque sistémico, analizarla desde su construcción y su entramado en relación con el conocimiento, ubicándola en un mundo lleno de matices y aristas, lo que obliga a mirarla desde lo global, lo contextual, desde una multidimensionalidad. A este respecto Casanova propone la evaluación como «Proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente» (Ojeda Ortiz, 2000)

La evaluación hay que verla como un sistema, y como tal hay que entenderla. De esta manera hay que traer la idea de Morin quien argumenta que un sistema es una unidad al tiempo que es una diversidad, “todo sistema es uno y múltiple... son también uno/diversos. Su diversidad es necesaria para su unidad y su unidad es necesaria para su diversidad.” (Morin, El método I. La naturaleza de la naturaleza, 2006)

La evaluación es una unidad homogénea, pero igualmente contempla muchas partes, por lo que es preciso entenderla como unidad global que está constituida por elementos interrelacionados.

La idea de unidad compleja va a tomar densidad si presentimos que no podemos reducir ni el todo a las partes, ni las partes al todo, ni lo uno a lo múltiple, ni lo múltiple a lo uno, sino que es preciso que intentemos concebir juntas, de forma a la vez.

complementaria y antagonista, las nociones de todo y de partes, de uno y de diverso.
(Morin, 2006)

La evaluación debe observarse desde la complejidad porque ella misma actúa como un sistema complejo, no son solamente las propiedades y los principios que la rigen desde las propuestas del MEN, sino las macroemergencias del mismo sistema complejo “educación”, que implica así mismo actores, contextos, modelos pedagógicos, entre otros. Esta idea puede graficarse de la siguiente manera.

CIRCUITO 4. EVALUACIÓN – COMPLEJIDAD

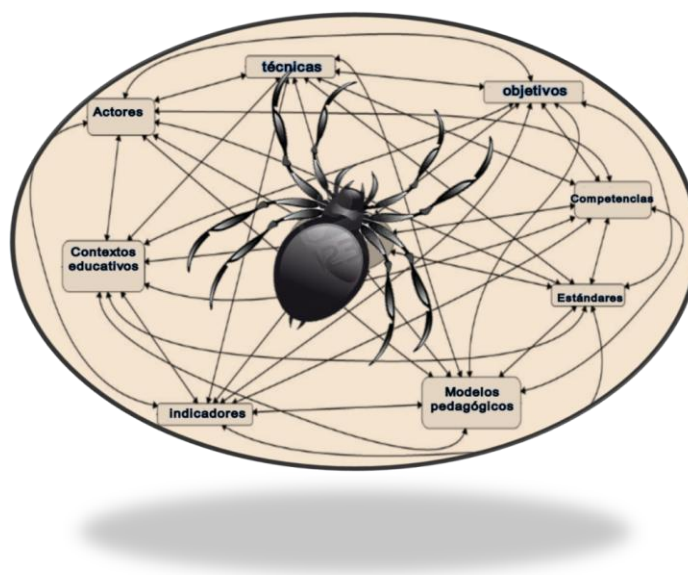


Imagen 12. Macroemergencias del sistema complejo “EDUCACIÓN” Elaboración propia

Como se dijo anteriormente, la araña teje partiendo de unos nodos externos y va enlazando para construir una red firme y resistente. Así la educación debe ser vista como el tejido propicio para una evaluación inclusiva, pertinente, que permita evidenciar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Del mismo modo, puede pensarse en los factores que hacen parte de la educación para llegar a este tipo de evaluación, teniendo en cuenta que ella es un sistema complejo, con macroemergencias como los modelos, los contextos, las competencias, entre otros. Se observa unas microemergencias que surgen de las anteriores y que se detallan en la siguiente imagen.

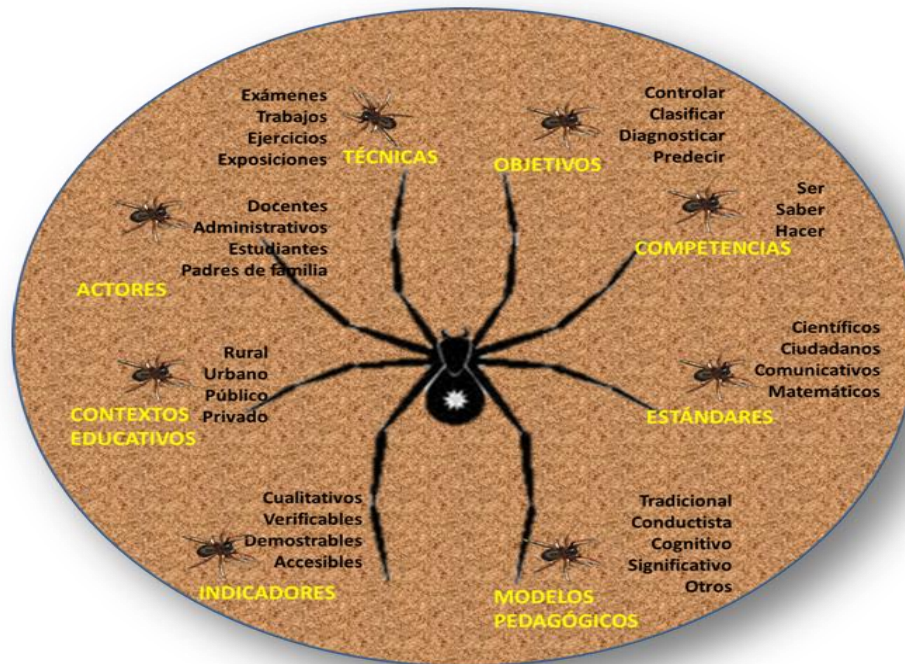


Imagen 13. Microemergencias para tejer el sistema complejo “EDUCACIÓN”

El paradigma que es necesario resolver es si la evaluación, a partir de las Pruebas Saber, está respondiendo a las necesidades de cada uno de los elementos que integran estas microemergencias y si en realidad sirve para dimensionar fortalezas o falencias en el sistema educativo y las dimensiones cualitativas y cuantitativas que emergen de esta complejidad que permitan plantear estrategias de fortalecimiento y reestructuración, porque no se está desarrollando un sistema integrado de evaluación de aprendizajes en todos los niveles, de acuerdo con los contextos específicos, pues éstos, manejados desde una misma concepción de evaluación, pierden de vista la singularidad y la especificidad de cada ser, toda vez que el PND comienza

(...) reconociendo a Colombia como un país multicultural, pluriétnico, diverso y biodiverso, en donde la educación es un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el Estado, con la participación corresponsable de la sociedad y la familia en el sistema educativo (MEN, 2007)

Si el propósito de las pruebas Saber “es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de medidas periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica, como indicador de calidad del sistema

educativo”, ellas deben contemplar aspectos mucho más específicos como los anotados anteriormente: motivación, actitud, desarrollo emocional, modelos pedagógicos, recursos y tecnología educativa inmersa en el entorno, ritmos de aprendizaje, desempeño y preparación de los docentes adscritos al sistema y no delegar toda la responsabilidad de los resultados en lo que los estudiantes han adquirido a lo largo de un período escolar, desligado de sus condiciones contextuales y personales.

LA NECESIDAD DE TEJER DEMOCRACIA E INCLUSIÓN

CIRCUITO 5. EVALUACIÓN – INCLUSIÓN

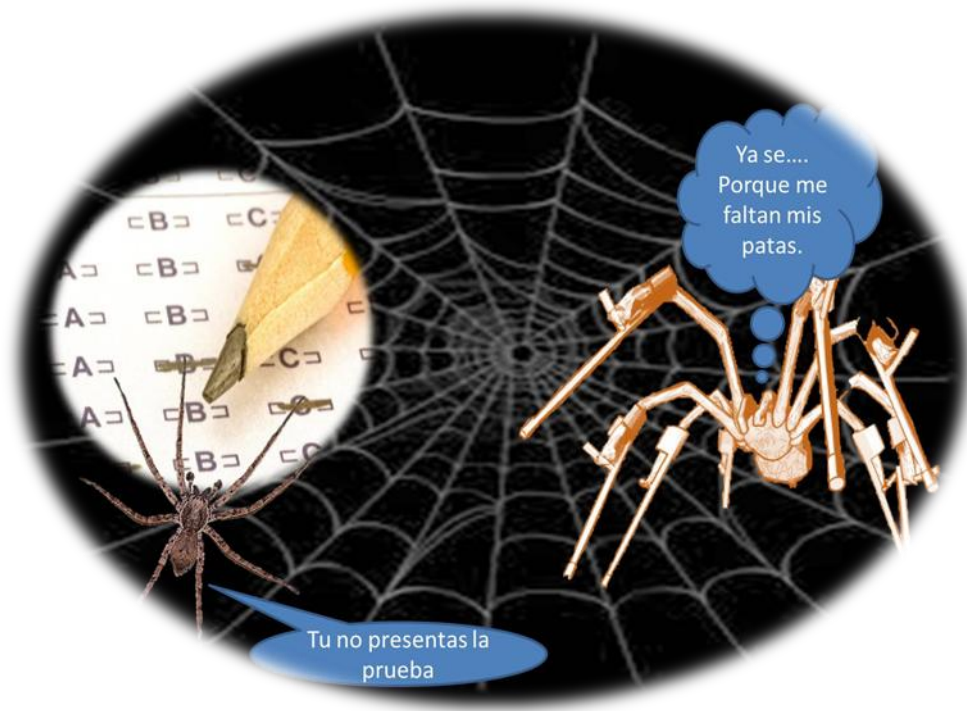


Imagen 14. La inclusión en las pruebas. Elaboración propia

Desde hace varios años, es una preocupación pública el tema de educar para todos, en igualdad de condiciones, por eso se ha pensado en la necesidad de poner en práctica el derecho de una educación inclusiva, que sea pertinente y de calidad, donde se compartan espacios de aprendizaje con personas con diferentes capacidades y discapacidades, como lo propone la UNESCO: “Ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza, implica transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades

de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión” (UNESCO , s.f.)

El MEN dice que “En los últimos cinco años, más de 70 mil estudiantes nuevos con diversas discapacidades han ingresado al sistema educativo colombiano; pero faltan más de 100 mil” (MEN, 2007b) Sin embargo, la evaluación, con formularios estandarizados para todos los estudiantes, no pregunta por esas discapacidades, no las tiene en cuenta, no las plantea como una necesidad en la palestra evaluativa, como tampoco se piensa en comunidades indígenas, que incluso manejan un lenguaje diferente, o niños campesinos que desafortunadamente constituyen fuerza laboral porque sus hogares son unidades productivas, entre otros.

Por más que se proponga que en los Planes Institucionales y de Mejoramiento se generen las herramientas para hacer efectiva una educación inclusiva, desde las pruebas censales no se tiene previsto un cuestionario especial para las personas con déficit atencional, con problemas cognitivos, visuales, auditivos, con capacidades excepcionales, poblaciones indígenas, entre otros, lo cual significa un atentado contra el principio del valor de la diferencia y la diversidad, pues la evaluación implica examinar los métodos por los cuales se ha adquirido el aprendizaje. De esta manera evaluar a los niños con características diferenciadoras entraña un seguimiento al modo en que esta población fue atendida en términos educativos. Es importante entonces aportar cual es el objetivo de una evaluación inclusiva: “mejorar el aprendizaje de todos los alumnos de los centros ordinarios. Todos los procedimientos, métodos e instrumentos de la evaluación inclusiva dan información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y apoyan el trabajo de los profesores” (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, s.f.).

Es preciso hablar del tema de la inclusión diferenciándolo de la integralidad. No es lo mismo integrar a un estudiante discapacitado, que incluir en la educación todos los elementos indispensables para generar en él un aprendizaje significativo. Todas las reformas educativas reconocen el derecho a la educación para *todos* los ciudadanos. Pero no basta con ello, pues lo que se ve en la práctica es que estos estudiantes llegan a ambientes tradicionales donde son ellos quienes deben adaptarse, toda vez que no se ha adecuado la educación favorablemente para llevar a cabo prácticas integradoras, no hay cambios organizativos, ni metodológicos y mucho menos curriculares, en las instituciones no se cuenta con los recursos materiales apropiados para tales fines ni la evaluación es planeada apuntando a esta situación.

Es indispensable pensarse que cobertura y calidad conforman una fuerte dicotomía siempre que se espera contar con que todos los niños y niñas de Colombia estén en las aulas, incluso que cuenten con condiciones óptimas, planteando como si dichas condiciones constituyeran el índice de calidad. Calidad educativa no es dotar a las escuelas de insumos tecnológicos o buen mobiliario. La calidad la entiende el Ministerio, como el cumplimiento de unos estándares básicos que él mismo ha fijado, como el alcance de unos objetivos educativos que han sido predeterminados. Para el MEN, “una educación es de calidad cuando todos los estudiantes aprenden lo que deben aprender en el momento oportuno y alcanzan los objetivos y los fines propuestos en educación” (MEN, s.f.). Cuando se totaliza la población se le está dando una homogenización, y cuando se habla de “lo que deben aprender” se está hablando de estándares, competencias y habilidades para la vida laboral, dejando de lado las dimensiones humanas diferentes como la voluntad, la emoción, la intención. Siempre dejando de lado que en las aulas hay niños y niñas con necesidades y expectativas diferentes.

Es importante hacer claridad, que en temas de inclusión en el contexto educativo colombiano, se piensa siempre en estudiantes con alguna limitación, discapacidad o deficiencia, por lo que para efectos de esta investigación y haciendo relación a lo conversado con los rectores, se tendrá en cuenta estas variables: inclusión y discapacidad como un sustento importante.

A propósito hablan los rectores, cuando se les pregunta por las acciones del Ministerio respecto al reporte de estudiantes con alguna discapacidad.

El manejo que se le da a los estudiantes con necesidades educativas especiales ha sido el problema más grande, / el Ministerio nunca ha tenido en cuenta los niños con discapacidad para esta prueba. Por eso los resultados son tan bajos, porque los miden por igual, nunca tienen en cuenta los muchachos que no saben contestar, precisamente porque no reciben adecuadamente las instrucciones, porque tienen problemas de aprendizaje. Por eso es que los resultados son tan bajos. El gobierno nos metió en ese cuanto de la inclusión pero las pruebas no lo tiene en cuenta y por eso siempre estamos por debajo de los estándares de calidad (Rectora Institución Educativa Alfonso Pumarejo – Cartago)

En el SIMAT aparecen ya los estudiantes con alguna discapacidad. En el caso nuestro, quizá debido a dificultades para desplazamiento y por el reducido número de

estudiantes, no se han llevado a cabo acciones por el MEN, Pero sé que en otras instituciones es se han llevado a cabo algunas acciones como intérpretes, en algunos casos de niños con problemas auditivos. (Rector Institución Educativa Nueva Granada – Zona rural – Cartago)

Para que se trate el tema de la inclusión, con todo lo que ella comporta, es indispensable introducir cambios importantes, no sólo a nivel organizativo sino también en relación con modelos, estrategias e implementación que deben hacer parte de la nueva filosofía inclusiva que emerge en el sistema educativo. Desde este punto de vista, es necesario concretar los siguientes aspectos que aporta la nueva corriente inclusionista (Giné i Giné, 2001)

- ✱ Lleva a los centros a la necesidad de identificar a los alumnos “integrados”; dificultad en los criterios.
- ✱ Normalmente se atiende a los alumnos con problemas ya establecidos o, en su caso, cuando ya han fracasado.
- ✱ Los servicios de apoyo (entre ellos el de apoyo psicopedagógico) se centran en el alumno.
- ✱ Se tiende a dar el apoyo de forma individual y a veces fuera de su contexto natural (el aula).
- ✱ Necesariamente este apoyo es limitado, dado que deben atenderse a todos los alumnos con problemas.
- ✱ El profesor del aula ordinaria tiende a “desresponsabilizarse”.
- ✱ Se descuidan los aspectos más sociales del aprendizaje

Desde el contexto colombiano, las escuelas no se adaptan al tema de inclusión, es decir, son los niños, niñas y jóvenes con situaciones excepciones los que deben incorporarse a la escuela, pensada para poblaciones homogéneas. A este respecto Rojas aporta que “la inclusión es el ideal a alcanzar, aunque en nuestro medio aún debemos hablar de una integración escolar como realidad actual, porque son los niños y jóvenes en situación vulnerable quienes deben adaptarse a una escuela y sus demandas. Por esta razón, se quiere pasar de la integración a la inclusión

realizando trabajos cooperativos con las familias, con las Instituciones Educativas, con los profesionales particulares para que el resultado sea el esperado” (Rojas Montoya, 2009). Igualmente es necesario que las Instituciones flexibilicen su currículo flexible, y lo adapten a las condiciones y al contexto de las personas vulnerables o con situaciones específicas.

Si bien es cierto, hay unos vacíos bien marcados en el tema de inclusión, todo debería girar en torno al currículo, allí debería precisarse la adaptación que necesita la escuela para ser verdaderamente inclusiva, teniendo en cuenta que la inclusión es una manera muy peculiar de entender la educación. Es necesario entonces entender lo que significa “adaptar el currículo” y la necesidad de cambiar el término por “adecuación del currículo: “Es evidente que si entendemos por adaptación curricular a las estrategias utilizadas en las tareas educativas que potencian la individualización de la enseñanza y la atención a la diversidad, el término ADECUACIÓN resulta más pertinente ya que éste tiene un significado centrado en las necesidades y potencialidades del sujeto al que se aplica, valorando sus diferencias” (Di Fresco Tala, 2011).

A este respecto la UNESCO ha manifestado que la inclusión tiene más bien que ver con “la capacidad de ‘construir’ una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos” (Giné i Giné, 2001)

En este sentido, este autor señala que es necesario tomar las siguientes medidas:

- ✿ Conceptualizar de forma diferente las necesidades especiales del alumnado.
- ✿ Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado.
- ✿ Procurar la participación de todos los alumnos y alumnas en el currículo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos.
- ✿ Capacitar a la escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado.
- ✿ Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como promoviendo su formación



Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo

Aquí es importante anotar lo que significa una educación inclusiva, que ha sido conceptualizada como “el enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano” (Marianela, 2010). La misma autora aporta otro concepto importante como lo es la diversidad en la Escuela, entendido como “el compromiso desde todos los sectores de la comunidad educativa para contemplar la atención a la diversidad dentro del propio currículo y el proyecto educativo de centro, y no como algo al margen”

Esto se logra si se analiza la diferencia como un elemento enriquecedor y no como una amenaza. En este sentido. A este respecto, es importante anotar lo que para el MEN constituye los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y aclara que aquellos son definidos como “aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz, y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje” (MEN, s.f.). Otras aclaraciones conceptuales las aporta el Decreto 366 de 2009:

Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como Síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el Síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple. Se entiende por estudiante con capacidades o con talentos excepcionales aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica.

(MEN, 2009)

En este sentido, la conceptualización del MEN no está teniendo en cuenta otra población igualmente vulnerable y que debe estar inscrita en el concepto de inclusión, como por ejemplo indígenas, campesinos, desplazados, minorías, etc.

Los docentes deben estar dotados de toda una formación humanística para entender a sus estudiantes como personas íntegras, que tienen una historia social a su espalda y que los hace ser únicos e irrepetibles, / niños y niñas con diferentes características físicas, sociales, familiares, cognitivas. A las aulas colombianas llegan niños de diferentes culturas, víctimas de la violencia intrafamiliar, del desplazamiento forzoso, con dificultades emocionales y comportamentales derivadas de los conflictos familiares y sociales, por lo que se hace indispensable emitir respuesta a estas necesidades educativas tan disímiles. Pero no sólo se trata sobre cómo enseñar, sino también sobre cómo evaluar. A pesar de que la misma legislación colombiana invita a una evaluación mucho más integral a lo largo de su normativa (Decreto 1290 de Abril 16 de 2009 "Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media), el mismo Ministerio de Educación, desde sus pruebas SABER, cae en el error de evaluar exclusivamente conocimiento y deja de lado la integralidad que tiene que ver con las dimensiones del ser.

Surgen entonces algunas preguntas obligadas: ¿Cómo evaluar pensando en el niño y la niña como seres integrales? ¿Cómo evaluar las dimensiones de su desarrollo, los ritmos y estilos de aprendizaje, las inteligencias que posee, sus competencias en diferentes áreas del conocimiento, teniendo en cuenta todas sus características físicas, emocionales, afectivas, comportamentales, ambientales, que proporcionan su rendimiento y formación?

El paso está dado, ya se reconoció la diversidad de la población que se atiende. Pero no se ha dado el paso a una evaluación que tenga en cuenta las diferentes características de la población estudiantil. La oferta educativa no es coherente, por lo menos en términos evaluativos, con esas diferencias. El hecho de que los niños, todos, tengan que enfrentarse a un sólo modelo evaluativo, a un sólo formulario, que no tiene en cuenta sus diferencias, ya es un síntoma de exclusión. Se habla de inclusión en las bases teóricas de la evaluación, pero no se han diseñado ni aplicados formatos de diagnóstico, no hay un modelo de evaluación específico para las inteligencias múltiples o para estimar los ritmos y estilos de aprendizaje y mucho menos para entender la evaluación desde los ambientes familiar y escolar.

Sólo se ha entendido la evaluación como un proceso de recolección, análisis y valoración de la información relevante relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero ella, por su carácter estandarizado, pierde terreno al lado del término inclusión, porque no da cuenta de las verdaderas adaptaciones curriculares que se deben adelantar para cubrir las necesidades detectadas. Si bien la finalidad de la evaluación es orientar un proceso de toma de decisiones en el ámbito del mejoramiento para la calidad educativa, debe igualmente servir para mostrarle al docente que debe implementar otras estrategias de enseñanza sobre aquellos niños que tienen necesidades especiales.

Al ver los modelos de preguntas de las Pruebas, se puede establecer que la evaluación apunta únicamente a medir conceptos aprendidos por el estudiante, puesto que no se evidencian indicadores de las diferentes dimensiones del ser humano, ni sobre lo multicultural, ni lo social que tienen estrecha relación con el aprender a ser y aprender a convivir, en relación con la formación humana. Como ya se ha dicho, no se observa una evaluación que tenga en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, su interés frente a lo aprendido, su motivación en relación con el proceso de aprendizaje, ni las condiciones culturales, sociales, contextuales en las que se desenvuelve.

Si bien es cierto que en los formatos que debe diligenciar el rector de cada institución hay un espacio para informar sobre los estudiantes con discapacidad física, sensorial o cognitiva, no se tiene claro que pasa con estos estudiantes, como se evalúan, con qué criterios examinan su prueba o que planteamientos se derivan de lo encontrado en su resultado.

En relación con la inclusión, cualquier evaluación debe establecer fortalezas y debilidades del sistema educativo, analizar las barreras a reducir y fortalezas a fomentar, estableciendo de cualquier modo metas a corto, mediano y largo plazo.

Es necesario indagar qué hace el MEN con esta información, qué estrategias de calidad se pueden estructurar desde la misma y cómo contribuye al mejoramiento institucional. Sin embargo es un tanto apresurado dar conclusiones al respecto porque esta prueba concreta para grado 3° es una prueba piloto, y aun el Ministerio no se ha pronunciado con relación al tema

Lo que si es cierto es que inmerso en el tema de la evaluación, es preciso concebir al estudiante es un ser complejo, que es en la institución educativa donde debe encontrar un trato adecuado a su condición de ser en desarrollo, fundamento de una formación integral, que por ello la educación “debe promover una inteligencia general, apta para referirse a lo complejo, al contexto, de manera multidimensional y en una concepción global” (Morin, 2001)

POTENCIALIZANDO LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL CONTEXTO EVALUADO

CIRCUITO 6. EVALUACION – CALIDAD

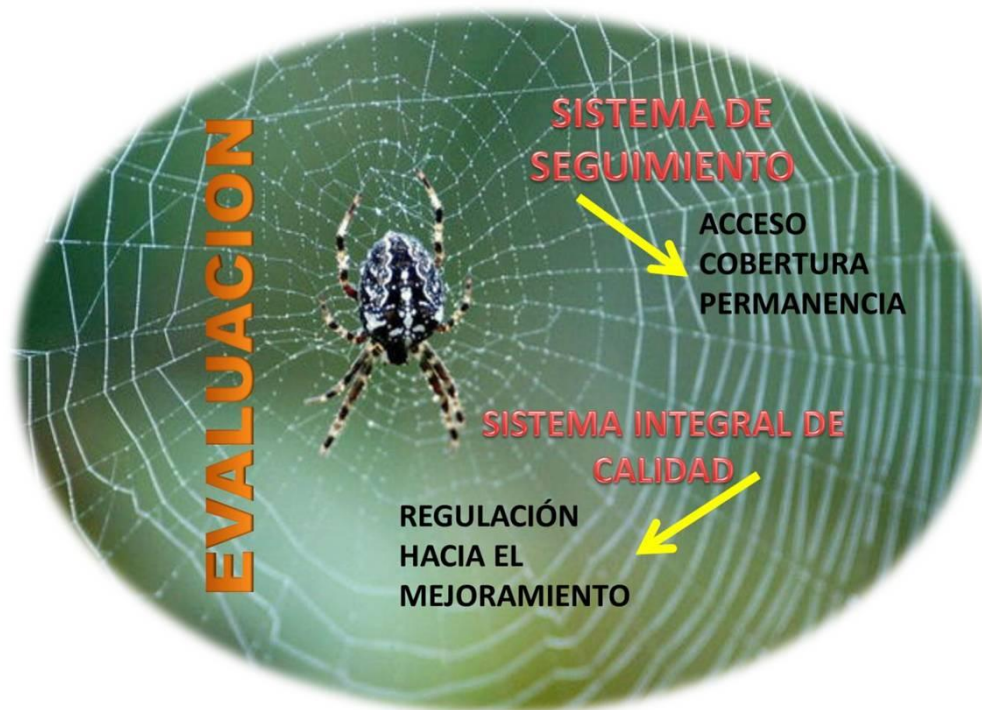


Imagen 16. Entretejiendo el entramado de calidad Elaboración Propia

Para observar la calidad en la educación, como un elemento complejo, es indispensable entender que de ella hacen parte componentes como el contexto y la inclusión.

El MEN ha estado interesado en consolidar el sistema de evaluación con relación a contextos específicos, sin embargo no lo ha logrado, todo se queda en propuestas y en las discusiones que se han generado en torno al tema evaluativo. Como docentes, las investigadoras lo han verificado examinando los cuadernillos de las pruebas. Es tarea primordial del Ministerio estudiar las poblaciones vulnerables y con necesidades educativas especiales, con el fin de generar muchos más espacios de participación, pero a partir de pruebas alternativas pertinentes, en las cuales también se tenga en cuenta los desarrollos locales. Es imprescindible que las evaluaciones sean adaptadas a los diferentes contextos, porque ello hace parte de una evaluación que apunta a la calidad, pues como dice Morin.

(...) situar un acontecimiento en su contexto, incita a ver como éste modifica al sujeto o como le da una luz diferente. Un pensamiento de este tipo se vuelve inseparable del pensamiento de lo complejo, pues no basta con inscribir todas las cosas y hechos en un “marco” u horizonte. Se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes” (Morin, , 2007)

Por lo tanto, la educación trasiega lo complejo y por ello no puede verse la evaluación deslindada de lo contextual y de los otros aspectos como la pluriculturalidad, la inclusión desde las necesidades especiales educativas, entre otros fenómenos.

Como observadores, los docentes deben estar al tanto de las variables que es imprescindible evaluar, no sólo para describirlas, comprenderlas, detallar como se dan las relaciones entre un fenómeno determinado y su apropiado contexto, sino más bien para interpretar los hallazgos, encontrando de paso las opciones más viables de solución y reforzamiento de fortalezas.

El contexto es uno de esos factores que es preciso observar desde lo complejo. Mirar dos opciones de escuela como lo es la rural y la urbana, cada una con experiencias y visiones pedagógicas diferentes.

La rural, con su modelo de escuela Nueva que propone “la educación no solamente como un proceso de formación integral de los educandos sino como un medio para lograr el cambio

social. Por lo cual, la escuela debe estar íntimamente integrada a la comunidad y a la sociedad” (Fundacion Escuela Nueva, Volvamos a la Gente, 2008)

La escuela urbana, que se enfoca en el caso de esta investigación al modelo constructivista de aprendizaje significativo donde se plantea que “el conocimiento es complejo, multidimensional e integrado porque los estudiantes son los encargados de la construcción del conocimiento desempeñando un papel activo frente a la resolución de problemas contextualizados” (Fundacion Escuela Nueva, Volvamos a la Gente, 2008)

Para ambas la evaluación tiene un sentido de valoración sobre lo aprendido, de la situación del alumno y debe servir a docentes y directivos para planear estrategias de acción en procura de una mejor calidad educativa. Hay que recordar que el papel de la evaluación debe ser “comprobar los resultados del proceso educativo. Sin embargo, no debemos quedarnos únicamente en los resultados; debemos comprobar globalmente todo el proceso para llevar a cabo las correcciones que sean necesaria” (Castillo Arredondo, s.f.)

En cualquier contexto es preciso que se tenga en cuenta lo que mueve al estudiante a realizar un aprendizaje significativo y al profesor para buscar métodos que los estimulen a actuar con dinamismo sobre los contenidos dados. Es en el contexto de aplicación de lo aprendido donde estriba la gran diferencia medioambiental, así como la subordinación del conocimiento frente a la experiencia real. Pero no solo debe entenderse el contexto como una situación espacial, sino todo un sistema de condiciones que son esenciales para fortalecer o retardar el aprendizaje y es un factor dinámico, de cambio constante, que debe tenerse en cuenta en la escuela, si se entiende que “el contexto es inseparable de contribuciones activas de los individuos, sus compañeros sociales, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan. Desde este punto de vista, los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construyen dinámicamente, mutuamente, con la actividad de los participantes” (La importancia del contexto en el proceso enseñanza aprendizaje , s.f.)

El contexto se debe considerar en todos los modelos y en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, en el modelo Escuela Nueva no sólo se debe comprobar el rendimiento académico de los estudiantes, sino que se tenga en cuenta el desarrollo humano y la relación con los procesos socio afectivo y motivacionales, pilares fundamentales para un aprendizaje que da sentido y significación a la vida escolar. En este modelo, la evaluación tiene

que estar centrada en el desarrollo de procesos en los niños, coherente a sus necesidades de aprendizaje y con las particularidades de cada contexto, para que en el futuro los niños y las niñas respondan a su vez a las necesidades de lo glocal. Es importante observar que “lo primero que habría que tener claro respecto a la evaluación es que ésta forma parte de un contexto. Por lo tanto, forma parte de un proceso y mantiene vínculos con los demás elementos que componen un sistema, en este caso, el sistema escolar” (Evaluación en el contexto escolar: finalidades y funciones, s.f.)

Lo anterior, haciendo un paralelo con la escuela tradicional del contexto urbano, donde el docente se apoya con su creatividad para determinar cuáles serán las herramientas e instrumentos de evaluación. Sin embargo, por muy creativo que sea en su didáctica, se limita más a evidenciar los niveles de logro, dificultades e interferencias durante el proceso educativo. En la escuela rural hay que observar situaciones particulares como el ausentismo, pues como **ya** se dijo el niño campesino es igualmente fuerza laboral, lo que hace necesario una flexibilización que permita entonces que el estudiante que se ausente de la escuela por causas justificadas pueda continuar sus estudios en cualquier momento. La promoción de un grado a otro es igualmente flexible, depende del adecuado desarrollo de los módulos y del alcance de los logros en cada área y varía según el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

La evaluación debe estar en constante vinculación con la realidad del estudiante y su entorno socio-cultural y, desde ese contexto, promover el desarrollo de horizontes culturales más ricos y plenos en significatividad para los estudiantes. A este respecto es pertinente anotar que “La evaluación, por tanto, no sólo se funda en instrumentos, sino que también considera el contexto del alumno y debería permitir, a su vez, advertir el grado de apropiación y valoración de su entorno como soporte y parámetro, en relación a ámbitos culturales distintos. Más claro aún: un alumno o alumna que proviene de un sector socio-cultural determinado, debe tener como referente este mismo contexto para, desde él, dirigirse a nuevas dimensiones de la realidad que le ofrece el conocimiento especializado y los posibles aportes de sus pares y de su profesor(a) (Planeta Curioso, s.f.).

Cuando se le indaga a los rectores si consideran que las pruebas saber responden a las necesidades de cada contexto educativo, ellos contestaron:

No, a todos los estudiantes con necesidades y características diferentes se les aplica la misma prueba (Rectora Institución Educativa Alfonso Pumarejo – Cartago).

No. No lo creo, dado que son estandarizadas, pensadas desde lo central y porque se está asumiendo que las competencias son de carácter universal” (Rector Institución Educativa Nueva Granada, Zona Rural – Cartago).

Por ello se hace urgente que los rectores y docentes de las instituciones educativas se apropien de las pruebas y sus resultados, los analicen, pues sólo así se puede tener una visión sobre la situación en que se encuentra el aprendizaje de los niños, por lo menos en los campos evaluados. Mientras no se haga el cotejo, ni la comparación en el tiempo, ni se examine los resultados con relación al desarrollo del Plan Educativo Institucional, no se estará cumpliendo con el objetivo que las Pruebas Saber se han trazado y todo el esfuerzo por planear y desarrollar las mismas será estéril.

Por un lado el Estado ha propuesto un modelo de pruebas que no tiene en cuenta ni contextos ni situaciones diferenciadoras. Por otro, los rectores no están teniendo en cuenta los resultados de estas pruebas para formular los planes de mejoramiento, como pudo evidenciarse en las entrevistas realizadas a diferentes actores educativos.

Los resultados de las pruebas deben generar acciones planificadas y sistemáticas que involucren procesos de reflexión crítica acerca de la práctica educativa, que conduzcan a cambiar las concepciones y actitudes sobre lo que se hace en clase y fuera de ella, pero además debe permitir una serie de interrogantes sobre lo que se espera que impacte en el contexto cultural de la región. Si una evaluación está bien diseñada y sus resultados son bien interpretados, necesariamente deben ser caldo de cultivo para indagaciones mucho más profundas que lleven a priorizar los aprendizajes significativos. Eso es evaluar para asegurar la calidad y lograr experiencias exitosas.

Ahora, se hace necesario examinar qué tan pertinente es establecer estas pruebas de modo estandarizado, dada su responsabilidad y un impacto tan fundante.

¿POR QUÉ ES DÉBIL LA TELARAÑA DE LA ESTANDARIZACIÓN?

¿Qué significa algo “estandarizado”? Según la Real Academia de la Lengua, estandarizar significa ‘tipificar, ajustar o adaptar a un tipo, modelo o norma alguna cosa’ (RAE, 2013)

Para el caso de esta indagación, un test estandarizado responde a una prueba que está normalizada, es decir, que ya ha sido probada con unos fines y bajo unas características, de tal manera que se ha estipulado por su creador que es suficiente para ser empleado como herramienta de medición. Por ello, las pruebas estandarizadas tienen su propia interpretación ya determinada. Quien diseña dicho test debe verificar su validez, esto es, que sirva para lo que se pretende medir, por ejemplo, que ayude a determinar comparativamente quiénes saben y quienes no saben. Igualmente, debe confirmar que sea fiable, o sea que cada que se aplique ofrezca seguridad y confianza en los resultados; así mismo que sea exacta, siempre que los resultados sean lo más cercano al valor real. Lo anterior explica que la evaluación tenga una función explorativa, lo que “permite determinar las necesidades de los alumnos y las demandas de objetivos, La función de diagnóstico de la evaluación permite obtener información acerca de la estimación de necesidades, la selección y organización de experiencias, la elección de material didáctico, etc. En síntesis, poder controlar la marcha del proceso. La función de pronóstico permite interpretar los logros y presentar alternativas de acción” (Martínez, s.f.).

Hasta ahí todo parece indicar que las Pruebas Saber se acercan al ideal de prueba que necesita la educación, que le sirva de herramienta para determinar la calidad educativa que se necesita. Sin embargo, los nuevos retos y las nuevas dinámicas educativas apuntan a mostrar que la estandarización evaluativa no es correcta.

Bravo y Fernández (2000) hacen alusión a varios autores quienes están en contra de la estandarización de test para evaluar, porque según ellos.

1. *Miden sólo conocimiento declarativo y no procedimental* (Mehrens, 1992). Los ítems suelen referirse al recuerdo de hechos y resultados y rara vez evalúan estrategias o habilidades procedimentales.
2. *Se centran en el resultado y no en el proceso* (Mumford, Baughman, Supinski y Andersen, 1998). No pueden explicar el porqué de las diferentes ejecuciones, ni el proceso por el cual llegan a obtener un resultado correcto o incorrecto.
3. *No cubren adecuadamente el dominio evaluado* (Mehrens, 1992; Wiggins, 1991). Esta crítica, dirigida a la validez de contenido, no se centra exclusivamente en este tipo de

medición. Muchas alternativas a los tests siguen sin representar adecuadamente lo que se pretende evaluar.

4. *Existen diferentes habilidades e incluso inteligencias que no son evaluadas por este tipo de tests.* Desde la teoría de Gardner de las inteligencias múltiples, donde incluye junto a las tradicionales inteligencias lingüística, lógico-matemática y espacial, las inteligencias corporal-kinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal, se sugiere un sistema de evaluación con medidas más auténticas. También Powell (1990) critica la limitación del contenido de estos tests a las áreas académicas.

5. *Son medidas relativas* (Powell, 1990). Los tests clasifican a las personas dentro del grupo de referencia según la puntuación obtenida, pero en muchas ocasiones el objetivo de la evaluación no es clasificar, sino averiguar lo que ha aprendido el estudiante, o su nivel de dominio en una tarea o campo concreto, independientemente del nivel de su grupo. Además, se debe añadir la dificultad de conseguir una adecuada muestra de referencia.

6. *La estandarización supone una muestra homogénea.* Sin embargo, la muestra evaluada es heterogénea, con diferente dominio del lenguaje, actitudes y valores.

7. *El formato de elección múltiple limita las evaluaciones y supone otras habilidades distintas a las evaluadas* (Powell, 1990). Las inferencias realizadas suponen habilidades subyacentes a las respuestas del test. Además, con frecuencia dependen demasiado de las habilidades verbales de las personas evaluadas o en una única forma de ver el mundo, lo cual perjudica los resultados obtenidos por algunos grupos.

8. *Se alejan de las verdaderas demandas contextuales* (Mumford, Baughman, Supinski y Anderson, 1998). Al buscar simplicidad y estandarización, el diseño de estos tests hace difícil detectar cómo la gente desarrolla habilidades específicas en ambientes complejos, más reales.

Con relación a las pruebas saber, estos formularios estandarizados solo miden el resultado, no los procesos, independiente cómo se llega a la respuesta, lo único que se evidencia es que la respuesta dada por el estudiante pues no hay un espacio para observar el procedimiento. Por otro lado, las pruebas no están teniendo talentos innatos, desarrollo integral del estudiante, sus motivaciones e intereses. Igual son medidas relativas porque su patrón evaluativo son los estándares y competencias, que incluso no tienen en cuenta otras dimensiones distintas a la

cognoscitiva, dejando de lado otros saberes. En relación a las demandas contextuales, las pruebas no tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje, los ambientes escolares, familiares o sociales del individuo.

Hay que hacer claridad, que todos estos análisis surgen de la mirada reflexiva de la prueba saber para grado 3°, aunque es una problemática general, que igualmente se evidencia en las pruebas para 5° y 9°. Igual hay que hacer hincapié que esta prueba para grado 3° es una prueba piloto y que a partir de estos ejercicios críticos se puede dar un punto de partida para el mejoramiento en la evaluación censal.

ANÁLISIS DE LA REALIDAD

Frente a estas reflexiones, vale la pena examinar lo que opinan los actores de la problemática: docentes, estudiantes y padres de familia. Para ellos se llevó a cabo una encuesta cerrada de selección múltiple con única respuesta, aplicada en dos contextos diferentes: urbano y rural.

La encuesta para el contexto urbano se aplicó en la I.E. Alfonso López Pumarejo, sede Mercedes Abrego del municipio de Cartago, Valle del Cauca, con una población de ocho docentes en básica primaria, jornada de la mañana y 34 estudiantes del grado 4° a quienes se les aplicó la Prueba Saber para grado 3° en el 2012. Se le realizó la encuesta a 19 (55.8%) estudiantes, 8 docentes (100%) y 18 padres de familia (52.9%).

Para el contexto rural, la encuesta se realizó en la Institución Educativa Nueva Granada del municipio de Cartago, que tiene modalidad Escuela Nueva, donde hay 14 docentes en básica primaria jornada de la mañana (en todas sus sedes), realizando la encuesta a 6 docentes (42.8%). Se tomó en cuenta a 32 estudiantes en grado 4° de las sedes tomando como muestra a 13 estudiantes (40.6%), y 7 padres de familia (21.8%).

Los resultados de estas entrevistas se encuentran anexos. Las opiniones generales en relación con cada una de la población evaluada es la siguiente:

Encuesta a estudiantes

Zona rural:

Cuando se le pregunta a los estudiantes como les parece la prueba saber todos contestaron que les pareció fácil, uno de ellos completó diciendo que le sirvió para aprender más. Una segunda pregunta qué creen ellos que debe preguntarse además del conocimiento de cada asignatura, ellos responden que les hubiera gustado más profundización en ciencias naturales y matemática, uno quisiera que le preguntaran sobre artística y dos de ellos contestaron que deberían preguntar sobre lo que quieren ser. La tercera pregunta indaga si lo que aprendieron en clase es lo que se pregunta en la prueba a lo que 11 (84.6 %) respondieron que sí y 2 (15.4%) que no. A la cuarta pregunta sobre si creen que cada estudiante debería presentar una prueba diferentes porque no todos los niños son iguales, 8 (61.5 %) respondieron que sí y 5 (38.5%) que no. En la quinta pregunta, si cree que el cuestionario de las pruebas tiene en cuenta las habilidades, destrezas, talentos y formas de aprender, 12 (92.3 %) respondieron que sí y 1 (7.7%) que no.

Zona Urbana

Cuando se le pregunta a los estudiantes como les parece la prueba saber uno de ellos contestó le pareció fácil (5.2%), a dos les pareció difícil (10.5%), seis de ellos (31.57%) dicen que les pareció muy buenas porque preguntaron lo que sabían o habían estudiado, tres (15.7 %) opinan que les gustó mucho la prueba y 7 de ellos (36.8%) solo dijeron “muy bien”. Una segunda pregunta: qué creen que debe preguntarse además del conocimiento de cada asignatura, ellos responden que les hubiera gustado que les preguntaran sobre todas las materias, sobre el lugar donde habitan, sobre historia, su vida personal, el trato que reciben a nivel social y familiar, sus pasatiempos, cómo se comportan en casa. La tercera pregunta indaga si lo que aprendieron en clase es lo que se pregunta en la prueba, a lo que 1 (5.2%) respondió que algunas cosas, 5 contestaron que no (26.3%) y 13 (68.4%) que sí. A la cuarta pregunta sobre si creen que cada estudiante debería presentar una prueba diferentes porque no todos los niños son iguales, 6 (31.5%) respondieron que sí, la principal razón porque todos los estudiantes no tienen las mismas habilidades y 11 (57.8%) que no y la principal razón, porque a todos les enseñan lo mismo. En la quinta pregunta, si cree que el cuestionario de las pruebas tiene en cuenta las habilidades, destrezas, talentos y formas de aprender, 14 (73.6%) respondieron que sí y 5 (26.4%) que no.

Encuesta a padres de familia

Zona rural

A los padres de familia se les preguntó si tenían conocimiento acerca de las pruebas saber que se aplican a los estudiantes de grado 3°. A esto 2 (28.57%) respondieron que la entienden como una preparación de los estudiantes, 2 (28.57 %) la relacionan con las pruebas ICFES, 1 (14.29%) expresa que son pruebas para medir la educación que reciben los niños y 2 (28.57%) no tienen ningún conocimiento. Cuando se les preguntó su opinión sobre la manera en que el contexto familiar y social de su hijo influye en su desempeño en las Pruebas Saber, 5 (71.43%) opinaron que influye porque no todos los niños tienen apoyo de sus familias para estudiar, y porque algunos niños que no tienen acceso a la tecnología están en desventaja, 2 (28.57 %) contesta que no influye. La tercera pregunta, sobre si creen que puede influir los resultados de las pruebas saber en la calidad educativa, 2 (28.57%) no saben, 2 (28.57%) opinan que para tener mejores calificaciones, 2 (28.57%) para conocer lo que el estudiante aprende y uno (14.29%) opina que no influye en nada, pues la calidad tiene que ver también con el bienestar, la infraestructura y las oportunidades. A la pregunta sobre la estandarización del cuestionario, dos (28.57%) contestaron que los cuestionarios deben responder a cada grado, 2 (28.57%) no saben, 1 (14.29%) piensa que deben ser preguntas distintas a cada niño, 2 (28.57%) piensan que las preguntas deben ser elaboradas teniendo en cuenta los desempeños de los niños y las instituciones, que todos tienen diferentes ritmos, capacidades saberes y no se pueden medir de la misma forma. Por último se les preguntó si piensa que la prueba es discriminatoria toda vez que no tiene en cuenta esas características particulares de la población estudiantil, 3 (42.26%) opinan que sí, cuando se las hacen a estudiantes que no están preparados, 2 (28.57%) contestaron no saber, 1 (14.29%) dice que todas las instituciones no enseñan lo mismo, 1 (14.29%) opina que es discriminatoria porque no tiene en cuenta los contextos.

Zona Urbana

A la pregunta sobre si tenían conocimiento acerca de las pruebas saber que se aplican a los estudiantes de grado 3°, 9 (50%) respondieron que la entienden como una manera de evaluar el conocimiento, 1 (5.26%) contestó que sabe muy poco, 3 (16.67) solo contestaron que si saben que es, 1(5.26%) contestó que sabe que son cada año y 4 (22.22%) no tienen ningún conocimiento. Cuando se les preguntó su opinión sobre la manera en que el contexto familiar y social de su hijo influye en su desempeño en las Pruebas Saber, 16 (88.89%) opinaron que

influye en relación con el apoyo que les brinden sus padres y 2 (11.11 %) contesta que no influye. La tercera pregunta, sobre si creen que puede influir los resultados de las pruebas saber en la calidad educativa, 3 (16.67%) dieron respuestas incoherentes con relación a la pregunta, 13 (72.22%) contestaron afirmativamente, argumentando que pueden mejorar o fortalecer sus procesos de aprendizaje y 2 (11,11%), opina que no influye en nada. A la pregunta sobre la estandarización del cuestionario, 3 (16.67%) contestaron que no tienen conocimiento del tema, 1 (5.56%) dice que es complicado hacer un cuestionario para cada estudiante, 6 (33.33%) piensa que debería haber un cuestionario diferente para cada niño, porque todos no tienen los mismos conocimientos ni habilidades, 3 (16.67%) dieron respuestas incoherentes a la pregunta, 5 (27.78%) dicen que si debe ser estandarizada, porque a todos les enseñan lo mismo y deben estar en capacidad de responder un único cuestionario. Por último se les preguntó si piensa que la prueba es discriminatoria toda vez que no tiene en cuenta esas características particulares de la población estudiantil, 5 (27.78%) opinan que sí, porque no tienen en cuenta las capacidades individuales de cada estudiante, 1 (5.56%) no contestó, 1 (5.56%) contestó no saber del tema, 5 (27.78%) dieron respuestas incoherentes, y 6 (33.33%) dicen que no son discriminatorias porque a todos les enseñan lo mismo y deben estar en capacidad de contestar igual la prueba.

Encuesta a docentes

Zona Rural

Cuando a los docentes se les pide que emitan un concepto sobre las pruebas saber, no hubo coincidencias, uno planteo que son pruebas estandarizadas para medir el desempeño académico de las instituciones educativas, otro que es beneficio para medir el progreso de los estudiantes, otro opina que no es válido para medir el rendimiento de un estudiante, un profesor opinó que estas pruebas desconocen competencias, contextos, necesidades e intereses de los estudiantes. Al pedirles que expliquen si cree que las pruebas tienen en cuenta los diferentes contextos de los estudiantes (geográfico, socioeconómico, familiar, entre otros), todos contestaron que no, argumentando que solo se tiene en cuenta el contexto urbano. A la tercera pregunta sobre la opinión que tiene con relación a la estandarización de las pruebas saber opinan que no debe medirse el conocimiento de forma tan general, que no se tiene en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes, no se evidencia relación con los estándares ni contextos pedagógicos, y que busca medir conocimientos y no competencias. Cuando se pregunta si la prueba excluye a aquellos estudiantes con discapacidades o condiciones diferenciadoras, ellos

contestaron afirmativo en su totalidad y opinan que se deben diseñar pruebas diferentes para comunidades especiales. Una quinta pregunta indaga lo que ellos pueden aportar para fortalecer las pruebas y así cumplir con los objetivos de las mismas, a lo que dijeron que es necesario capacitar a docentes y socializar la prueba con padres de familia y estudiantes, que es necesario diseñar unas pruebas enfocadas al contexto del estudiante, que estas pruebas tengan una preparación previa y que se tenga en cuenta en su preparación los intereses y necesidades de cada región. La sexta pregunta apunta a saber de qué manera retroalimenta su quehacer pedagógico a partir de los resultados obtenidos por sus estudiantes en las pruebas Saber, uno (16.67%) dice que eso no se lleva cabo en su institución, 2 (33.33%) expresaron lo importante que es reforzar la lectura analítica y comprensiva, los otros 2 (33.33%) hablan de analizar las dificultades visibles y uno (16.67%) dice que solo reforzar lo cognitivo que es por lo único que se pregunta en las pruebas. Cuando se les indagó sobre si conocen las encuestas diseñadas por el MEN para los estudiantes, padres de familia, docentes y rectores que deben diligenciar previas a la presentación de las pruebas saber y si son aplicadas, 5 (83.33%) expresa no conocerlas, porque argumentan que a ellos no se les hace una preparación previa a la prueba y solo 1 (16.67%) expresó que si la conoce pero cree que no tienen ninguna utilidad. La última pregunta les pide que opinen si creen que los estudiantes deben estar enterados de los resultados obtenidos e interpretar su desempeño en las áreas evaluadas todos dijeron que si, pero sobre todo socializar estos resultados con los padres de familia, para que se involucren más en la educación de los hijos.

Zona Urbana

Cuando a los docentes se les pide que emitan un concepto sobre las pruebas saber, tampoco hubo consenso en la respuesta, las respuestas fueron las siguientes:

- Permite conocer el desempeño académico y el conocimiento de los estudiantes en forma general
- Son una oportunidad más de aprendizaje
- Una guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden
- Mide conocimientos y habilidades cognitivas y actitudinales de los estudiantes
- No van acorde a los programas, no evalúan al estudiante
- Deberían ser acordes a la finalidad de la educación.
- No ofrecen oportunidad de expresar conceptos propios
- Deben ser diagnósticas y no para valorar las instituciones

Al pedirles que expliquen si cree que las pruebas tienen en cuenta los diferentes contextos de los estudiantes (geográfico, socioeconómico, familiar, entre otros), todos contestaron que no, argumentando no se tiene en cuenta las barreras educativas, ni las diferencias en los estilos de aprendizaje. A la tercera pregunta sobre la opinión que tiene con relación a la estandarización de las pruebas saber coincidieron en opinar que es negativa la estandarización porque no se tiene en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes, no se toma en cuenta las características de cada región del país. Cuando se pregunta si la prueba excluye a aquellos estudiantes con discapacidades o condiciones diferenciadoras, 6 (75%) contestaron afirmativo diciendo que no tienen en cuenta aquellos niños con déficit cognitivo u otras discapacidades y dos (25%) dicen que no es excluyente. Una quinta pregunta indaga lo que ellos pueden aportar para fortalecer las pruebas y así cumplir con los objetivos de las mismas, a lo que dijeron que es necesario fortalecer las habilidades comunicativas, hacer simulacros con los estudiantes, contratar con empresas capacitadoras en este aspecto, realizar las pruebas al finalizar el año escolar, que sean pruebas mucho más prácticas y acordes con cada contexto, que las pruebas respeten la autonomía de cada departamento o región, que sean elaboradas en cada región y por los mismos docentes. La sexta pregunta apunta a saber de qué manera retroalimenta su quehacer pedagógico a partir de los resultados obtenidos por sus estudiantes en las pruebas Saber, contestaron la importancia de fortalecer las áreas con menores desempeños, hacer énfasis en la lectura comprensiva, profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de problemas, hacer estadísticas de las debilidades y realizar planes de mejoramiento. Cuando se les indagó sobre si conocen las encuestas diseñadas por el MEN para los estudiantes, padres de familia, docentes y rectores que deben diligenciar previas a la presentación de las pruebas saber y si son aplicadas, la totalidad expresó no conocerlas. La última pregunta les pide que opinen si creen que los estudiantes deben estar enterados de los resultados obtenidos e interpretar su desempeño en las áreas evaluadas todos dijeron que sí, porque el mejoramiento debe ser tarea de todos los miembros de la comunidad educativa.

Como puede apreciarse todos los miembros de la comunidad educativa tienen las mismas expectativas y opiniones referidas en la obra de conocimiento, sobre lo importante de analizar las pruebas saber, las dificultades que presenta el hecho de ser un instrumento estandarizado, la debilidad al no ser pruebas incluyentes y que no tienen en cuenta los contextos.

V TEJIDO: CIERRE – APERTURA. LA TRAMA DEL MEJORAMIENTO CONTINUO EN EVALUACIÓN

En relación a la transformación que ha sufrido la evaluación, las investigadoras concluyen que es indispensable establecer diálogo continuo con las comunidades académicas, asumir una concepción mucho más revolucionaria, que implique no sólo los contenidos que llevan al saber del conocimiento, sino también que involucre la evaluación de las demás dimensiones de los estudiantes.



Imagen 17. Tejiendo el hilo de las inteligencias múltiples

La escuela tiene una responsabilidad bastante seria en el aprendizaje y procesos cognoscitivos de los niños, niñas y adolescentes, por ello es importante la labor de docentes y padres de familia, quienes deben compenetrarse en ayudarlos en ir adquiriendo sus conocimientos y desarrollando su creatividad y sus destrezas. Una teoría que apoya este afianzamiento es el de

las inteligencias múltiples, que no deben ser desdeñadas de los planes de estudio ni mucho menos de los sistemas evaluativos.

Según la teoría de Howard Gardner (1995) las personas no poseen una única y cuantificable inteligencia. El ser humano tiene, por lo menos, ocho inteligencias diferentes, cada una desarrollada de modo y a un nivel particular. Ellas son la Inteligencia Musical, Corporal-cinestésica, Lingüística, Lógico-matemática, Espacial, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista. Desafortunadamente, la escuela poco se ha preocupado por estos temas y los planes y programas que solo le da relevancia a los aspectos lingüísticos y matemáticos.

Gardner (1995) define como inteligencias múltiples “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. Si la educación actual se preocupa por las competencias, como una manera de demostrar lo que el estudiante sabe y sabe hacer con su conocimiento, no puede desdeñar la teoría de las inteligencias, pues indican una destreza que es necesario desarrollar en los estudiantes, apelando a las potencialidades del componente genético, y generar el medio adecuado, así como las experiencias indispensables para fomentarlas en cada individuo educable. A este respecto se expresa que:

Aunque todos somos diferentes, con cerebros únicos y singulares, la escuela ha considerado tradicionalmente una única forma de aprendizaje y ha clasificado a los alumnos en función de una capacidad general [...].la gran mayoría de las escuelas, se adaptan currículos uniformes en los que los alumnos han de estudiar las mismas asignaturas presentadas de idéntica forma” (Guillen, 2013) .

Lo que se pretende mostrar es que gracias a la teoría de las inteligencias múltiples es posible pensar una escuela mucho más diversa

A continuación se muestra un análisis de cada una de las inteligencias y el componente esencial con que debe contar el docente para fomentarlas en sus estudiantes a la luz del texto de Gardner (1996).

Inteligencia Lógica – Matemática. Aquella que se emplea a la hora de resolver problemas de lógica y matemáticas. Lapalma (2001) la define como

(...) la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. Alto

nivel de esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y analistas de sistemas, entre otros. Los niños que la han desarrollado analizan con facilidad planteos y problemas. Se acercan a los cálculos numéricos, estadísticas y presupuestos con entusiasmo.

Para motivar esta inteligencia el docente debe plantearse los siguientes interrogantes: ¿Está bien estructurado el tiempo en el aula? ¿Permito el tiempo suficiente para concluir las actividades, o algún niño o niña no las concluye habitualmente para pasar a otro tipo de actividad? ¿Se aprovecha al máximo los períodos de mayor atención y concentración de los miembros del grupo? ¿Existe un orden establecido en la clase (normas, rutinas, transiciones a otras actividades, etc.)? ¿El aula dispone de suficientes materiales lógico-matemáticos (rompecabezas lógicos, juegos de observación, lógica, memorización, clasificación, geometría, simetría, cálculo, etc.)? ¿Planteo actividades para que investiguen y experimenten introduciéndoles en el mundo de la ciencia? ¿Tomo el tiempo necesario para responder a sus preguntas sobre el funcionamiento de los objetos y sus mecanismos? ¿Y para comprender sus representación? (Justo de la Rosa, s.f.)

La autora propone que las personas con una inteligencia lógica matemática bien desarrollada son capaces de utilizar el pensamiento abstracto utilizando la lógica y los números para establecer relaciones entre distintos datos. Si bien en la prueba Saber de Matemática se indaga por algunas de las competencias matemáticas, es importante complementar que dichas competencias en un individuo con esta inteligencia bien desarrollado, apuntan a razonar de forma deductiva e inductiva, relacionar conceptos, operar con conceptos abstractos, como números, que representen objetos concretos, entre otras.

Además es importante recalcar que no sólo las actividades de estricto conocimiento matemático desarrollan esta inteligencia, pues pueden llevarse a cabo aquellas que impliquen utilizar las capacidades básicas, es decir, razonar o deducir reglas (de matemáticas, gramaticales, filosóficas o de cualquier otro tipo), operar con conceptos abstractos (como números, pero también cualquier sistema de símbolos, como las señales de tránsito), relacionar conceptos, por ejemplo, mediante mapas mentales, resolver problemas, realizar experimentos.

Inteligencia Lingüística, la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios. Lapalma (2001) explica que ella es

La capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el matelenguaje). Alto nivel de esta inteligencia se ve en escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros. Está en los niños a los que les encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los que aprenden con facilidad otros idiomas.

Para fortalecer en sus estudiantes esta inteligencia el docente se debe interrogar: ¿El vocabulario que utilizo en clase es adecuado al nivel de comprensión de todos los niños y niñas? ¿Pongo especial atención en hablar despacio, de forma clara y procurando que el mensaje llegue a todos y cada uno de los miembros del grupo? ¿Tomo el tiempo necesario para hablar con cada uno ofreciéndoles “un minuto lingüístico” en exclusiva? ¿Están las palabras escritas en el entorno de la clase o considero que no es necesario hasta que llegue el momento de afrontar el aprendizaje de la lectoescritura? ¿Las palabras escritas tienen el tamaño adecuado? ¿Hay suficiente material lingüístico (cuentos, libros, revistas, cuentos grabados, grabadoras, etc.). ¿Tienen los niños y niñas suficiente libertad para expresarse verbalmente? ¿Y para realizar actividades con el material lingüístico? (Justo de la Rosa, s.f.)

Aunque el área de español o castellano ampliamente intenta desarrollar esta inteligencia, es bueno que los docentes se preocupen por realizar actividades como las Investigaciones reflexivas acompañadas con exposiciones orales, consulta en libros y revistas físicos y virtuales con el objetivo de que puedan citar autores e incorporar sus citas en otros contextos, realizar lluvias de ideas con los estudiantes para generar ideas originales en un ambiente relajado y se pueda originar el diálogo y el debate, llevar a cabo juegos con palabras como crucigramas, sopas de letras, el ahorcado, los refranes, los caligramas, entre otros, llevar un diario personal o jugar al reportero donde el estudiante tenga que narrar la escena con varios detalles

Inteligencia Espacial, consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores. Lapalma (2001) refiere que es

la capacidad que permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica. Está en los niños que estudian mejor con

gráficos, esquemas, cuadros. Les gusta hacer mapas conceptuales y mentales. Entienden muy bien planos y croquis.

Para fortalecerla, los docentes deben plantearse como preguntas las siguientes: El mobiliario del aula, ¿está dispuesto de forma que se pueda acomodar a las distintas necesidades de aprendizaje o se mantiene siempre estático? La decoración del aula, ¿es atractiva o aburrida? ¿Los colores del techo, las paredes y el suelo son estimulantes o adormecen? ¿La iluminación es adecuada para refrescar sus mentes? ¿La decoración de las paredes ofrece una variedad de experiencias visuales (reproducciones de obras de arte, ilustraciones, caricaturas, ilusiones ópticas, afiches temáticos, etc.)? ¿Hay sensación de espacio para que los niños y niñas puedan moverse o se sienten tensos porque el mobiliario “lo ocupa todo”? ¿El aula dispone de suficientes materiales para la estimulación espacial (láminas, cuentos y libros con ilustraciones, fotos, materiales plásticos, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, etc.)? ¿Tomo el tiempo necesario para escuchar la interpretación de sus garabatos, dibujos y obras plásticas? ¿Me preocupo por respetar su percepción del entorno? (Justo de la Rosa, s.f.)

Revisando los cuestionarios de las Pruebas Saber, puede notarse que no se tiene en cuenta preguntas que apunten a indagar si los estudiantes tienen o no este tipo de inteligencia, porque lo único que se pregunta en ellas está referido a los estándares que el MEN propone, mismos que se observan desde las competencias básicas y que intentan indagar por el saber. Respecto a esto Gardner (2002) dice que “actualmente la escuela está descontextualizada y notacional, es decir, los conocimientos, acciones, acontecimientos y fenómenos que se transmiten no se basan en aspectos reales, próximos y significativos para los alumnos sino en abstracciones de los mismos que no tienen referentes directos en la vida real. Así, sólo aquellos que son capaces de manejarse en ese mundo de abstracciones bien por capacidad o por haber recibido una educación de base sólida tienen éxito en la escuela. Igualmente, aquellos alumnos que manejan los distintos lenguajes simbólicos de manera eficaz son los que tienen éxito en las aulas. Así, el sistema está estructurado de manera que tiene en cuenta cuándo se espera que los alumnos dominen los distintos códigos, por ejemplo, se espera que el niño comience a escribir y a contar a los 6-7 años y la división por ciclos va marcando el nivel de dificultad en el dominio de los distintos códigos y abstracciones” (Gomis Selva, 2007).

Estos cuestionarios podrían nutrirse con preguntas que apunten a usar esquemas para agrupar información, realizar mapas mentales o describirlos, manejar mapas para llegar a un

punto específico, así como planos , dibujos en 3D, pintura artística, isometrías, o actividades como imaginar, graficar y describir un escenario

Inteligencia Musical es, naturalmente la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines. Lapalma (2001) la define como

(...) la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Los alumnos que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente.

Cuando un docente esté interesado en fomentarla, debe interrogarse: En el entorno del aula ¿hay ruidos constantes que interfieren con el aprendizaje (máquinas industriales, coches, camiones, autobuses, aviones que pasan cerca, timbres, etc.)? ¿Hay un entorno auditivo que promueva el aprendizaje (silencio, música de fondo, ruidos ambientales que no perturban, etc.)? ¿Utilizo una voz monótona o varío los tonos, la intensidad, el énfasis y la inflexión? ¿Programo suficientes audiciones musicales (música clásica, melódica, actual, folklórica, etc.)? ¿Canto diariamente con los niños y niñas? ¿Hay suficientes materiales musicales en clase (timbres, cascabeles, campanillas, flautas, panderetas, armónicas y otros instrumentos musicales, grabaciones de sonidos de la naturaleza, ambientales, cantos de pájaros, etc.)? (Justo de la Rosa, s.f.)

Las Pruebas Saber no indagan por esta inteligencia ni hay una preocupación en las aulas para medirla o evaluarla. Sin embargo, podrían realizarse actividades como incorporar la música mientras se trabaja en algún proyecto, hacer la imitación de sus cantantes favoritos, enseñar la letra de una canción que les guste, inventar la música y la letra de una canción en cualquiera de las asignaturas con una temática particular.

Inteligencia corporal - kinestésica, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines. Definida por Lapalma (2001) como

(...) la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como

así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes. Se la aprecia en los alumnos que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y / o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos. También en aquellos que son hábiles en la ejecución de instrumentos.

Los docentes deben indagar si propician esta inteligencia, con preguntas como ¿Tienen suficientes oportunidades para moverse con libertad por el aula? ¿La programación recoge una gama amplia de actividades psicomotrices? ¿Me preocupo de averiguar si el desayuno, almuerzo y merienda que toman los niños y niñas es saludable para que mantengan sus cuerpos activos y sus mentes despiertas? ¿Hay en el aula reproducciones de esculturas y artesanías que puedan tocar con libertad? ¿Tienen bastantes oportunidades para imitar, actuar y dramatizar? ¿El aula dispone de suficientes materiales cinético-corporales: de estimulación sensorial (sobre todo táctil), juegos de construcción (crear, ensamblar, enroscar, engranajes, etc.), (Justo de la Rosa, s.f.) Materiales plásticos (sobre todo para modelar) y en general para estimular la motricidad fina? ¿Debo considerar el incluir el masaje dentro de la programación de actividades.

Las actividades que podrían desarrollarse para fomentar esta inteligencia, incluyen aquellas relacionadas con expresión corporal, danza, artes marciales, integrar la representación teatral de una obra que estén leyendo en clase, realizar manualidades, artes plásticas y estéticas relacionadas con un tema, participación de estudiantes en concursos de libro leído, poemas o declamaciones donde utilice su lenguaje y cuerpo para expresarse.

Inteligencia Interpersonal, es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. Lapalma (2001) plantea que es

(..) La capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder. Presente en actores, políticos, buenos vendedores y docentes exitosos, entre otros. La tienen los niños que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores, que entienden al compañero.

Para promoverla, los docentes deben preguntarse: ¿Fomento en el aula el clima de confianza suficiente para que los niños y niñas desarrollen sentimientos de pertenencia al grupo y actitudes de respeto, colaboración, solidaridad, ayuda, etc.? ¿El aula está excesivamente normada o se establecen las pautas lógicas de respeto y convivencia? ¿Permito que participen los niños y

niñas en el establecimiento de normas? ¿Establezco procedimientos adecuados para la resolución de conflictos? ¿Me preocupo de que los niños y niñas conozcan y respeten la diversidad? ¿Soy un modelo adecuado de comportamiento social positivo? ¿Tengo en cuenta en el programa la interiorización de valores humanos? ¿Estimulo el entusiasmo de los niños y niñas por participar de forma activa en actividades grupales (Justo de la Rosa, s.f.)

En clase se debe llevar a cabo trabajos en grupo donde cada uno pueda expresarse y aportar con algo nuevo, juegos donde se requieran varios participantes y donde sea necesario jugar en parejas, ejercicios de diálogo y rescatar los valores de otros, actividades de venta y promoción de un producto, entre otras .

Inteligencia Intrapersonal es definida por Lapalma (2001) como

(...) la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima. Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos y psicólogos, entre otros. La evidencian los niños que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares.

Para desarrollarla es necesario establecer interrogantes como: ¿Me preocupo de ofrecer experiencias diarias que estimulen el concepto de sí mismo de cada uno de los niños y niñas (refuerzos positivos, reconocimiento sincero de sus cualidades, valoración de sus logros, etc.)? ¿Utilizo demasiado la negación, las desaprobaciones, los juicios de valor personal, etc., que ofrecen experiencias negativas a los niños y niñas? ¿Ofrezco posibilidades para que exterioricen sentimientos y emociones sin censurarlos? ¿Les facilito formas positivas de encauzar las “explosiones emocionales”? ¿Les brindo ocasiones para que realicen actividades de forma independiente? ¿Respeto sus ritmos? ¿Tienen oportunidad de pasar algún tiempo sin interactuar con los demás? ¿Pueden elegir con libertad como prefieren aprender o, tras establecer su perfil intelectual, presupongo que optará por un tipo de estilo de aprendizaje y trato de dirigirla? ¿Les motiva suficiente para que “aprendan a aprender” con entusiasmo? (Justo de la Rosa, s.f.)

Fomentar esta inteligencia requiere hacer actividades de relajación, meditación, oración y yoga, trabajos como ¿Quién soy yo? donde el alumno pueda expresarse autodescribiéndose y resaltar sus valores más importantes, ejercicios de motivación y proyección personal y profesional.

Las anteriores inteligencias (intra e inter personal) conforman la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.

Inteligencia Naturalista, la que se utiliza cuando se observa y estudia la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios. Definida por Lapalma (2001) como

(...) la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros. Se da en los alumnos que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural.

Los docentes que se interesen por fortalecerla en sus estudiantes se deben preguntar:

¿Potencializo espacios vitales que fomenten la supervivencia de los seres vivos? ¿Promuevo la experiencia con la naturaleza dentro y fuera de la clase? ¿Genero discusiones en torno al ecosistema donde se encuentra la escuela? ¿Ofrezco una experiencia para mejorar las habilidades de observación y recogida de datos? ¿Brindo oportunidades para fomentar la observación sensorial: sentir, oler, escuchar? ¿Utilizo las TIC para enseñar sobre plantas, animales y ecosistemas?

Es útil que además de las actividades propias de las ciencias naturales, se realicen actividades como sembrar una huerta en la escuela con la participación de los alumnos, ejercicios y juegos de relajación al aire libre, enseñanza sobre el cuidado de una mascota, ejercicios de observación donde se pide al alumnos que busquen elementos que se están estudiando, por ejemplo un tipo de hoja, una planta, etc.

A partir de estas inteligencias se debe tener en cuenta que la escuela necesariamente debe diagnosticarlas y fortalecerlas. A continuación se muestra un cuadro donde se resume el tema de inteligencias múltiples.

Tabla 7. Resumen de las inteligencias múltiples

Fuente: http://inteligenciasmm.files.wordpress.com/2011/10/111tabulacion_inteligencia_multipl.es.jpg

INTELIGENCIA	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
LINGÜÍSTICO- VERBAL	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
LÓGICA - MATEMÁTICA	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
ESPACIAL	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando
CORPORAL - KINESTÉSICA	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías
INTERPERSONAL	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
INTRAPERSONAL	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar medio natural, explorar seres vivos, aprender de plantas y temas de la naturaleza

Para hacer el cotejo entre lo que evalúan las pruebas y lo que se pretende en relación con una evaluación que priorice las inteligencias múltiples, es necesario mirar que la evaluación tradicional, la que aplica las pruebas saber, es general, no indaga por particularidades, ni por el individuo, sino por un saber que todos deben tener, independiente de su condición, estado de ánimo, construcción de su sociedad, contexto familiar, etc. Las pruebas que tengan en cuenta las Inteligencias múltiples, son aquellas que detecten y potencialicen los puntos fuertes en los

estudiantes, como lo afirma Gomis Selva “partiendo de la idea de que todos los niños tienen determinados puntos fuertes, bien en relación con sus compañeros de aula, bien con el de su perfil intelectual, el objetivo consiste en descubrir esos puntos fuertes y apoyarlos para potenciar su aprendizaje, favorecer la motivación y mejorar sus capacidades menos destacadas” (Gomis Selva, 2007).

Si se examinan los cuestionarios de las pruebas saber, se nota que solo están indagando por el conocimiento, sin llegar a examinar las distintas formas en que el niño o niña construye su conocimiento. La crítica que se hace es porque evaluando con inteligencias múltiples, como dice Gomis Selva “los profesores se basan en las demostraciones, intereses y competencias mostradas por los alumnos en cada área o dominio valorando las condiciones en las que cada niño elige un particular centro de aprendizaje, la frecuencia y el tiempo que permanece en él”. (Gomis Selva, 2007). Además porque este modelo puede fomentar los puntos fuertes, y con ello fortalecer una educación más personalizada, con estrategias motivantes que brinden confianza, con miras a proporcionar aprendizajes significativos.

La propuesta que hace Gardner de evaluación de las inteligencias múltiples, “sugiere un sistema que dependa en menor medida de tests estandarizados formales y de las pruebas objetivas de papel y lápiz y mucho más de mediciones más contextualizadas referidas a criterios, a puntos de referencia que sirven para evaluar el aprendizaje y comparar el rendimiento del alumno con sus propios logros anteriores”. (Gomis Selva, 2007)

Los rasgos característicos principales del enfoque que adopta la evaluación desde la teoría se concretan en (Gardner, 1999):

1. La evaluación se contempla como un proceso continuo, regular y sistemático que se lleva a cabo a través de distintos procedimientos, utilizando una variedad de técnicas y en el mismo contexto de aprendizaje.
2. Se realiza de forma simple, natural y en distintos momentos adecuados a los objetivos que se pretenden evaluar formando parte de la dinámica de aprendizaje del aula.
3. La evaluación posee mayor validez ecológica ya que se lleva a cabo de una manera más contextualizada, continua, utilizando distintas técnicas y obteniendo muchos datos sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. Esto hace posible que se puedan realizar predicciones mucho mejores sobre los puntos fuertes y lagunas de los alumnos y su rendimiento.

4. Utiliza instrumentos neutros respecto a la inteligencia. Desde la teoría de las IM la evaluación se realiza a través de la observación directa de la inteligencia que está operando; por ejemplo, la inteligencia interpersonal se evalúa mediante la observación de las interacciones que realizan los niños en determinadas actividades, la inteligencia musical mediante la realización y desempeño del niño en actividades musicales, etc. Ello supone el diseño y desarrollo de instrumentos neutros respecto a la inteligencia y adaptados a los objetivos que se pretende medir.

5. Uso de múltiples medidas. La evaluación se lleva a cabo a través de múltiples procedimientos, utilizando distintas técnicas y en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el uso de instrumentos neutros adaptados a cada tipo de inteligencia supone la obtención de múltiples medidas que favorecen una toma de decisiones más real y adecuada.

6. Una evaluación para la diversidad, siendo especialmente sensible con las diferencias individuales, respetando los distintos niveles evolutivos y las diferentes formas de habilidad. Así, al igual que desde la teoría se acepta la diversidad de los alumnos, la evaluación de las distintas inteligencias supone la consideración de esas diferencias individuales y la adecuación de los procedimientos, métodos y técnicas de evaluación para la obtención de datos más fiables y ajustados a las características individuales, niveles evolutivos y habilidades de cada alumno.

7. Una evaluación que utiliza materiales interesantes y motivadores ya que, como hemos señalado, ésta se contempla dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera continua y contextual y se lleva a cabo a través de una gran variedad de problemas, proyectos y actividades que responden a los intereses y necesidades de los alumnos.

8. Una evaluación para ayudar al alumno en tanto que le proporciona una retroalimentación útil de forma inmediata a través de sugerencias concretas identificando áreas fuertes además de débiles, dando orientaciones acerca de qué estudiar o en qué trabajar, señalando qué hábitos resultan productivos y cuáles no, indicando qué puede esperarse en futuras evaluaciones, etc. (Gardner H. , 1999)

Como puede verse, esta si es una evaluación que considera habilidades, estrategias, ritmos de aprendizaje, hábitos de trabajo, conocimientos procedimentales

Existen muchos test para examinar qué inteligencia tiene cada individuo. En el anexo F se muestra un test para cada tipo y ejemplos de cómo podría ser un ejercicio evaluativo de cada tipo de inteligencia

Lo que se trata no es solo proponer un sistema evaluativo desde el aula que pueda potencializar las inteligencias múltiples, como una opción de fortalecer la evaluación, es necesario formular algunos cuestionamientos que puedan servir de punto de partida para posteriores indagaciones. El MEN argumenta que con las Pruebas Saber “evaluó el nivel de logro cognitivo de los estudiantes en un área y grado determinados, es decir, lo que pueden hacer con lo que saben y la forma como utilizan sus conocimientos en su interacción con las demás personas y con su contexto” (Al Tablero, 2001). Quiere ello decir que una prueba de matemática, elemental de 3° grado, contestada por un niño sordomudo, de una escuela rural, donde no existen docentes especializados en aula de apoyo, ¿está plasmando su conocimiento y su destreza y se verifica su utilización en su contexto próximo, sólo con contestar un problema matemático o interpretando una lectura? ¿Está ese estudiante en igualdad de condiciones con aquel niño de inteligencia promedio que proviene de un colegio privado, con psicoorientador, terapeuta del lenguaje, docentes capacitados y contexto socioeconómico apropiado para su crecimiento y desarrollo integral? ¿Cuándo se califica una institución en un determinado nivel de logros, se tiene en cuenta la calidad educativa, los instrumentos administrativos con que cuenta, la población que agrupa, el contexto en el cual educa a sus niños?

Es pertinente, en este punto de cierre, traer un comentario de una rectora entrevistada.

El Ministerio sí brinda algún apoyo durante el año lectivo, envía para toda una comunidad, varias sedes, un terapeuta, de pronto un psicólogo, estando de suerte, un grupo de profesionales, pero después de vacaciones de mitad de año y en muchos casos ya terminándose el año lectivo. Los procesos son muy lentos, las Secretarías de Educación no le dan importancia a la demanda de niños con necesidades educativas especiales. En la prueba no contamos sino con un intérprete porque tengo varios niños sordos, pero no fue suficiente, y muchos de ellos contestaron mal porque no interpretaron bien la pregunta ni contar con orientación. Yo ya realice la queja, hice un requerimiento desde la página del Ministerio y en un encuentro del programa “Todos a aprender” elevé esa queja pero no pasó nada. No es justo que mi institución esté muy por debajo del promedio cuando no tengo herramientas en la prueba, esa no es una prueba justa, no es equitativa, no está cumpliendo con su objetivo. (Rectora Institución Educativa Alfonso Pumarejo – Cartago)

Sería oportuno implementar estrategias diversas de evaluación, diversificar los instrumentos, tener en cuenta aspectos en relación a la ejecución del estudiante para medir la pragmática, ese saber hacer, y que evidencian de alguna manera las dimensiones humanas, la relación con la estética, con los principios de alteridad, su expectativa frente al futuro, la manera de resolver problemas mucho más allá de los matemáticos, expresar su creatividad, su curiosidad, su capacidad para entrar en contacto con la dialógica de su entorno.

Con relación al aula, la evaluación debe dejar de ser vista como una escala de medición que enriquece el informe académico que reciben los padres de familia, y con el cual el docente puede justificar la promoción de curso a curso de sus estudiantes, cuando se considera que se ha alcanzado un nivel de conocimientos suficiente.

Es pertinente además analizar y tener en cuenta los estilos de aprendizaje a la hora de evaluar, según el área, para adaptar la enseñanza al ritmo de los estudiantes. Hay que anotar aquí una definición importante de estilos de aprendizaje que según Keefe “son aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden en su ambientes de aprendizajes” (Keefe, 1988), esto es, la forma en que los niños y las niñas interaccionan con las herramientas pedagógicas que el docente proporciona para lograr el aprendizaje.

LAS TELARAÑAS ESTÁN FABRICADAS... REFLEXION FINAL

Es imprescindible defender una evaluación centrada en el individuo. Las pruebas saber, objeto de esta exégesis, evidencian que es necesario fortalecer en términos evaluativos el aspecto psicosocial, las demandas laborales actuales, los requerimientos del entorno y, por su puesto, tener en cuenta las características y limitantes de los estudiantes.

Hay aspectos puntuales que deben analizarse con procura a proponer mejoras. Lo inicial es analizar si es pertinente la estandarización de la prueba, una vez que ésta no refleja la totalidad dimensional del individuo, deja por fuera la indagación de rasgos esenciales como el saber ser en contextos particulares, como las apetencias y necesidades desde lo emocional, desde las habilidades y desde las fortalezas substanciales, propias del ser aprendiente.

Por otro lado, no es inclusiva, por el contrario excluye y pone en riesgo de parecer de baja calidad, aquellas instituciones que protegen y cobijan a estudiantes discapacitados o en

condiciones de necesidades educativas especiales, una vez que los resultados no les son favorables en el ratio nacional.

Teniendo en cuenta el factor contexto, no son pruebas que verifique los diferentes tejidos y entornos en donde crece, se forma y se educa el estudiante, no indaga las diferencias entre los contextos, no plantea oportunidades de reflexión sobre ambientes diversos ni sobre los tipos de saberes en dicho contexto.

El MEN le ha dado a las directivas y docentes de las instituciones, estas pruebas como directrices precisas para llevar a cabo su plan de mejoramiento y hace claridad sobre que es a partir de las Pruebas Saber desde donde se debe llevar a cabo dicha labor, sin hacer todavía una reflexión seria y profunda, sobre si es este el ingrediente central de ese debate de calidad. No es pertinente decir que una institución que tiene bajo rendimiento en estas pruebas, tiene por ende una calidad deficitaria, cuando la calidad tiene otros componentes que no se han tenido en cuenta al elaborar las pruebas y de lo cual ya se ha hablado: contexto, características particulares, ritmos de aprendizaje, modelos pedagógicos, entre otros.

Sería muy provechoso, a la par con la evaluación censal, realizar diagnósticos para lograr una promoción, tanto desde el punto de vista del aprendizaje como desde el desarrollo armónico de la persona. El objetivo debe ser siempre la formación integral de personas, el desarrollo humano, sin olvidar las dimensiones de los individuos, sin desdeñar su entorno, su contexto, su espacio proximal, su mundo de la vida, una evaluación que tenga en cuenta la autonomía del niño y la niña, su espontaneidad, el trabajo cooperativo, una evaluación pensada en lo que ellos saben hacer con el conocimiento, es decir, que potencie sus habilidades manuales, visuales, auditivas, kinestésicas, relevantes a nivel cognitivo, emocional y social.

Al finalizar este trayecto de construcción se suscitan unas preguntas en posibilidad de desencadenar nuevas investigaciones pertinentes con los contextos de realidad: ¿Qué posibilidades emergen desde las inteligencias múltiples para una educación desde los intereses de los educandos? ¿Qué visiones de la educación se esconden dentro del paradigma de la estandarización?

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2), 95-99.
- Campo, R., & Restrepo, M. (1999). *Formación Integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Congreso de la República . (2009). *LEY 1324 DE 2009. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vi*. Bogotá: El Congreso.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Mexico: Trillas.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giné i Giné, Climent. (2001). Inclusión Y Sistema Educativo. *III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”* (pág. 10). Uruguay: Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- ICFES. (s.f.). ICFES Saber 3°,5°,9°. Bogotá.
- ICFES, I. C. (Mayo de 2012). Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral del 2011. Bogotá.
- MEN. (2009). *Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: El Ministerio.
- MEN. (2004). *Como entender las pruebas saber y qué sigue*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2007). *Plan Nacional de Educación 2006-2015* . Bogotá: Universidad de los Andes.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós Iberica.
- Morin, E. (2006). *El método I. La naturaleza de la naturaleza* (7 ed.). España: Cátedra.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Nueva Visión.

Wolf, L. (2007). *Los Costos de las Evaluaciones de Aprendizaje en América Latina*. Chile:
Editorial San Marino.

CIBERGRAFÍA

Al tablero. (abril de 2001). *Malas notas en calidad, Es tiempo de Saber*. (MEN, Ed.) Obtenido de

Al tablero: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87176.html>

Alvarez Méndez, J. M. (s.f.). *Evaluar para aprender: los buenos usos de la evaluación*. .

Recuperado el 15 de julio de 2013, de

http://www.dominicasanunciata.org/99/activos/texto/wdomi_pdf_1061-

[IHujd1aflTOvNulr.pdf](http://www.dominicasanunciata.org/99/activos/texto/wdomi_pdf_1061-IHujd1aflTOvNulr.pdf)

Andrade, L. (diciembre de 2007). *Del Tema al Objeto de Investigación en la Propuesta*

Epistemológica de Hugo Zemelman. Recuperado el 13 de julio de 2013, de FACSOS:

<http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/30/andrade.html>

Castillo Arredondo, S. (s.f.). *Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria*.

Recuperado el 18 de julio de 2013, de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/02-03.pdf>.

De Zubiría, J. (s.f. a). *Hacia una pedagogía dialogante (el modelo pedagógico de Merani)*.

Obtenido de Instituto Merani: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/general/Hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>

De Zubiría, J. (s.f.). *El Instituto Alberto Merani: dos décadas innovando en educación*. Obtenido de Instituto Merani:

<http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/dosdecadas.pdf>

Di Freco Tala, C. A. (15 de octubre de 2011). *Adecuaciones o adaptaciones curriculares* .

Recuperado el 18 de julio de 2013, de

<http://yosoyigualydiverso.wordpress.com/2011/10/15/adequaciones-o-adaptaciones-curriculares/>

El rendimiento académico. (s.f.). Recuperado el 17 de julio de 2013, de

<http://www.dspace.espol.edu.ec/bitstream/123456789/5713/8/Capitulo%20II.doc>.

Evaluación en el contexto escolar: finalidades y funciones. (s.f.). Recuperado el 19 de julio de 2013, de

<http://www.educarchile.cl/portal.herramientas/planificaccion/1610/propertyvalue-40148.html>

- FECODE. (s.f.). *¿Qué tan inútiles son las Pruebas Saber?* Obtenido de Federación Colombiana de Educadores: <http://fecode.edu.co/index.php/comunicados/archivo-de-noticias/160-que-tan-inutiles-son-las-pruebas-saber>
- Federación de Enseñanza C.C. O.O. de Andalucía . (Noviembre de 2009). *La importancia del contexto en el proceso enseñanza - aprendizaje*. (R. d. enseñanza., Editor) Recuperado el 15 de julio de 2013, de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6448.pdf>
- Fernández Priero, M. S. (s.f.). *La aplicación de las nuevas tecnologías en educación*. Recuperado el 18 de julio de 2013, de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2001_06_06.pdf.
- Fernández, H. G. (4 de junio de 2005). *¿Cómo interpretar la evaluación Pruebas Saber?* Obtenido de Colombia Aprende: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-91485_archivo.pdf
- Figueredo, O. (s.f.). *Telas de Araña*. Recuperado el 13 de julio de 2013, de [investigacion/vermensajebbb.asp?idmensaje=627](http://investigacion.vermensajebbb.asp?idmensaje=627)
- Gomis Selva, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el copntexto educativo a través de los expertos, maestros y padres*. (U. d. Alicante, Editor) Recuperado el 31 de julio de 2013, de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9538/1/tesis_doctoral_nieves_gomis.pdf
- ICFES. (2012). *PRUEBAS SABER 3o., 5o. y 9o. 2012*. Obtenido de Presentación de exámenes. : <http://www.icfes.gov.co/examenes/pruebas-saber>
- Jadue, G. (2001). *Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar*. Recuperado el 19 de julio de 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100008
- Justo de la Rosa, M. (s.f.). *El desarrollo de las competencias basicas a través de las inteligencias multiples*. Obtenido de <http://es.convdocs.org/download/docs-47463/47463.doc>
- Keefe, J. W. (1988). *Perfiles y utilización del estilo de aprendizaje*. Virginia : NASSP.
- Lapalma, F. H. (2001). *¿Qué es eso que llamamos Inteligencia ? La Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Educación*. Obtenido de <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/intmultiples/lapalma.htm>
- Ley 115. (8 de febrero de 1994). Recuperado el 13 de julio de 2013, de alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292

La importancia del contexto en el proceso enseñanza aprendizaje . (s.f.). Recuperado el 18 de julio de 2013, de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6448.pdf>.

Marianela, N. d. (Febrero de 2010). *La diversidad y la inclusión escolar*. Recuperado el 18 de julio de 2013, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:W1UF8s7XTucJ:www.slideshare.net/marianellanieto/la-diversidad-y-la-inclusion-escolar+&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=co>

Marquès Graells, P. (2002). *Que entendemos por calidad en educación* . Recuperado el 13 de julio de 2013, de <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm>

Martínez, E. (s.f.). *Los sistemas de evaluación*. Recuperado el 20 de julio de 2013, de [http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0092principiosevaluacion.htm#La evaluación es una acción continua de aprendizaje](http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0092principiosevaluacion.htm#La%20evaluaci3n%20es%20una%20acci3n%20continua%20de%20aprendizaje)

MEN. (septiembre de 2007b). *Al Tablero*. Obtenido de Minsiterio de Educación: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141809.html>

MEN. (2009). *Decreto No. 1290*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

MEN. (25 de junio de 2010). *Evaluación*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-179264.html>

MEN. (s.f.). *Mundo de competencias*. Recuperado el 13 de julio de 2013, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-propertyvalue-44921.html>

MEN. (s.f.). *Necesidades Educativas Especiales*. Obtenido de Colombia Aprende: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228163.html>

Ministerio de Educacion Nacional. (16 de abril de 2009). *Decreto 1290*. Recuperado el 13 de julio de 2013, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf.

Nacional, M. d. (s.f.). *Los planes de mejoramiento en el contexto de la política de calidad del MEN* . Recuperado el 18 de julio de 2013, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:me1sG5k8CC4J:www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Directivos/reddegestionycalidadeducativa/Nodo%2520de%2520investigacin/DOCUMENTOS/Presentaci%25C3%25B3n%2520Politica%2520de%2520calidad%2520MEN.pdf+&cd=7&>

- Ojeda Ortiz, J. A. (2000). *La Evaluación Educativa*. Recuperado el 18 de julio de 2013, de <http://www.lasalle.es/arlep/es/cpropio/documentacion/documentos/Documentos/Pedagogia%20de%20los%20Centros%20La%20Salle/Cuaderno%2012/cuaderno12.pdf>
- Planeta Curioso. (s.f.). *¿De qué están hechas las telarañas?* Obtenido de Planeta Curioso: <http://www.planetacurioso.com/2006/12/19/%C2%BFde-que-estan-hechas-las-telaranas>
- Ravela, P. (s.f.). *Para comprender las evaluaciones educativas*. . Recuperado el 13 de julio de 2013, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vLns54jN4TEJ:ineed.edu.uy/sites/default/files/FichDid%2520-%2520Ficha%252005%2520-%2520debemos%2520creerle%2520a%2520las%2520evaluaciones%2520estandarizadas%2520externas%2520o%2520a%2520las%2520evaluaci>
- Rojas Montoya, V. T. (julio de 8 de 2009). SITUACION ACTUAL DE LA INCLUSION ESCOLAR EN COLOMBIA. Recuperado el 18 de julio de 2013, de <http://tatys0222.blogspot.com/2009/07/ensayo-inclusion-educativa-en-colombia.html>
- Tecné. Telas de arañas. (s.f.). Obtenido de <http://web.educastur.princast.es/proyectos/grupotecne/asp1/investigacion/vermensajebbb.asp?idmensaje=627>
- Toro, J. M. (s.f.). Un inventario de las Inteligencias Múltiples para adultos. Obtenido de Inteligenciasmultiples09's Blog: <http://inteligenciasmultiples09.wordpress.com/un-inventarios-de-las-inteligencias-multiples-para-adultos/>
- Trujillo, F. (6 de julio de 2011). *Enfoque de Competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación*. Obtenido de MEN. Centro Virtual de Noticias de la Educación: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html>
- UNESCO . (s.f.). *Enfoques educativos para la diversidad, la inclusión y la cohesión social*. Recuperado el 18 de julio de 2013, de <http://www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html>
- Villamizar, G., & Fernandes, M. I. (2012). *PRUEBAS SABER Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011*. Bogotá: ICFES.
- XarxaTIC. (2 de abril de 2011). *La estandarización de la evaluación*. Obtenido de XarxaTIC <http://www.xarxatic.com/la-estandarizacion-de-la-evaluacion/>

Zapata López, L. (2011). *Factores académicos asociados al bajo rendimiento*. Recuperado el 17 de julio de 2013, de

<http://www.funlam.edu.co/modules/facultadeduccion/visit.php?fileid=126>.

Zubiría Samper, J. (s.f.). *Desafíos de la educación en el siglo XXI*. Recuperado el 13 de julio de 2013, de

http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/desafios_a_la_educacion.pdf

ANEXO A FORMATO DEL CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO

<p>1 ¿Eres hombre o mujer?</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Mujer</p>	<p>8 Marca cuáles de los miembros de tu hogar <u>trabajan</u> -Puedes marcar varias opciones-</p> <p><input type="radio"/> Tu padre, padrastro o padre adoptivo <input type="radio"/> Tu madre, madrastra o madre adoptiva <input type="radio"/> Tus hermanos o hermanas mayores <input type="radio"/> Tus hermanos o hermanas menores <input type="radio"/> Otras personas de tu familia</p>	<p>15 Marca cuáles de las siguientes actividades realizaste con tu familia durante los últimos 12 meses -Puedes marcar varias opciones-</p> <p><input type="radio"/> Asistir a teatro, ópera o danza <input type="radio"/> Asistir a conciertos, recitales, presentaciones de música <input type="radio"/> Visitar exposiciones (por ejemplo, fotografía, pintura, escultura) <input type="radio"/> Visitar ferias y exposiciones artesanales <input type="radio"/> Visitar ferias taurinas, corrales, novilladas, becerradas, coleo <input type="radio"/> Asistir a carnavales o fiestas municipales <input type="radio"/> Visitar parques, reservas naturales y zoológicos <input type="radio"/> Ir al circo <input type="radio"/> Visitar parques temáticos y de diversiones <input type="radio"/> Ver títeres o escuchar cuentos <input type="radio"/> Visitar museos o casas de la cultura <input type="radio"/> Ir a la biblioteca <input type="radio"/> Ir al cine</p>
<p>2 ¿Cuántos años tienes? -Marca solo una opción-</p> <p><input type="radio"/> 9 años o menos <input type="radio"/> 10 años <input type="radio"/> 11 años <input type="radio"/> 12 años o más</p>	<p>9 ¿De qué tipo de material están hechos la mayoría de los pisos de tu vivienda? -Marca solo una opción-</p> <p><input type="radio"/> Alfombra o tapete, madera pulida o mármol <input type="radio"/> Baldosa, tableta <input type="radio"/> Cemento, gravilla, tabla o tablón <input type="radio"/> Tierra o arena</p>	
<p>3 ¿Tienes hermanos o hermanas menores de 17 años que NO están estudiando?</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No</p>	<p>10 ¿De qué tipo de material están hechas la mayoría de las paredes de tu vivienda? -Marca solo una opción-</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> Bloque o cemento <input type="radio"/> Madera <input type="radio"/> Otro</p>	
<p>4 Marca con quiénes de estas personas vives. -Puedes marcar varias opciones-</p> <p><input type="radio"/> Tu padre, padrastro o padre adoptivo <input type="radio"/> Tu madre, madrastra o madre adoptiva <input type="radio"/> Tus hermanos o hermanas mayores <input type="radio"/> Tus hermanos o hermanas menores <input type="radio"/> Otras personas de tu familia <input type="radio"/> Personas que no son de tu familia</p>	<p>11 ¿Con qué tipo de sanitario cuenta tu vivienda? -Marca solo una opción-</p> <p><input type="radio"/> Está conectado al alcantarillado <input type="radio"/> Está conectado a un pozo séptico <input type="radio"/> No hay servicio de sanitario</p>	
<p>5 Incluido tú, ¿cuántas personas viven en tu casa o apartamento? -Marca solo una opción-</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 o más</p>	<p>12 ¿En cuántos cuartos duermen las personas que viven contigo? -Marca solo una opción-</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 o más</p>	<p>¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades con tus padres?</p>
<p>6 ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por tu padre, padrastro o padre adoptivo? -Marca solo una opción-</p> <p><input type="radio"/> No completó la primaria <input type="radio"/> Completó la primaria <input type="radio"/> No terminó el bachillerato <input type="radio"/> Terminó el bachillerato <input type="radio"/> Obtuvo un título técnico o tecnológico <input type="radio"/> Obtuvo un título universitario <input type="radio"/> No sé</p>	<p>13 Marca cuáles de estas cosas tienen en tu casa o apartamento. -Puedes marcar varias opciones-</p> <p><input type="radio"/> Televisión a color <input type="radio"/> Calentador o ducha eléctrica <input type="radio"/> DVD <input type="radio"/> Horno de microondas <input type="radio"/> Teléfono fijo <input type="radio"/> Equipo de sonido <input type="radio"/> Teléfono celular <input type="radio"/> Moto <input type="radio"/> Nevera <input type="radio"/> Carro <input type="radio"/> Lavadora de ropa <input type="radio"/> Bicicleta</p>	<p>16 Hablar sobre noticias</p> <p><input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Por lo menos una vez al año <input type="radio"/> Una vez al mes <input type="radio"/> Una vez a la semana <input type="radio"/> Todos los días</p>
<p>7 ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por tu madre, madrastra o madre adoptiva? -Marca solo una opción-</p> <p><input type="radio"/> No completó la primaria <input type="radio"/> Completó la primaria <input type="radio"/> No terminó el bachillerato <input type="radio"/> Terminó el bachillerato <input type="radio"/> Obtuvo un título técnico o tecnológico <input type="radio"/> Obtuvo un título universitario <input type="radio"/> No sé</p>	<p>14 Sin contar, periódicos, revistas y tus libros del colegio, ¿cuántos libros hay en tu casa o apartamento? -Marca solo una opción-</p> <p><input type="radio"/> 0-10 libros <input type="radio"/> 11-25 libros <input type="radio"/> 26-100 libros <input type="radio"/> más de 100 libros</p>	<p>17 Hablar sobre libros o películas</p> <p><input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Por lo menos una vez al año <input type="radio"/> Una vez al mes <input type="radio"/> Una vez a la semana <input type="radio"/> Todos los días</p>
		<p>18 Hablar sobre programas de televisión o deportes</p> <p><input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Por lo menos una vez al año <input type="radio"/> Una vez al mes <input type="radio"/> Una vez a la semana <input type="radio"/> Todos los días</p>

ANEXO B ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA

1. ¿Qué conocimiento tiene acerca de las pruebas saber que se aplican a los estudiantes de grado 3°?

2. ¿De qué manera cree que el contexto familiar y social de su hijo influye en su desempeño en las Pruebas Saber?

3. ¿Cómo cree que puede influir los resultados de las pruebas saber en la calidad educativa?

4. ¿Qué opinión tiene sobre la estandarización del cuestionario de las pruebas realizadas a todos los niños, niñas y adolescentes, teniendo en cuenta que cada estudiante tiene características particulares?

5. ¿De qué manera cree usted que la prueba sea discriminatoria toda vez que no tiene en cuenta esas características particulares de la población estudiantil?

ANEXO C ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. ¿Cómo te parecieron las pruebas saber?

2. ¿Qué crees que debe preguntarse en las pruebas además del conocimiento que tienes en cada asignatura?

3. ¿Lo que aprendiste en clase es lo que pregunta la prueba?

4. ¿Crees que cada estudiante debería presentar una prueba diferente, sabiendo que todos los niños no son iguales?

5. crees que el cuestionario de la prueba tiene en cuenta tus habilidades, destrezas, talentos y formas de aprender?

ANEXO D ENCUESTA A DOCENTES

1. ¿Qué concepto puede aportar con relación a las pruebas Saber?

2. Explique si cree que las pruebas tienen en cuenta los diferentes contextos de los estudiantes (geográfico, socioeconómico, familiar, entre otros)

3. ¿Qué opinión tiene con relación a la estandarización de las pruebas saber?

4. ¿Cree que las pruebas excluyen a aquellos estudiantes con discapacidades o condiciones diferenciadoras?

5. ¿Qué propuestas puede aportar usted para fortalecer las pruebas para cumplir con los objetivos de las mismas?

6. ¿Cómo retroalimenta su quehacer pedagógico a partir de los resultados obtenidos por sus estudiantes en las pruebas Saber?

7. ¿Conoce las encuestas diseñadas por el MEN para los estudiantes, padres de familia, docentes y rectores que deben diligenciar previas a la presentación de las pruebas saber y si son aplicadas? Explique su respuesta

8. ¿Cree que los estudiantes deben estar enterados de los resultados obtenidos e interpretar su desempeño en las áreas evaluadas?

ANEXO E. ENTREVISTA A RECTORES

Saludo y presentación

1. ¿Qué procedimiento realiza Ud. como rector de la institución para llevar a cabo la presentación de las pruebas saber?

2. ¿Qué requisitos le exige el MEN para la presentación de las pruebas saber?

3. ¿Quiénes son los encargados y como es el proceso de entrega y devolución del material de las pruebas saber?

4. ¿Conoce las encuestas diseñadas por el MEN para los estudiantes, padres de familia, docentes y rectores que deben diligenciar previas a la presentación de las pruebas saber y si son aplicadas? Explique su respuesta.

5. ¿Cuándo la institución educativa da a conocer al MEN los estudiantes que poseen alguna discapacidad, que acciones lleva a cabo el Ministerio al respecto?

6. ¿Considera que las pruebas saber responden a las necesidades de cada contexto educativo y por qué?

7. ¿Conoce los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas mencionadas al igual que el equipo de docentes y que repercusión tiene en los procesos de enseñanza - aprendizaje?

8. ¿Los estudiantes están enterados de los resultados obtenidos?

9. ¿Los docentes interpretan junto con sus estudiantes el desempeño en las áreas evaluadas?

10. ¿La institución tiene en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas para aplicar un plan de mejoramiento y como lo hace?

11. ¿Cree Ud. que dichas evaluaciones contribuyen a la calidad educativa y por qué?

ANEXO F. TEST DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y EJEMPLOS EVALUATIVOS

TEST PARA DETERMINAR EL TIPO DE INTELIGENCIA ESPACIAL

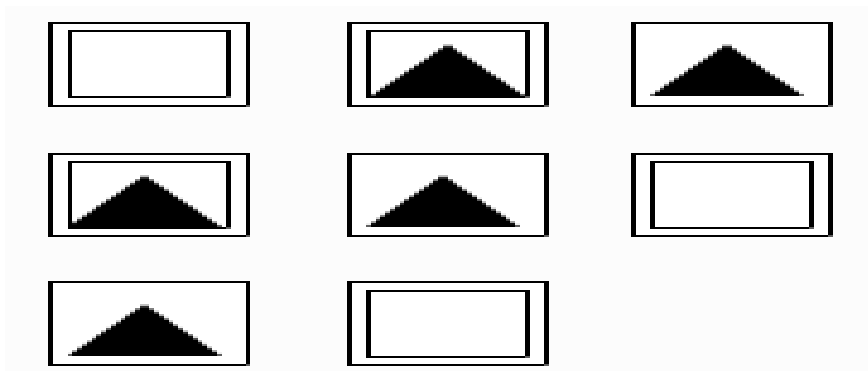
Tabla 8. Test inteligencia espacial

OPCIONES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Con frecuencia uso una cámara o una grabadora de video para registrar lo que veo a mi alrededor.					
Disfruto el armar rompecabezas y hacer laberintos y otros problemas visuales.					
De noche tengo sueños vívidos.					
Por lo general me resulta fácil encontrar mi camino en lugares que no conozco.					
Me gusta dibujar o hacer dibujitos mientras hago otras cosas (por ejemplo al hablar por teléfono)					
Para mí, en la escuela, la geometría es más fácil que otros temas					
Puedo imaginar sin dificultad como se vería una cosa desde arriba.					
Prefiero los materiales de lectura que tienen muchas ilustraciones.					

Fuente: Toro (s.f.)

EJERCICIOS PARA EVALUAR LA INTELIGENCIA ESPACIAL

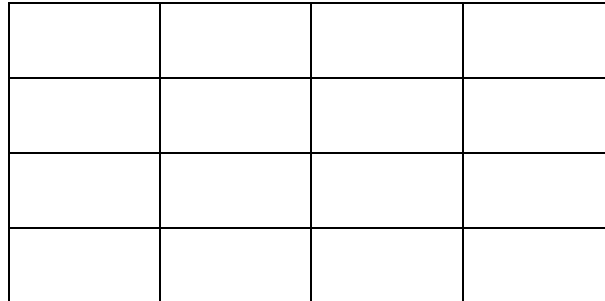
1. Observa la siguiente secuencia lógica



¿Cuál de las siguientes figuras completa la serie?

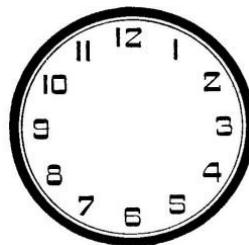


2. ¿Cuántos cuadros puedes contar en la siguiente figura?

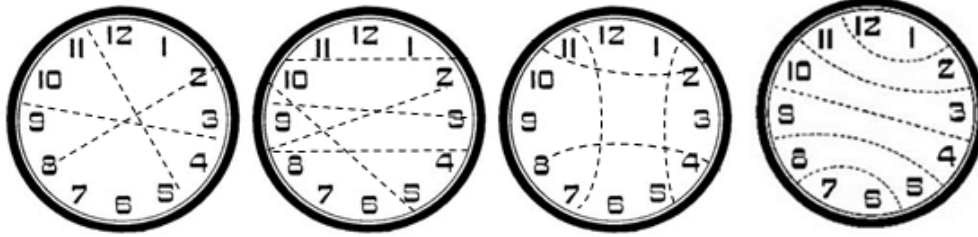


- 1. 16
- 2. 17
- 3. 30
- 4. 24

3. La esfera de este reloj debe cortarse en seis partes de forma cualquiera, de modo que la suma de los números que haya en cada parte sea la misma.

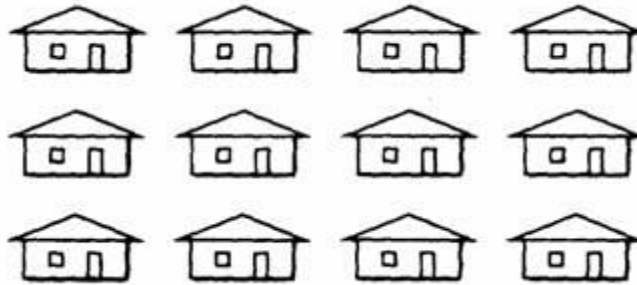


Elije la respuesta que consideres correcta

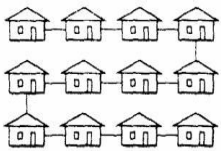


1 2 3 4

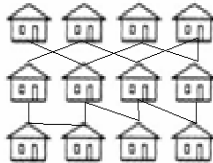
4. Conecta las 12 casas con el cable telefónico más corto posible. ¿Cuál es el camino más corto que lo lleva a todas las casas? Puedes comenzar por cualquiera y no necesitas volver al punto de partida



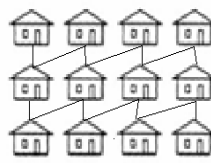
Escoge la opción que consideras correcta



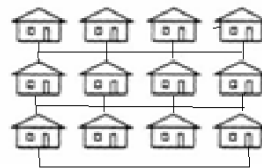
1



2

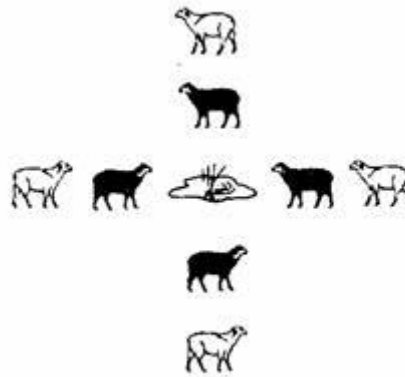


3

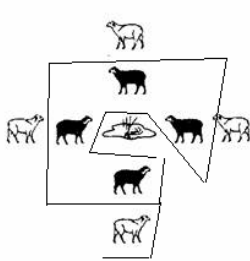


4

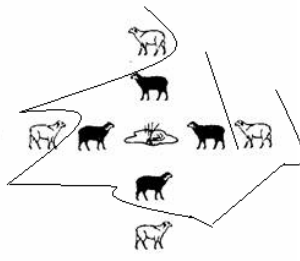
5. El propietario de un campo quiere evitar que las ovejas negras de su vecino tengan acceso a su fuente de agua.



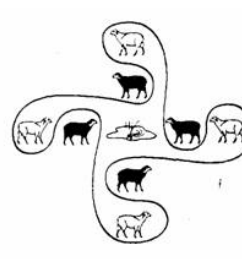
6. ¿Cómo deberá cercar el terreno para que sólo las blancas puedan llegar a la fuente?
 Escoge la solución gráfica.



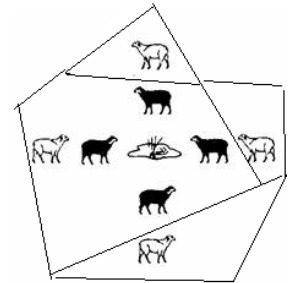
1



2

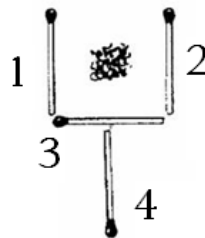


3



4

7. Cambiando de lugar solamente 2 fósforos, se puede reconstruir la pala formada, de manera tal que se forme otra igual, pero logrando que el residuo que se encuentra dentro de la original quede afuera. ¿Cuáles son los fósforos que cambian de lugar?

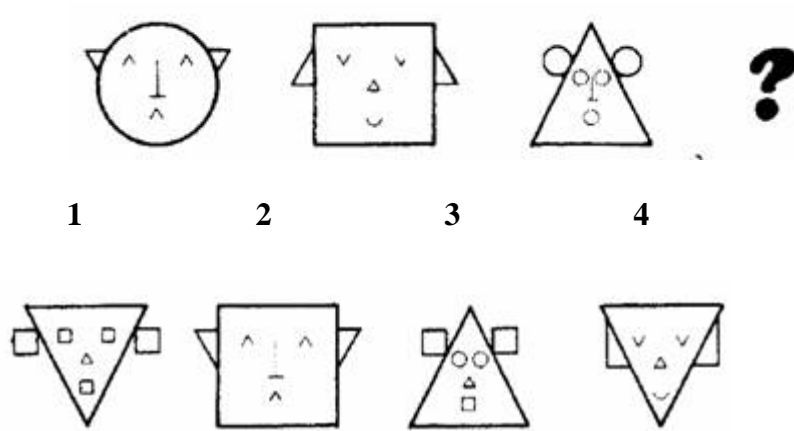


1. 1 y 3
 2. 1 y 2

3. 2 y 4

4. 2 y 4

8. En las figuras de abajo señala cual falta en la siguiente serie



9. Cuantos animales puedes ver en el siguiente dibujo



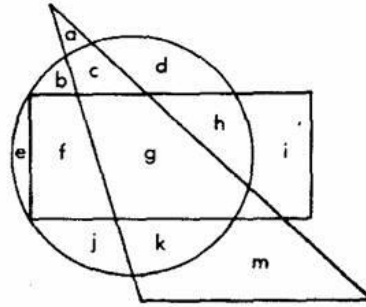
1. 1

2. 2

3. 4

4. 3

10. En el siguiente dibujo ¿Qué letras pertenecen al rectángulo y al triángulo, pero no al círculo?



1. a, g, h
2. c, k, f
3. a, m, i
4. e, f, i

11. Cuál de las 4 figuras se puede armar al doblar el modelo siguiente:



1

2

3

4



Hoja de respuestas

Tabla 9. Hoja de respuesta evaluación inteligencia espacial

	1	2	3	4
1	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TEST PARA DETERMINAR EL TIPO DE INTELIGENCIA MATEMÁTICA

Tabla 10. Test para medir la inteligencia matemática

OPCIONES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Puedo calcular números mentalmente con facilidad					
Las matemáticas y/o ciencias estaban entre mis materias favoritas en la escuela.					
Me gusta jugar juegos o resolver problemas que requieren pensamiento lógico.					
Me gusta armar experimentos de ¿qué pasaría si...?					
Mi mente busca los patrones, las regularidades o las secuencias lógicas en las cosas.					
Me interesan los nuevos desarrollos de las ciencias.					
Creo que casi todo tiene una explicación racional.					
A veces pienso en conceptos claros, abstractos, sin palabras y sin imágenes.					
Me gusta encontrar defecto lógicos en las cosas que las personas dicen o hacen en su caso o en su trabajo.					
Me siento más cómodo cuando algo ha sido medido, categorizado, analizado o cuantificado de algún modo.					

EJERCICIOS PARA EVALUAR LA INTELIGENCIA MATEMÁTICA

1. En la siguiente operación, cuáles son los signos matemáticos utilizados

$$17 = 7 ? 15 ? 5$$

- a. + -
- b. - x
- c. ÷ x
- d. - x

2. El número 148 es menor que 300, pero mayor que 12. Esta afirmación es

- a. Falsa
- b. Verdadera
- c. Unitaria
- d. Una igualdad

3. El número que corresponde a siete unidades, cuatro decenas y ocho centenas es:

- 1. 425
- 2. 748
- 3. 847
- 4. 487

4. Cuál es el signo que relaciona los siguientes números 215_____ 456

- 1. > (mayor)
- 2. < (menor)
- 3. = (igual)
- 4. ≠ diferente

5. Dos números, uno mayor que 8970 y otro menor que 9870 son:

- 1. 8900 y 9170

2. 8980 y 9780

3. 8790 y 9900

4. 8960 y 9990

6. Cuál es el número que completa la siguiente secuencia numérica: 4800, 2400, 1200,

1.600

2.1000

3.700

4.1100

7. Qué tipo de conjunto se presenta en el siguiente gráfico

1. Vacío

2. Referencial

3. Unitario

4. Par



8. En el siguiente bloque de números, identifica cual es el mayor y cuál es el menor

32569	12548	45879	14599
23578	158212	1457	17781
3587	1245	36521	10240
12547	12487	24587	22478

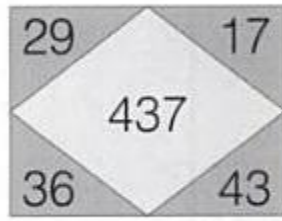
1. 1245 - 24587

2. 12487 - 22478

3. 1245 - 158212

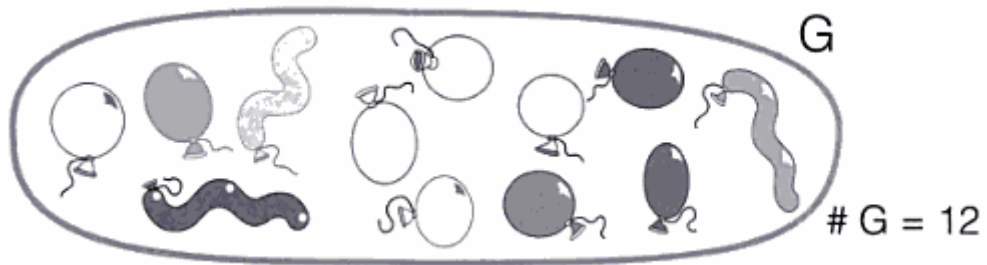
4. 3587 10240

9. A partir de la siguiente figura, realice la operación que se pide



1. 479
2. 456
3. 439
4. 483

10. Observa el conjunto de los globos



Si entregas los globos blancos entre 5 niños, cuantos globos le tocan a cada uno?

1. 5
2. 8
3. 3
4. 1

Hoja de respuestas

	1	2	3	4
1	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

TEST PARA DETERMINAR EL TIPO DE INTELIGENCIA NATURALISTA

Tabla 11. Test de inteligencia naturalista

OPCIONES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Amo ir a caminar a los bosques y mirar a los Árboles y las flores.					
Disfruto la jardinería					
Disfruto de la naturaleza y estar al aire libre.					
Disfruto aprendiendo los nombres de los seres vivientes de nuestro medio ambiente.					
Hago colecciones de piedras, esqueletos, hojas, insectos, mariposas, joyas o flores.					
Me gusta pasar a menudo mi tiempo al aire libre, donde pueda correr.					
Disfruto la pesca, la caza, la horticultura o sembrar plantas.					
Me gusta todo tipo de animales.					
Regularmente reviso los informes del estado del clima.					
Me gusta alejarme de las ciudades y disfrutar de la naturaleza.					

EJERCICIOS PARA EVALUAR LA INTELIGENCIA NATURALISTA

1. Observa la siguiente figura y contesta qué tienen los tres en común



1. Los tres pueden moverse solos
 2. Hay fuerzas que mueven a los tres
 3. los tres son seres vivos
 4. Los tres quieren correr
-
2. Que necesitan un árbol y un cactus para vivir
 1. Sólo Agua
 2. Sólo Luz solar
 3. Sólo Tierra
 4. Agua, luz solar y tierra

Observa la siguiente tabla y contesta las preguntas 3, 4 y 5

ANIMAL	HÁBITAT	CÓMO SE PROTEGE
Tortuga marina	Océanos y playas	Caparazón duro
Ardilla	Bosques y otros lugares con árboles	Corre, se sube a los árboles
Saltamontes	Lugares con hierba	Salta
Abeja	Bosques, jardines y otros lugares con flores	Pica

3. Algunos cachorros de animales salvajes se protegen subiéndose a los árboles. ¿Que otro animal se protege de igual manera?

1. Elefante
2. Ardilla

3. Saltamontes

4. Tortuga

4. ¿En qué lugar crees que puedes encontrar abejas?

1. En una playa

2. En lugares secos con arena

3. Debajo de la tierra

4. En un jardín con muchas flores

5. Un lugar con mucha hierva es _____ del saltamontes

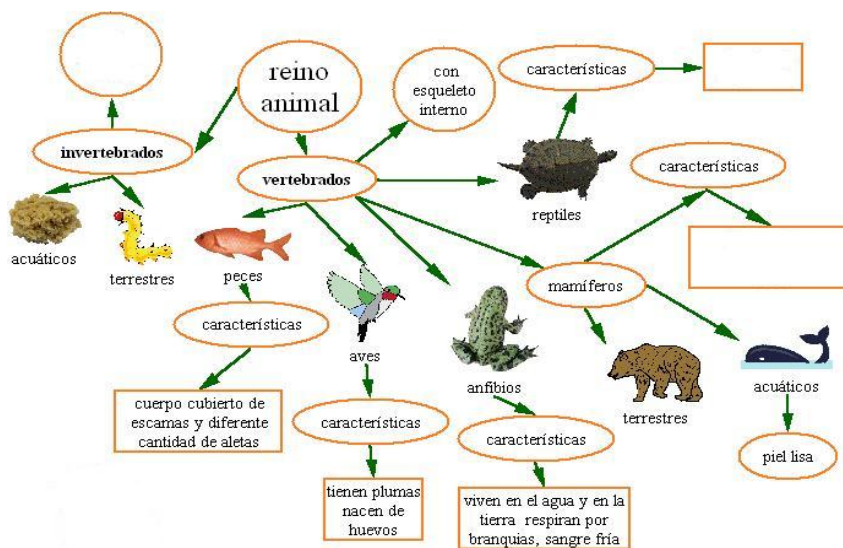
a. El lago

b. El sistema de defensa

c. El hábitat

d. La comida

Observa el siguiente dibujo y completa el recuadro que falta en las preguntas 6, 7 y 8



6. La característica principal de los animales invertebrados es:

1. Todos son insectívoros

2. No tienen esqueleto interno

- 3. Viven dentro del agua
- 4. Son animales salvajes pero domesticables

7. La característica de los reptiles es que

- 1. Tienen sangre fría
- 2. Viven en los pantanos
- 3. Se alimentan de gusanos
- 4. Amamantan a sus crías

8. Son características importantes de los mamíferos

- 1. Tienen pelo, comen insectos, tienen cuatro patas
- 2. viven en el agua y en la tierra, pero prefieren las profundidades
- 3. Tienen pelo, son vivíparo y toman leche
- 4. Son ovíparos, omnívoros y viven poco tiempo

9. Cambiando los gráficos por letras descubrirás un mensaje importante

CODIGO SEGRETO			
A -	F -	L -	R -
B -	G -	M -	S -
C -	H -	N -	T -
D -	I -	O -	U -
E -	J -	P -	V -

								Z	

1. Quiere a los animales
2. Cuida la tierra
3. Ama la vida
4. Ama la naturaleza

10. ¿Cuál de los siguientes elementos es una fuente de luz natural?

1. Bombillo
2. Sol
3. Lámpara
4. Luciérnaga

Hoja de respuestas

	1	2	3	4
1	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>