

Experiencia Pedagógica para la Transformación
Institucional en materia de **Índices Sintéticos de Calidad
Educativa (ISCE)** y pruebas **Evaluar para Avanzar**

Por una **Buena Educación**



**FORMACIÓN DE DOCENTES EN DISEÑO, APLICACIÓN Y
ANÁLISIS DE PRUEBAS OBJETIVAS PARA LA
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS.**



Academia JC EU

2022



Formación de docentes en gestión académica en didácticas específicas de cuatro (4) áreas fundamentales, como estrategia para superar los Índices Sintéticos de Calidad Educativa (ISCE) y mejorar los resultados en las pruebas Evaluar para Avanzar.

Por una Buena Educación

Formación de docentes en diseño, aplicación y análisis de pruebas objetivas para la evaluación de competencias, para 40 docentes de las áreas de Matemáticas y Lenguaje.



EQUIPO PROFESIONAL

**Autores Referente en los estándares por
Competencia de Matemáticas
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN,
Énfasis en Educación Matemática.
Universidad del Valle
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA
Universidad del Valle**

**Didáctica de las Ciencias Naturales
Universidad de Antioquia
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
Pontificia Universidad Javeriana**

**Doctor en Educación,
Universidad Internacional de Andalucía, España.
Magíster en Sociología de la Educación
Universidad de Antioquia**

**JORGE ALONSO COTERA GUERRA
Asesor y Consultor en Educación en el San Jorge
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LICENCIADO EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA
Universidad de Antioquia**



RESUMEN

1

Apoyo a la Gestión Académica para la Consolidación de un **Plan de Mejoramiento Institucional**.

- **EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y PLAN DE MEJORAMIENTO**

Talleres: Autoevaluación por Gestiones, Autoevaluación del Maestro, Autoevaluación de las Áreas y Encuesta diagnósticas sobre la pertinencia de las áreas obligatorias y optativas de la institución.

- **PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL**

- Modelo Pedagógico.
- Plan de Estudio
- Enfoque Metodológico

- **SISTEMA DE EVALUACIÓN**

Talleres: Revisión de los componentes del SIEE y ajustes.



2 Formación de docentes en **Didácticas Específicas** de cuatro (4) áreas fundamentales.

- **ENCUENTROS PERIÓDICOS CON MAESTROS - INVESTIGADORES**

Matemáticas

- Situaciones problemas:
- Planteamiento y resolución de problemas:

Lengua Castellana

- Método para la lecto-escritura (Experiencia sobre Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario):
- Enfoque Metodológico:

Ciencias Naturales

- Integralidad del Área:
- El papel del laboratorio:

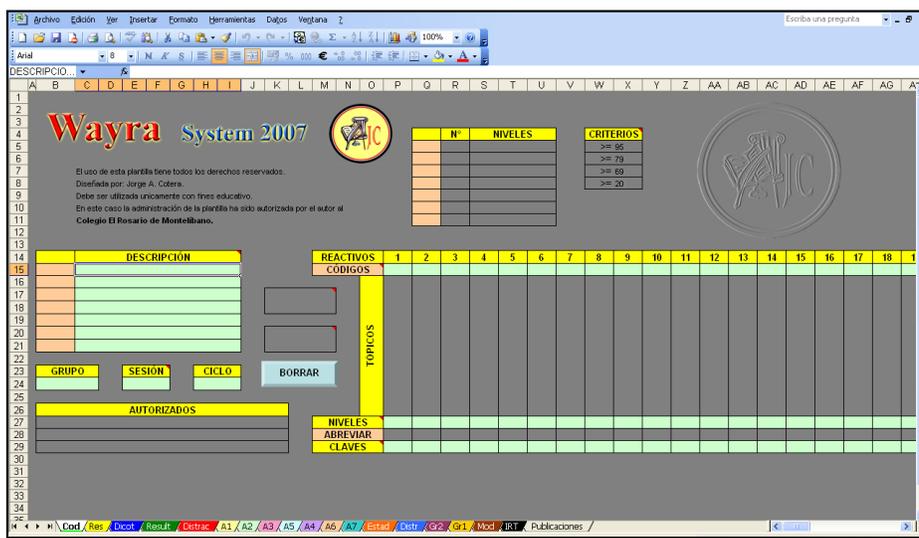
Ciencias Sociales

- Integralidad del área:
- La formación de los sujetos:



3 Formación de docentes en la Planeación, Diseño, Aplicación y Análisis de pruebas objetivas.

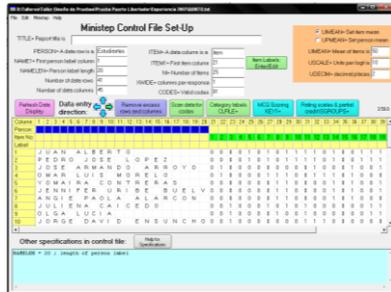
- DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
 - Planeación de una prueba desde la TCT
 - Elaboración de una prueba desde la TCT
 - Aplicación de una prueba desde la TCT
 - Análisis y estandarización de una prueba desde la TCT
 - Análisis de Resultados de los Exámenes
-
- USO DEL SOFTWARE PARA EL ANÁLISIS



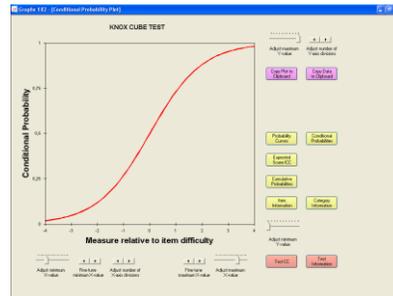


Minsteps versión educativa y libre de Winsteps

INTERFAZ DE ENTRADA

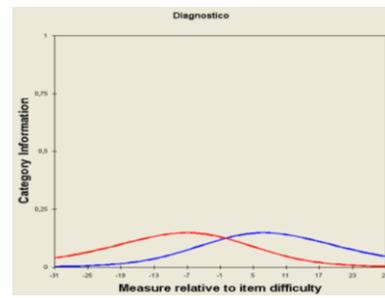
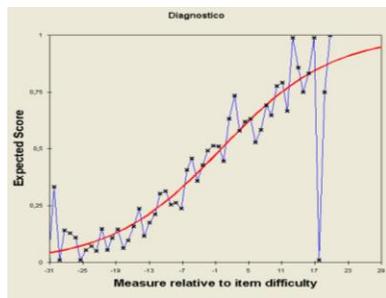


CALCULO DE CCI



ANÁLISIS DEL PUNTAJE ESPERADO

CURVA DE INFORMACIÓN DEL ITEM



ANÁLISIS DE RESULTADOS CON WINSTEP

TABLE 17.1 D:\Talleres\Taller Diseño de Pruebas\P ZOU512WS.TXT Mar 10 11:07 2008
INPUT: 41 Estudiantes 25 items MEASURED: 41 Estudiantes 25 items 2 CATS

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PTMEA CORR.	EXACT OBS%	MATCH EXP%	Estudiantes	
1	12	24	49.82	4.65	1.20	1.1 1.21	.8	.38	66.7	70.3	JUAN ALBERTO
2	12	24	49.82	4.65	1.20	1.1 1.21	.8	.38	66.7	70.3	PEDRO JOSE LOPEZ
4	12	24	49.82	4.65	1.30	1.5 1.53	1.6	.30	58.3	70.3	OMAR LUIS MORELO
23	11	24	47.66	4.66	.90	-.5 .85	-.4	.54	70.8	70.4	MELIZA BORRERO
31	11	24	47.66	4.66	1.05	.3 1.06	.3	.45	70.8	70.4	MILENA MORENO
41	9	24	43.24	4.77	1.25	1.2 1.18	.6	.32	62.5	72.3	AYLIN SALGADO AVILA
3	8	24	40.92	4.87	1.09	.5 .94	.0	.41	66.7	74.0	JOSE ARMANDO ARROYO
21	5	24	32.98	5.52	.96	-.1 .74	-.2	.42	83.3	80.7	MARLEN SANCHEZ
MEAN	8.3	24.0	41.56	4.90	1.00	.0 .96	.0		74.2	73.8	
S.D.	1.8	.0	4.25	.20	.26	1.2 .35	.9		11.3	2.5	



4 Talleres a docentes sobre Técnicas de Evaluación, como **Apoyo a la Evaluación Externa.**

- PRUEBA SABER 11

COMPONENTE PSICOLÓGICO

- Motivación.
- Ansiedad.
- Variables Fisiológicas

COMPONENTE ACADÉMICO

- Núcleos temáticos.
- Competencias.
- Prácticas de Laboratorios

COMPONENTE TÉCNICO

- Estructura de la Prueba.
- Simulacros.



RESUMEN DE COSTOS

- 1 Apoyo a la Gestión Académica para la Consolidación de un Plan de Mejoramiento Institucional.**
\$ 41,400,000
- 2 Formación de docentes en Didácticas Específicas de cuatro (4) áreas fundamentales.**
\$ 61,980,640
- 3 Formación de docentes en la Planeación, Diseño, Aplicación y Análisis de pruebas objetivas.**
\$ 26,370,000
- 4 Talleres a docentes sobre Técnicas de Evaluación, como Apoyo a la Evaluación Externa.**
\$ 12,840,000

TOTAL \$ 142.590.640



1. ACCIONES



Apoyo a la Gestión Académica para la Consolidación de un Plan de Mejoramiento Institucional.

Desde esta acción, se espera una revisión concienzuda sobre el estado de los resultados en las evaluaciones internas y externa, con el fin de elaborar un diagnóstico que sirva como punto de partida en el proceso de elaboración de metas de mejoramiento.

Para el cumplimiento de esta acción, la Secretaría de Educación Municipal convocará a los directivos de las diferentes instituciones del municipio, con el fin de celebrar sendas reuniones (máximo 3) en las que se organice una agenda y un equipo de gestión, conformado por un número máximo de 7 personas por cada una de las 4 instituciones educativas beneficiadas del presente proyecto, más 12 personas adicionales, como representantes de otros establecimientos educativos, de tal forma que se consolide un grupo máximo de 40 docentes.

Con base en un profundo análisis de los resultados en las pruebas saber en los diferentes niveles, y de una revisión a la articulación con los planes de estudios, tendremos la posibilidad de formular unas recomendaciones para los planes de mejoramientos, en términos de unas metas claras, de forma que al proponernos alcanzarlas no solo se busque superar los índices de calidad, sino también que se consolide el mejoramiento institucional.

Por todo lo anterior, una vez firmado el contrato de servicios, la Secretaría de Educación municipal deberá informar a los representantes legales de las Instituciones Educativas, con el fin de que estos puedan coordinar con sus equipos de trabajo, las bases y condiciones para el buen desarrollo del presente proyecto.



Una vez identificada la población beneficiaria, nuestros profesionales se pondrán en contacto con estos directivos, para elaborar un cronograma que permita el cumplimiento de las tareas convenidas.

Entre esas tareas se encuentran:

1.1.1 EVALUACIÓN Y PLANES DE MEJORAMIENTO

Se revisarán los planes de mejoramiento anteriores, con el fin de considerar el rendimiento en las metas pasadas, es decir, las metas que no hayan sido alcanzadas y que puedan seguir vigentes, para tratar de considerarlas en la elaboración de nuevas metas.

Pero fundamentalmente, se realizará una evaluación institucional, con el fin de elaborar una línea de base para los diferentes procesos, siguiendo para ello, algunos de los derroteros de las guías 34 y otros documentos del MEN; además.

Se utilizarán algunos protocolos e instrumentos desarrollados desde nuestra experiencia, cuyos derechos están protegidos por el Ministerio del interior.

De esta manera, cada una de las 4 instituciones educativas, recibirá cuatro (4) talleres, cada uno con una intensidad de 4 horas; para un total de 16 horas por cada institución educativa. Producto de estos talleres, las 4 instituciones recibirán los respectivos informes sobre el estado de los planes de mejoramiento y de las evaluaciones externas.

Los centros educativos participarán de estos talleres, pero no de la elaboración de los productos, pues entre sus compromisos está la elaboración de sus propios productos.



Los talleres serán desarrollados así:



Primer Taller: Autoevaluación por gestiones mediante las directrices de la guía 34 y bajo el protocolo e instrumentos de nuestra propuesta.



Segundo Taller: Autoevaluación del maestro bajo el protocolo e instrumentos de nuestra propuesta.



Tercer Taller: Autoevaluación de las áreas y proyectos bajo el protocolo e instrumentos de nuestra propuesta.



Cuarto Taller: Encuesta diagnósticas sobre la pertinencia de las áreas obligatorias y optativas de la institución.

Por cada una de las anteriores acciones, a la institución le serán entregadas en medio magnético, los consolidados sobre análisis y reportes de los mismos, como también, los textos mediante los cuales se realizan las respectivas conclusiones y sugerencia para implementar la transformación.



4.1.2 PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Con base en los informes sobre las evaluaciones y el plan de mejoramiento, se procederá a la lectura y análisis del documento P.E.I, con el fin de revisar el nivel de articulación, actualización y coherencia entre sus diferentes componentes.

Especialmente se revisará la formulación del modelo pedagógico, concentrando el trabajo en el análisis a la formulación de sus bases teóricas, y al nivel de pertinencia con respecto a las necesidades, sociales, económicas, políticas y culturales de la comunidad. Esta lectura tiene una intensidad de 8 horas laborales.

Producto de las lecturas de los P.E.I, se desarrollarán con cada una de las cuatro (4) instituciones, tres (3) talleres con una intensidad de cuatro (4) horas, cada uno, y sobre los siguientes aspectos.

- Modelo Pedagógico.
- Plan de Estudio
- Enfoque Metodológico

Es importante señalar, que la presente propuesta no contempla la formulación de los anteriores documentos, ni el acompañamiento a su consolidación. Los alcances de la presente propuesta están formulados como un apoyo al proceso de diagnóstico y de implementación del sistema de gestión, pero no se extiende a su desarrollo completo, en la medida en que este se trata de un proceso a varios años. También aquí los centros educativos podrán participar de los talleres, sin embargo, no están sujetos a los análisis de sus documentos del P.E.I.



4.1.3 SISTEMA DE EVALUACIÓN

Cada institución Educativa recibirá acompañamiento en el proceso de revisión y reajuste al sistema de evaluación institucional, considerando los aportes que aumenten el nivel de articulación entre el mismo y la propuesta pedagógica del P.E.I y el modelo pedagógico.

Nuestros profesionales coordinarán las acciones que permitan re-orientar la implementación y ejecución del SIEE, no sólo como herramienta para la evaluación, sino también como herramienta para la planeación y desarrollo de las mismas actividades de aula.

En este trabajo se desarrollará dos (2) talleres de 4 horas, cada uno, con cada una de las cuatro (4) instituciones involucradas. Mediante estos talleres se analizarán cuantitativa y cualitativamente los diferentes componentes del SIEE.

Entre estos componentes, se revisará su sujeción a la normatividad colombiana, buscando actualizarlo y aumentar su pertinencia con respecto a las últimas innovaciones educativas.

Se realizará un análisis sobre la estructuración de sus criterios y escalas, tratando lograr mayor coherencia con lo propuesto en el P.E.I, especialmente, con las posturas teóricas desde las cuales se fundamenta el mismo.



Formación de docentes en didácticas específicas de cuatro (4) áreas fundamentales y ajuste a los (4) planes de área con soporte en las didácticas específicas.

4.2.1 ENCUENTROS PERIÓDICOS CON MAESTROS - INVESTIGADORES

Se desarrollarán en total 16 encuentros periódicos de 6 horas, (4) cuatro por cada una de las 4 áreas (Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), y en los que cada área contará con la orientación de (1) un maestro-investigador, quien estará asumiendo los procesos de:

- Revisión bibliográfica y fundamentación de los Planes de Área y sus componentes.
- Cualificación de maestros en DIDÁCTICAS CONTEMPORANEAS, en particular, en didácticas específicas.

De los encuentros podrán participar todos los docentes de la respectiva área, incluyendo aquellos de básica primaria que tienen compromisos con el área (Los rectores delegaran); esperando con ello garantizar la participación de los niveles de primaria y secundaria.

4.2.1.1 EJES GENERADORES POR ÁREAS

El proceso de fundamentación de los Planes de áreas en el que se cualificarán los docentes, se iniciará con 4 de las áreas



fundamentales: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Cada una de estas áreas, atenderá prioritariamente 2 ejes generadores de procesos, es decir, dos tópicos que han sido seleccionados, en primer lugar, por las dificultades encontradas en ellos tanto en lo relacionado con la planeación como con el desarrollo mismo; y en segundo lugar, por el alto impacto que pueden generar en los demás procesos, desde los cuales se explica el rendimiento escolar, y en términos generales, lo que se ha venido llamando: “Calidad Educativa”.

4.2.1.1.1 Ejes generadores para el área de Matemáticas.

En lo relacionado con la revisión y fundamentación del Plan de área, se pretende encontrar algunos criterios en torno a los Fines de la Educación Matemática que permitan a cada institución pensar y gestionar el currículo de esta área, por supuesto desde su autonomía, pero respondiendo también a unas directrices municipales.

Dentro de esas directrices están, por una parte, la necesidad de transversalizar la mirada sobre los diferentes pensamientos matemáticos y los procesos que le subyacen, pues aun en muchos de los establecimientos educativos se sigue abordando la enseñanza de las matemáticas desde las disciplinas de manera escindida (Aritmética, Geometría, Álgebra, Estadística, etc.); por otra parte, las que tienen que ver con el dominio de algunas prácticas pedagógicas y didácticas que se esperan tengan lugar al interior de los planes de área y por supuesto haga parte de la realidad de aula de todas nuestras escuelas.

Tales prácticas o didácticas específicas son:

a) Situaciones problemas: Enmarcadas en la teoría de las Situaciones Didácticas y señaladas por los lineamientos curriculares como el contexto para acercarse al conocimiento matemático en la escuela. Esta estrategia didáctica ha venido siendo indagada por el equipo de maestros-investigadores de la Universidad de Antioquía,



quienes han avanzado en la apuesta por tales prácticas al interior del currículo de matemática.

Por tanto, nos proponemos que dichas estrategias didácticas sean uno de esos puntos en común en los currículos de matemática de todas nuestras Instituciones y Centros Educativos, pero que además de estar contempladas en los planes, puedan ser ejecutadas en el día a día de la clase; y para ello se hace necesario la cualificación de los maestros en lo relacionado con el diseño o la planeación de las mismas, el desarrollo o puesta en escena, el uso de los medios y las formas, y la evaluación a través de tales experiencias; como también su relación con otras estrategias didácticas, como lo son el planteamiento y resolución de problemas, el uso de representaciones semióticas, etc.

b) Planteamiento y resolución de problemas: Como uno de los Procesos Generales definidos por los Lineamientos Curriculares, “La resolución y el planteamiento de problemas” esperamos proponerla como una estrategia didáctica de apoyo a otros procesos de la Educación matemática y de otras áreas.

Este eje generador estará dedicado al desarrollo de temáticas que permita comprender la importancia y la naturaleza de los procesos necesarios a la hora de plantear y resolver un problema, entre ellos: La comprensión de los enunciados, la aplicación de diversas estrategias, la comprobación de los resultados, etc.

4.2.1.1.2 Ejes generadores para el área de Lenguaje.

De igual forma como con todas las demás áreas, con la revisión y fundamentación del Plan de área, se pretende encontrar algunos criterios en torno a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana que fomenten la innovación curricular en el marco de la autonomía, pero considerando algunas directrices municipales.



a) Método para la lecto-escritura (Experiencia sobre Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario): Quizá la más demandada de todas las necesidades en el currículo de Lengua Castellana, tiene que ver con el reconocimiento de un método y sus estrategias, que a nivel municipal sirva de orientación para la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados, ya que de tales proceso depende el rendimiento en las demás áreas no sólo en el orden de la comunicación sino también en el de los pensamientos (comprensión y conceptualización).

b) Enfoque metodológico: El otro criterio que esperamos pueda ser común a los currículos institucionales, tiene que ver con la implementación de un enfoque comunicativo-textual, esto es, que desde el área de Lengua Castellana, las demás áreas pueda tomar una serie de criterios que le permitan orientar, apoyar y utilizar las competencias comunicativas de lectura y producción textual en la realización de sus propias actividades; y que a su vez, los docentes ganen experiencia en la evaluación de tales criterios. Todo esto a su vez, aporta también a la cualificación del maestro en el grado de dominio sobre los mismos procesos lecto-escriturales, ya que el enfoque demandará, maestros productores y comprometidos con tales procesos.

4.2.1.1.3 Ejes generadores para el área de Ciencias Naturales.

La búsqueda y la cualificación en esta área también estará centra en la unidad de criterios en torno a los Lineamientos Curriculares de Ciencias Naturales, en procura de fomentar la innovación curricular, manteniendo algunas orientaciones que desde la localidad pretenden garantizar el acompañamiento, el seguimiento y control de las políticas educativas; por tanto, se puntualizará en los siguientes ejes generadores:

a) Integralidad del área: El área de Ciencias Naturales ha estado sometida a una ruptura en el orden de los niveles como en el de las disciplinas, esto es, para básica primaria se pretende su enseñanza desde la “Ciencias Naturales” con el consiguiente privilegio del entorno



vivo, en detrimento de los otros dos; y luego en secundaria, el área se divide en Biología, Química y Física, quedando estas dos últimas limitadas en la mayoría de los casos, al nivel de la Media Académica. Por esta razón, se pretende una orientación curricular que encuentre la forma de devolverle al área, la integralidad que le viene dada desde su naturaleza y complejidad epistemológica, esto es, que los tres ejes que la integran, lo vivo, lo químico y lo físico tengan lugar en la complejidad del mundo de la vida. De esta manera, tanto a nivel de planeación como de desarrollo curricular debe ser clara la intención de trabajar de manera integrada.

b) El Papel del laboratorio: En realidad, no estamos pensando únicamente en el laboratorio como escenario para la indagación, sino en cualificar al maestro entorno a estrategias didácticas que permitan considerar los diversos medios de los que se dispone, para generar contextos problémicos desde los que puedan ser abordados los objetos y los conceptos de las Ciencias Naturales, como también las competencias que vienen siendo evaluadas desde lo externo, entre ellas, la identificación, la indagación y la explicación.

4.2.1.1.4 Ejes generadores para el área de Ciencias Sociales.

En el área de Ciencias Sociales también nos proponemos el fomento de prácticas innovadoras, que a la luz de los Lineamientos Curriculares mantengan algunos criterios en común, algunos de los cuales, han sido priorizados por el presente proyecto, de tal manera que los ha considerado como ejes generadores de procesos, desde los que se dirigirá la cualificación de los maestros.

a) Integralidad del área: El área de Ciencias Sociales también ha sido objeto de continuas críticas a raíz de la división disciplinar tradicional: en geografía e Historia. Y aun existiendo en el PEI como Ciencias Sociales Integradas, sus ejes se vienen abordado de manera disgregada, con poca relación entre ellos, tanto así, que aún se sostienen la división de las Ciencias Económicas y políticas en la Media



Académica. Por tanto, con el presente proyecto se pretende una planeación y desarrollo que propenda por una mirada integradora de los (8) ejes, con su respectiva problematización.

b) La formación de los sujetos: Las ciencias sociales, es una de las áreas del currículo a la tradicionalmente que se le ha desprovisto de laboratorio, y quizá por ello son escasas las practicas didácticas que se implementan en torno a su desarrollo; incluso, no es claro aún para nuestros maestros, cómo los escenarios del gobierno escolar y el mismo proyecto para la democracia pueden ser alternativas para hacer didáctica de las ciencia sociales; no se ha alcanzado articular de manera significativa, las prácticas realizadas en entorno a estos compromisos, con los contenidos del área; por el contrario, tales contendidos siguen estando por fuera de los intereses de nuestros estudiantes, ajenos a su realidades y a su necesidades, mientras que las acciones entorno al gobierno escolar y al proyecto de democracia siguen siendo entendidas como actividades extracurriculares y anexas. Por esta razón, proponemos un trabajo en materia de didácticas que permita el vínculo entre los escenarios formativos de los ciudadanos (modelo pedagógico), los proyectos y los contenidos del área.



Cualificación de docentes en la Planeación, Diseño, Aplicación y Análisis de pruebas objetivas para la evaluación en el aula de clases.

4.2.1 DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

De cada una de las instituciones educativas oficiales, rurales y urbanas del municipio de, se seleccionarán un máximo de 4 docentes, de las áreas de Matemática y Lengua Castellana, hasta conformar un equipo de 40 docentes.

Para la selección se tendrá en cuenta el tamaño de la institución. De tal manera que las instituciones más grandes, puedan estar lo suficientemente representadas.

El programa de formación que se les ofrece a esta población, es un programa continuado que exigen un número no menor de 32 horas de trabajo, organizado en 4 talleres cada uno de 8 horas, en la modalidad de trabajo teórico-práctico.

Cada docente deberá cumplir con las siguientes acciones:

PRIMER TALLER
Conferencia: “La Teoría de Pruebas y Las Evaluaciones del ICFES”. De 8:00 Am a 12:00 M.
Taller: “Planeación y Construcción de Pruebas Objetivas desde la TCT” (Incluye la construcción de una prueba para la institución) De 2:00 Am a 4:00 Pm.



4.2.1.1 Planeación de una prueba desde la TCT

La elaboración de una buena prueba requiere el cumplimiento de una serie de pasos que garanticen las características de la misma. Los docentes serán cualificados en el cumplimiento de lo siguiente:

- A. Aprender a definir el propósito de la prueba.
- B. Definir las características generales de la prueba.
- C. Especificar el contenido a examinar
- D. Elaborar la tabla de especificaciones
- E. Determinar los pesos relativos que debe tener cada tema en la tabla anterior.¹

SEGUNDO TALLER
Taller: “Elaboración y Redacción de Preguntas para Pruebas Objetivas desde la TCT” (Incluye el ejercicio de redacción de las preguntas por parte de los maestros participantes) De 8:00 Am a 12:00 M.
Seminario: “Las Competencias Específicas por áreas y la Elaboración de Preguntas” De 2:00 Am a 4:00 Pm.

¹ PONCE DE LEÓN, Eduardo. (2001). *Construcción de Pruebas Objetivas para la evaluación de conocimientos en el aula*. Universidad el Bosque. Bogotá – Colombia.



4.2.1.2 Elaboración de una prueba desde la TCT

La elaboración de los ítems de una prueba depende estrictamente de lo que se haya definido en el proceso previo de planeación, y básicamente consiste en redactar las preguntas siguiendo el formato y las recomendaciones respectivas.

A los docentes se les cualificará en la construcción de preguntas en tres tipos de formatos:

- A. Construcción de Preguntas del tipo Falso y verdadero.
- B. Construcción de preguntas del tipo Aparejamiento
- C. Construcción de preguntas del tipo Opción Múltiples

Haciendo especial énfasis en este último, por ser el más versátil y más utilizado de todos.

TERCER DIA
Taller: “Aplicación de Pruebas Objetivas desde la TCT” (Incluye la aplicación de la prueba construida a un grupo de la institución) (Aplicación de una Prueba Estandarizada) De 8:00 Am a 12:00 M.
Seminario: “La Didáctica General y el rediseño de un currículo por Competencias” (Lineamientos, Estándares, Logros, Indicadores y Competencias Específicas). (Incluye el uso de formatos y plantillas sistematizadas) De 2:00 Am a 4:00 Pm.



4.2.1.3 Aplicación de una prueba desde la TCT

A pesar de poseer una rigurosa planeación y una correcta elaboración, una prueba puede perder efectividad sino cuenta con una correcta administración y aplicación.

A los docentes se les cualificará en la administración y aplicación de los siguientes modelos de pruebas según su:

- A. Propósito: Diagnóstico, Comparación, Investigación, etc.
- B. Objeto: Conocimiento, Aptitudes, Competencias, Procesos, etc.
- C. Tipo: Representativa o Predictiva.
- D. Referente: A la Norma o al Criterio.
- E. Clase: Velocidad, Ejecución Máxima, Poder, etc.
- F. Necesidad: Estabilidad, Equivalencia, Consistencia interna, etc.

4.2.1.4 Aplicación de la Prueba

Producto del taller de Elaboración de la prueba y de la redacción de las respectivas preguntas; se armará el instrumento y el formato indicado, y se convocará a un grupo piloto, compuesto por estudiantes del grado respectivo, con el fin de someterlos a la prueba que ha sido diseñada para dicho nivel.

Tal aplicación será utilizada con el fin de desarrollar con ella de manera simultánea, el taller sobre aplicación, pero al mismo tiempo favorecer las condiciones necesarias para el taller de análisis, ya que, con los resultados obtenidos de la aplicación, se realizará el ejercicio de análisis utilizando el apoyo informático.

Desde el presente proyecto se contemplan los gastos de materiales y equipos necesarios para la aplicación de la prueba; incluyendo el material de soporte (Fotocopias y/o paleógrafo).



CUARTO DIA
Taller: “Análisis y Estandarización de Pruebas Objetivas desde la TCT”
(Incluye el uso de la Aplicación y de Software especializado)
De 8:00 Am a 12:00 M.
Seminario: “Códigos Sociolingüísticos, Estilos, Ritmos Cognitivos y las Pruebas Nacionales ICFES, SABER y Evaluar para avanzar”
Experiencia Institucional.
De 2:00 Am a 4:00 Pm.

4.2.1.5 Análisis y estandarización de una prueba desde la TCT

El cuarto momento es la parte más interesante en todo este proceso. Requiere de un poco de rigurosidad matemática, unida a la destreza del analista. Sin este proceso, todo el trabajo anterior perdería importancia, pues la pretendida objetividad, (Confiabilidad y validez) serían sólo un supuesto teórico.

A los docentes se les cualificará en:

A. Cálculo de los estadísticos más importantes:

- a) Media
- b) Desviación estándar
- c) Varianza
- d) Error Estándar*

B. Selección y utilización del método adecuado para la calificación de las pruebas:

- a) Puntajes brutos.
- b) Puntaje z
- c) Puntajes T



- d) Transformación a categorías cualitativas².
 - e) Aproximación a puntajes establecidos a través de ajuste de parámetros por el método de máxima verosimilitud.*
- C. Cálculo de los Parámetros de los ítems según la teoría:
- a) Índice de dificultad (*Simple y corregido por grupo*)
 - b) Índice de discriminación. (*Simple y corregido por grupo*)
 - c) Índice de Aleatoriedad.
- D. Cálculo de la Confiabilidad
- a) Por estabilidad. (*Coeficiente de Corr. Test-retest.*)
 - b) Por equivalencia. (*Coeficiente de Corr. de Formas paralelas.*)
 - c) Por consistencia interna. (*Kuder-Richardson 20 – 21. Alpha de Cronbach. Spearman-Brown Split-half.*)
- E. Cálculo de la Validez
- a) De constructo. (*Análisis Factorial.*)
 - b) De contenido. (*Tabla de Especificaciones.*)
 - c) De criterio. (*Coeficiente de Correlación biserial puntual Interno y Externo - Simple y Corregido. Coeficiente de Correlación Biserial Simple y Corregido.*)
- F. Análisis del comportamiento de los Distractores
- a) En toda la prueba.
 - b) En el grupo con altos puntajes.
 - c) En el grupo con bajos puntajes.
 - d) En la diferencia de los grupos.
- G. Utilización de una Plantilla sistematizada para el análisis de la prueba.

² Aproximación desde el Método Cajóri.

* Desde la aplicación informática.



Con la presente propuesta de actualización de docentes, se incluye la autorización a 4 instituciones educativas y 2 Centros Educativos del municipio beneficiario, para la utilización de la Plantilla en Excel que ha sido diseñada especialmente para el análisis de pruebas objetivas, y que está protegida ante el ministerio del interior, bajo el carácter de OBRA INDIVIDUAL y OBRA DERIVADA, y con el registro de Libro, Tomo y Partida respectiva: 13-37-379, del 13 de Junio del 2013.

Para la autorización, los profesionales a nuestro servicio, configuran las respectivas planillas con el nombre y los datos de las instituciones que serán autorizadas para el uso de la plantilla.

La presente propuesta no compromete al soporte técnico y a la actualización de la misma; en cutos casos, los gastos adicionales correrán por cuenta de la entidad que así lo requiera.

Con la presente propuesta, solo los docentes que participen de los talleres, serán cualificados en la administración de la plantilla.



4.2.1.6 Análisis de Resultados de los Exámenes

Además del análisis que será desarrollado para el modelo de prueba diseñada bajo la TCT, en el que se utiliza la plantilla anteriormente mencionada, también se hace necesario para formación y el entrenamiento técnico de los docentes, el que reconozcan otro tipo de análisis. Recordemos que la prueba del Saber 11 realizada por el ICFES, está fundamentada en la teoría de respuesta al ítem (TRI) y no en la TCT, que es la más sencilla y utilizada en los contextos escolares.

Este modelo de pruebas, utiliza para su análisis el modelo de función logística de un parámetro “modelo de Rasch”³, de lo que se desprende la necesidad de considerar la magnitud de este parámetro, la relación entre las variables que refleja la curva y los métodos de estandarización para los resultados de este modelo.

Por ello el método más recomendado es el proceso de máxima verosimilitud que lleva a cabo el software Winsteps, este calcula al mismo tiempo el parámetro de los ítems utilizados (dificultad), el grado de ajuste de los datos al modelo, el equating entre dos formas de la misma prueba, las probabilidades de respuesta para una persona o grupo específico y los estadísticos generales de prueba como los promedios, desviaciones estándar, confiabilidad entre otros.

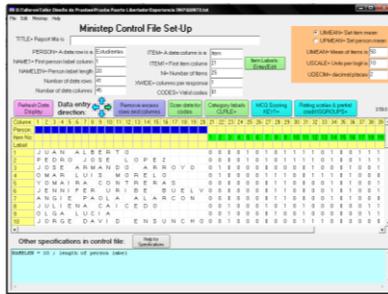
De ahí que se pretenda mostrar a los docentes en formación, como utilizar algunos softwares especiales, en este caso, la versión libre de Winsteps; mediante el cual se realiza el análisis de los puntajes, para el caso de las pruebas del ICFES.

³ Formula de Modelo de Rash con un parámetro (b). $P_i(q) = \frac{e^{d(\theta-b_i)}}{1 + e^{d(\theta-b_i)}}$

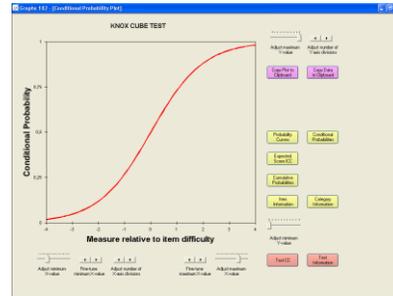


Minsteps versión educativa y libre de Winsteps

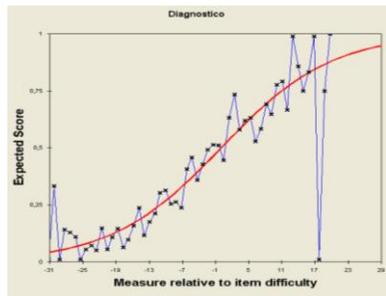
INTERFAZ DE ENTRADA



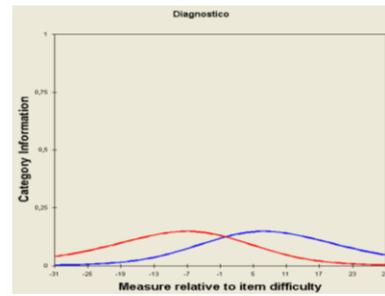
CALCULO DE CCI



ANALISIS DEL PUNTAJE ESPERADO



CURVA DE INFORMACIÓN DEL ITEM



Con respecto al uso de la versión libre del software Winsteps, la presente propuesta no se hace responsable por ninguna acción en la que algunas de las personas que hagan parte del presente proceso de formación, haga uso indebido de ese recurso.

En este caso, nuestra formación se ceñirá a mostrar cómo, una vez descargada de la página oficial, la versión libre del Software, esta puede ser usada para el análisis de los datos.



ANÁLISIS DE RESULTADOS CON WINSTEP

TABLE 17.1 D:\Talleres\Taller Diseño de Pruebas\P ZOU512WS.TXT Mar 10 11:07 2008

INPUT: 41 Estudiantes 25 items MEASURED: 41 Estudiantes 25 items 2 CATS

Estudiantes: REAL SEP.: .00 REL.: .00 ... item: REAL SEP.: 2.59 REL.: .87

Estudiantes STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PTMEA EXACT MATCH	OBS%	EXP%	Estudiantes		
1	12	24	49.82	4.65	1.20	1.1	1.21	.8	.38	66.7	70.3	JUAN ALBERTO
2	12	24	49.82	4.65	1.20	1.1	1.21	.8	.38	66.7	70.3	PEDRO JOSE LOPEZ
4	12	24	49.82	4.65	1.30	1.5	1.53	1.6	.30	58.3	70.3	OMAR LUIS MORELO
23	11	24	47.66	4.66	.90	-.5	.85	-.4	.54	70.8	70.4	MELIZA BORRERO
31	11	24	47.66	4.66	1.05	.3	1.06	.3	.45	70.8	70.4	MILENA MORENO
33	11	24	47.66	4.66	1.33	1.6	1.32	1.0	.30	62.5	70.4	KATERINE HERANANDEZ
35	11	24	47.66	4.66	.99	.0	1.72	2.0	.43	79.2	70.4	EIFER GARCES
24	10	24	45.47	4.70	.99	.0	1.01	.1	.47	70.8	71.0	LINA MARCELA CERVANT
26	10	24	45.47	4.70	.99	.0	1.01	.1	.47	70.8	71.0	LISETH TATIANA LANDE
39	10	24	45.47	4.70	1.42	2.0	1.49	1.4	.22	54.2	71.0	MAR*A JOSE VALLEJO
16	9	24	43.24	4.77	.81	-.9	.80	-.5	.56	79.2	72.3	KEVIN DANILO MARTINE
17	9	24	43.24	4.77	.95	-.2	.99	.1	.48	70.8	72.3	EVERLIDES PARES
28	9	24	43.24	4.77	1.15	.8	1.02	.2	.39	62.5	72.3	GERSON YESIC COGOLLO
29	9	24	43.24	4.77	1.15	.8	1.02	.2	.39	62.5	72.3	DIEGO ARMANDO DE LA
32	9	24	43.24	4.77	1.47	2.1	1.67	1.6	.16	54.2	72.3	YULIETH PAOLA PIEDRA
41	9	24	43.24	4.77	1.25	1.2	1.18	.6	.32	62.5	72.3	AYLIN SALGADO AVILA
3	8	24	40.92	4.87	1.09	.5	.94	.0	.41	66.7	74.0	JOSE ARMANDO ARROYO
21	5	24	32.98	5.52	.96	-.1	.74	-.2	.42	83.3	80.7	MARLEN SANCHEZ
MEAN	8.3	24.0	41.56	4.90	1.00	.0	.96	.0		74.2	73.8	
S.D.	1.8	.0	4.25	.20	.26	1.2	.35	.9		11.3	2.5	

4.2.2 TALLERES A DOCENTES SOBRE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN, COMO APOYO A LA EVALUACIÓN EXTERNA



4.2.2.1 Simulacros Prueba Saber 11

Se desarrollará con los docentes participantes, 4 talleres de 4 hora cada uno, en los que participaran los estudiantes comprometidos con las Pruebas Saber 11. Durante estos talleres, los docentes (40) desarrollaran las temáticas concernientes a los diferentes aspectos que componen la aplicación de una prueba como la Prueba Saber 11.

La psicometría, y especialmente la teoría clásica de respuesta al test, utilizada por el ICFES hasta el año 1999 precisa la existencia de un grupo de factores que siendo irrelevantes frente al atributo que se desea medir, hablese de conocimientos, aptitudes o Competencias básica Comunicativas”, pueden tener gran influencia o impacto en los resultados de la prueba; ya que de alguna manera afectan el puntaje real de los estudiantes.

Desde la teoría del error de medición, dentro de estas variables se agrupan unas no sistemáticas a las que se le denomina técnicamente, errores de tipo aleatorio, entre los que se cuentan: Los refuerzos para la transferencia de aprendizaje, el direccionamiento, la experiencia con la prueba, la motivación, la ansiedad frente al desafío y las variables fisiológicas⁴.

De esta forma para el evaluador, las mencionadas variables son errores en la medición que a toda costa deben ser reducidos, pero para el preparador, en este caso nosotros, se trata de variables que al momento de ser estimuladas pueden mejorar los resultados en el corto, mediano y largo plazo. Aunque la TRI, actual teoría utilizada por el ICFES no posee un modelo lineal como su antecesora, la experiencia ha demostrado que la influencia de las mencionadas variables sigue siendo una constante.

⁴ MEDELLÍN LOZANO, Elvers William (2001). Bogotá. Fundamentos de la Medición en Psicología. Construcción de pruebas Objetivas para la Evaluación de conocimientos en el aula.



Así, el principal propósito de un trabajo como este, es que el docente como evaluador, pero también como evaluado, reconozca cómo este conjunto de factores o “errores” afectan los resultados de los estudiantes.



COMPONENTE PSICOLÓGICO

Este componente responde principalmente a las necesidades sugeridas por los tres últimos errores de los anteriormente citados. En primer lugar, la motivación como uno de los elementos que ha logrado demostrar mayor influencia⁵, no solo en el desempeño académico sino también en el técnico, como lo demuestran varios estudios sobre las incidencias de programas de cambio atributivo⁶; se identifica aquí como uno de los objetivos fundamentales del programa.

4.2.2.1.1.1 MOTIVACIÓN.

1. Compartir con los estudiantes toda la información pertinente, objetiva y veraz, sobre las responsabilidades y obligaciones que se adquieren al inscribirse en la prueba.
2. Suministrar la correcta y oportuna información sobre las generalidades, estructura y particularidades de la prueba, con el fin de generar un estado de confianza.
3. Y por último, a la razón de las recomendaciones hechas por recientes investigaciones en medición de las capacidades cognitivas; generar en el estudiante la oportuna relación entre esfuerzo y éxito como clave esencial de la motivación.

⁵ HEDERICH, Christian y Otros. Ritmos Cognitivos en la escuela. Bogotá. U. Pedagógica nacional. Pág. 29.

⁶ WITTRUCK, Merlin C. (1998). Aplicación de Pruebas e investigación reciente en cognición. Test y Cognición. Barcelona. Paidós.



4.2.2.1.1.2 ANSIEDAD.

Una de las formas más comunes para mejorar el comportamiento de los estudiantes debido a la ansiedad, es la simulación de pruebas⁷.

4.2.2.1.1.3 VARIABLES FISIOLÓGICAS

El manejo de las variables fisiológicas es un tema que debe ser tratado con prudencia pero que resulta indispensable a la hora de dialogar con los estudiantes y de hacer recomendaciones para los días en que serán presentadas las pruebas. Dichas recomendaciones se hacen con base en la experiencia y las sugerencias que hace la psicometría para la aplicación (Ejecución) de una prueba objetiva y de algunos estudios sobre los ritmos circadianos⁸.



COMPONENTE ACADÉMICO

Por tratarse de una prueba de tipo representativa, donde se pretende abordar a través de un número limitado de preguntas, todo el universo teórico de un área con el nivel correspondiente; el ICFES ha definido unos núcleos temáticos o tópicos por área, de tal manera que se garantice un correcto muestreo. Ahora bien, como producto de la actividad consultiva de los últimos años, y en particular desde el año 2000 en adelante, cuando se abordó el nuevo modelo, se han podido identificar unas temáticas que están siendo priorizadas, y en las que los estudiantes deben gozar de suficiente experiencia.

⁷ La aplicación de los simulacros contribuye al logro de este objetivo.

⁸ HEDERICH, Christian y Otros. Ritmos Cognitivos en la escuela. Bogotá. U. Pedagógica nacional. Pág. 18.



COMPONENTE TÉCNICO

El componente más influyente en los resultados de una prueba es el relacionado con el direccionamiento, entendido éste como el error de medición que afecta los resultados positivamente gracias al asesoramiento del estudiante. Además, este componente también contempla la posibilidad de generar un nuevo error o lo que es lo mismo, desde el punto de vista del estudiante, anular la posibilidad de que este factor intervenga en su desempeño; se trata de la experiencia con la prueba a través de continuos simulacros individuales, parciales y generales. Ello incluye la familiaridad con la estructura, el tipo de texto, el tipo de pregunta, el tiempo de la prueba, etc.

De ahí que, como experiencia final, se realizarán 3 simulacros, utilizando una prueba similar a la Prueba Saber 11. En estos simulacros participaran los estudiantes de grado 11 comprometidos con la prueba saber 11 (para 200 estudiantes). Durante estas aplicaciones, los docentes tendrán la oportunidad de analizar y reflexionar en torno a las recomendaciones que se realizan para cada uno de los componentes considerados en el presente frente de formación.



2. PRESENTACIÓN

La educación en Colombia es un derecho constitucional otorgado a las personas, hombres y mujeres, de todas las identidades, que constituyen la nación; y es reconocida como un servicio público que tiene una función social, cual es la del acceso, (como apropiación y producción) al conocimiento en todas sus formas, y desde el respeto por todas las culturas.

La responsabilidad con la educación, es compartida por el Estado, la sociedad y la familia, por tanto, ella en sí misma es un acto y un hecho con el que se busca formar a los colombianos en el respeto y cumplimiento de los derechos humanos. Se trata entonces de una educación que busca fomentar una sociedad en paz, con miras a promover la democracia como una realidad presente y como un proyecto; y que además responda a la necesidad de garantizar la auténtica participación de los pueblos en las diferentes formas en que se vive el poder.

De lo anterior se desprende que, el estado en sus políticas educativas y a través de sus leyes, haya reivindicado en derecho de las comunidades educativas a vivir una autonomía regulada, que les permita pensar en un proyecto educativo que aglutine las decisiones, los propósitos, las estrategias, las metas y los objetivos trazados por dichas comunidades, en procura de responder a unas necesidades locales, contextualizadas y en las que primen los sistemas culturales, como reguladores de significados y sentidos. (Artículo 6. Ley 115 de 1994)

No obstante, el mismo Estado a través de sus normas, se encarga de regular las acciones, y de promover iniciativas que, a manera de lineamientos mayores, orienten y coordinen procesos de transformación por una mejora en la educación.



De todo lo anterior se desprende que, cualquier iniciativa regional o local, debe estar articulada a la base normativa del Estado y a las políticas del gobierno nacional, mediante el reconocimiento de su valor político, técnico y científico; pero también posicionarse críticamente frente a ellas, desde el derecho que tienen las comunidades educativas, para re-contextualizar y re-conceptualizar dichas políticas, hasta hacerlas más coherentes con los derroteros y criterios locales, con los cuales han sido elaborados los proyectos educativos institucionales.



Transformación por una Buena Educación.

La educación es un acto y un hecho que no debe partir jamás de la individualidad, dado que, en su esencia, se trata de un acontecimiento social que procura reconocerle al hombre y a la mujer, su condición social y política. Una educación pensada solo como un instrumento de individualización y de puro entrenamiento, es una educación demasiado empobrecida y empobrecedora.

De ahí que cuando se habla de mejoramiento a la educación y se postulan las consignas de la “calidad educativa” y la “cobertura”, se debe mantener cierto nivel de crítica, para no caer en el reduccionismo, que solo entiende por calidad, los simples resultados, en nuestro caso, en las pruebas saber 11, por ejemplo; y que mira a la cobertura, en simples términos de más estudiantes en más aulas, muchas veces sin precisar bajo qué condiciones ni circunstancias (VASCO, 2006).

Sumado a lo anterior, en ocasiones se interpretan las políticas educativas de tal forma que, parecen orientadas a la ampliación de la brecha entre los colegios políticamente privilegiados y los políticamente marginados (García & Quiroz, 2011).

Esas mismas miradas miopes a las que hace un momento nos referimos, son las encargadas de comparar indistintamente a los



establecimientos educativos, sin abrir espacios para la reflexión crítica y para el mutuo reconocimiento, con el fin de validar y aprender de manera colectiva, y tomar decisiones en materia de educación, que redunden en auténticas estrategias pedagógicas, y en políticas transparentes (Diáfanas) a los ojos de las comunidades (Piñeros & Alberto, 1998, pág. 15).

Se trata entonces, de mirar a estos dos elementos de la política educativa (Calidad y Cobertura) como una dupla, como un binomio indisoluble, en donde no pueda pretenderse el uno sin el otro; buscando consecuentemente un objeto de estudio más complejo, un nuevo criterio de seguimiento y de comparación, que trascienda los límites de las instituciones y los centros educativos.

Este nuevo objeto debe permitir estudiar nuestros colegios en su complejidad y en su naturaleza, sin importar cuán pequeño sean, sino más bien, rastreando su nivel de articulación y de crítica hacia los otros, es decir, su grado de compromiso con la comunidad; quizá también con ello se logre romper con el vidrio opaco detrás del cual se sigue escondiendo la escuela ante otras instituciones sociales, como la familia, las organizaciones civiles, el sector productivo, etc; y cambiar ese lente por otro traslucido que permita la mirada analítica de los diferentes actores que pueden y deben aportar a su dinámica.

Gracias a nuestra práctica investigativa, creemos haber encontrado en la noción de ***Experiencia Pedagógica de Transformación Institucional para superar los Índices Sintéticos de Calidad Educativa (ISCE)***, el objeto al cual nos hemos estado refiriendo; es decir, creemos que, por muchas razones, son las propias prácticas educativas las que pueden dar cuenta de cuán acertados son los procesos de transformación, ajustes y mejoramientos, que vienen impulsando las escuelas.

Nos referimos a esas prácticas educativas de aulas, que hablan de la manera en que se articulan en el PEI, la concepción de ser humano



con la concepción de las formas en que se produce y se usa el conocimiento; y con las cuales se lleva a cabo diariamente la tarea de educar, formar, e instruir a los estudiantes en el sistema educativo oficial.

Por eso, bajo una perspectiva histórico-cultural, nuestra propuesta le apunta al reconocimiento de una lógica interna e histórica entre los diferentes documentos que formalizan el acto educativo a nivel institucional, como primicia en un proceso de mejoramiento. En esta medida, un buen indicador de esas prácticas tiene que ver con la coherencia y la cohesión entre el PEI, el Plan de estudio, las didácticas y los sistemas de evaluación que han sido construidos y que vienen orientando la vida escolar. Pero entendiendo a estos documentos, no como papeles con los cuales se justifica la desidia y el abandono, sino como auténticos soportes, como registros y acuerdos en torno a las redes de relaciones y acciones que se ejecutan en la realidad de los ambientes escolares.

Por todo esto, bajo nuestra mirada, se demanda un trabajo de acompañamiento profesional por cada una de las gestiones institucionales; comenzando por la gestión directiva, en donde se prioriza la creación y puesta en marcha, de un **Sistema de Gestión** que lidere el proceso de transformación esperado.



Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE).

Nuestra propuesta, busca entonces responder con creces a las políticas nacionales, re-tomándolas como punto de partida o líneas de base para los procesos que requieren mejoramiento.

De ahí que todas nuestras acciones contemplen el ajuste a las estrategias, herramientas e instrumentos diseñados por el MEN y el



ICFES; más, el aporte crítico y metodológico que, desde nuestra experiencia re-contextualizada se recomienda.

Una de esas herramientas creadas por el MEN es el **Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)**, cuya finalidad es la de medir el trabajo institucional en materia de mejoramiento, es decir, este índice ha sido diseñado “para saber cómo está”, y “cómo puede mejorar una institución”, y “para conocer con certeza cómo está en cada uno de sus ciclos educativos, —Básica Primaria, Básica Secundaria y Media” (MEN, 2016).

En la medida en que el MEN reconoce que al evaluar la calidad educativa de una institución no es posible centrarse únicamente en el desempeño académico de los estudiantes, ha procurado encontrar una forma mediante la cual, aunque el índice tome como referencia los resultados de las Pruebas Saber, el puntaje final del índice sea calculado, considerando un desagregado de dichos resultados, más otros dos componentes relacionados con los procesos de mejoramiento de las instituciones educativas.

En esta medida, el **ISCE** es la suma de cada uno de los resultados de los cuatro componentes medidos, y se expresa en una escala de 0 a 10 puntos.

Para el cálculo del índice, los dos primeros componentes, es decir, el **progreso** y **desempeño**, dependen de los resultados obtenidos en las pruebas saber; solo que, para calcular el primero, se tienen en cuenta la relación entre los resultados obtenidos por un plantel durante el último año y el año inmediatamente anterior, y tiene un peso relativo de 4 puntos en la escala general del índice; mientras que, para el segundo, se tiene en cuenta la relación entre los resultados del colegio y los de las entidades territoriales de referencia, y también tiene un peso relativo de 4 puntos en la escala general del índice.



Los dos componentes restantes, dependen fundamentalmente de la pertinencia en las lecturas de nuestras realidades, realizadas y consideradas desde el PEI; y del nivel de correspondencia y consecuencia, en las acciones mediante las cuales se intenta responder a las problemáticas diagnosticadas; y aquí nuevamente se debe pensar en los Planes de Estudios, Didácticas consideradas, Sistemas de Evaluación, Proyectos Pedagógicos, Sistemas de Convivencia escolar, etc. Estos dos últimos componentes solo tienen un peso relativo de 1 punto cada uno, en la escala general del índice.

Como puede apreciarse, los componentes de mayor impacto sobre la valoración del índice, son los que dependen fundamentalmente de los resultados en las pruebas Saber 11; de ahí la importancia que tiene este factor en los procesos de mejoramiento; y, sin embargo, son los otros dos componentes restantes, los que a largo plazo generan procesos de transformación sostenibles.



Superación del (ISCE).

Después de la publicación del **Decreto 1290 del 16 abril de 2009**, con la consiguiente creación de los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), se han incrementado los esfuerzos en la tarea de hacer de la evaluación, tanto un instrumento (Herramienta) para el mejoramiento del servicio educativo, como un fin en sí mismo. Estos esfuerzos, hacen énfasis en un proceso de re-conceptualización, en donde incluso, los exámenes nacionales (Pruebas de ICFES) requieren una nueva forma de ser asumidos, tanto para quien los aplica (El Estado) como para quienes son evaluados.

Hasta hace poco, las hoy llamadas Pruebas Saber 11, gozaban de un reconocimiento nacional, no solo por la credibilidad en cuanto a su administración, sino porque de alguna forma, era compartida la intención de evaluar a todos con el mismo instrumento, bajo la



suposición de la existencia de unos criterios nacionales en materia de evaluación que así lo garantizaba.

Pero luego de la formulación de los SIEE's y sus criterios institucionales, los establecimientos educativos y las entidades gubernamentales de orden municipal y regional, comienzan a pensar en la necesidad de formular también políticas locales en función de esos criterios, lo cual conlleva a una modesta desestimación de la pertinencia de las Pruebas Saber 11, como el mejor y único referente.

De ahí que, frente al compromiso propuesto por el ICFES, de fomentar la evaluación por competencia (**Chomsky, Vygotsky, Gardner, Bruner, Wittgenstein, Austin, Seale, Hymes, Habermas** (Hernández C. A., 1998)), en especial las comunicativas (Torrado, 1998), se esté proyectando en el contexto local, la formación de los docentes en materia de Planeación, Diseño, Elaboración y Análisis de pruebas objetivas, cuyo objeto de evaluación sean las mismas competencias. En este orden, las entidades territoriales, vienen realizando procesos de seguimiento y apoyo a la consolidación de la Evaluación por Competencia en los currículos de sus establecimientos educativos.

Dado que el mismo Ministerio de Educación Nacional reconoce que, ***“(...) no toda evaluación es una medición o está reducida a ella, debido a que la evaluación implica una mirada más amplia sobre los sujetos y sus procesos porque incluye valoraciones y juicios sobre el sentido de las acciones humanas, por tanto toma en cuenta los contextos, las diferencias culturales y los ritmos de aprendizaje, entre otros”*** (MEN, 2009), desde nuestras experiencias pedagógicas, proponemos unas acciones a través de sendos escenarios para la actualización de los docentes en la tarea de planear, elaborar, aplicar y analizar pruebas objetivas de Evaluación por Competencia para ser utilizadas en el aula de clase, pero conforme a como se van articulando unos procesos mucho más cualitativos desde el resto del currículo.



Esto último resulta muy coherente con los hallazgos y recomendación de las investigaciones en los últimos 20 años, algunos de los cuales reconocen también que, ***“Sin duda, la gran ventaja del Examen de Estado radica en que es el único examen nacional. Como lo plantea Restrepo (1998), siendo parte de un sistema de evaluación de la calidad de la educación, los exámenes del ICFES deberían ser complementados con otras pruebas, con la inclusión de nuevos actores (como la sociedad civil), y con la utilización de diferentes metodologías.”*** (Piñeros & Alberto, 1998)

De ahí nuestro compromiso por superar la medida del índice sintético de calidad, que depende fundamentalmente de los resultados en pruebas externas. Nuestra propuesta pedagógica consiste en la formulación y ejecución de un plan de gestión que a la vez que fortalece la gestión directiva, va fomentando un proceso de evaluación mucho más robusto, y que articula las metas en las evaluaciones externas con las propias de las evaluaciones internas, de las cuales depende la tasa de aprobación y el mismo ambiente escolar, por tratarse de procesos más íntimos a nivel institucional.

Se trata de la re-contextualización de una Experiencia Pedagógica de Transformación Institucional para superar los Índices Sintéticos de Calidad Educativa (ISCE), que ha sido puesta en práctica en otras instituciones, y cuyo alcance de largo aliento, ha permitido la consolidación de procesos de mejoramiento de la educación que ofrece una institución.

Por todo lo anterior, esperamos con esto, ofrecerles una propuesta profesional, con un respaldo científico e histórico, que esté a la altura de sus requerimientos.



Formación de docente en didácticas, en 4 áreas básicas.

El mejoramiento de la calidad educativa es solo una de las variables que se ponen en juego a la hora de hablar de buena educación. La buena educación implica también la atención cualitativa de la comunidad educativa, aunque esto no se traduzca necesariamente en resultados cuantificables y medibles en el tiempo. No obstante, una de esas cualificaciones es la de formación continua y actualización de los maestros; y esta sí que tiene impacto sobre la calidad educativa, la cobertura y el mejoramiento integral del servicio educativo.

En nuestro medio, la actualización de docentes ha sido un tema muy espoliado tanto por el sector oficial como por parte de la empresa privada. De la mano de esta necesidad se han ejecutado una infinidad de proyectos que se centran en facilitarle a los docentes el acceso a una serie de escenarios en donde de forma esporádica y casi aleatoria, se tratan temas con regular o poco vínculo con la labor del docente; y al ser este un profesional cuyo quehacer gira en torno a los objetos de conocimiento, nuestros maestros han tratado de aprovechar al máximo esta serie de escenarios; sin embargo, como en la mayoría de los casos las temáticas consideradas no obedecen a unos planes de mejoramiento, o aun programa de mediano o largo plazo, este esfuerzo se traduce en un simple espectáculo que en poco o nada impacta la práctica educativa o la vida escolar.

Más aun, cuando la responsabilidad por la atención a la necesidad es ofrecida por un sumario bastante variable, es decir, aquellos profesionales que son contratados como capacitadores responden a un tipo de fama que algunas celebridades en el campo educativo van cosechando y que los hace merecedores de la confianza de quienes los contrata. De ahí que luego de la cualificación o formación, sea bastante difícil darle continuidad al proceso, cuando probablemente, la próxima



vez estará en manos de otras personas y cuando el anterior capacitador quizás se muestra esquivo o se declara impedido por varias razones para darle continuidad o para rendir cuenta del mismo.

Es por ello que esta vez, la Academia JC, propone una alternativa de formación continuada en unísono a las demandas y exigencias del sector educativo oficial del municipio; propuesta que recoge entre sus principales oferta, la asistencia por parte de un equipo profesional de maestros investigadores vinculados como catedráticos a la Universidad de Antioquia, los cuales ha mostrado experiencias y reconocimiento en el dominio de las temáticas y las líneas de investigación que están siendo demandas por los maestros y las instituciones. Las temáticas a las que hacemos referencia, han sido seleccionadas por nuestra propuesta, estudiadas y priorizadas por nuestros maestros a través de su desempeño en las asesorías para la construcción de planes de mejoramiento, y por tanto, responden a una de nuestras líneas de formación, como lo es el dominio de las didácticas específicas para las (4) cuatro áreas fundamentales (Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).

Nuestra empresa ofrece la asistencia permanente a través de un grupo de maestros-investigadores, quienes además de los escenarios formales, estarán disponibles para hacer un trabajo de acompañamiento a través de los medios virtuales y de las sesiones de planeación y de evaluación e informes. Con esta actualización nos proponemos contribuir al mejoramiento de los procesos de consolidación de las competencias y de los procesos señalados por los lineamientos curriculares y los estándares de calidad del MEN; de igual forma, permitir a los docentes el ejercicio didáctico necesario para pensar sus clases desde la relación compleja entre los diferentes componentes del proceso docente educativo, en particular el uso de los medios, sobre todo, cuando se busca también señalar la necesidad de los escenarios físicos que sirvan como laboratorios o mediadores en la enseñanza de las áreas fundamentales .



Con el proceso de formación se pretende también, aportar al dominio de los compromisos con la evaluación, subrayados por el decreto 1290, y en consonancia con la evaluación de competencias.

Esperamos con la presente propuesta, inaugurar un ciclo de formación que pueda proyectarse sobre el mediano y largo plazo, y que adquiera la suficiente fortaleza en la continuidad, que pueda convertirse en la plataforma ideal para el lanzamiento de otros escenarios más formales. Con ello, aspiramos hacer un verdadero aporte a la calidad educativa, a la cobertura y a la transparencia en las prácticas educativas en procura de una buena educación para todos.



3. OBJETIVOS



Apoyar la gestión académica, como forma de direccionamiento institucional estratégico en el mejoramiento de la educación que ofrecen los planteles beneficiados.



Fortalecer los procesos de formalización de los Planes de Estudio conforme a lo dispuesto por la normatividad colombiana y a las exigencias del contexto local.



Fomentar el trabajo por áreas como metodología para enriquecer el ejercicio de las mismas, en lo relacionado con el seguimiento y control a los procesos de indagación, investigación, innovación y desarrollo de propuestas curriculares.



Complementar la tarea de planeación, ajuste y rediseño de los planes de área, liderada por la Secretaría de Educación Municipal, en particular a través de la incorporación de didácticas específicas.



Contribuir al proceso de articulación entre lo formalizado en los planes de estudios y las didácticas del aula, y los procesos de evaluación que se dan, tanto a nivel interno como externo.



Promover la apropiación en el uso de material didáctico en la enseñanza de las áreas fundamentales.



Apuntalar los procesos de cualificación de docentes y directivos docentes, en materia de innovación curricular, a la luz de las exigencias locales y globales.



Fortalecer la re-conceptualización de la evaluación, como uno de los componentes del Proceso Docente educativo.



Extender al escenario local, las tareas de asesorías y acompañamientos institucionales en materia de Diseño y administración de pruebas.



Afianzar las habilidades de los docentes en lo relacionado con la administración de una Prueba Objetiva para la evaluación de las competencias comunicativas.



Fomentar la cultura de la evaluación, aportando el rigor técnico necesario para que también pueda ser utilizada como una herramienta administrativa.



Coadyuvar de manera indirecta al mejoramiento de los resultados en las pruebas nacionales (Saber) y pruebas Evaluar para avanzar.



4. Marco Teórico



Los Planes de Mejoramiento.

Mucho antes de escuchar sobre Planes de Mejoramientos por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), algunas instituciones educativas en Colombia, ya intentaban producir instrumentos que aglutinaran el sentir de las comunidades y orientaran las acciones con el fin de mejorar aquellos procesos relacionados con los fines, propósitos y desempeños en la Escuela. Las llamadas “**capacitaciones**” a maestros y estudiantes han estado en el tintero durante varias décadas, algunas veces en función del modelo adoptado, otras, precisamente en la búsqueda de nuevos modelos.

Desafortunadamente son profusos los ejemplos que muestran como las buenas intenciones no son suficiente; numerosas Instituciones Educativas que procuran mejorar sus desempeños, miran con desespero, cómo muchas de sus acciones quedan frustradas y reducidas a excelentes actos protocolarios; y en otras ocasiones, se desvanecen en una serie de acciones aisladas, con tantas y tan variadas direcciones, que resulta casi imposible evaluarlas en el mediano y largo plazo.

Una reflexión sobre la experiencia ajena, debe facilitarnos comprender que los grandes logros no son la simple suma de un conjunto de buenos actos, es necesario adicionalmente, que dichos actos, grandes o pequeños, sean desarrollados en la misma dirección, es decir, que resulten congruentes con el propósito general.

Es probablemente esta, una de las razones que ha tenido el MEN (2004) para proponerles a las Instituciones Educativas Colombianas, la formulación de un plan de mejoramiento que, como producción



colectiva, reúna el sentir de los diferentes miembros de la comunidad, e indique el camino a seguir en la dirección del mejoramiento, y lo expresa así:

[...] Mejorar es una necesidad humana y, al igual que las personas, las instituciones educativas mejoran cuando se lo proponen, cuando tienen una visión clara del camino que van a seguir, cuando se evalúan y cuando fijan horizontes y metas claras. [...]

[...] Los buenos resultados no son un accidente ni se logran de manera espontánea o automática. Se logran deliberadamente con un diseño y propósitos claros, en plazos de tiempos programados de acuerdo con el tipo de objetivos a lograr. [...]

[...] El mejoramiento es una actividad planeada a partir de metas definidas con un orden de prioridad, que considera los recursos disponibles y los utiliza para alcanzar las metas en unos tiempos determinados. La planeación nos permite orientarnos siempre y no sólo conocer el próximo paso, sino las rutinas y las normas o reglas que se estipulan para el trabajo de todos. [...].

Es necesario entonces, un compromiso con un seguimiento sistemático al plan, con un celo bien infundado, respetando la naturaleza de las acciones e intentando siempre, que toda actividad a celebrar, en y por la institución, se encuentren en el mismo sendero.

En este orden de ideas, las asesorías para la elaboración de un plan de mejoramiento no pueden ser concebidas como una práctica política, mediante la cual se excluye al ciudadano; en este caso, a los docentes, a los padres de familia, a los estudiantes, etc; a quienes se les suele marginar de los escenarios para la toma de decisiones, y a quienes solo se les convoca para que conozcan las decisiones una vez tomadas, por casi siempre, el mismo grupo de directivos y el experto que los acompaña. Por el contrario, este trabajo debe ser un ejercicio



que reconociendo la inmensa incertidumbre que le sobreviene a la Escuela, juegue sus cartas a una estrategia, producto del consenso y la necesaria democratización del conocimiento y las decisiones. Edgar Morín (1999) manifiesta a propósito que:

[...] Hay procesos de regresión democrática que tienden a marginar a los ciudadanos de las grandes decisiones políticas (bajo el pretexto de que éstas son muy «complicadas» y deben ser tomadas por «expertos» tecnócratas); a atrofiar sus habilidades, a amenazar la diversidad, a degradar el civismo.

Los ciudadanos son rechazados de los asuntos políticos cada vez más acaparados por los «expertos» y, la dominación de la «nueva clase» impide, en realidad, la democratización del conocimiento. [...] (p.56)

Por otra parte, las acciones encaminadas a la cualificación de los docentes, deben alejarse también de la consideración de actividades excéntricas, como presentaciones en tarima, de incuestionables autoridades del pensamiento pedagógico, que como “cantos de sirenas”, unas veces deslumbran a nuestros docentes, y en otras, los sumergen en un profundo desconcierto, frente al inexorable reto de mejorar, pero a la vez reconociendo, no tener clara la forma en que deben mejorar.

Lo que estamos proponiendo es, procurar en cambio, de asumir responsablemente unas acciones pensadas desde las necesidades de compartir experiencias con otros maestros pioneros en propuestas ya reconocidas como pilares en el cumplimiento de los lineamientos, estándares y competencias; adicionalmente, se busca con ello impactar la práctica pedagógica en su complejidad, vista como praxis, más que como un vago discurso teórico, que entre otras razones, parece no impactar significativamente el desempeño del maestro que pretende evaluar competencias.



Los escenarios de cualificación que proponemos, parten del deseo de acercar cada día más al docente con ese doble papel que solicita lo educativo, desarrollar e investigar en el aula sobre su propia práctica. En palabras de Stenhouse (1985):

[...] A esto puede agregarse, como altamente deseable, si bien no esencial quizá, una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor –bien directamente, bien a partir de grabaciones en cinta- y discutir con ellos con sinceridad y honradez. [...]

[...] Creo que el desarrollo fecundo de la labor realizada en el campo del Currículo y de la enseñanza depende del perfeccionamiento de formas de investigación cooperativa entre profesores y la utilización de investigadores profesionales que apoyen el trabajo de los profesores [...].



El Papel de lo Interno y lo Externo.

Con el fenómeno de la globalización de los mercados como telón de fondo, los esfuerzos en procura del mejoramiento de la educación se debaten entre la necesidad de observar y dar cabida a lo externo, y la urgencia de producir y re-producir desde los contextos locales, nuevos y oportunos discursos que reviertan beneficios en las prácticas educativas.

La pertinencia de los conocimientos, es esa noción que liga estructuralmente lo global con lo local (glocal) (Fals Borda, 2007), que nos muestra la oportunidad de aprender de otras propuestas, de abordar otras realidades, sin que esto redunde en detrimento de la ineludible tarea de producir a partir de las realidades más inmediatas. De ahí que para Morín: (1999)



[...]Existe un problema capital, aún desconocido: la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales para inscribir allí conocimientos parciales y locales. [...].

No obstante, en la confusión de este papel está el riesgo, puesto que resulta aparentemente más fácil, copiar, adicionar, adherir, adaptar, que contextualizar o re-contextualizar, ya que esto último implica reflexionar, es decir, someter a la crítica o al filtro de los argumentos, los aportes que puedan provenir de los contextos externos.

Desde la perspectiva Toulminiana, buscar los “ideales explicativos” que den cuenta de una u otra elección; desde la perspectiva marxista, encontrar en la dialéctica [y en la dialógica] el camino a lo concreto, como respuesta a las necesidades; en ambos casos, sin negarnos la oportunidad de auscultar lo desconocido, lo ajeno, lo extraño, lo externo, por temor de perdernos en los límites, y correr el otro riesgo incluso, de repetir inconscientemente, lo ya transitado por otros.

Morín (1999) considera que:

[...] «la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización» «la contextualización es una condición esencial de la eficacia» [...]

Y por su parte, Marx (1857) lo expresa como que:

“Esto último es, manifiestamente, el método científico correcto. Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad en lo diverso”



Uno de los errores del pasado, que por supuesto, esperamos no se vuelva a cometer, es el de ver en otras experiencias, los modelos y los ideales que acríticamente debemos imitar; tal tendencia viene muchas veces justificada por la forma en que nos son presentadas dichas experiencias, más como la gran teoría a seguir o como la última maravilla del mundo, que como la práctica reflexiva y animada por el contacto directo con el aula de clases, y por tanto siempre cuestionable y falible, que nos anime, que nos invite a atrevernos.

La cualificación de los maestros en temáticas señaladas por los planes de mejoramiento, se proponen aquí como herramientas que permitan a los docentes, tener acceso a un conjunto de conocimientos que circulan en el contexto nacional y mundial, pero que los compromete con su respectiva re-contextualización, es decir, aquí acudimos a la metáfora del anfibio cultural, donde el maestro se nutre en el marco de la diversidad, pero, se permite pensar y producir sus propios escenarios.

Estas acciones se exponen como novedosas, en la medida en que no deben limitarse a la mera participación de los docentes a un escenario de exposición, sino como un encuentro provocado con los mismos objetos de conocimientos que ya vienen siendo aprehendidos por los docentes a través de los escenarios de cualificación que se han generado en lo local; Esto implica la evaluación cualitativa de las tareas de lecturas, la puesta en escena de conocimientos previos, el planteamiento de interrogantes quizás específicos, una nutrida retroalimentación por parte de los maestros asistentes, y las consecuentes tareas de re-contextualización. Al respecto, Mockus (1999) sostiene que:

[...]La falta de articulación entre los eslabones del sistema educativo agrava las diferencias sociales, impide el aprovechamiento social del saber y debilita la nación. En la "teoría de la recontextualización" de Basil Bernstein, se entiende la educación como un proceso que toma conocimientos de manera



selectiva y jerarquizada de un contexto para llevarlos a otro. Cada educador es un "recontextualizador" que sólo alcanza óptima calidad cuando, por una parte, es capaz de desempeñarse con solvencia en el eslabón del cual toma el conocimiento que difunde y, por otra, es sensible al contexto en el cual trabaja al escoger, ordenar y "traducir" el conocimiento que enseña. [...]



Competencias Comunicativas y Significativas.

La escuela como esa institución tricentenaria que ha procurado por todos los medios mantenerse firme en el propósito de educar a la humanidad, ha tenido que jugar muchas veces un papel conservador frente a todas las ofertas que la historia y los diferentes contextos le suelen hacer.

No obstante, otras veces alcanza a sustraerse de ese papel, e intenta ser innovadora, precisamente preocupada por jugar de la mejor manera, el rol que cada nuevo orden emergente intenta imponerle. Creo que resulta evidente la dicotomía, entre una escuela creativa o una escuela funcionalista. Por un lado, una escuela evoluciona y se ajusta a las necesidades para responder a ellas desde sus fines más profundos, o la escuela que se mimetiza como una institución liberal mientras funciona como un instrumento de control y poder.

Bertrand Russell citado por Savater (2007), hace más de seis décadas advirtió que **«ha sido costumbre de la educación favorecer al Estado propio, a la propia religión, al sexo masculino y a los ricos» (p.52).**

Más recientemente Michel Foucault (1978) ha mostrado los engranajes según los cuales todo saber y también su transmisión establecida mantienen una vinculación con el poder o, mejor, con los



difundidos poderes varios que actúan normalizadora y disciplinalmente en el campo social.

Entonces, como parece indiscutible que como en todos los tiempos, y sobre todo hoy, la Educación responde a los desafíos de la sociedad, tal dinamismo no puede ser liderado por otro actor que no sea el Maestro, y este no puede jugar aquí un rol pasivo, dejando a la deriva los ideales de la escuela, impávida frente a los desafíos del mercado, la ciencia y la tecnología (Globalización) y mucho menos dejarse seducir por los dobles discursos con que estos centros de poder suelen operar.

Uno de esos discursos a los que nos referimos, puede ser el de las llamadas “Competencias”, un término polisémico que ha conquistado muchas esferas de la sociedad, especialmente el mundo laboral, el de la tecnología, el de las ciencias y sus disciplinas y el de la educación. Quizá en lo inmediato otras esferas sociales terminen de hinojos frente al tema de las competencias, por ejemplo, la familia y la religión.

Es posible que dentro de poco estemos hablando de las competencias espirituales y de las competencias familiares; de la Competencia para amar al Padre o la del padre para amar al hijo; de la competencia para amar a Dios o quizá para negarlo. Lo cierto es que en esta vulgata planetaria⁹ cualquier cosa se puede decir, cualquier cosa se puede pensar. En este sentido, Zubiría Citado por Tobón (2004) nos dice que:

“Eso es cinismo. Dentro de poco comenzaremos a hablar de competencias para amarrarse los zapatos, competencias para el orgasmo.” (p.45)

También al respecto, recuerda Maldonado que:

“Si se le preguntara a un grupo de profesores de la educación básica primaria o secundaria o de educación superior qué entiende

⁹ Término usado por Bourdieu. (2000)



por Competencias y cómo ejerce su labor para que los estudiantes las adquieran, muy seguramente tendríamos una gran disparidad de opiniones (...)

(...) El asunto sería más complejo si esa misma pregunta la hiciéramos a profesores de los de institutos técnicos o tecnológicos... Si dirige esa misma pregunta a los empresarios, tal vez la disparidad de opiniones no sea tan diversa” (Maldonado, 2001, pág. 9)

Resulta curioso que los empresarios tenga más unidad de criterios frente a este término que los mismos maestros, tan curioso que uno se alcanza a preguntar, ¿Si tal situación es fortuita o hay algunas razones ocultas para ello?, lo cierto es que cuando escasea esa rara habilidad para saborear el conocimiento (Saber Pedagógico), los maestros incorporamos nuevos vocablos a nuestros textos orales o escritos, sin que estos hayan llegado a hacer parte de un discurso propio, más bien como reproducción de un discurso socialmente impuesto. Así lo reconoce Tobón (2004) cuando nos recuerda que:

“La realidad es que en la actualidad las competencias si están siendo asumidas como una moda, dónde lo importante es relacionar toda situación educativa con dicho término, sin importar la rigurosidad con la cual se haga, puesto que el sólo hecho de mencionar la palabra da validez a lo que se hace, ya que está dentro del discurso socialmente aceptado” (p.36)

No hace mucho tiempo, hablábamos de “Concepto”, de “Conceptual”, de “Conceptualizar”, y nunca quedó claro lo que queríamos señalar con ello. Este sentido Toulmin citado por Barraza (2000) hace un llamado de atención cuando dice que:

“El término concepto es un término que todo el mundo usa y nadie explica, y menos aún define”.



Algo parecido sucedió con el término “Significativo” y un poco antes también con el término “Inteligencias”, recientemente vulgarizado hasta prostituirlo por completo, (inteligencia vial) de tal forma que no resulta claro siquiera, cuáles son sus límites, y qué lo diferencia del mismo término de “Competencias”. A propósito, nos dice Alexander Ortiz (2009):

“A mi juicio, esta proliferación y promiscuidad de términos lejos de ayudar a esclarecer las dudas que aún subsisten en el magisterio acerca de la conceptualización de la inteligencia humana y los mecanismos para estimular su desarrollo, lo que hace es confundir más a los docentes, ávidos de conocimientos científicos y de propuestas coherentes, armónicas, consistentes, firmes desde el punto de vista epistemológico, teórico y conceptual”. (p.50)

Pero frente a todas estas situaciones, la Escuela, y los Maestros como profesionales de ella, debemos y tenemos que jugar un papel crítico, devolviéndole a la Pedagogía, su carácter político y el derecho sobre un objeto de estudio en particular, que cada día más, se debe discutir menos con otras disciplinas; esto es, hacer de la Enseñanza la oportunidad para auscultar en el pasado de los términos, de las nociones, de los conceptos; hacer arqueología de ellos, y construir significados más allá de las etimologías y de la simple semántica, construir significados a partir de las prácticas que han caracterizado a tales momentos en la historia, y que siguen caracterizando el nuestro.

El mismo Foucault (2007) lo expresó en los siguientes términos:

“Las palabras y las cosas” es el título –serio- de un problema; es el título –irónico- del trabajo que modifica su forma, desplaza los datos, y revela, a fin de cuentas, una tarea totalmente distinta. Tarea que consiste en no tratar –en dejar de tratar- los discursos como conjuntos de signos (De elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que



forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese más lo que hay que rebelar y hay que describir” (p.81)

Proponemos aquí, seleccionar entre el utillaje de las taxonomía que de la noción de “Competencias” se ha hecho, aquellas llamadas Comunicativas y Significativas, para indagar, discutir, argumentar y definir criterios que al interior de la escuela, permitan abocar de frente la nueva formación y evaluación por competencias, de tal forma, que resulte propicio también, el fomento de otros procesos como los de la Comprensión, la Significación y la Conceptualización, íntimamente relacionadas con aquellas.

Las llamadas Competencias Comunicativas de las que habla Dell Hymes citado por Hernández (1998), son una extensión de la sociolingüística sobre la lingüística, es otra forma de entender la noción de competencias lingüísticas, en donde ya se les reconoce como dependientes de un contexto social que las dota de flexibilidad, variabilidad y cierta materialidad, que las libera de la simple sintaxis y las ponen al orden de la fuerza ilocutiva de la que habla Álvaro Díaz Rodríguez. (1987, pág. 2), que caracteriza los discursos.

A su vez, las Competencias Significativas a las que se refiere Guillermo Bustamante citado por el MEN (1998, pág. 48), intentan marcar el tránsito hacia el proceso de la significación, es decir, si la comunicación se da en el marco de un contexto socio-cultural y por tanto lingüístico, hay en juego una producción de signos y de significados con los que se representan tanto el pensamiento como los mismos (otros) signos; y en esa complejidad de signos y significados con que se representan los objetos, aguardan los procesos de la significación, la comprensión y la conceptualización.



El presente esfuerzo pretende entonces, poner a dialogar a los docentes de esta institución, en torno a las preguntas que se han formulado y en torno a otras que hay que formular, para definir mediante legítimos criterios, lo que debemos entender por competencias Comunicativas y Significativas, y su relación con los mencionados procesos, lo mismo que, las formas en que serán percibidas y valoradas por las prácticas escolares, esto es, las formas en que se articularán al trabajo didáctico como competencias específicas de las áreas.



Aporte desde la Teoría de Pruebas

En el actual contexto colombiano, es apenas indispensable que los docentes, especialmente los que laboran en los grados comprometidos con las evaluaciones externas (Saber, Pre-Saber, Saber 11 y evaluar para avanzar); reconozcan las bondades y ventajas de evaluar a través de instrumentos técnicamente elaborados, que garanticen la objetividad, la confiabilidad y la validez del proceso (Wood, 1996), pág. 31). En primer lugar, por que facilitaría la toma de decisiones con respecto a cambios en los contenidos y procesos descritos por los planes de estudio y planes de mejoramiento, lo que conduciría a la elaboración de mejores propuestas; y, en segundo lugar, porque resulta oportuno para la orientación de nuestros estudiantes en lo relacionado con el desempeño en los mencionados exámenes, sin que se entienda esto como el principal objetivo del proceso, sino más bien como un efecto adyacente.

La cualificación de los docentes en las diferentes técnicas de planeación, diseño, aplicación y análisis de pruebas objetivas para la evaluación de atributos en el aula de clase, se convierte en una propuesta ambiciosa, con la que se pretende lograr que el maestro no solo pueda interpretar cuantitativa y cualitativamente los resultados de las evaluaciones externas y sus implicaciones para los respectivos cambios; sino también crear al interior de las instituciones educativas los Departamentos de Evaluación Institucional (DEI) que se propongan



identificar en los procesos, tanto el estado (Evaluación Sumativa), como las causas (Evaluación Formativa) para los eventuales resultados.

Es decir, no solo investigar sobre el estado de las competencias, sino el grado de incidencia que en ellas tienen, los procesos cognitivos, meta-cognitivos, afectivos y culturales en general, como verdaderas oportunidades para mejorar, y en términos generales (Weinstein, 1998).

De acuerdo al alcance de nuestra propuesta, nos parece oportuno abordar el tema, desde la Teoría Clásica de respuesta al Test, para llegar a la identificación de las ventajas y limitaciones en el uso de la teoría de respuesta al ítem, como el más reciente avance teórico en materia de pruebas, considerado por el ICFES en Colombia (ICFES, 2005, pág. 11).



5 COSTOS

CANTIDAD	ESPECIFICACIONES	V. UNITARIO	V. TOTAL
3	Reuniones de concertación de cronograma. Cada una de 2 Horas	\$ 360.000	\$ 1.080.000
16	Talleres Evaluación y planes de mejoramiento. Cada taller de 4 Horas.	\$ 960.000	\$ 15.360.000
4	Informes de Evaluación y planes de mejoramiento. Cada informe de 4 Horas.	\$ 720.000	\$ 2.880.000
4	Lectura y análisis del documento P.E.I. Cada lectura comporta una intensidad de 4 Horas.	\$ 720.000	\$ 2.880.000
12	Talleres sobre Modelo Pedagógico, Plan de Estudio y Enfoque Metodológico. Cada taller de 4 Horas.	\$ 960.000	\$ 11.520.000
8	Talleres sobre Sistema de Evaluación. Cada taller de 4 Horas.	\$ 960.000	\$ 7.680.000
16	Talleres sobre didácticas específicas - Docentes Investigadores - Cada taller de 8 Horas.	\$ 2.880.000	\$ 46.080.000
4	Talleres sobre Planeación, Elaboración, Aplicación y Análisis de Pruebas Objetivas. Cada taller de 8 Horas.	\$ 2.880.000	\$ 11.520.000
4	Talleres sobre Simulacros Prueba Saber 11. Cada taller de 4 Horas.	\$ 960.000	\$ 3.840.000
3	Simulacros para 80 estudiantes, durante talleres sobre Aplicación de Pruebas Saber (Incluyen análisis de resultados)	\$ 3.000.000	\$ 9.000.000
16	Pasajes Ida y vuelta (Medellín-Montería)	\$ 900.000	\$ 14.400.000
16	Trasporte Montería - Municipio (Ida y vuelta)	\$ 40.000	\$ 640.000
50	Trasporte Municipio - Montelíbano (Ida y vuelta)	\$ 30.000	\$ 1.500.000
4	Derecho para el uso del Software Wayra Sistema 2007 - para las 4 Instituciones Educativas.	\$ 2.400.000	\$ 9.600.000
50	Paquetes de 50 Fotocopias cada uno, para 21 Talleres.	\$ 105.000	\$ 5.250.000
	APORTE DEL MUNICIPIO		\$137.750.000
	APORTE DE LA ENTIDAD SIN ANIMO DE LUCRO		\$ 4.840.640
	TOTAL		\$142.590.640



Academia JC EU



**DISEÑO, APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE
PRUEBAS OBJETIVAS PARA LA
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS.**

