



Aportes a la EVALUACIÓN FORMATIVA desde el Icfes Una mirada externa



Contenido

Introducción - Consideraciones iniciales: a modo de presentación	4
Mesa estratégica de evaluación formativa (EF)	7
Contexto jurídico para la evaluación formativa desde el Icfes	9
1. Concepto de evaluación formativa - Definición del concepto de evaluación formativa para el Icfes	14
1.1. Presentación	14
1.2. Definición de evaluación formativa	15
1.3. Características de la evaluación formativa que pueden ser abordadas por el Instituto en sus pruebas	16
1.4. Revisión de literatura referente al concepto de evaluación formativa	17
1(a). Concepto de evaluación formativa - Una mirada abierta e integral de la evaluación formativa (EF)	21
2. Estrategias en torno a la evaluación formativa - Estrategias de evaluación formativa en el contexto internacional	26
2.1. Contextualización	26
2.2. Enfoques de la evaluación formativa	27
2.2.1. Evaluación para el aprendizaje: <i>assessment for learning</i> (AfL)	27
2.2.2. Evaluación como aprendizaje: <i>assessment as learning</i> (AaL)	29
2.2.3. La evaluación es para el aprendizaje: <i>assessment is for learning</i> (AifL)	29
2.3. Experiencias exitosas reportadas de manera independiente	30
2.3.1. Escocia: sistema <i>la evaluación es para el aprendizaje</i> (AifL)	30
2.3.2. Estados Unidos: <i>Every Student Succeeds Act</i>	31
2.3.3. Chile: Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes	33
2.3.4. México: la evaluación en el modelo educativo	35
2.4. Sobre los casos analizados en América Latina	37
2.5. Experiencias referidas por organismos multinacionales	39
2.5.1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)	39
2.5.1.1. Canadá: Waterloo Region District	39
2.5.1.2. Reino de Lesoto (Sudáfrica): <i>Curriculum and Assessment Policy</i>	41
2.5.2. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	43
2.5.2.1. <i>Formative assesment: possibilities, boundaries and limitations</i> (Elwood, 2006)	44
2.5.2.2. <i>Measuring Innovation in Education. What has Changed in the Classroom?</i> (Vincent-Lancrin et al 2019)	44
2.6. Conclusiones	46

3. Panorama latinoamericano en experiencias de EF en tiempos de COVID-19	49
4. La evaluación docente como una estrategia de evaluación con componente formativo	58
5. Caracterización de las iniciativas de evaluación no estandarizadas del Icfes	72
5.1. Presentación	72
5.2. Objetivos	73
5.3. Metodología	73
5.4. Iniciativas de evaluación no estandarizadas del Icfes	76
5.4.1. Avancemos 4.º, 6.º y 8.º	76
5.4.1.1. Descripción	76
5.4.1.2. Antecedentes	78
5.4.1.3. Proceso de inscripción y aplicación	82
5.4.1.4. Entrega de resultados	84
5.4.1.5. Uso de los resultados	86
5.4.1.6. Monitoreo, control o seguimiento de los resultados	87
5.4.1.7. Impacto	87
5.4.1.8. Componente formativo	88
5.4.1.9. Fortalezas	91
5.4.2. El Icfes tiene un Preicfes	92
5.4.2.1. Descripción	92
5.4.2.2. Antecedentes	93
5.4.2.3. Proceso de inscripción y aplicación	95
5.4.2.4. Entrega de resultados	97
5.4.2.5. Uso de los resultados	98
5.4.2.6. Monitoreo, control o seguimiento de los resultados	98
5.4.2.7. Impacto	98
5.4.2.8. Componente formativo	99
5.4.2.9. Fortalezas	100
5.4.2.10. Perspectivas: Caja de herramientas “Familiarízate con el Saber”	101
5.4.3. Icfesnautas	102
5.4.3.1. Descripción	103
5.4.3.2. Antecedentes	104
5.5. Conclusiones y sugerencias	104
6. Estrategia Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º y la EF	104
6.1. Características de la estrategia Evaluar para Avanzar y su relación con la EF	110
6.2. Paralelo entre las pruebas no estandarizadas del Icfes y Evaluar para Avanzar	117
7. A modo de cierre: el valor agregado del Icfes en el marco de la evaluación formativa	126
7.1. Características de la estrategia Evaluar para Avanzar y su relación con la EF	136
Referencias	138

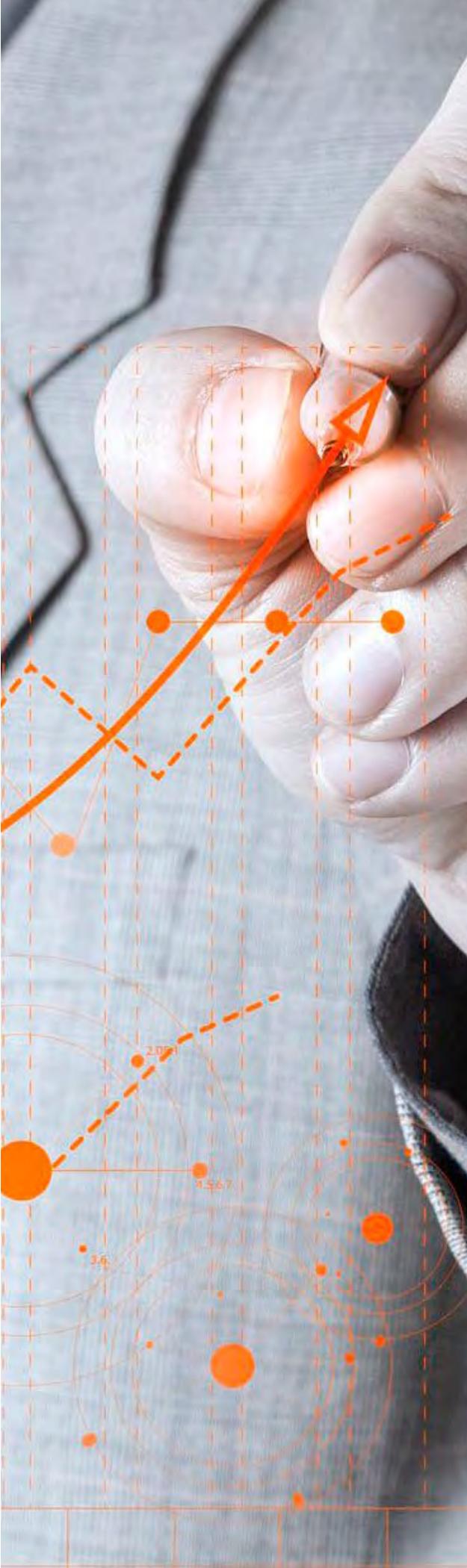
Introducción

Consideraciones iniciales: a modo de presentación

Dentro de los objetivos misionales del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), se encuentran ofrecer el servicio de evaluación de la educación a nivel nacional en todos sus niveles y desarrollar investigaciones sobre los diferentes factores que inciden en la calidad educativa, con el fin de proveer información de insumo para que tanto quienes toman decisiones en materia de política pública en el campo educativo como los directivos, docentes, padres o cuidadores, e incluso los mismos estudiantes, realicen ajustes con base en los resultados, que permitan el mejoramiento de la calidad educativa en las diferentes instancias y niveles.

Ahora bien, el cumplimiento de estos objetivos constituye todo un desafío a nivel misional, por lo que el Instituto ha tenido que innovar en el tipo de pruebas que se realizan, así como estar a la vanguardia a nivel técnico y tecnológico en materia de evaluación de la calidad de la educación, lo cual ha implicado, a su vez, una serie de transformaciones que van desde el enfoque mismo con el que se realiza la evaluación hasta una serie de redefiniciones en el qué y cómo se evalúa, todo con el fin de implementar una mirada más abierta, flexible y de acompañamiento a la comunidad educativa.

La evaluación formativa (EF), en este sentido, es en sí misma un reto y una oportunidad para que el Instituto se reconozca como un verdadero aliado estratégico de los estudiantes, los docentes, los directivos docentes, y las instituciones educativas de todo el país en materia de evaluación de los aprendizajes y competencias, mediante la incorporación de nuevas herramientas evaluativas de tipo cuantitativo y cualitativo de uso permanente en el aula, con fines diagnósticos y de retroalimentación oportuna.



De acuerdo con esto, reconocer al Instituto como aliado estratégico, que aporta su experiencia conceptual, técnica y tecnológica en el campo evaluativo a través de la incorporación de estas herramientas evaluativas con enfoque de aula, sería dar un paso importante en el reconocimiento de la relevancia de darle mayor calidad a la evaluación que se realiza cotidianamente en el aula en términos de la validez, pertinencia y oportunidad de lo que se evalúa y cómo se evalúa, como consecuencia de las acciones pedagógicas cotidianas que se realizan en el aula. De igual manera, sería un paso importante para el reconocimiento del rol del docente como aliado estratégico para la calidad de la educación, por medio del diseño y perfeccionamiento de sus propias evaluaciones, así como también por medio del mejoramiento de sus habilidades para brindar una adecuada retroalimentación de los desempeños de sus estudiantes.

De esta manera, se espera que las pruebas dispuestas desde el Icfes no sean vistas como un requisito más que cumplir para aparecer en una base de datos, sino que los resultados de estas sean utilizados de forma real y permanente con los estudiantes, con el fin de que sean reconocidas como una herramienta de verdadera ayuda e insumo para la toma de decisiones en el marco del desarrollo e implementación de planes de mejoramiento a nivel individual y grupal.

La presente nota técnica, entonces, busca presentar los resultados del proceso que se ha venido llevando a cabo en torno a la evaluación formativa al interior del Instituto desde 2020, bajo el liderazgo de la Dirección General, teniendo en cuenta que, hasta ahora, este tipo de evaluación se ha considerado de manejo exclusivo por parte de los docentes. En esta medida, el documento se encuentra estructurado de la siguiente manera:

Una **primera parte** en la que se presentan algunas consideraciones iniciales en torno al origen y papel de la mesa estratégica de evaluación formativa al interior del Instituto, así como algunos elementos jurídicos de soporte para este tipo de evaluación.

Una **segunda parte**, donde se aborda el concepto de evaluación formativa y las implicaciones de una mirada más abierta e integral de este tipo de evaluación que permita reconocer al Instituto como un aliado estratégico al interior de la comunidad educativa.

Una **tercera parte** en la que se presentan algunas estrategias de evaluación formativa en el contexto internacional; el panorama latinoamericano en cuanto a experiencias de EF en tiempos de COVID-19, presentado desde la Unesco; un recuento de la transformación que ha tenido la evaluación docente en el país, desde su componente formativo, como evaluación nacional que aporta a la calidad de la educación en el país; una breve caracterización de las iniciativas de evaluación no estandarizadas que se ha desarrollado en el Instituto en los últimos años; y, finalmente, una presentación más detallada de la estrategia Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º y sus aportes a la evaluación formativa.

Se espera que las pruebas dispuestas desde el Icfes no sean vistas como un requisito más que cumplir para aparecer en una base de datos, sino que los resultados de estas sean utilizados de forma real y permanente con los estudiantes.

Por último, una **cuarta parte**, a modo de cierre, en la cual se presenta una mirada al valor agregado que el Icfes, como aliado estratégico, puede aportar a la evaluación formativa llevada a cabo en las aulas de todo el país.

Todo lo anterior surge como producto de un trabajo de articulación institucional, en el que se realizaron importantes esfuerzos desde cada una de las instancias del Instituto, cuyo resultado queda plasmado a lo largo del presente documento, el cual se presenta como un breve aporte del Instituto al extenso y complejo tema de la evaluación formativa. En esa medida, se espera que esta compilación pueda servir como referente sobre las diferentes inquietudes que se han venido abordando al interior del Icfes en torno a la evaluación formativa, sus características, fortalezas y posibilidades, y cómo desde el Instituto se puede aportar al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo al interior de las aulas del país, con miras al mejoramiento de la calidad de la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) colombianos.



Mesa estratégica de evaluación formativa (EF)

En el 2020, se estructuraron una serie de mesas estratégicas de trabajo en el Icfes, conformadas por delegados de todas las áreas, con el fin de construir propuestas enmarcadas en seis líneas temáticas: 1) pruebas electrónicas; 2) pruebas 3.º, 5.º, 7.º y 9.º; 3) sistemas de información del Icfes; 4) evaluación formativa (EF); 5) valor social de las pruebas estandarizadas y 6) analítica e inteligencia de datos del Icfes. El objetivo principal de estas mesas era ampliar el alcance evaluativo, social y académico-investigativo de la misión del Instituto, para aportar a su sostenibilidad en el tiempo y a la consolidación de su papel en el país como referente en materia de evaluación de la educación.

Ahora bien, en el caso específico de la mesa de evaluación formativa (EF), el grupo de trabajo se dividió en cinco submesas, con el fin de realizar una revisión conceptual y metodológica en torno al tema de la evaluación formativa en la educación, que permitiera unificar los criterios y diseñar líneas de acción coherentes con la misionalidad del Instituto, y los diferentes retos y desafíos que se tienen como entidad experta en evaluación a nivel nacional, la cual tiene como objetivo principal el consolidar los proyectos de la línea de trabajo de evaluación formativa y otras evaluaciones alternas a las pruebas estandarizadas al interior del Icfes.

Para esto, se trazaron los siguientes objetivos estratégicos al interior de esta mesa:

- Consolidar los proyectos de la línea de trabajo de evaluación formativa.
- Formular sistemas de monitoreo y evaluación de estas pruebas.
- Diseñar e implementar otras alternativas de evaluación formativa como diagnóstico de las brechas de aprendizaje de los estudiantes.
- Evaluar la viabilidad de trabajo en evaluación formativa o alternativas de evaluación a las pruebas estandarizadas desde el Icfes.

Respecto a este punto, es importante señalar que, desde esta mesa estratégica de EF, se reconoció que, siendo el Icfes un instituto externo a las instituciones educativas, no se encuentra en condiciones para llevar a cabo un proceso de evaluación formativa en el amplio sentido del término, debido a su naturaleza continua y a que corresponde especialmente a un proceso realizado por el docente al interior del aula. Sin embargo, esto no implica que el Instituto no pueda aportar a dicho proceso a través de la información que proporciona en el marco de las diferentes pruebas que realiza a nivel nacional. Por el contrario, se destaca que dicha información puede ser utilizada de manera formativa y complementaria para identificar necesidades de aprendizaje y ajustar las estrategias o prácticas de enseñanza al interior de las instituciones educativas (IE), tanto oficiales como privadas, en todo el país.

En la primera etapa del proceso, entonces, se identificó el estado del arte de la evaluación formativa, como soporte para la línea de trabajo del Icfes, para lo cual se hizo la revisión del concepto de evaluación formativa desde diferentes autores, lo que permitió, finalmente, elaborar la definición del concepto, desde la mirada del Instituto. Otra meta en esta fase inicial fue la identificación del valor agregado de los instrumentos basados en EF, en el sentido de tratar de dar respuesta a las preguntas: ¿Cómo se puede agregar valor a la evaluación a partir de instrumentos basados en evaluación formativa? y ¿Cuáles pueden ser las diferentes formas de agregar valor?, lo cual se condensó en unos análisis preliminares de los diferentes elementos de esta forma de evaluación que aportan valor agregado.

Adicionalmente, se hizo la revisión de diferentes estrategias basadas en evaluación formativa tanto a nivel nacional, a través de las secretarías de Educación o el MEN, como a nivel internacional, ya fueran realizadas como evaluación externa en otros países o por organismos multinacionales en educación. También, se realizó una caracterización de las iniciativas de evaluación no estandarizada implementadas desde el Icfes en épocas recientes, como aporte a la EF, con el fin de identificar: ¿Cuál fue el resultado y el impacto de estas acciones?, ¿cómo se usaron esos resultados?, ¿cómo se realizó el monitoreo, control y seguimiento de esos resultados e impactos?, así como las posibles fortalezas y oportunidades de mejora de estos proyectos e iniciativas.

Finalmente, a partir de todo este trabajo de articulación institucional, y en consonancia con los lineamientos del MEN, se fueron generando diferentes acciones de respuesta, las cuales, ante la contingencia de la COVID-19, se terminaron enmarcando en una estrategia de evaluación complementaria que, por un lado, diera respuesta a las necesidades de información de los docentes e instituciones ante las nuevas condiciones del estudio en casa y el retorno progresivo a la presencialidad y, por otro lado, permitiera identificar las posibles brechas en los aprendizajes de los estudiantes. En esa medida, a lo largo de esta nota técnica, se presenta el resultado de este proceso, como un aporte del Instituto en calidad de aliado estratégico de las comunidades educativas del país.

Contexto jurídico para la evaluación formativa desde el Icfes¹

En el artículo 67 de la Constitución de 1991, se plantea que la educación en Colombia se constituye en *“un derecho y un servicio público que tiene una función social, con la cual se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”*. Adicionalmente, en este mismo artículo, se *“otorga la responsabilidad [de la educación] al Estado, la sociedad y la familia, siendo obligatoria y gratuita en las instituciones del Estado, siendo este el responsable de regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”*.



Por su parte, la Ley General de Educación de 1994, expedida por el Congreso de la República, reglamenta lo mencionado en el artículo 67 de la Constitución política, donde se expone la estructura organizacional y la prestación de la educación formal, para el trabajo y el desarrollo humano. Adicionalmente, en esta ley se estipula que el servicio público de la educación comprende *“el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros [...]”* (art. 2).

¹Este apartado se construyó a partir de la presentación hecha por Carlos Alberto Rodríguez en el marco de la mesa de evaluación formativa.

Ahora bien, todo esto se encuentra articulado como un sistema educativo que se debe ajustar al cumplimiento de metas de educación en el país y, por ello, se ha establecido que el organismo estatal encargado de regular el sistema educativo colombiano es el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Dado lo anterior, todas las actuaciones inherentes a las decisiones que impactan el sector educativo, relacionadas con las diferentes acciones pedagógicas y evaluativas que se dan dentro y fuera del aula en el contexto nacional, se dan dentro del marco del principio de legalidad, acorde al ordenamiento jurídico que establece la Constitución y demás reglas jurídicas. Esto quiere decir que todas las acciones que se desarrollan al interior de las diferentes entidades del sector propenden por mejorar las condiciones y la calidad de la educación en el territorio nacional.

Al respecto, resulta relevante aclarar que el Icfes actúa como una entidad autónoma vinculada al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, de acuerdo con la Ley 1324 de 2009, que tiene como objeto, dentro de todo el engranaje del sector educativo, “ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación” (art. 12).

En este sentido, el Icfes, durante sus 52 años de existencia, ha adquirido experiencia y experticia en actividades de evaluación que comprenden el diseño, desarrollo, aplicación, calificación y entrega de resultados de diversos tipos de pruebas. Esto le ha permitido adquirir capacidad técnica y operativa para este fin, convirtiéndose en referente para otros países latinoamericanos que, recientemente, han incursionado en el campo de la evaluación educativa.

Es así como el Instituto aporta las herramientas que permiten llevar a cabo la medición del cumplimiento en el sector, ya que el Estado, en el ejercicio de su función suprema de inspección y vigilancia de la educación, “*tiene el deber de valerse de exámenes de Estado y otras pruebas externas para medir el nivel de cumplimiento de sus objetivos específicos*” para cada nivel o programa y buscar el mejoramiento continuo de la educación en el país (art. 1 y art. 7).

Se han suscrito varios contratos interadministrativos desde 2020 entre el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), con el fin de materializar estos apoyos externos a la evaluación formativa.

Dado que el objeto misional del Icfes es amplio en lo que se refiere a la evaluación de la calidad de la educación, para que la entidad desarrolle este tipo instrumentos asociados a la evaluación formativa, se han suscrito varios contratos interadministrativos desde 2020 entre el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), con el fin de materializar estos apoyos externos a la evaluación formativa que se desarrolla en las instituciones educativas del país.

Teniendo en cuenta entonces que *“es responsabilidad del Estado fomentar el mejoramiento continuo de la calidad de la educación y de las evaluaciones y su desarrollo”*, el Instituto se rige por los siguientes principios de la evaluación de la educación para llevar a cabo las mediciones que se realizan en el sector educativo en los diferentes niveles (art. 3):

1. Promover la **participación** de la comunidad educativa en el diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación.
2. Promover la **equidad**, reconociendo las desigualdades existentes en los contextos de aprendizaje y asumir el compromiso de garantizar la igualdad de oportunidades.
3. Fomentar la **descentralización**, promoviendo la formación del recurso humano a nivel territorial y local de forma monitoreada.
4. Realizar ejercicios de tipo **cualitativo**, de forma paralela a las pruebas cuantitativas, que contribuyan a la construcción de explicaciones de los resultados en materia de calidad.
5. Realizar evaluaciones que sean **pertinentes**, es decir, que valoren de manera integral los contenidos académicos, los requerimientos del mercado laboral y la formación humanística del estudiante.
6. Realizar evaluaciones que sean **relevantes**, es decir, en las que se evalúe el grado de asimilación de un conjunto básico de conocimientos que sean exigibles no solo en el contexto nacional, sino en el contexto internacional, de tal manera que un estudiante pueda desempeñarse en un ámbito global competitivo.

Ahora bien, teniendo en cuenta la amplia gama de funciones que tiene el Instituto, vale la pena destacar las siguientes tres funciones que guardan relación tanto directa como indirecta con los aportes que el Icfes viene realizando a la evaluación formativa en el país por medio de algunas iniciativas (art. 12):

- Realizar estudios e investigaciones en el campo de la evaluación de la calidad de la educación que contemplen aspectos cuantitativos y cualitativos.
- Impulsar y fortalecer la cultura de la evaluación mediante la difusión de los resultados de los análisis y el desarrollo de actividades de formación en los temas que son de su competencia, en los niveles local, regional y nacional.
- Desarrollar la fundamentación teórica, y diseñar, elaborar y aplicar instrumentos de evaluación complementarios que sean solicitados por entidades oficiales o privadas.

Específicamente, en lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes, en el Decreto 1290 de 2009, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, se estipula que se realiza en los tres ámbitos: **1) internacional, donde los estudiantes del país dan cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales; 2) nacional, mediante pruebas censales, con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos, con fundamento en los Estándares Básicos de Competencias, al finalizar el grado undécimo, permitiendo, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior; 3) institucional, que se realiza directamente en los establecimientos de educación básica y media, como parte del proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes (art. 1).**

En este sentido, la evaluación formativa que se realiza en el ámbito institucional es un proceso de acompañamiento que conduce al desarrollo de las competencias del estudiante, donde el propósito es obtener información sobre su progreso, de tal manera que se puedan identificar las necesidades de aprendizaje o limitaciones que presenta en el desarrollo de sus capacidades, para implementar oportunamente una retroalimentación valiosa, a diferencia de la evaluación sumativa, que se realiza al final del proceso y se encuentra más centrada en el resultado (Unesco, 2021).

Finalmente, es de resaltar que los aportes que hace el Icfes por medio de algunas de sus iniciativas cercanas a la evaluación formativa, guardan concordancia con los propósitos de la evaluación institucional que se da con los estudiantes, los cuales están establecidos en el Decreto 1290 de 2009 y con los que se busca (art. 3):

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.

Lo anterior, como una forma de aportar al trabajo de las instituciones y los esfuerzos docentes en su necesidad de mejorar la calidad de las evaluaciones que se realizan dentro del aula, por medio de estas herramientas de evaluación de amplia y versátil utilidad en los procesos de evaluación y retroalimentación de los estudiantes.

En esta medida, se entiende que el propósito primordial de la evaluación formativa es diagnosticar y monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo cual, desde el Icfes, se busca la manera de articularse con el sector mediante diferentes estrategias de apoyo al docente que le aporten herramientas de valoración para su integración en la enseñanza, de forma entrelazada con los planes o secuencias de aprendizaje que se planifican al interior de las instituciones y en articulación con los Estándares Básicos de Competencias para cada nivel de formación.

Referencias

Congreso de la República de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación.* DO. 41214.

Congreso de la República de Colombia (13 de julio de 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 vigilancia del Estado y se transforma el Icfes.* DO. 47409.

Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 67 [Capítulo-II]. *Gaceta Asamblea Constituyente de 1991 N.º 5 y 17.* [Texto Constitución Política](#)

Ministerio de Educación Nacional (16 de abril de 2009). Decreto 1290 de 2009. *Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.* DO. 47322.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa.* [Texto artículo Unesco](#)

1. Concepto de evaluación formativa

Definición del concepto de evaluación formativa para el Icfes

Sebastián Báquiro Guerrero
Adriana Camila Díaz Vargas
Nicolás Castro Vergara
Carlos Alberto Rodríguez
Carolina Rodas Correa

1.1. Presentación

En el marco de las mesas estratégicas del Instituto, la submesa de concepto, perteneciente a la Mesa de Evaluación Formativa, realizó una revisión exhaustiva de diferentes modelos de evaluación formativa y tomó en cuenta las características específicas de estos, con el fin de aproximarse a una definición que guíe las características de las pruebas que, en este campo formativo, desarrolle el Instituto.

De acuerdo con lo anterior, la submesa de concepto encontró que la evaluación formativa, más allá de ser una evaluación de carácter estático o puntual en el tiempo, es planteada como un proceso cíclico. En este, tras una valoración inicial que hace las veces de diagnóstico, se desarrolla una etapa de retroalimentación que, a su vez, antecede a los cambios o ajustes en el proceso de enseñanza/aprendizaje pertinente para la consecución de las metas de aprendizaje. Esta cadena de actividades es realizada de manera continua en el aula de clase, de tal forma que permite tanto al docente como al estudiante hacer seguimiento al proceso de desarrollo de competencias.

Debido a la naturaleza continua, pero especialmente al carácter de proceso realizado en el aula, es importante aclarar que siendo el Icfes un instituto externo a los planteles educativos, no se encuentra en condiciones para llevar a cabo en un proceso de evaluación formativa en el amplio sentido del término. Sin embargo, lo anterior no implica que el Instituto no pueda complementar dicho proceso a través de la información de sus pruebas. Por el contrario, dicha información puede ser utilizada de manera formativa para identificar necesidades de aprendizaje y ajustar las estrategias o prácticas de enseñanza.

En este sentido, la submesa de concepto presenta en este documento una definición de evaluación formativa y, adicionalmente, especifica aquellos elementos o características en las que el Instituto, como ente externo, puede aportar insumos a los establecimientos educativos que se encuentren interesados en desarrollar procesos de evaluación formativa.

1.2. Definición de evaluación formativa

La definición de evaluación formativa a la que se llegó después de una amplia revisión de literatura es la siguiente:



Enfoque para evaluar, monitorear y fortalecer el desarrollo de competencias en los estudiantes, especialmente la de “aprender a aprender”, a lo largo del ciclo educativo. Utiliza como herramienta principal para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje, la recolección de evidencia sobre el desarrollo de estas competencias.

No existe una sola técnica utilizada en el aula para implementar el proceso de evaluación formativa; por el contrario, se puede implementar de diferentes formas, teniendo siempre en cuenta que su objetivo principal es el de retroalimentar tanto a docentes como a estudiantes sobre el avance en el cumplimiento de las metas de aprendizaje.

El conocimiento de las metas de aprendizaje por parte de docentes y estudiantes es el punto de partida para el proceso de evaluación formativa, pues su objetivo es el de cerrar las brechas individuales de aprendizaje. Para tal fin, se apoya en la promoción del aprendizaje autorregulado y la transformación de las prácticas pedagógicas.

1.3. Características de la evaluación formativa que pueden ser abordadas por el Instituto en sus pruebas

De acuerdo con lo presentado, se evidencia que, debido a su carácter de evaluador externo, el Instituto no está en capacidad de realizar evaluación formativa en el sentido amplio del término. Sin embargo, esto no impide que aborde dentro de sus pruebas algunas de las características que contempla la evaluación formativa. En este sentido, se exponen a continuación las características de evaluación formativa que podrían ser parte de las pruebas del Instituto:

- **Realizar recolección de evidencia sobre el estado del desarrollo de las competencias en los estudiantes.** A través de construcción y aplicación de ítems, el Instituto puede recolectar evidencia que permita establecer el nivel de desarrollo de competencias en los estudiantes en diferentes momentos del periodo escolar.
- **Brindar retroalimentación a docentes y a estudiantes.** Haciendo uso de la entrega de reportes de resultados o de información que los acompañe, el Instituto puede generar retroalimentación de diversos tipos (cuantitativa, cualitativa, general, específica, etc.), sobre las competencias evaluadas, que puede estar dirigida a docentes y estudiantes.
- **Monitorear el proceso de formación de competencias.** Realizando el ejercicio periódico de recolección de evidencia, mediante la construcción y aplicación de ítems, el Instituto puede monitorear el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes, y reportar esta información a docentes y estudiantes.
- **Tomar las competencias planteadas en los Estándares Básicos de Competencias como metas de aprendizaje.** Al igual que ocurre en las pruebas que actualmente realiza el Instituto, aquellas que busquen incorporar elementos para complementar el proceso de evaluación formativa en las instituciones educativas del país, pueden tomar los Estándares Básicos de Competencias como metas de aprendizajes de referencia.
- **Promover el aprendizaje autorregulado.** A través del diseño de reportes de resultados que propicien la reflexión de los estudiantes y su uso en el proceso de aprendizaje, el Instituto puede plantear y promover estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes.
- **Promover la transformación de las prácticas pedagógicas.** Mediante el diseño de reportes de resultados o documentos que los acompañen, el Instituto puede sugerir estrategias para la adaptación de prácticas pedagógicas, basadas en el análisis de resultados de los estudiantes.



1.4. Revisión de literatura referente al concepto de evaluación formativa

El concepto de evaluación formativa ha evolucionado a lo largo del tiempo. Sus inicios se establecen en 1963, cuando Joseph Cronbach utilizó el término “formativo” refiriéndose a la evaluación como herramienta para el mejoramiento de programas curriculares (Cronbach, 1963).

En 1967, Michael Scriven fue el primero en sugerir la diferencia entre el enfoque de la evaluación formativa y el de la evaluación sumativa, en el marco de las evaluaciones. Al respecto, Scriven sugirió que los evaluadores podían recoger información al inicio del proceso de implementación, con el propósito de identificar áreas de mejora y adaptación, y enmarcar el proceso en etapas sucesivas de desarrollo.

Poco tiempo después, a finales de la década de los sesenta e inicios de los setenta, Bloom (1968) y Bloom, Hasting y Madaus (1971) tomaron esta idea y aplicaron el concepto a la evaluación de estudiantes en un trabajo titulado *Aprendizaje para el dominio*² (Learning for mastery).

De esta manera, Michael Scriven y Benjamin Bloom unieron esta idea al proceso de enseñanza/aprendizaje y le dieron relevancia a la recolección y uso de evidencia como una forma de mejorarlo. Posteriormente, el término pasó de “evaluación formativa” a “valoración formativa” (de “*formative evaluation*” a “*formative assesment*” en lengua inglesa), lo cual le imprimió un carácter más integral, enfocado más hacia el proceso de evaluación que hacia el resultado (Bloom, 1971 y Scriven, 1967).

²El concepto de “dominio” en el aprendizaje se fundamenta en el concepto de Lev Vygotski de la “zona de desarrollo próximo”. En términos generales, esta zona representa la diferencia entre lo que un estudiante es capaz de hacer con ayuda o guía del docente (desarrollo potencial) y lo que puede hacer sin ella (desarrollo efectivo) (Looney, 2011, p. 7). A medida que el estudiante avanza hacia el “dominio” el estudiante se vuelve más independiente en su aprendizaje. La propuesta inicial de Bloom era que el proceso de educación debería estar dividido en fases sucesivas y que a los estudiantes se les debería dar una evaluación formativa al final de estas fases. De esta manera, los docentes utilizarían los resultados de la evaluación para dar retroalimentación a los estudiantes frente a las brechas entre su desempeño y el nivel de “dominio”, y de esta manera ajustar sus prácticas de enseñanza para identificar mejor las necesidades de aprendizaje (Allal y Mottier-Lopez, 2006).

En 1989, Royce Sadler propuso la teoría de la evaluación formativa e incorporó al concepto el rol activo del estudiante, quien, a través de la evaluación y la autoevaluación, toma responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. Posteriormente, se ha delimitado el concepto a través de la diferenciación entre evaluación sumativa y evaluación formativa. La primera pensada como la evaluación del aprendizaje, frente a la segunda, que es vista como la evaluación para el aprendizaje.

“ La evaluación formativa, por lo tanto, es esencialmente una retroalimentación, tanto para el maestro como para el alumno, sobre la comprensión actual y el desarrollo de habilidades para determinar el camino a seguir en su aprendizaje ”.

Al respecto, en 2009, Paul Black y Dylan Wiliam, en el artículo *Developing the theory of formative assessment*, señalaron que la práctica en el aula es formativa en la medida en que los maestros, los alumnos y sus compañeros obtienen, interpretan y usan la evidencia sobre el rendimiento de los estudiantes para tomar decisiones sobre los próximos pasos en la instrucción que, probablemente, sean mejores o estén mejor fundamentados que las decisiones que habrían tomado en ausencia de la evidencia obtenida. Para estos autores, hay tres procesos clave en el aprendizaje y la enseñanza: dónde se encuentran los estudiantes en cuanto su aprendizaje, para dónde van y qué necesitan para llegar allí (Black y Wiliam, 2009).

Por otra parte, en el artículo *Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment*, Harlen y James (1997) plantean que saber acerca de las ideas los alumnos, sus habilidades, y reconocer el punto alcanzado en el desarrollo y los próximos pasos necesarios a tomar, constituye la evaluación formativa. Esto implica que parte del papel del maestro en la evaluación del aprendizaje es ayudar a los estudiantes a llegar a estas comprensiones metacognitivas. La evaluación formativa, por lo tanto, es esencialmente una retroalimentación, tanto para el maestro como para el alumno, sobre la comprensión actual y el desarrollo de habilidades para determinar el camino a seguir en su aprendizaje.

Finalmente, en 2011, Randy Bennett expone una diferenciación en el concepto de evaluación formativa en términos de dos visiones. Por un lado, se encuentra la evaluación formativa entendida como la realización de un test diagnóstico, cuyo resultado es un puntaje, y que es realizada con frecuencias de aplicación más amplias que los periodos de clase. Por el otro, está el concepto de evaluación formativa que, más que un puntaje, propone como resultado la recolección de información cualitativa sobre el estado de aprendizaje del estudiante (Popham, 2008), y hace énfasis en que los resultados son utilizados para la adaptación de las prácticas pedagógicas de los docentes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por lo que este proceso puede darse de manera diaria en el aula de clase (Shepard et al., 2005).

De esta manera, la evaluación formativa incluye interacción en el aula, hacer preguntas, actividades estructuradas en clase y retroalimentación para ayudar a los estudiantes a cerrar brechas en el aprendizaje. Los estudiantes están integrados activamente en el proceso a través de la autoevaluación, pero también de la evaluación entre pares (Sadler, 1989).

Figura 1. Los elementos clave de la evaluación formativa



Fuente: Looney, 2011

Referencias

Allal, L. y Mottier-Lopez, L. (2006). *Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French.* En OECD (ed.). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). OCDE Publishing.

Audibert, S. (1980). *En d'autres mots...l'évaluation des apprentissages! Mesure et évaluation en éducation*, 3, 59-64.

Bennett, R. E. (2011). *Formative assessment: a critical review.* *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

Black, P., y Wiliam., D. (2009). *Developing the theory of formative assessment.* *Educational Assessment*, 21(1), 5-31.

Bloom, B. S. (1968). *Learning for Mastery.* *Evaluation Comment*, 1(2), pp. 1-12.

Bloom, B. S., Hasting, J. T. y Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.* McGraw-Hill Book Co.

Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M. y Stobart, G. (1999) *Assessment for Learning: Beyond the Black Box.* [Texto assessment for learning beyond the black box](#)

Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation.* *Teacher's College Record*, 64(8), 672-683.

Harlen, W. y James, M. (1997). *Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment.* *Assessment in Education Principles Policy & Practice*, 4(3), 365-379.

Looney, J. (2011). *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?* *OECD Education Working Papers*, No. 58. OCDE Publishing.

Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sadler, R. (1989). *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems.* *Instructional Science*, 18, 119-144.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation.* En R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-85). Rand McNally Education.

Shepard, L. A., Hammerness, K., Darling-Hammond, L. y Rust, F. (2005). *Assessment.* En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 275-326). Jossey-Bass.

1(a). Concepto de evaluación formativa

Una mirada abierta e integral de la evaluación formativa (EF)

Luz Helena Duarte Mateus

Como complemento al trabajo desarrollado por los integrantes de la submesa de concepto, al interior de la mesa estratégica de EF, a continuación, se presenta de manera muy breve una mirada complementaria sobre este tipo de evaluación, con el fin de reconocer el aporte que se busca hacer desde el Instituto, por medio de algunas iniciativas de evaluación que se presentarán más adelante, desde la conceptualización de la evaluación como una acción que trasciende la calificación y permite ampliar el panorama de comprensión y reflexión sobre la diversidad de contextos educativos en los que se desarrolla y los procesos que se llevan a cabo en el marco de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, con el fin de aportar a su mejoramiento (Hortigüela Acalá, Pérez Pueyo y Moreno Doña, 2018).

Desde esta mirada, se entiende que una evaluación formativa abierta y bien desarrollada, posibilita que los estudiantes alcancen niveles de pensamiento más coherente, creativo y consciente (Hortigüela Acalá, Pérez Pueyo y Moreno Doña, 2018). Por lo tanto, se constituye en una buena posibilidad para lograr un cambio metodológico eficaz en el proceso educativo, para el caso del contexto nacional, con el apoyo externo de entidades como el Icfes, el cual aporta herramientas masivas de evaluación externa, construidas de forma rigurosa a partir de los Estándares Básicos de Competencias para cada grado académico, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

En esa medida, cada docente, en su reflexión pedagógica, logra tener en cuenta que los seres humanos aprenden de distintas formas, lo cual se constituye en una clave para propiciar una evaluación formativa con un alcance más práctico y pensado

en la realidad de los estudiantes, que pueda influir directamente en la forma en la que estos perciben y procesan la información para construir su propio aprendizaje, y en la forma como dicha información es utilizada en la interacción con otros (saber, saber hacer, saber ser), mostrando así una respuesta cognitiva y emocional a los estímulos recibidos (Bastidas y Guale, 2019).

La evaluación formativa, entonces, genera la posibilidad a los docentes de observar y detectar de qué manera está siendo efectiva la enseñanza impartida y cómo, por medio de una constante, relevante y efectiva retroalimentación, se pueden detectar oportunidades y dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y lograr realizar acciones oportunas de modificación o fortalecimiento de habilidades, logrando cerrar brechas en cada interacción pedagógica para, así, alcanzar metas de aprendizaje significativas (Bastidas y Guale, 2019).

De este modo, desligar la evaluación de la calificación e integrarla al proceso de enseñanza-aprendizaje, como se plantea también desde el proceso de Bolonia, permite pasar de una evaluación de y para los aprendizajes a la evaluación como aprendizaje (Fraile, Pardo y Panadero, 2017), lo cual implica una mirada más abierta e integral.

En relación con ello, Bennett (2011) resalta la importancia de definir con claridad el concepto y la metodología que implican las diversas modalidades de evaluación, pues solo a partir de esto es posible identificar sus características y medir su efectividad. Al respecto, Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015) plantean la necesidad de clarificar y distinguir los términos con los cuales se nombran algunos conceptos y prácticas relacionados con la evaluación formativa.



La evaluación formativa se enfoca en facilitar la mejora de los programas y cursos, de modo que su propósito es ofrecer retroalimentación a lo largo del proceso educativo.



La principal distinción que plantean estos autores es entre los términos evaluación y calificación, entendiendo que el primero se refiere al proceso de recolección de información y su posterior análisis y juicio con miras a la toma de decisiones, en tanto que el segundo corresponde a una traducción de esta valoración en términos cuantitativos. En este orden de ideas, se puede decir que los estudiantes aprenden con los procesos de evaluación, no con los de calificación, pues esta última no les permite reflexionar sobre lo sucedido ni identificar sus falencias y aciertos, sino que solo los notifica sobre la adquisición o no de ciertos logros (Hamodi, López Pastor y López Pastor, 2015).

Lo anterior, se constituye en una invitación a la comunidad educativa en general para gestar un cambio sustancial en la forma como se trabaja al interior del aula, ya que implica dejar de lado el interés centrado en la nota, puesto que, si bien es importante, se requiere empezar a dar un papel preponderante al monitoreo y la retroalimentación individual y grupal, de acuerdo con los desempeños o evidencias mostrados por los estudiantes en las tareas y actividades desarrolladas en las diferentes áreas, con miras al mejoramiento continuo, para alcanzar verdaderamente los objetivos de aprendizaje propuestos en cada área y nivel de formación.

En relación con esto, Bennett (2011) plantea la existencia de diferencias clave entre la evaluación sumativa y la formativa. Por un lado, la evaluación sumativa hace referencia, principalmente, a la recolección de información para valorar un programa educativo, de modo que su propósito principal es juzgar si el estudiante ha logrado los objetivos de un curso o programa al final de este; es decir, se trata de una evaluación del aprendizaje, pues documenta lo que los estudiantes saben y pueden hacer en un punto determinado. Por otro lado, la evaluación formativa se enfoca en facilitar la mejora de los programas y cursos, de modo que su propósito es ofrecer retroalimentación a lo largo del proceso educativo, es decir, en cada etapa de este, con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, identificando y respondiendo a las características de los estudiantes. En este sentido, se constituye en un tipo de evaluación para el aprendizaje, es decir, la información que se recolecta debe ser utilizada, tanto por los docentes como por los estudiantes, para ajustar las acciones educativas, favoreciendo el logro de los objetivos propuestos.

Por su parte, Talanquer (2015) plantea la existencia de dos tipos principales de evaluación formativa. El primero consiste en una evaluación formal, en la que se incluyen actividades o preguntas planteadas intencionalmente por el docente con el objetivo de evidenciar y potenciar el aprendizaje de los alumnos, mientras que el segundo tiene que ver con el diálogo espontáneo que se enfoca en la obtención de información sobre el aprendizaje, es decir, se trata de una evaluación informal. Por consiguiente, la evaluación formativa puede establecerse en diversos niveles, es decir, a nivel grupal (un curso completo o en subgrupos) e individual, tanto en escenarios formales de aula como en espacios informales, siempre con una pertinente y asertiva retroalimentación con miras al mejoramiento.

Como se evidencia, a lo largo de estos diferentes planteamientos, la evaluación formativa implica una alta carga discursiva, pues se desarrolla por medio de interacciones orales, fundamentalmente. En estas, el docente inicia por medio de preguntas que el estudiante responde, aunque no se trata solamente de una interacción pregunta-respuesta, sino que el docente pretende profundizar en las concepciones, los modelos mentales y las habilidades comunicativas de los estudiantes. Este tipo de interacciones se denominan “conversaciones evaluadoras”, las cuales se enfocan en tratar de hacer explícito el pensamiento de los estudiantes, sus actitudes hacia el conocimiento y sus habilidades para el pensamiento científico (Talanquer, 2015).



Se espera que el Icfes sea reconocido como un verdadero aliado estratégico que aporta conocimientos, metodologías, técnicas de construcción de instrumentos de medición, evaluación y retroalimentación del desempeño de los estudiantes ””.

Finalmente, una mirada de la evaluación formativa más integral reconoce la importancia de mejorar las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes, brindando mayores insumos y herramientas para construir mejores evaluaciones cualitativas y cuantitativas en el aula, que incluyan no solamente las evaluaciones de los docentes, sino también las que aporta de manera externa el Instituto. Es decir, yendo mucho más allá del cumplimiento de un requisito, se espera que se incorporen estas nuevas herramientas de evaluación y valoración de los aprendizajes como parte de la evaluación formativa cotidiana en el aula.

Con esta mirada integral, se espera entonces que el Icfes sea reconocido como un verdadero aliado estratégico que aporta conocimientos, metodologías, técnicas de construcción de instrumentos de medición, evaluación y retroalimentación del desempeño de los estudiantes, así como nuevas herramientas de evaluación y valoración que sirven de modelo para la construcción de nuevas formas de evaluación tanto cuantitativas como cualitativas que sean cada vez más creativas, pertinentes e innovadoras por parte de los docentes, como insumo para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes de forma individual y colectiva.

Referencias

Bastidas, C. y Guale, B. (2019). La evaluación formativa como herramienta en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. [Texto Bastidas y Guale](#)

Bennett, R. E. (2011). *Formative assessment: A critical review. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334.

Hamodi, C., López Pastor, V. M. y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.

Hortigüela Acalá, D., Pérez Pueyo, Á. y Moreno Doña, A. (2018). La Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 7-8.

Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177-179.

2. Estrategias en torno a la evaluación formativa

Estrategias de evaluación formativa en el contexto internacional

Jenny Cárdenas Buitrago
Julio César Rodríguez

2.1. Contextualización

En este capítulo, se describen los hallazgos encontrados en cuanto a las estrategias de evaluación formativa en el contexto internacional. Cabe destacar que esta indagación tuvo como pregunta orientadora la siguiente: ¿Qué estrategias basadas en evaluación formativa, como evaluación externa, se han implementado en otros países o por organismos multinacionales en educación?

Esta pregunta orientadora permitió estructurar la revisión del estado del arte en preguntas específicas, que fueron:

- ¿Qué se entiende por evaluación formativa a nivel internacional?
- ¿Qué países reportan experiencias exitosas en evaluación formativa a nivel estatal? y ¿cómo son reportadas?
- ¿Qué experiencias exitosas en evaluación formativa refieren los organismos multinacionales en educación?
- ¿Qué se puede concluir acerca de las estrategias de evaluación formativa implementadas a nivel internacional?

Las respuestas a estas preguntas permiten el desarrollo de este capítulo y se describen a continuación.



2.2. Enfoques de la evaluación formativa

El primer aspecto que determinó la indagación acerca de las estrategias de evaluación formativa (EF) implementadas a nivel internacional es su enfoque, por lo que, a medida que se iban explorando las estrategias en los países de habla hispana, de habla inglesa y en las experiencias reportadas por los organismos multinacionales, se encontró no solo uno, sino varios enfoques.

Una de las primeras referencias acerca del término evaluación formativa la realizan Michael Scriven en 1967 y Benjamin Bloom en 1969, quienes hacen uso de los términos evaluación formativa y sumativa al indicar que la evaluación puede tener dos papeles: el primero, referido a la mejora continua del plan de estudios; y el segundo, referido a la evaluación al finalizar el plan de estudios del aprendizaje adquirido (William, 2006). Otra referencia importante de este tipo de evaluación se encuentra en la obra de William y Black (1998), quienes realizan una revisión de la literatura y 681 publicaciones acerca de la “evaluación para el aprendizaje” (assessment for learning), término que emplean como equivalente a la evaluación formativa en el aula.



2.2.1. Evaluación para el aprendizaje: *assessment for learning* (AFL)

Este enfoque es el primero y más comúnmente utilizado al hablar sobre las experiencias relacionadas con la evaluación formativa. De acuerdo con la revisión que hace Bennett (2011), la EF, entendida como *evaluación para el aprendizaje*, es una integración reflexiva del proceso educativo y una metodología diseñada con propósito. En esta definición se incorpora la teoría de la acción, que permite identificar las características y componentes de la entidad denominada “evaluación formativa” y postular cómo estas características y componentes trabajan juntos para crear un conjunto deseado de resultados; además, se plantea la creación de instancias concretas para su puesta en marcha.



Al respecto, Bennett (2011) menciona el programa Keeping Learning on Track® o KLT de la ETS, con el fin de ilustrar esta definición y sus componentes. En este programa, la teoría de acción gira en torno a “una gran idea y cinco estrategias clave”, basadas en parte sustancial en el trabajo de Black y Wiliam. La idea principal es que estudiantes y profesores, usando la evidencia, puedan adaptar la enseñanza y el aprendizaje para satisfacer las necesidades de aprendizaje de manera inmediata, minuto a minuto y día a día (Thompson y Goe, 2009).

Ahora bien, las cinco estrategias clave de KLT son: compartir las expectativas de aprendizaje, generar interrogatorios o discusiones eficaces en el aula, hacer uso de la retroalimentación y la autoevaluación, y emplear la evaluación de pares. Estas estrategias se implementan a través del uso de un amplio catálogo de técnicas por parte de profesores y estudiantes (Bennett, 2011).

Por otra parte, en cuanto a los términos *evaluación como aprendizaje* (AaL) y *la evaluación es para el aprendizaje* (AiFL), aparecen en el marco del desarrollo de estrategias de EF que se llevaron a cabo en Escocia, con ocasión de la reforma a la evaluación que fue desarrollada en dicho país entre 2002 y 2004, y aplicada entre 2005 y 2008 (Clark, 2010b). Estos dos términos se derivan del enfoque tradicional de Black y Wiliam acerca de la evaluación formativa como evaluación para el aprendizaje (AfL).

No obstante, la propuesta de estos nuevos enfoques busca alejarse de una única definición de EF que pueda derivar en la producción de conjuntos de tareas estandarizadas en el aula, ya que, en palabras de Clark: *“Buscar una definición estandarizada de evaluación dinámica es contraintuitivo y poco realista en los diversos entornos prácticos que se encuentran en miles de aulas únicas”* (2010a, p, 342).

“[u]na escuela AifL es un lugar donde todos están aprendiendo juntos. Es un lugar donde la evaluación es parte del aprendizaje y la enseñanza sin dominarlos”.

2.2.2. Evaluación como aprendizaje: *assessment as learning* (AaL)

A diferencia de la definición de *evaluación para el aprendizaje (assessment for learning)* que se centra en el progreso del alumno hacia una meta deseada, buscando cerrar la brecha entre el estado actual de un alumno y el resultado deseado, el enfoque de *evaluación como aprendizaje (assessment as learning)* implica reflexionar sobre la evidencia del aprendizaje. Se trata de un proceso en el que los alumnos y el personal de las instituciones educativas se fijan objetivos de aprendizaje, comparten las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito,

y evalúan su aprendizaje a través del diálogo y la evaluación por pares (Clark, 2011).

Es así como la integración de la *evaluación para el aprendizaje* (AfL) y la *evaluación como aprendizaje* (AaL), como funciones de la EF, con la evaluación sumativa (AoL) permite integrar un sistema de la evaluación, que en Escocia es denominado “La evaluación es para el aprendizaje”.

2.2.3. La evaluación es para el aprendizaje: *assessment is for learning* (AifL)

La evaluación es para el aprendizaje (AifL), más allá de las pruebas, procedimientos o métodos relacionados con la EF, busca conectar la evaluación y el aprendizaje/enseñanza como sistema. En este sentido, “[u]na escuela AifL es un lugar donde todos están aprendiendo juntos. Es un lugar donde la evaluación es parte del aprendizaje y la enseñanza sin dominarlos” (Clark, 2010b, p. 4).

Como se puede observar, la definición de EF es dinámica y no se refiere a un conjunto estático de instrumentos, estrategias o procedimientos, sino que se refiere a una amplia gama de estos que son útiles, de acuerdo con las necesidades de formación de los estudiantes y conforme a la apropiación que tengan los docentes en un contexto específico.

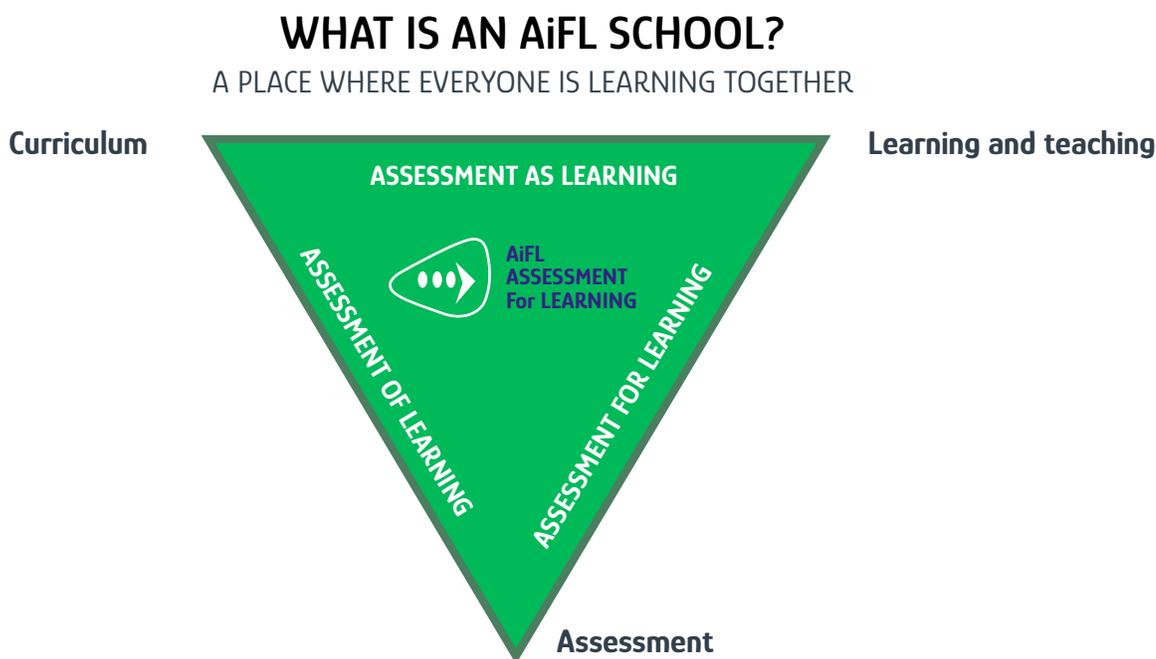
Desde esta perspectiva, se procede a describir algunas experiencias que sobresalen a nivel internacional, sin desconocer que puede haber múltiples aportes desde el aula que no hayan sido reportados como exitosos a nivel internacional, pero que pueden estar determinando otras experiencias significativas en su contexto.

2.3. Experiencias exitosas reportadas de manera independiente

2.3.1. Escocia: sistema *la evaluación es para el aprendizaje* (AifL)

La visión de la AifL como sistema nos permite ubicar a Escocia como un ejemplo de reforma en materia de evaluación enfocada hacia la evaluación formativa. Como se puede observar en la Figura 2, la información relacionada con el proceso de aprendizaje de los estudiantes es la principal preocupación del sistema, por lo que se incluye en los lados del modelo. Además, si bien las prácticas de evaluación formativas y sumativas pueden estar alineadas y no crear tensión, la evaluación sumativa no se utiliza como fuente primaria de datos para determinar el enfoque de cualquier intervención en el aula (Clark, 2010a).

Figura 2. Sistema *la evaluación es para el aprendizaje* (AifL)



Fuente: Clark (2010a)

Este sistema AifL se basa en ocho principios clave de evaluación formativa que exigen interacciones de alta calidad entre estudiantes, maestros y padres/cuidadores. Dentro de estos, hay seis principios clave que sustentan los aspectos de *la evaluación para el aprendizaje* (AfL), donde los estudiantes necesitan (Clark, 2010b):

1. Ser capaces de entender claramente lo que están tratando de aprender, y lo que se espera de ellos.
2. Recibir comentarios inmediatos sobre la calidad de su trabajo y lo que pueden hacer para hacerlo mejor.

3. Recibir consejos sobre cómo mantener la mejora.
4. Participar plenamente en la decisión de lo que se necesita hacer a continuación.
5. Ser conscientes de quién puede darles ayuda si la necesitan y si tienen acceso completo a dicha ayuda.
6. Involucrar a los padres y cuidadores en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, los seis principios de la evaluación para el aprendizaje (AfL) se combinan con otros dos principios de la *evaluación como aprendizaje* (AaL), donde los estudiantes necesitan:

7. Ser capaces de construir el conocimiento de sí mismos como estudiantes, y convertirse en metacognitivos.
8. Asumir más responsabilidad por su aprendizaje y participar más en el proceso de aprendizaje.

Cuando se toman juntas las estrategias de AfL/AaL, se logra enfocar el concepto de “aprendizaje centrado en el estudiante”, al reposicionar a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje mediante la construcción de una red de interacciones constructivas que buscan vincular a los estudiantes directamente con los sistemas, los profesores, los padres/cuidadores y sus compañeros (Clark, 2010b).

Sin embargo, de acuerdo con Clark (2010b), el desarrollo de estrategias de evaluación formativa en la región escocesa del Reino Unido fue un proceso muy complejo que requirió tanto del compromiso político del Gobierno como del compromiso de los maestros y directores participantes. Incluso cuando esta colaboración fue asegurada y los procesos de la gestión del cambio entre las partes interesadas fueron cuidadosamente planificadas, las dificultades conceptuales persistieron más allá de la fase de desarrollo (2002-2004), por lo que la actitud constructiva de resolución de problemas demostrada por las escuelas participantes en Escocia fue un gran factor fundamental para el desarrollo exitoso de estrategias de evaluación formativa.

2.3.2. Estados Unidos: *Every Student Succeeds Act*

Aunque la evaluación educativa en Estados Unidos es responsabilidad de cada uno de los Estados, estos siguen lineamientos generales establecidos por medio de políticas nacionales. En la actualidad, el programa educativo de Estados Unidos se denomina “*Every Student Succeeds Act*”, el cual reemplazó al programa “*No Child Left Behind*”, que se implementó hasta el 2015.

Al respecto, cabe destacar que el programa “*Every Student Succeeds Act*” se implementó después de varias críticas al programa “*No Child Left Behind*”, pues este último dependía en gran medida de pruebas estandarizadas. En esta misma línea, otra de las críticas importantes se basaba que las escuelas enfrentaban grandes pe-

nalidades cuando se demostraba que todos sus estudiantes no alcanzaban las competencias o resultados esperados en las pruebas estatales (Every Student Succeeds Act, s.f.).

En este punto, como ya se mencionó, en lo relacionado con el concepto de evaluación formativa, aunque el Gobierno federal provee un marco de referencia, son los Estados los que trazan las metas para sus escuelas y evalúan su rendimiento; además, deben crear un plan para que las escuelas que no alcanzan las metas, o que tienen un grupo específico de estudiantes que no las están alcanzando, mejoren sus resultados. De este modo, los resultados obtenidos sirven a los docentes para determinar las áreas en las que los estudiantes deben mejorar académicamente y, además, para reflexionar acerca de las estrategias utilizadas para la enseñanza (Every Student Succeeds Act, s.f.).



Por otro lado, a diferencia de “*No Child Left Behind*”, a través de “*Every Student Succeeds Act*” el Gobierno federal ya no requiere que los Estados lleven a todos los estudiantes al nivel de “competente” en las pruebas estatales, lo cual abre la puerta a que cada escuela se centre en las diferencias y metas individuales de cada uno de sus estudiantes. Lo anterior se ve promovido por medio de la eliminación de las grandes penalidades, entre ellas económicas y de financiación, que tenían las escuelas que no alcanzaban los estándares trazados por el Gobierno federal para todos sus estudiantes (Every Student Succeeds Act, s.f.).

Ahora bien, pese a esto, en Estados Unidos aún se realizan algunas evaluaciones a gran escala. Una de ellas es la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (*National Assessment of Educational Progress*), liderada por el Centro Nacional de Estadísticas en Educación (*National Center for Education Statistics*). Dicha prueba evalúa una muestra de alrededor de 140.000 alumnos de los grados 4.º, 8.º y 12.º en las áreas de Lectura y Matemáticas. Asimismo, cíclicamente, se evalúan otras áreas, como Cívica, Escritura, Geografía, etc. (National Assessment of Educational Progress, s.f.).

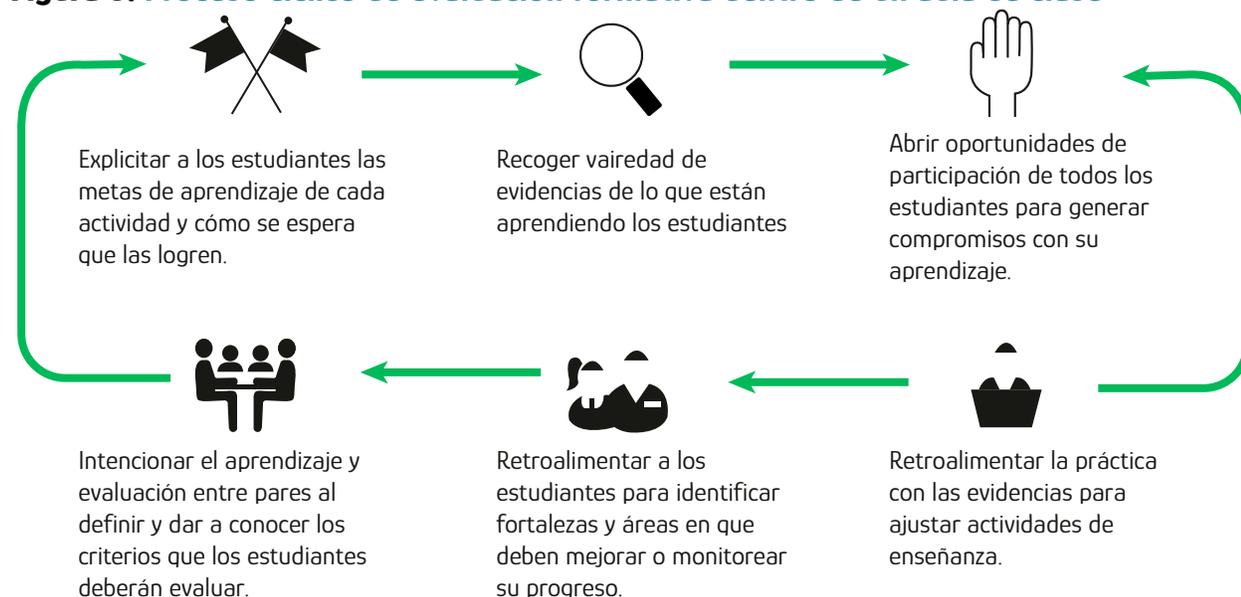
Por otra parte, adicional a las áreas evaluadas, en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo se aplican cuestionarios que son completados por docentes, directivos y estudiantes, cuyas temáticas incluyen oportunidades y contextos de aprendizaje, entrenamiento docente, características y recursos de la institución educativa, etc. (Every Student Succeeds Act, s.f.).

En conjunto, las pruebas y los cuestionarios mencionados apuntan a la evaluación de la educación y a la obtención de información sobre los factores que inciden directamente en la misma, con el objetivo de que los educadores y quienes se encargan de las políticas educativas a nivel nacional y estatal realicen planes de mejoramiento y atención a los aspectos que lo requieran. Finalmente, la Evaluación Nacional del Progreso Educativo brinda a los Estados, a partir de sus resultados por grupos poblacionales, un marco de referencia a partir de cual se aseguren iguales oportunidades para el éxito estudiantil de cada uno de los estudiantes (Every Student Succeeds Act, s.f.).

2.3.3. Chile: Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes

En el país austral, la evaluación formativa se conceptualiza como un proceso donde se establece comunicación entre estudiantes y profesores. En dicho proceso, siguiendo los presupuestos establecidos por la Agencia de Calidad de la Educación de este país, el docente reúne evidencias sobre las competencias y el conocimiento de sus estudiantes, con el objetivo de planear metas y actividades, además de buscar estrategias más adecuadas para alcanzar los objetivos trazados. La siguiente imagen brinda una idea sobre los componentes y el proceso cíclico de evaluación formativa al interior del aula de clase:

Figura 3. Proceso cíclico de evaluación formativa dentro de un aula de clase



A través de estrategias de monitoreo del progreso de los estudiantes en estadios específicos del proceso educativo, se priorizan acciones pedagógicas que propendan por fomentar y desarrollar las oportunidades de aprendizaje ””.

Tal y como se puede observar en la imagen, la evaluación formativa reúne información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y facilita el seguimiento, con el objetivo de realizar ajustes a la enseñanza. Su objetivo es mejorar las prácticas educativas y aprendizajes con base en las evidencias recogidas por parte del docente en sus clases y la identificación de necesidades específicas de los estudiantes. De este modo, a través de estrategias de monitoreo del progreso de los estudiantes en estadios específicos del proceso educativo, se priorizan acciones pedagógicas que propendan por fomentar y desarrollar las oportunidades de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, la evaluación formativa se podría orientar con base en tres preguntas (Agencia de Calidad de la Educación, 2016):

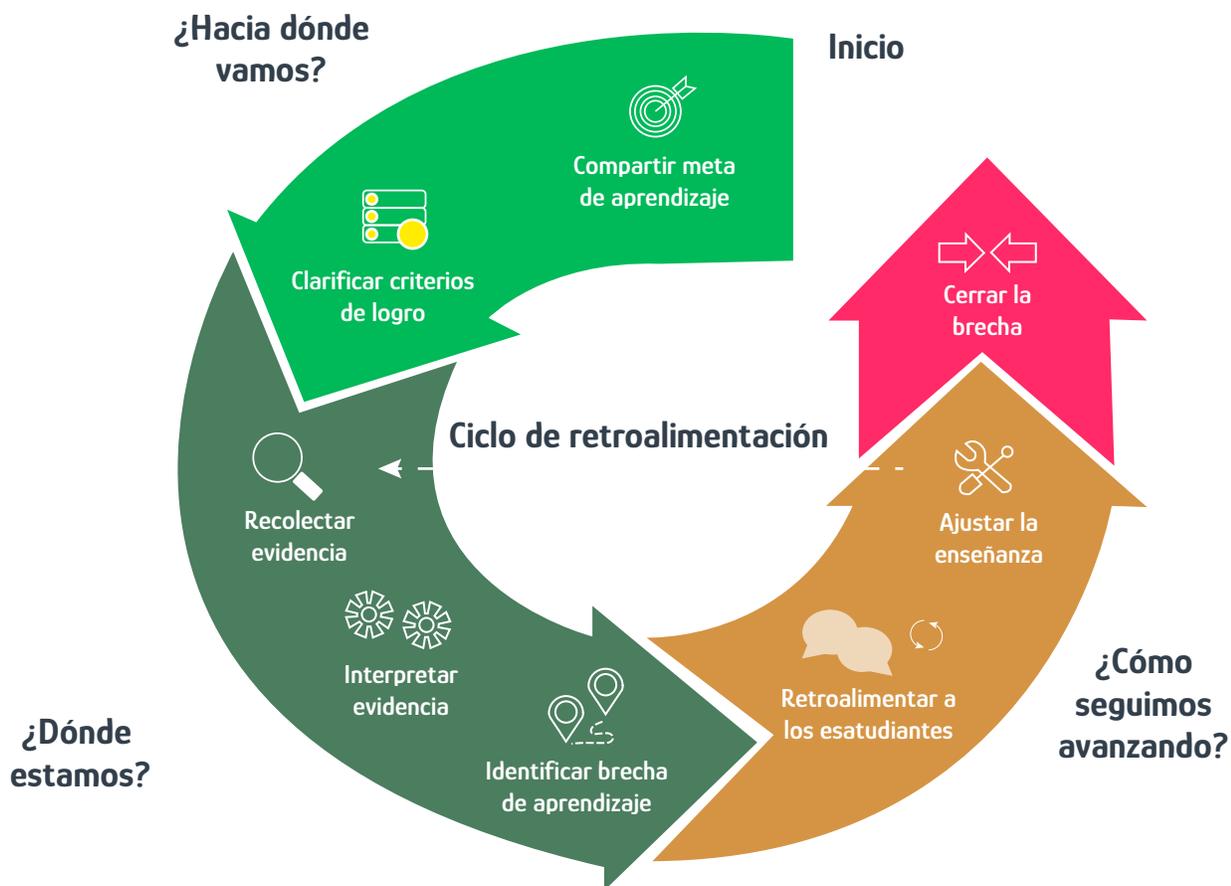
¿Hacia dónde vamos? Pregunta dirigida hacia la definición compartida, por parte de docentes y estudiantes, de los objetivos del aprendizaje y los criterios de logro.

¿Dónde estamos? Pregunta cuya base es la identificación de los estadios de aprendizaje y el progreso de los estudiantes por parte del docente y la autoevaluación de los estudiantes, con el objetivo de realizar la planeación de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo seguimos avanzando? Esta pregunta tiene como finalidad la definición de las acciones que conllevarán el logro de las metas establecidas en la pregunta: ¿Hacia dónde vamos? Por su parte, el docente se encarga de retroalimentar a los alumnos con base en la evidencia recogida a partir de la pregunta: ¿Dónde estamos? Asimismo, reflexiona sobre su práctica y las estrategias a emplear para alcanzar los objetivos propuestos. Por otro lado, en esta etapa, los estudiantes también reflexionan sobre su aprendizaje y las actividades desarrolladas, con el objetivo de retroalimentar al docente e identificar oportunidades de mejora.

De acuerdo con esto, la propuesta de la Agencia de Calidad de la Educación chilena con respecto a la evaluación formativa se podría resumir en la siguiente figura:

Figura 4. Ciclo de evaluación formativa



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2017, p.13).

2.3.4. México: la evaluación en el modelo educativo

La conceptualización de la evaluación formativa llevada a cabo en el contexto mexicano contiene las mismas bases que en el chileno. La Secretaría de Educación Pública de México, en el documento *Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje* (2018), señala que el proceso de evaluación no se debe limitar a una línea unidireccional en la que el docente sea el único encargado de monitorear y valorar el aprendizaje de los estudiantes, sino que debe involucrar activamente a estos últimos como agentes que controlen y se responsabilicen de su aprendizaje. Ambos actores, tanto docentes como estudiantes, en un proceso mancomunado deben plantear los objetivos de aprendizaje, las estrategias para su monitoreo y la utilidad de los aprendizajes en su vida diaria; es decir, deberán comprender qué y cómo se debe evaluar para verificar el logro con base en las necesidades y el estado de avance del aprendizaje. Asimismo, tanto docentes como estudiantes deben reflexionar continuamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de mejorar las prácticas educativas.

Ahora bien, la Secretaría de Educación Pública de México señala que la evaluación formativa debe ser parte fundamental del modelo educativo del país, el cual, según el acuerdo de evaluación 12/10/17, *“es un referente normativo que configura los principales componentes que intervienen en los procesos escolarizados de aprendizaje. Se trata de un instrumento que expone y articula idealmente los diversos elementos que hacen posible que los educandos aprendan en entornos sociales concretos”* (Secretaría de Educación Pública, 2017).



Teniendo esto en cuenta, la evaluación formativa requiere:

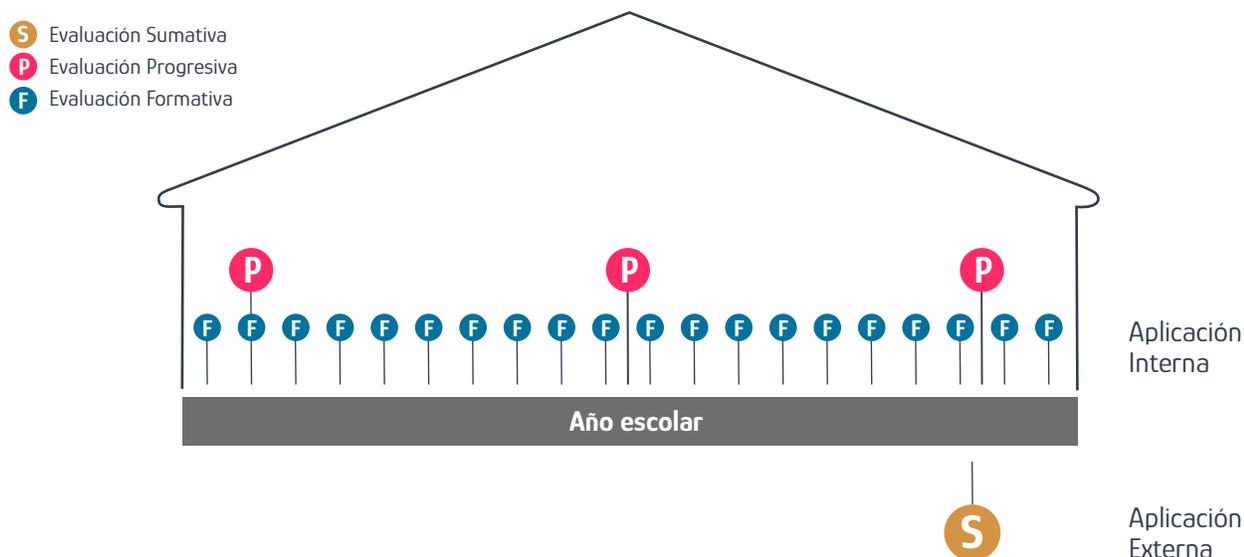
- Que el docente planifique actividades para que los alumnos estudien y aprendan.
- Que los alumnos se den cuenta de lo que han aprendido y de lo que están por aprender.
- Que se tengan en cuenta los procesos de aprendizaje, no solo los resultados.
- Que se consideren las necesidades específicas de los alumnos y de los contextos en los que se desarrollan.
- Que la información sobre el desempeño de los alumnos se obtenga a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de una variedad de fuentes, no solo de pruebas.
- Que se fortalezca la colaboración entre docentes, alumnos, padres de familia o tutores.
- Que se actúe oportunamente para evitar el rezago o la deserción escolar. (Secretaría de Educación de México, 2018, p. 17).

2.4. Sobre los casos analizados en América Latina

A partir de los casos analizados, resulta de especial interés el hecho de que la evaluación formativa se centra en la escuela, en general, y en el aula de clase, en particular, es decir, en la evaluación interna, en contraposición a la evaluación externa, la cual tiene como base pruebas estandarizadas en los niveles departamental, estatal, nacional o internacional, que son desarrolladas y aplicadas por organismos diferentes a la escuela.

La siguiente imagen, a modo de ejemplo, representa la relación entre evaluación formativa y evaluación externa, en el caso chileno:

Figura 5. Componentes del nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2017, p.8).

En este punto, es importante señalar que la evaluación sumativa se sitúa como una actividad que se lleva a cabo por fuera de la institución educativa. En términos generales, la evaluación sumativa incluye pruebas estandarizadas tipo Simce, la evaluación progresiva se basa en pruebas administradas por las comunidades escolares y la evaluación formativa promueve procesos utilizados en el día a día del aula de clases.

No obstante, y tomando como base lo expresado por la Secretaría de Educación Pública de México (2018), cabe señalar que la evaluación formativa requiere que la información sobre el desempeño de los estudiantes sea obtenida a partir de una gran variedad de fuentes que no se limitan a pruebas. Asimismo, este tipo de evaluación debe involucrar a otros actores del proceso educativo como padres de familia y directivos docentes. Tomando esto en cuenta, se abre la puerta a la consideración de otros tipos de retroalimentación del proceso educativo que se pueden dar a través de

herramientas como los cuestionarios auxiliares que acompañan, por lo general, a las pruebas estandarizadas aplicadas por organismos nacionales o internacionales.



Las temáticas abordadas en dichos cuestionarios amplían el espectro de la evaluación formativa, debido a que se tienen en cuenta factores externos al aula de clase.

A continuación, se enumeran algunas temáticas sobre las cuales se suele indagar en este tipo de cuestionarios:

Estudiantes: características demográficas, oportunidades de aprendizaje en el contexto educativo y por fuera del mismo, habilidades socioemocionales, clima escolar, motivaciones, soporte en casa y actitudes hacia las áreas evaluadas.

Docentes y directivos: formación y trayectoria profesional, organización escolar, infraestructura del centro educativo, recursos humanos, prácticas y herramientas educativas, acceso a recursos, políticas educativas y liderazgo.

Padres de familia: educación de los padres, recursos familiares asociados al bienestar, factores económicos, comunicación con docentes y directivos, percepciones sobre la institución y los procesos educativos.

Es importante resaltar que las temáticas abordadas en dichos cuestionarios amplían el espectro de la evaluación formativa, debido a que se tienen en cuenta factores externos al aula de clase, tales como las oportunidades de aprendizaje en los hogares, el acompañamiento de los padres a los estudiantes, las actitudes hacia lo enseñado, las prácticas y herramientas educativas, los recursos con los que cuenta la institución, entre otros, pero que inciden directamente en el aprendizaje y el cumplimiento de metas por parte de estudiantes y docentes. En esta línea, la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, así como la evaluación crítica de factores externos a este lugar que inciden en dichos procesos, deben ser tenidos en cuenta para el planteamiento de políticas que incidan en el logro educativo de los estudiantes.

2.5. Experiencias referidas por organismos multinacionales

Además de los reportes que realizan los países acerca de sus experiencias exitosas a nivel estatal, existen organismos multinacionales que dan lineamientos y monitorean los diversos avances específicos que se tienen en EF. Entre ellos, se encuentran la Unesco y la OCDE.

2.5.1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)

La Unesco, a través del Instituto Nacional de Planeación de la Educación, brinda orientaciones acerca de las estrategias para la implementación de la evaluación formativa. Para este organismo, la EF puede mejorar los resultados de los estudiantes si forma parte de un proceso justo, válido y fiable de recopilación, interpretación y utilización de información generada a partir de métodos utilizados a lo largo del proceso de aprendizaje del estudiante (Unesco, 2020 y 2021).

La Unesco, a través del Instituto Nacional de Planeación de la Educación, brinda orientaciones acerca de las estrategias para la implementación de la evaluación formativa.

De otra parte, se indica que los métodos de EF son una combinación de: observaciones de los estudiantes, tareas escolares, proyectos y presentaciones, resultados, revisiones por pares, conversaciones y entrevistas con estudiantes, bitácoras de aprendizaje, concursos y exámenes. Asimismo, se enmarca la eficacia del proceso de EF como parte de un sistema de evaluación escolar, siempre y cuando se garantice que los docentes empleen diferentes canales de evaluación, planes de evaluación y normas de evaluación de alta calidad (Unesco, 2020 y 2021).

Ahora bien, con respecto a las experiencias exitosas referidas por la Unesco, se deben referenciar, además del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes de Chile que se describió anteriormente, las experiencias de Canadá y Reino de Lesoto (Sudáfrica), en las cuales se evidencia la incorporación de la evaluación formativa en los respectivos sistemas de evaluación nacionales.

2.5.1.1. Canadá: Waterloo Region District

La experiencia del Distrito Región de Waterloo (Canadá) es reportada como exitosa por la Unesco, debido a la implementación de un proceso de evaluación que integra a la EF como uno de los componentes fundamentales en los grados 9.º a 12.º. Este sistema de evaluación relaciona diferentes propósitos y tipos de evaluación, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Relaciones entre los tipos y los propósitos de evaluación

	Detail	Purpose(s) for Assessment
Diagnostic Assessment	<ul style="list-style-type: none"> occurs before instruction begins is a process of seeking and interpreting evidence can include gathering data about student interests, preferences, prior knowledge answers the question "Where is the student now?" 	<u>Assessment for learning</u> Purpose (teacher): <ul style="list-style-type: none"> to determine what students already know and can do with respect to curriculum expectations helps to determine instructional next steps and teaching points may help to create instructional groupings
Formative Assessment	<ul style="list-style-type: none"> occurs frequently ongoing and embedded in instruction takes place while students are still gaining knowledge and practising skills involves the teacher modeling, supporting and guiding students (coaching) guides in the determining of instructional next steps aids the teacher in <i>differentiating</i> instruction to address individual student next steps 	<u>Assessment for learning</u> Purpose (teacher): <ul style="list-style-type: none"> to monitor students progress towards achieving learning goals to provide descriptive feedback to students and determine instructional next steps <u>Assessment of learning</u> Purpose (teacher): <ul style="list-style-type: none"> to monitor his or her own progress towards achieving learning goals (<i>self-assessment</i>) to provide feedback to other students (<i>peer assessment</i>)
Summative Assessment	<ul style="list-style-type: none"> occurs at or near the end of a period of learning (a lesson or a series of lessons) may be used to inform further instruction 	<u>Assessment for learning</u> Purpose (teacher): <ul style="list-style-type: none"> to summarize learning at a given point in time to make judgements about the quality of student learning on the basis of established criteria provides assessment data for evaluation

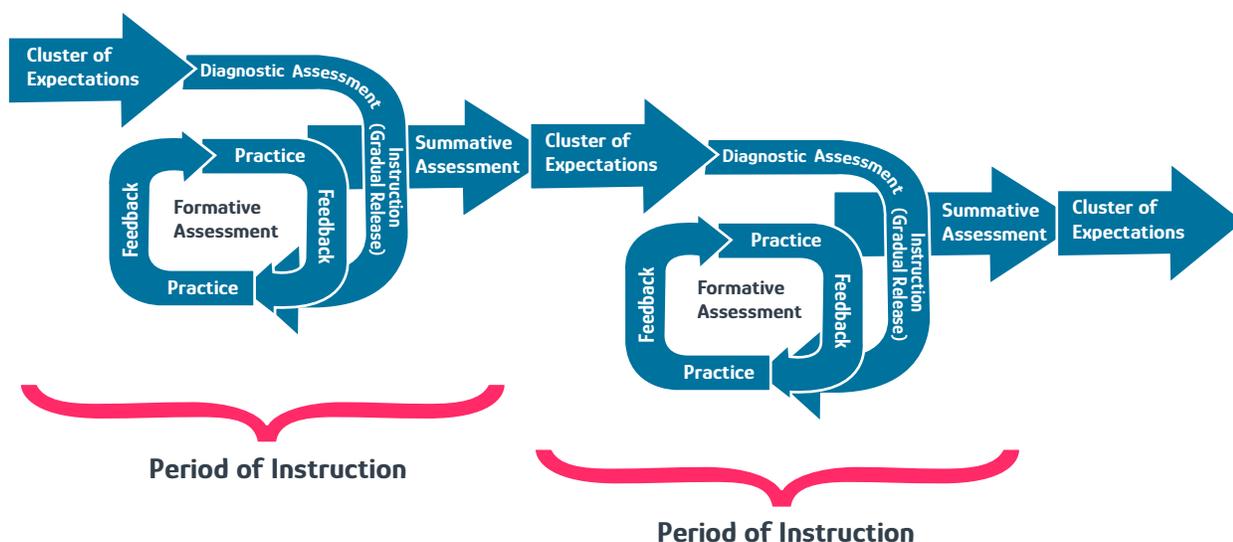
Fuente: Ministry of Education (2013, p. 10).

Dentro de los tipos de evaluación se encuentran la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa. La evaluación diagnóstica se produce antes de que comience la instrucción para que los docentes puedan determinar las fortalezas y necesidades de los alumnos en relación con el nuevo aprendizaje; la evaluación formativa se lleva a cabo para guiar las decisiones sobre la mejora del aprendizaje, proporcionando oportunidades de práctica para los estudiantes y oportunidades de entrenamiento para los docentes; y la evaluación sumativa ocurre al final de periodos importantes de aprendizaje estudiantil y es utilizada por los estudiantes para resumir y comunicar lo que saben y pueden hacer con respecto a lo esperado a nivel curricular (Ministry of Education, 2013).

Además, dentro de los propósitos se incluyen los enfoques de EF acerca de la evaluación para el aprendizaje (AfL) y la evaluación como aprendizaje (AaL), así como la evaluación del aprendizaje (AoL), cuya descripción se encuentra en la primera parte de este documento.

Ahora bien, la relación entre los tipos y propósitos en este sistema de evaluación forma un engranaje que los docentes pueden emplear en la planificación instructiva, el cual, como se puede observar en la Figura 6, se repite en cada periodo.

Figura 6. Modelo de Liberación Gradual de Responsabilidad



Fuente: Ministry of Education (2013, p. 37)

Este modelo, en conclusión, es una estrategia de instrucción de alto rendimiento que implica soporte escalonado y proporciona gran cantidad de apoyo a los estudiantes en función de sus necesidades. Por ejemplo, el profesor, primero, modela una nueva estrategia y, luego, enseña explícitamente y trabaja con los alumnos. Después de eso, el maestro entrena a los estudiantes mientras intentan completar las tareas por su cuenta. Por último, los alumnos trabajan de forma independiente con la retroalimentación del maestro (Ministry of Education, 2013).

2.5.1.2. Reino de Lesoto (Sudáfrica): *Curriculum and Assessment Policy*

El Marco de Política de Currículo y Evaluación del Reino de Lesoto es una experiencia exitosa porque permite orientar la transformación de la enseñanza y el aprendizaje, así como la evaluación, en los niveles de primaria y secundaria. Es así como este marco establece un vínculo importante entre el currículo y la evaluación, de modo que la retroalimentación en el progreso del aprendizaje permite formular estrategias para

mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se busca que las estrategias de evaluación ayuden a mejorar los procesos de aprendizaje, y el logro de las metas y objetivos curriculares (Ministry of Education and Training, 2008).

Por lo anterior, se evalúa el logro de los objetivos educativos y curriculares de los programas educativos en todos los niveles. La evaluación se caracteriza por los siguientes elementos (Ministry of Education and Training, 2008):



- **Evaluación formativa:** la evaluación formativa hace referencia a la evaluación continua (CASS), que se emplea en las escuelas de todos los niveles educativos para verificar el progreso del aprendizaje y que es empleada por los docentes para el diagnóstico de dificultades de aprendizaje, con el fin de identificar áreas que requieren corrección.
- **Seguimiento del progreso educativo:** la evaluación educativa nacional sirve para supervisar el plan de estudios mediante el control del logro de las competencias mínimas definidas en los diferentes niveles de educación.
- **Evaluación sumativa:** la evaluación sumativa se realiza al final del grado 10.º (Certificado Junior) y del grado 12.º (Secundaria Senior), respectivamente, donde se realizan exámenes que se emplean para la selección de los estudiantes que ingresarán a la educación superior.

La Tabla 2 muestra los propósitos de evaluación, las estrategias y los periodos en los que se emplean.

Tabla 2. Estrategias y propósitos de evaluación por nivel educativo

Age of LEARNER	LEVEL		ASSESSMENT STRATEGY	School YEAR		
0 → 5	IECCD					
6	Level 1	Basic Education	CASS	SKILLS CHECKLISTS REMEDIAL LEARNING	1	
7				END-OF-LEVEL TESTS NATIONAL ASSESSMENT (SAMPLE)	2	
8					3	
9					4	
10	Level 2		CASS	END-OF-LEVEL TESTS	5	
11				NATIONAL ASSESSMENT (NATION WIDE)	6	
12					7	
13	Level 3		CASS	NATIONAL ASSESSMENT (SAMPLE)	8	
14				EXAMINATION (PUBLIC)-SELECTION & CERTIFICATION	9	
15					10	
16	Level 4		Secondary	CASS	EXAMINATION (PUBLIC)-SELECTION & CERTIFICATION	11
17						12

Fuente: Ministry of Education and Training (2008, p. 31).

Como se puede observar en la figura, las estrategias de evaluación formativa (CASS) están presentes en cada uno de los niveles educativos, y en los niveles 1, 2 y 3 se realizan evaluaciones nacionales que permiten el seguimiento del aprendizaje. Finalmente, en cuanto a las evaluaciones sumativas, solo se emplean al final de los ciclos educativos.

2.5.2. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

La OCDE es un organismo de cooperación internacional, compuesto por 38 Estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales, así como promover la investigación comparativa internacional, a través del Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI, por sus siglas en inglés).

Ahora bien, en relación con los avances en la implementación de la EF, existen dos investigaciones llevadas a cabo por la OCDE en 2006 y 2019, respectivamente, cuyos resultados ponen de manifiesto el esfuerzo que están haciendo algunos países por incorporar este tipo de evaluación en sus sistemas.

2.5.2.1. *Formative assesment: possibilities, boundaries and limitations (Elwood, 2006)*

En este estudio se reporta el análisis de la práctica de la evaluación formativa en las aulas y en los centros de ocho sistemas de enseñanza: Australia (Queensland), Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Italia, Nueva Zelanda y Escocia, este último reportado como una de las experiencias exitosas al comienzo del presente documento.

Elwood (2006) sugiere en este documento que, si bien muchos docentes incorporan aspectos de la EF en su enseñanza, es mucho menos común encontrar la EF practicada sistemáticamente, ya sea como parte de un programa formativo de evaluación del profesorado o como parte de una iniciativa de evaluación a gran escala.

Sin embargo, pese a que no se encuentra una práctica sistemática de la EF, los casos revisados muestran las iniciativas exitosas en la promoción de la evaluación formativa en etapas significativas de la experiencia escolar de los estudiantes y son ejemplos de:

- implementación de prácticas de evaluación formativa a pesar de regímenes de evaluación sumativa formal con fines de rendición de cuentas (Inglaterra).
- prácticas de evaluación formativa que están formalmente integradas en el sistema escolar (Queensland, Australia y Escocia).
- la combinación de largas tradiciones de evaluación basada en la escuela y encuestas nacionales en las áreas clave de aprendizaje, que dan información al Gobierno acerca de los estándares de aprendizaje (Dinamarca) (Elwood, 2006).

Finalmente, dentro de las limitaciones de este estudio se encuentra que la información reportada se basa en “instantáneas del trabajo” y en la práctica recopilada a través de los testimonios de docentes y directivas en unas pocas semanas. De esto se desprende la necesidad de realizar investigaciones longitudinales para una comprensión más amplia de los beneficios y limitaciones de la evaluación formativa (Elwood, 2006).

2.5.2.2. *Measuring Innovation in Education. What has Changed in the Classroom? (Vincent-Lancrin et al 2019)*

Este es un estudio longitudinal con datos disponibles en 2007, 2011 y 2015 sobre lo que ha cambiado en los sistemas educativos en la última década con respecto a la medición de la innovación en la educación. Su objetivo es iniciar un debate sobre cómo desarrollar la capacidad de nuestros sistemas educativos para preparar a los estudiantes para su futuro, afinar las políticas de innovación en educación y orientar mejor los instrumentos de política educativa (Vincent-Lancrin et al, 2019).

Este es un estudio longitudinal con datos disponibles en 2007, 2011 y 2015 sobre lo que ha cambiado en los sistemas educativos en la última década con respecto a la medición de la innovación en la educación.”



Específicamente en el capítulo 9, en el que se reportan los resultados de la innovación en prácticas de evaluación, se presentan los resultados del cambio en las prácticas de evaluación, así como de enseñanza y aprendizaje en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y se incluye el énfasis dado a los diferentes tipos de evaluaciones (evaluaciones en el aula, regionales o nacionales) (Vincent-Lacrin et al, 2019).

Al respecto, cabe señalar que, si bien en este estudio no se aborda específicamente la EF, sí se retoman elementos que se encuentran presentes en la definición de este tipo de evaluación, como lo son la frecuencia de corrección en las tareas y la retroalimentación que se les brinda a los estudiantes, y el énfasis en los exámenes de clase y en las pruebas de rendimiento nacionales o regionales como punto de referencia para los docentes (Vincent-Lacrin et al, 2019).

Por otra parte, con respecto a los resultados obtenidos a partir de la revisión de los 150 casos de prácticas educativas, al comparar las percepciones en las áreas de ciencias y matemáticas, se encontró que (Vincent-Lacrin et al, 2019):

- Al comparar la frecuencia de corrección en las tareas y retroalimentación que se les brinda a los estudiantes, hay mayores avances en el área de matemáticas, porque se percibe un aumento en el promedio para los países de la OCDE; sin embargo, hubo países donde la frecuencia de corrección y retroalimentación disminuyó de manera importante en los años comparados.
- Mejoró la percepción de cambio en el énfasis de exámenes de clase en ambas áreas, pero los resultados fueron mejores para el área de ciencias.
- Si bien, para ambas áreas, el promedio de los países de la OCDE es igual, se observa que hubo una mejora en el énfasis del empleo de las pruebas de rendimiento nacionales o regionales en matemáticas.

2.6. Conclusiones

- En términos generales, la evaluación formativa en el contexto internacional ha estado centrada en los procesos de evaluación al interior del aula de clase, en el marco de los cuales el docente emplea estrategias para la identificación de metas y retos por parte de los estudiantes, y les brinda orientación sobre las estrategias que pueden utilizar para alcanzarlas y superarlos. Sin embargo, se evidencia que tiene diferentes enfoques y puede estar articulada con otros propósitos y tipos de evaluación, todo ello, con base en las necesidades de formación de los estudiantes y en los recursos disponibles para los docentes.
- Si bien en la EF los docentes y estudiantes son los principales actores, se puede involucrar a otros actores, tales como directivos docentes o padres de familia, entre otros, pues se enmarca en una ruta cíclica cuyo fin es la formación del estudiante y el mejoramiento de las prácticas educativas.
- Adicional a las estrategias empleadas en la EF, similar a lo que se realiza en países como México y Chile, en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), implementada en Estados Unidos, se aplican cuestionarios que son diligenciados por docentes, directivos y estudiantes, cuyas temáticas incluyen oportunidades y contextos de aprendizaje, entrenamiento docente, características y recursos de la institución educativa, etc. En conjunto, las pruebas y los cuestionarios mencionados apuntan a la evaluación de la educación y a la obtención de información sobre los factores que inciden directamente en la misma, con el objetivo de que los educadores y quienes se encargan de las políticas educativas a nivel nacional y estatal realicen planes de mejoramiento y atención a los aspectos que lo requieran.
- Finalmente, estas experiencias exitosas permiten evidenciar que, como lo menciona Clark (2010b), para tener éxito en las intervenciones con la EF a gran escala y a largo plazo, debería existir: (i) apoyo político dedicado a todos los niveles de gobierno; (ii) una expresión clara y convincente del marco conceptual que sustenta la evaluación formativa y el apoyo continuo a los profesionales más allá de la fase de desarrollo; (iii) una estrecha colaboración entre todas las partes interesadas (profesores, administradores, padres/cuidadores y estudiantes), a fin de que trabajen juntas para involucrar a los estudiantes con el proceso de su propio aprendizaje; (iv) un clima de gestión del cambio en el que los docentes y la comunidad educativa aborden los obstáculos como desafíos constructivos y necesarios; (v) la alineación, articulación e implementación conjunta de las actividades de evaluación sumativa y formativa para apoyar y evaluar el aprendizaje.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Estrategias de evaluación formativa.* [Texto estrategias de evaluación formativa](#)

Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Guía de Uso: Evaluación Formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje.* [Texto guía de uso evaluación formativa](#)

Bennett, R. E. (2011). *Formative assessment: A critical review.* *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

Black, P., y William, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning.* *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Bloom, B. S. (1968). *Learning for Mastery.* *Evaluation Comment*, 1(2), pp. 1-12.

Clark, I. (2010a). *Formative assessment: “There is nothing so practical as a good theory”.* *Australian Journal of Education*, 54(3), 341-352.

Clark, I. (2010b). *The Development of “Project 1”: Formative Assessment Strategies in UK Schools.* *Current Issues in Education*, 13(3), 1-34.

Elwood, J. (2006). *Formative assessment: possibilities, boundaries and limitations.* *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2), 215-232.

Every Student Succeed Act (s.f.). *Every Students Succeed Act. A Comprehensive Guide.* [Texto every student succeed act](#)

Ministry of Education (2013). *Assessment, Evaluation and Reporting Handbook. Grades 9 to 12.* Waterloo Region District School Board. [Texto assessment, evaluation and reporting handbook](#)

Ministry of Education and Training (2008). *Curriculum and Assessment Policy. Education for Individual and Social Development.* [Texto curriculum and assesment policy](#)

National Assessment of Educational Progress (s.f.). *An Overwieg of NAEP.* [Texto an overwieg of NAEP](#)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. Caracterización de los resultados de la encuesta de la UNESCO sobre evaluación formativa.* [Texto experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas](#)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa.* [Texto evaluación formativa una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia](#)

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation.* En R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-85). Rand McNally Education.

Secretaría de Educación Pública. (12 de julio de 2017). **Acuerdo número 12/10/17.** *Por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral.* [Texto acuerdo](#)

Secretaría de Educación Pública (2018). *Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje.* Secretaría de Educación Pública. [Texto evaluar para aprender](#)

Thompson, M., y Goe, L. (2009). *Models for Effective and Scalable Teacher Professional Development. ETS Research Report Series.* [Texto models for effective and scalable teacher professional development](#)

Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. y Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Educational Research and Innovation.* OECD Publishing. [Texto measuring innovation in education 2019](#)

William, D. (2006). *Formative Assessment: Getting the Focus Right. Educational Assessment, 11(3-4), 283-289.*

3. Panorama latinoamericano en experiencias de EF en tiempos de COVID-19

Luz Helena Duarte Mateus

Como respuesta ante la contingencia por la emergencia sanitaria a raíz de la COVID-19, en 2020, se realizó un ejercicio de indagación centrado en la evaluación formativa a nivel latinoamericano, el cual se llevó a cabo en el marco de una serie de seminarios web creados por la Unesco, donde profesores de la región compartieron experiencias de evaluación formativa, con el objetivo de promover los aprendizajes y favorecer el intercambio de información y conocimientos sobre los cuatro pilares de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): equidad, inclusión, calidad y aprendizaje a lo largo de toda la vida (Unesco, 2020).

Ahora bien, la evaluación formativa, de acuerdo con la Unesco (2021), es vista como *“el rango de actividades formales e informales de evaluación que conducen los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para modificar las estrategias pedagógicas en aras de mejorar el logro de los estudiantes”* (p. 6) y que, a raíz de la contingencia presentada en el sector educativo debido a la pandemia, *“ha tomado fuerza como una herramienta idónea para recolectar información rica y detallada sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes en un contexto de aprendizaje a distancia”* (p. 2), debido a las medidas que tuvieron que asumir los diferentes Estados para seguir dando continuidad a las trayectorias educativas de los estudiantes a nivel latinoamericano.

Es así como, desde comienzos de la pandemia, los analistas observaron que este tipo de evaluación, al centrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cobra gran importancia debido a que los mecanismos de evaluación tradicionales se ponen en tensión, puesto que se evidencian sus limitaciones ante las necesidades y características del aprendizaje en el contexto de la pandemia y la escasa retroalimentación para la mejora (Unesco, 2020).

A continuación, se retoman algunos de los hallazgos de uno de estos seminarios web, titulado *Evaluación formativa: la experiencia de centros escolares en Latinoamérica para movilizar aprendizajes en el contexto de la COVID-19*, que fue convocado por medio de un formulario en línea, en el que se reunieron experiencias de evaluación formativa de docentes de la región, y en el que, adicionalmente, se indagó por las actitudes y opiniones de los miembros de las comunidades educativas en torno a la evaluación formativa. Al respecto, los participantes fueron, principalmente, docentes (84%), pero también se vincularon directivos y jefaturas (13%), orientadores y psicólogos (1%) y otros miembros de la comunidad educativa (2%) (Unesco, 2020).

Ahora bien, pese a que, como lo reconoce el mismo organismo especializado, no se trata de datos representativos de la región, debido a los sesgos de autoselección que implicaban las dinámicas de participación y divulgación del formulario utilizado, los resultados sí aportan datos respecto a las actitudes, los perfiles y los panoramas que afrontaron los miembros de las comunidades educativas en el marco de la pandemia. Adicionalmente, los resultados de este estudio permiten abrir y profundizar la discusión sobre cómo instalar una cultura de evaluación formativa y sus potencialidades frente a las nuevas demandas educativas, evidenciando ciertas tendencias entre miembros de las comunidades educativas que tienen experiencia o interés en la evaluación formativa (Unesco, 2020).

En las respuestas dadas por los docentes al formulario, primó la evaluación formativa con propósitos de diagnóstico y formación.

En este sentido, si bien se guarda la reserva frente a la representatividad de los datos obtenidos, teniendo en cuenta que la participación se concentró principalmente en países como Costa Rica, Paraguay y México, y que además se observó una mayor participación de escuelas rurales, públicas y pequeñas, las cuales no se consideran representativas, cabe destacar que, a partir de ellos, es posible generar una discusión importante, ya que la mayoría de los encuestados indicaron que las dinámicas que se estaban implementando en el aula eran una respuesta a las situaciones particulares de la pandemia (75%) o que habían tenido que adaptar las estrategias que habían planeado debido a la misma (22%), mientras que solamente un 3% de los encuestados respondió que la evaluación que habían planteado se desarrolló tal y como la habían diseñado desde antes (Unesco, 2020).

Adicionalmente, en las respuestas dadas por los docentes al formulario, primó la evaluación formativa con propósitos de diagnóstico y formación (51%) sobre su uso como medio para promover, calificar o certificar a los estudiantes (41%). Por otra parte, en relación con los niveles y tamaños de las instituciones participantes de la encuesta, se evidencia que la mayoría fueron de enseñanza primaria (37,6%) y escuelas pequeñas (52,3%) (Unesco, 2020).

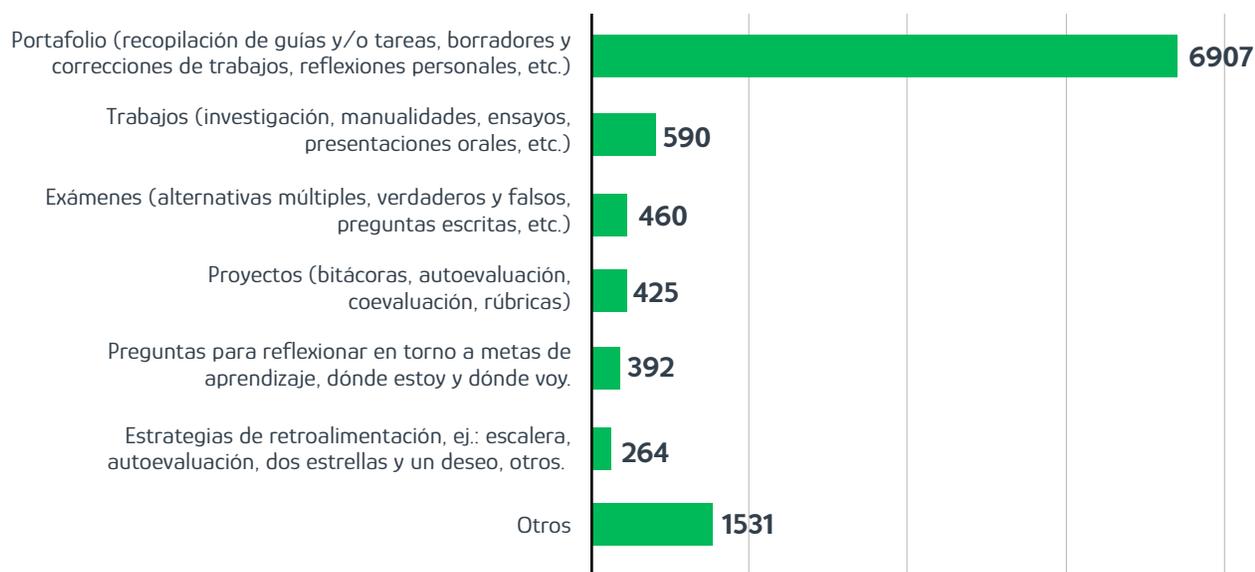
Tabla 3. Porcentaje de participación de escuelas por nivel y tamaño

	Escuelas pequeñas	Escuelas medianas	Escuelas grandes	Total
Educación inicial	5,0 %	2,1 %	0,4 %	7,5 %
Primaria	20,6 %	14,0 %	3,0 %	37,6 %
Secundaria	12,0 %	11,6 %	5,3 %	28,9 %
Más de un nivel	12,4 %	7,1 %	1,6 %	21,1 %
Modalidades no tradicionales	2,3 %	1,5 %	1,1 %	5,0 %
Total	52,3 %	36,3 %	11,4 %	100,0 %

Fuente: Unesco (2020)

Por otro lado, se evidenció que el medio más usado para llevar a cabo la evaluación formativa eran los portafolios, los cuales permiten potenciar la autonomía de los estudiantes, si bien otras técnicas utilizadas por los miembros de las comunidades educativas incluían: trabajos de investigación, manualidades, ensayos y presentaciones orales; exámenes de alternativas múltiples, de falso y verdadero, y de preguntas escritas; proyectos como bitácoras, autoevaluación, coevaluación y rúbricas; preguntas para reflexionar en torno a metas de aprendizaje, y estrategias de retroalimentación. Adicionalmente, la mayoría de las propuestas de evaluación formativa se desarrollaban en más de una asignatura, es decir, de forma transversal (Unesco, 2020).

Figura 7. Metodología más cercana a la experiencia de EF



Fuente: Unesco (2020)

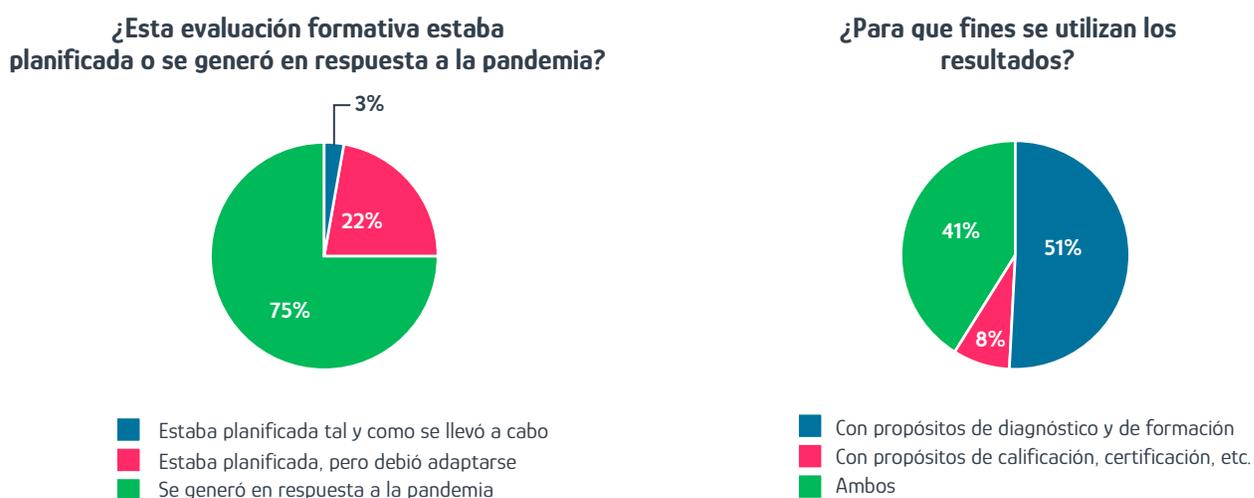
En relación con la importancia de las actitudes y opiniones sobre la evaluación formativa, los miembros de las comunidades educativas resaltaron que la retroalimentación es la característica de mayor importancia de este tipo de evaluación, seguida de la posibilidad de ajustar las prácticas docentes de acuerdo con los resultados y diagnosticar al grupo evaluado, para monitorear el cumplimiento de los propósitos de aprendizaje. A su vez, los aspectos que se consideraron como menos importantes fueron la posibilidad de monitorear los aprendizajes y calificar a los estudiantes para promoverlos o certificarlos (Unesco, 2020).

Por otra parte, se resaltó que los beneficios principales de implementar la evaluación formativa en las clases eran el incremento del compromiso y la motivación por parte de los estudiantes, la posibilidad que tienen los docentes de exponer menos y preguntar más, y una evidencia de mayor interés por el aprendizaje. No obstante, es importante resaltar que, si bien los miembros de las comunidades educativas reconocieron estos beneficios, se plantearon, también, algunas dificultades o limitaciones

para llevar a cabo la evaluación formativa, por lo que, en resumen, no se observaba ni un optimismo excesivo ni altas proporciones de pesimismo frente a su implementación. Al respecto, una de las dificultades principales identificadas fue la saturación como consecuencia del alto número de estudiantes para retroalimentar; también, se resaltó la falta de material didáctico y herramientas, y la falta de compromiso en torno al cambio sobre la conceptualización de la calificación (Unesco, 2020).

A continuación, se presentan los resultados conforme el grado de planificación y el uso que se le dio a la evaluación formativa en el marco de la pandemia, según los encuestados.

Figura 8. ¿Qué tan planificada fue la EF y con qué fines se utilizó?



Fuente: Unesco (2020)

Considerando los resultados obtenidos a partir de esta experiencia, para los analistas de la Unesco (2020), la pandemia puso de manifiesto la necesidad de sistemas educativos más flexibles y resilientes que se enfoquen en la interdisciplinariedad y la intersectorialidad, y que favorezcan el protagonismo de los estudiantes, desarrollando su autonomía. En este sentido, la evaluación formativa se constituye, sin duda alguna, en una estrategia fundamental para retroalimentar y monitorear los aprendizajes en un contexto cambiante y frente al cual la evaluación tradicional presenta diversas limitaciones.

Al respecto, dentro de los resultados reportados por el organismo multinacional, se resalta que los hallazgos

[...] dan cuenta de que para los encuestados la pandemia [fue] un desafío que continúa: el cierre de escuelas sin una fecha clara de retorno [fue] prácticamente universal entre los encuestados. Al mismo tiempo, se ve que las diferencias en el acceso a las TIC que existen en la región se observan también en esta encuesta. Se ha hecho patente durante estos meses que esta es una línea indispensable de construcción de equidad para los próximos años en una educación híbrida. Las escuelas rurales y las públicas que participaron son las más afectadas por la falta de acceso a TIC (Unesco, 2020, p. 2).

Otro aspecto que llama la atención, como reflejo de la realidad latinoamericana, y el cual representa un reto en sí mismo, es que los resultados nos ayudan

[...] a tener presente que las modalidades a distancia para muchos docentes no significan modalidades digitales. Las recomendaciones técnicas que se den tienen que considerar esto, y aportar con sugerencias que cubran el espectro de realidades, desde el material físico y las clases telefónicas hasta las clases en línea (Unesco, 2020, pp. 14-15).

Por último, en este documento se reconoce que la evaluación formativa surge como una respuesta satisfactoria a la pregunta sobre cómo seguir obteniendo información clara respecto a qué están aprendiendo los estudiantes, atendiendo a los complejos contextos en que se aprende y evalúa a partir de la pandemia, donde el confinamiento, la ansiedad y las brechas entre los estudiantes deben ser tenidas en cuenta (Unesco, 2020).

Ahora bien, dentro de las conclusiones de esta experiencia de sondeo, llevada a cabo en 2020, a comienzos de la pandemia, destacan los siguientes aspectos (Unesco, 2020):

1. *“La pandemia significó para los sistemas educativos nacionales una emergencia sin precedentes, forzando la rápida implementación de modalidades de aprendizaje a distancia. A nivel tanto global como regional, los países y los organismos internacionales buscaron intercambiar experiencias para hacer frente a la situación, convocando múltiples instancias de diálogo técnico y político, con miras a garantizar la continuación del aprendizaje. Es en este contexto que surgió la serie de seminarios web en colaboración con el Grupo Regional de Educación para América Latina y el Caribe”* (p. 14).
2. *A pesar de que se realizaron “avances significativos en el área de educación a distancia, más que en cualquier otro momento, aún existen importantes desafíos para garantizar la equidad e inclusión, teniendo en cuenta a los grupos de población más vulnerables y marginados”* (p. 14).
3. *Se evidencia la necesidad de “avanzar hacia sistemas educativos resilientes y flexibles, y de trabajar hacia un cambio de paradigma, en que se refuerce la interdisciplinariedad e intersectorialidad [...]”* (p. 14).
4. *Se debe promover el “protagonismo que los estudiantes deben tener en su proceso de aprendizaje, favoreciendo [su] mayor autonomía”* (p. 14).
5. *Se mostró que la evaluación formativa es una “opción atractiva para seguir retroalimentando y monitoreando los aprendizajes, en un contexto donde la evaluación tradicional se hace difícil y muestra más que nunca sus limitaciones, además de la necesidad de abrirse a nuevos componentes y propósitos centrados en retroalimentar y aportar decididamente a los aprendizajes”* (p. 14).
6. *“Si bien las escuelas parecieron estar apoyando correctamente a sus docentes, estos percibieron una saturación al intentar atender a todos sus estudiantes”, por lo que se resalta la necesidad de dar “mayor libertad posible al docente para contextualizar el proceso de enseñanza y atender a la diversidad de sus estudiantes, con un énfasis en el apoyo emocional y una efectiva priorización curricular, centrada en la retroalimentación de los aprendizajes”* (p. 2).

Más adelante, en 2021, se llevó a cabo otro estudio cualitativo, esta vez desde la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco Santiago), a través de su Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece), a partir de entrevistas a profundidad realizadas a 21 docentes de primaria y secundaria de 12 países miembros del Llece, de instituciones pequeñas, medianas y grandes de zonas urbanas y rurales, con el fin de conocer cómo se implementa la evaluación formativa en la región desde la perspectiva docente (Unesco, 2021).

A partir de este ejercicio, se obtuvieron algunas ideas centrales, que se resumen a continuación (Unesco, 2021):

- La pandemia abrió una ventana de oportunidad para generar metodologías innovadoras y, en esa medida, se evidencia la necesidad de implementar currículos más flexibles y retadores, así como una pedagogía que sea adaptable a las diferentes necesidades de aprendizaje, con actividades personalizadas para cada estudiante, basados en la autonomía.
- La pandemia abrió la posibilidad de implementar un cambio permanente en las formas de evaluar, lo cual permite evidenciar su carácter de mecanismo adaptable a las diversas circunstancias del contexto.
- En el marco de la evaluación formativa *“se valoran explícitamente temas como el esfuerzo, la mejora y la autosuperación, por lo cual, incluso si un estudiante no alcanza el objetivo esperado, su proceso podría considerarse exitoso si se ve una mejora”* (p. 10).
- Hay un mayor protagonismo de los estudiantes en su propio aprendizaje, siendo más conscientes de sus propios avances y de los desafíos; por lo tanto, se da una relación más horizontal con el docente.
- Se da un papel fundamental a *“la retroalimentación, proveyendo de más oportunidades de interacción entre estudiante y docente, que se vuelven claves para sostener el vínculo emocional en un momento donde las posibilidades de comunicación no verbal se han visto severamente limitadas”* (Unicef, 2021b, citado por Unesco, 2021, p. 6).
- Los resultados de la evaluación formativa proveen *“tanto al estudiante como al docente información personalizada y en profundidad para que puedan adaptar sus estrategias de aprendizaje y enseñanza”* (p. 6).
- El docente es quien debe decidir si usar la evaluación formativa o no, en qué momentos y de qué maneras, de acuerdo con su contexto, teniendo en cuenta las diversas variables del entorno que pueden ser institucionales, administrativas, pedagógicas y personales tanto del docente, el estudiante e incluso los padres de familia (Martínez Rizo, 2013, citado por Unesco, 2021).
- La evaluación formativa es *“una metodología desafiante [que] requiere de una buena planificación, el manejo de diversas metodologías, y conocimientos y experiencia docente que contribuyan a interpretar adecuadamente la evidencia recolectada”* (p. 7).
- La efectividad de la evaluación formativa disminuye si no se da retroalimentación oportuna a los estudiantes y no se realizan algún tipo de modificaciones a las prácticas pedagógicas.
- *“[E]l docente debe tener tiempo y claridad de los objetivos buscados para realizar una adecuada planificación del proceso de evaluación; se deben implementar mecanismos de diagnóstico que permitan capturar cómo están los estudiantes en diversos momentos del proceso, tanto en aspectos cognitivos como socioemocionales, y se requiere de múltiples momentos de recolección de evidencia, ya sea por medio de instrumentos formales o por medio de registros de la observación directa que hace el docente”* (pp. 12-13).

- Dentro de las metodologías utilizadas en la región, los docentes manifestaron hacer uso de varias técnicas, que pueden implementarse de forma paralela y de forma complementaria, entre las cuales se destacan: 1) proyectos, con los cuales se desarrollan habilidades en cuanto a resolución de problemas, creatividad y trabajo en equipo; 2) portafolios, con los cuales se desarrollan habilidades de metacognición, orden, responsabilidad y autonomía; 3) rúbricas, con las cuales se desarrollan habilidades de evaluación, apropiación del aprendizaje y foco en la mejora; 4) autoevaluación y coevaluación, con las cuales se desarrollan habilidades de conocimiento de sí mismo, juicio crítico y honestidad.

Figura 9. Trabajo complementario con metodologías de evaluación formativa



Fuente: Unesco (2021)

A manera de conclusiones de este segundo estudio, la Unesco (2021) destaca que:

- *“En América Latina y el Caribe todavía hay rezagos relevantes en los indicadores que velan por la provisión del derecho a la educación: hace falta avanzar en términos de políticas públicas, cobertura curricular, formación docente, gobernanza y gestión escolar”* (p. 16).
- *“Se observan problemáticas básicas de infraestructura y acceso, hasta otras más complejas, como calidad, interculturalidad, equidad y apoyo docente [que se] traducen en brechas de aprendizaje en habilidades básicas, pero también en capacidades y actitudes complejas, que son fundamentales para ser un ciudadano hábil en las sociedades del siglo XXI”* (p. 16).
- Los docentes *“valoran también su aporte en el contexto actual, y cómo ha permitido un mayor grado de continuidad en los aprendizajes al adaptarse mejor a un contexto donde una proporción importante del tiempo de enseñanza es asincrónico, y los estudiantes están viviendo situaciones muy diversas”* (p. 16).
- La evaluación formativa se plantea como *“una herramienta para transformar la enseñanza actual, y avanzar hacia una comprensión diferente de la educación [donde] aquello que se enseña debe estar pensado en función de los estudiantes: contenidos y actividades que les sean útiles y motivadores, que conecten afectivamente con ellos, y en que ellos sean los protagonistas”* (p. 16).

- Dentro de las metodologías favorecidas por los docentes entrevistados, *“se alinean con esta búsqueda: aprendizaje interdisciplinario, objetivos de aprendizaje centrados en capacidades más que en contenidos, mayor tiempo de instrucción enfocado en habilidades superiores, como metacognición y pensamiento crítico, en lugar de memorización; toma de decisiones participativas; metodologías activas y de aula invertida, y evaluaciones centradas en la aplicación”* (p. 16).

Ahora bien, dentro de todo este panorama, los docentes entrevistados reconocen que

[...] persisten múltiples obstáculos contextuales. Limitaciones de tiempo y recursos, resistencias culturales o deficiencias formativas al interior de las instituciones o los sistemas, o requerimientos burocráticos, pueden desincentivar a los profesores a aventurarse con innovaciones de este tipo, llevar a que la implementación no sea óptima, o hacer que la evaluación formativa a ratos se vuelva incoherente con las demandas de los sistemas (p. 17).

Finalmente, a partir de estas dos revisiones, es posible evidenciar que los docentes latinoamericanos afrontan no solo los mismos retos y dificultades que los docentes colombianos al implementar la evaluación formativa en el aula, sino que les une los mismos intereses de poder innovar y asumir nuevas y mejores formas de evaluar los aprendizajes y competencias de sus estudiantes en las diferentes áreas, con la ayuda de herramientas innovadoras y flexibles que les permitan tener un mayor acercamiento a la forma como aprenden y se motivan sus estudiantes, enfrentando los desafíos que se van presentando aún en situaciones tan extremas como las que planteó esta emergencia sanitaria.

Referencias

Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150. [Texto dificultades para implementar la evaluación formativa](#)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. Caracterización de los resultados de la encuesta de la UNESCO sobre evaluación formativa.* [Texto experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas](#)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa.* [Texto evaluación formativa una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia](#)



4. La evaluación docente como una estrategia de evaluación con componente formativo

*Liz Katherine Castro Castro
Luz Helena Duarte Mateus
Nubia Rocío Sánchez Martínez*

En el marco de la indagación realizada respecto a iniciativas de evaluación formativa que tuvieran impacto a nivel nacional, se evidenció que el Ministerio de Educación, como responsable del sector, se apoya en la evaluación como una forma de propender por la calidad con la que se presta el servicio educativo en el país, a través de la evaluación de los estudiantes, los educadores y los establecimientos educativos. De acuerdo con esto, en el presente documento, se hace alusión a las dos primeras formas de evaluación, las cuales tienen, en alguna medida, un componente formativo, según el concepto de EF que se viene manejando en la presente nota técnica³.

Ahora bien, en cuanto a la primera forma de evaluación de la calidad educativa en el país, cabe señalar que corresponde a la evaluación de los estudiantes, la cual se

³Para más información sobre el concepto de evaluación formativa desde el Icfes, consultar el artículo Báquiro, S., Díaz, A., Castro, N., Rodríguez, C. y Rodas, C. (2023). Definición del concepto de evaluación formativa para el Icfes. En L. Castro, L. Duarte y N. Sánchez (Comps.). Aportes a la evaluación formativa desde el Icfes: una mirada externa (pp. xx-xx). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

realiza oficialmente, de forma estandarizada, mediante los distintos exámenes de Estado que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), al finalizar los ciclos de educación media (Saber 11.º) y superior, ya sea educación técnica profesional y tecnológica (Saber TyT) o pregrado (Saber Pro), respectivamente. En esta medida, dichos instrumentos de evaluación estandarizada, denominados “pruebas Saber”, miden oficialmente la calidad de la educación formal impartida en estos niveles educativos, por lo que cuentan con objetivos específicos en cada caso.

Es así como, para el caso de Saber 11.º, este examen busca (Icfes, s.f.a):

1. Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes y egresados.
2. Proporcionar elementos al estudiante para la realización de su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida.
3. Proporcionar a las instituciones educativas información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a programas de educación superior, así como sobre las de quienes son admitidos, que sirva como base para el diseño de programas de nivelación académica y prevención de la deserción en este nivel.
4. Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.
5. Proporcionar información para el establecimiento de indicadores de valor agregado, tanto de la educación media como de la educación superior.
6. Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de calidad de la educación, así como para el ejercicio de la inspección y vigilancia del servicio público educativo.
7. Proporcionar información a los establecimientos educativos que ofrecen educación media para el ejercicio de la autoevaluación y para que realicen la consolidación o reorientación de sus prácticas pedagógicas.
8. Ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales.

Para el caso de Saber TyT, los objetivos del examen son los siguientes (Icfes, s.f.c):

1. Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior.
2. Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo.
3. Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior y del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

Finalmente, los objetivos principales del examen Saber Pro son (Icfes, s.f.b):

1. Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior.
2. Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo.
3. Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior y del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

De acuerdo con lo anterior, si bien es claro que estas pruebas no hacen parte del componente formativo que implementan los docentes al interior del aula, por tratarse de pruebas nacionales estandarizadas externas, resulta importante mencionar, como lo plantea Ahumada (2017) que *“[l]a implementación de pruebas estandarizadas ha generado reflexiones a partir de los resultados de una evaluación sumativa frente a un saber o competencia” que se consideran importantes para “[...] identificar qué aspectos permiten evidenciar avances y qué hacer durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje para que el estudiante no se visualice como una cifra sino como un sujeto participante activo de su formación”* (p. 11).

Gracias a los resultados de las evaluaciones estandarizadas, entonces, tal como afirma Ahumada (2017), se han podido realizar diferentes estudios en los cuales se han hecho comparaciones y análisis relacionados con los ejes temáticos, las habilidades y las competencias de los estudiantes, permitiendo que se tengan en cuenta otros aspectos que requieren del desarrollo de habilidades. En esa medida, se ha comenzado a dejar de lado la evaluación meramente sumativa de contenidos memorísticos, para comenzar a identificar



 **De nada sirve perfeccionar los planes de estudio, los programas de textos escolares o construir magníficas instalaciones y dotarlas con excelentes medios de enseñanza, si no se cuenta con docentes motivados, preparados y comprometidos con su labor** .

algunos factores externos al estudiante como su nivel sociocultural, el tipo de institución en el que se encuentra, su contexto familiar, las prácticas pedagógicas, los ritmos de aprendizaje, entre otros, logrando con esto que los resultados se constituyan en un insumo para la elaboración de planes de mejoramiento.

Adicionalmente, se cuenta con otra herramienta que, desde el Icfes, proporciona información acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el país en diferentes áreas del conocimiento. Se trata de las pruebas Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º, las cuales, además de evaluar competencias básicas en matemáticas, lectura, escritura, ciencias naturales y competencias ciudadanas, suministran información acerca de las habilidades socioemocionales y los factores asociados que pueden incidir en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, a modo de insumo para los docentes y las instituciones educativas.

En este sentido, podemos entender, como lo plantea Ahumada (2017), que “[l]a evaluación formativa ha incursionado en las prácticas pedagógicas y [que] estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación permiten que los aprendizajes se evalúen desde diversos aspectos y en todos los momentos, haciendo que la participación y la comunicación en el proceso permee el aprendizaje [...] de los estudiantes” (pp. 6-7).

Por otra parte, en cuanto al segundo tipo de evaluación que aporta a la medición de la calidad educativa en el país, el cual corresponde a la evaluación docente en Colombia, como primera medida, es importante resaltar que, a nivel latinoamericano, en el último decenio, se ha identificado que el desempeño profesional de los docentes constituye un factor determinante para el mejoramiento de la calidad de la educación. Al respecto, en diversos estudios se ha concluido que de nada sirve perfeccionar los planes de estudio, los programas de textos escolares o construir magníficas instalaciones y dotarlas con excelentes medios de enseñanza, si no se cuenta con docentes motivados, preparados y comprometidos con su labor (MEN, 2020a).

De acuerdo con esto, la carrera docente en Colombia se fundamenta en el mérito, tal y como se consagra en el artículo 125 de la Constitución, y, en consecuencia, el mérito es un factor objeto de medición mediante la evaluación. Como segunda medida, de acuerdo con el Decreto Ley 1278 de 2002, se ha establecido que dicha evaluación

La evaluación docente en nuestro país se centra “ en la valoración de la labor del educador en el aula y en los diferentes escenarios en los que interactúa con los actores de la comunidad educativa, en el marco del Proyecto Educativo Institucional”.



se debe realizar en tres momentos, a los cuales se les denomina: ingreso, desempeño y evaluación de competencias para el ascenso o reubicación (art. 1).

Es así como se contemplan diferentes momentos en la evaluación docente, tales como: 1) la evaluación con fines de ingreso, a través de la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), mediante pruebas escritas y entrevista, donde se evalúan aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y elementos asociados a la personalidad; 2) la evaluación de periodo de prueba para inscripción en el escalafón, donde se evalúa el desempeño y competencias específicas a través de un protocolo; 3) la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual para permanencia en carrera, donde se evalúa el cumplimiento de funciones y responsabilidades, a través de un protocolo; 4) la evaluación de competencias, para ascenso o reubicación salarial, dirigida a docentes y directivos docentes, mediante prueba escrita, para determinar el cumplimiento de requisitos, la cual ha sido implementada desde el MEN, la Universidad Nacional de Colombia, el Icfes y las entidades territoriales.

Ahora bien, en primera instancia, en relación con la evaluación de desempeño, resulta importante destacar que busca dar cuenta de “[...] *la idoneidad ética y pedagógica que requiere la prestación del servicio educativo y tiene en cuenta aquellos aspectos que son propios de las*

funciones de los docentes y directivos docentes, los cuales se precisan en dos grandes categorías que recogen los saberes, habilidades, actitudes y valores y que se hacen evidentes en los diferentes contextos sociales y económicos del país” (MEN, 2020a, p. 10). En esa medida, dentro de sus objetivos principales se encuentra facilitar el propio reconocimiento y valoración del docente sobre su quehacer profesional, así como identificar logros y dificultades con el fin de desarrollar planes de mejoramiento per-

sonales y del colectivo de la institución educativa, lo cual propende por el fomento del aprendizaje y el mejoramiento continuo del desempeño del docente en el marco de su labor.

De acuerdo con esto, la evaluación docente en nuestro país se centra *“en la valoración de la labor del educador en el aula y en los diferentes escenarios en los que interactúa con los actores de la comunidad educativa, en el marco del Proyecto Educativo Institucional”* (MEN, 2019). Es así como, el Ministerio, en calidad de garante de este mecanismo de evaluación, espera también que esta evaluación incida de manera positiva en la transformación de la práctica educativa pedagógica o directiva de los docentes, así como en su mejoramiento continuo, y permita generar avances en los procesos pedagógicos y formativos en los establecimientos educativos (MEN, 2019).



Por otra parte, según el MEN (s.f.), la evaluación de competencias, para ascenso o reubicación salarial, busca establecer en qué medida los docentes y directivos docentes han desarrollado sus conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes en el marco de un ejercicio profesional reflexivo y de su proceso de formación continuo, por lo que, entonces, los resultados de esta evaluación forman parte del proceso de desarrollo personal y profesional del educador. De esta manera, se espera que la evaluación docente permita generar cambios positivos en los procesos educativos, al proporcionar información valiosa para que las instituciones fortalezcan su gestión por medio de planes de mejoramiento ajustados a sus particularidades, las secretarías de educación definan sus prioridades de capacitación docente para impulsar el mejoramiento en sus entidades territoriales, y el Ministerio de Educación Nacional diseñe políticas de gestión de la calidad que respondan a las necesidades del país.

En síntesis, la evaluación docente va más allá de un seguimiento riguroso y sistemático, ya que pretende propiciar la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, los saberes y los supuestos teóricos que orientan las acciones de los docentes, brindando elementos que ayuden a direccionar políticas y estrategias de calidad (MEN, s.f.). Es así como Álvarez et al (2015) plantean en el documento *Balance general sobre experiencias nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente con énfasis en propuestas de formación una serie de retos para Colombia*, “[...] por cuanto la mirada formativa permite tomar distancia sobre la experiencia realizada, cuestiona la práctica personal y profesional e interroga en forma permanente sobre las acciones diarias y, como actividad transformadora, promueve cambios y enriquece el quehacer cotidiano” (p. 122).

Por otra parte, haciendo una revisión sobre cómo se ha dado la evaluación docente de ascenso y reubicación salarial en Colombia, se encuentra que, hasta el momento, se han implementado tres cohortes de una evaluación de carácter diagnóstico formativa, la cual, para el Ministerio de Educación Nacional (2019) “*ocupa un lugar fundamental debido a que funciona como un diagnóstico para detectar los aciertos y las oportunidades de mejoramiento, orientar la toma de decisiones y diseñar acciones en diferentes niveles (institucional, local, regional y nacional)*”. Esta perspectiva, entonces, coincide con la evaluación diagnóstica que se realiza con los estudiantes a través de las diferentes pruebas estandarizadas y no estandarizadas que realiza el Instituto, mencionadas anteriormente.

Se incluyeron tres tipos de competencias: las competencias comportamentales, de acuerdo con el perfil del cargo; las competencias pedagógicas, según el perfil y el nivel educativo del docente; y las competencias disciplinares, de acuerdo con el ámbito de desempeño del docente.



Ahora bien, se encontró que, con el modelo de evaluación anterior de carácter cuantitativo, implementado desde 2010 hasta 2014, ya se estaba haciendo un primer acercamiento a una retroalimentación a los docentes, mediante unos modelos de informes que, año tras año, fueron evolucionando desde 2012. En esa medida, dentro de las variables que se tuvieron en cuenta en su momento para estructurar las pruebas de evaluación docente, por parte de la Universidad Nacional, se encontraban las siguientes:

- Referentes educativos: Estándares Básicos de Competencias (EBC), orientaciones pedagógicas y lineamientos curriculares.
- Perfil de cargo: directivo docente, docente o docente orientador.
- Nivel educativo de desempeño: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.
- Ámbito de desempeño del docente: 20 ámbitos de desempeño.
- Movimiento al que aspira: ascenso o reubicación salarial.

En cuanto a la lógica de organización de estas pruebas, para su construcción, se incluyeron tres tipos de competencias: las competencias comportamentales, de acuerdo con el perfil del cargo; las competencias pedagógicas, según el perfil y el nivel educativo del docente; y las competencias disciplinares, de acuerdo con el ámbito de desempeño del docente, así como los lineamientos curriculares, referentes

y estándares. Es así como, a partir de las competencias, se generaban los diferentes informes de retroalimentación, los cuales tenían un trasfondo formativo, en la medida en que la información proporcionada a los docentes, directivos docentes y entidades territoriales tenía fines diagnósticos y de mejoramiento continuo (Icfes, s.f.; N. Sánchez, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

A partir de todo este sistema de evaluación, entonces, inicialmente, se generaban diferentes tipos de informes detallados con fines de retroalimentación que presentaban de forma gráfica la parte cuantitativa (porcentual) de los puntajes directos obtenidos por cada docente para cada una de las competencias evaluadas; además, se incluían informes individuales para cada docente evaluado, informes agregados por prueba, dirigidos a las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) y, finalmente, infor-

Por otra parte, a partir de 2015, como ya se mencionó anteriormente, desde el MEN se propuso complementar esas herramientas por medio de una evaluación con carácter diagnóstico y formativo, la cual se plantea como “una herramienta de seguimiento de los procesos y los resultados, en relación con las metas y los objetivos de calidad que formulan las instituciones educativas, las regiones y el país”.



mes agregados por prueba del consolidado nacional, con el fin de proporcionar la información válida, confiable y oportuna para el continuo mejoramiento del sistema educativo en el país (N. Sánchez, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Más adelante, ante las necesidades de información manifestadas por los docentes en 2013, se generaron unos nuevos informes más amplios, que incluían, de forma adicional, elementos cualitativos para cada competencia a nivel de los indicadores evaluados y los porcentajes de aciertos tanto a nivel individual, de ETC y consolidado nacional. Posteriormente, en 2014, estos informes fueron complementados aún más con unos terceros informes que incluían fortalezas y sugerencias de mejoramiento para cada competencia evaluada e ítem evaluado, con el fin de aportar información más amplia y detallada que permitiera la toma de decisiones a nivel individual o institucional (N. Sánchez, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Ahora bien, cabe destacar que todo este proceso de optimización de los informes, que pasaron de ser informes meramente cuantitativos a ser mucho más completos en sus diferentes análisis, se dio como respuesta a las diferentes necesidades de información por parte de los docentes y directivos docentes, quienes deseaban conocer más sobre sus propios aciertos y oportunidades de mejora en el marco de su quehacer pedagógico (N. Sánchez, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Por otra parte, a partir de 2015, como ya se mencionó anteriormente, desde el MEN se propuso complementar esas herramientas por medio de una evaluación con carácter diagnóstico y formativo, la cual se plantea como *“una herramienta de seguimiento de los procesos y los resultados, en relación con las metas y los objetivos de calidad que formulan las instituciones educativas, las regiones y el país”* (MEN, 2019). Al respecto, Laura Barragán, directora de Educación y Sociedad del British Council, afirmó en el marco de un encuentro titulado “Una mirada al sistema escolar colombiano”, el cual se llevó a cabo en 2018, que *“este sistema ha demostrado algunos logros como el énfasis en el aula, entrada al aula, criterios y referentes para evaluar,*

así como múltiples herramientas y fuentes de información” (MEN, s.f.); igualmente, afirmó en el marco de este evento que “[t]enemos que reconocer las bondades de la evaluación docente y pensar cuál es la alternativa para hacer por lo pronto cambios pequeños y pilotear posibilidades de mejora más estructurales a mediano y largo plazo” (MEN, s.f.).

En esta medida, el objetivo principal de este esquema de evaluación es *“incidir en la transformación de la práctica educativa y el mejoramiento continuo del docente, para lo cual se diseñaron distintos cursos de formación dirigidos a los docentes que no logran pasar la prueba”* (Observatorio a la Gestión Educativa, s.f., p. 2). Además, para observar la práctica docente, los instrumentos implementados varían a partir del perfil, e incluyen, entre otros, el portafolio, la autoevaluación, el promedio ponderado de las dos últimas evaluaciones de desempeño y encuestas a distintos actores.

De igual manera, parte del componente formativo de esta evaluación radica en que los docentes que no aprueban la Evaluación de Carácter Diagnóstico-Formativa (ECDF) deben adelantar alguno de los cursos ofrecidos por las universidades acreditadas, de acuerdo con los parámetros establecidos por el MEN. Estos cursos, que pueden ser homologados como créditos académicos, buscan contribuir a fortalecer los aspectos a mejorar que se evidenciaron en la ECDF, y la certificación de su aprobación es causal para que la entidad territorial certificada proceda al ascenso y reubicación salarial del docente (Observatorio a la Gestión Educativa, s.f.).

Hasta el momento, esta evaluación se ha dividido en tres cohortes, de acuerdo con el Ministerio (MEN, 2019):

- I Cohorte, aplicada en 2015.
- II Cohorte, aplicada entre 2016 y 2018: a través del Decreto 1657 de 2016, el MEN implementó la “Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa” (ECDF), como el mecanismo para el ascenso y reubicación salarial para los educadores que se rigen por el estatuto del Decreto Ley 1278.
- III Cohorte, en curso desde el 2018: adoptada mediante la Resolución 017431 de 2018, y modificada por las resoluciones 018407 de 2018 y 08652 de 2019.

Para el MEN (6 de mayo de 2020), entonces, la evaluación de docentes y directivos docentes se considera como uno de los desarrollos del Estatuto de Profesionalización Docente, que busca una mejor preparación, un mejor desempeño y también mayor reconocimiento de la labor docente, teniendo en cuenta que, como resultado de la evaluación, los maestros cualifican su conocimiento y mejoran su práctica pedagógica, lo cual se traduce, a su vez, en mejores logros para los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la evaluación docente debe indagar por el desarrollo que el educador tiene en cuanto a las funciones y competencias propias del ejercicio docente; por ello, más que la presentación de una prueba (de ingreso), se requiere hacer



“ Cuando la evaluación se usa para desarrollar o perfeccionar un proceso educativo, se dice que es “formativa”, dado que se trata de un proceso continuo que proporciona al alumno y al docente la retroalimentación necesaria acerca de su actuación ”.

un monitoreo, que permita, tanto al evaluador como al evaluado, observar sus logros y fortalezas, así como sus debilidades, mediante un seguimiento sistemático basado en evidencias relacionadas con las competencias funcionales y comportamentales previamente definidas, las cuales, desde el Ministerio, se entienden como *“productos o registros (demostraciones objetivas y pertinentes) del desempeño laboral del docente o directivo docente evaluado, en relación con las competencias, las actuaciones intencionales y las contribuciones individuales definidas para este proceso”* (MEN, 6 de mayo de 2020).

Adicional a lo anterior, también se realizó un análisis preliminar de una encuesta implementada en el marco del Encuentro Regional Saber 2019, el cual consistió en una actividad de divulgación de resultados del Icfes, donde participaron directivos, coordinadores y docentes, enfocada al uso de los resultados de las pruebas aplicadas por el Icfes. Es así como en el marco de este encuentro, se identificaron algunos elementos relacionados con la necesidad de usar la información que brinda el Icfes como un insumo que permite el mejoramiento, propiciar el cambio, socializar los resultados del aprendizaje de los estudiantes, así como realizar rutas de seguimiento de resultados, identificar debilidades para implementar posibles correctivos, ajustar currículos, hacer capacitación a docentes, apoyar distintos ejercicios pedagógicos, diseñar planes de mejoramiento o acción, precisar metas y establecer estrategias conjuntas por grados (Secretaría de Educación de Buenaventura, 2019; N. Sánchez, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Por su parte, en el análisis en cuanto a los aspectos que se evalúan, en relación con la expectativa nacional para educación básica y media, se encontró, en los resultados de la misma encuesta, que este tipo de evaluaciones permite tomar acciones para cambiar el ambiente escolar, los aprendizajes que no se alcanzaron y los bajos desempeños, y que, en últimas, apunta a establecer una mayor confianza alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que, en la medida en que se tenga confianza en torno a los resultados y se evidencie sus potenciales usos, se generará un mayor valor agregado a la evaluación con fines formativos, tanto de estudiantes como de docentes (N. Sánchez, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Para finalizar, es importante señalar que, a lo largo de este apartado, hemos tratado de hacer alusión al carácter multireferencial de la evaluación, tanto de los estudiantes como de los docentes, teniendo en cuenta que su principal valor radica en que su propósito es retroalimentar y mejorar la calidad de la educación en nuestro país. En últimas, cuando la evaluación se usa para desarrollar o perfeccionar un proceso educativo, se dice que es “formativa”, dado que se trata de un proceso continuo que proporciona al alumno y al docente la retroalimentación necesaria acerca de su actuación, la cual debe vincular tanto al estudiante, como participante activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, como al docente, en su labor pedagógica, que debe estar abierta al permanente mejoramiento.

Es así como la evaluación y el plan de desarrollo profesional cumplen una función formativa porque le permiten al docente o directivo docente situarse como integrante de una comunidad educativa, verse en el espejo de su práctica, en los juicios objetivados de sus colegas, estudiantes, padres de familia y, en consecuencia, mejorar su relación consigo mismo, con los demás y con su trabajo. Le permiten desarrollar la capacidad de revisar de manera crítica y permanente su desempeño, contribuyendo a que se sienta seguro de sus logros y no tema a sus propios fallos, sino que aprenda de ellos y conduzca de manera más consciente su trabajo, a la vez que comprende mucho mejor todo lo que sabe y lo que necesita conocer, con el fin de buscar e implementar estrategias de cualificación y actualización (MEN, s.f.).

En conclusión, como lo señala el MEN (2020), “[...] *una evaluación que identifica con la mayor claridad posible, con base en indicios reales, los principales aciertos y debilidades del desempeño durante un período determinado, le sirve al evaluado y al evaluador de guía para la elaboración de un plan de desarrollo profesional orientado al fortalecimiento de su trabajo y al mejoramiento institucional*” (p. 11), por lo cual entonces es prioritario continuar promoviendo de manera activa el uso adecuado de los resultados de las diferentes evaluaciones con fines formativos, para una oportuna y pertinente retroalimentación que redunde en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y de la calidad educativa en el país.

Referencias

Álvarez, A., Aguilar, D., Barrantes, R., Bustamante, G., Cadavid, A., Díaz, J., Díaz, O., Echeverry, L., Marín, L., Mariño, G., Niño, L., Ortega, P., Rickenmann, R. y Tamayo, A. (2015). *Balance general sobre experiencias nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente con énfasis en propuestas de formación.* Logo Ministerio, Logo Pedagogía Horizontal. [Texto balance general sobre experiencias nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente](#)

Ahumada, O. (2017). *La evaluación formativa en la argumentación escrita* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. [Texto la evaluación formativa en la argumentación escrita](#)

Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 125 [Capítulo-II]. *Gaceta Asamblea Constituyente* de 1991 N.º 5 y 78. Texto Constitución Política de Colombia

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (s.f.a). *¿Cuáles son los objetivos de la prueba Saber 11.º?* [Texto ¿Cuáles son los objetivos de la prueba saber 11?](#)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (s.f.b). *¿Cuáles son los objetivos del examen Saber Pro nacional y exterior?* [Texto ¿Cuáles son los objetivos del examen saber pro nacional y exterior?](#)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (s.f.c). *¿Cuáles son los objetivos del examen Saber TyT nacional y exterior?* [Texto ¿Cuáles son los objetivos del examen saber tyt nacional y exterior?](#)

Ministerio de Educación Nacional (19 de junio de 2002). Decreto 1278 de 2002. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.* DO. 44840.

Ministerio de Educación Nacional (20 de julio de 2018). *Una mirada a la evaluación docente.* Texto una mirada a la evaluación docente

Ministerio de Educación Nacional (16 de agosto de 2019). *La Evaluación Docente para el ascenso y la reubicación salarial avanza con la publicación de los resultados por parte del ICFES.* [Texto la evaluación docente para el ascenso y la reubicación salarial avanza](#)

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Manual de la evaluación de desempeño.* [Texto manual de la evaluación de desempeño](#)

Ministerio de Educación Nacional (6 de mayo de 2020). *Adelante maestros: Evaluación.* [Texto adelante maestros evaluación](#)

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Proceso de ascenso y reubicación salarial docentes y directivos docentes - Decreto ley 1278 de 2002. Documento guía evaluación de competencias – Filosofía.* [Texto proceso de ascenso y reubicación salarial docentes y directivos docentes](#)

Observatorio a la Gestión Educativa (s.f.). *Caracterización del sistema de evaluación docente en Colombia.*

Secretaría de Educación de Buenaventura (5 de agosto de 2019). *Con buena participación se realizó en Buenaventura el Encuentro Regional Saber 2019, organizado por el Icfes y apoyado por la Secretaría de Educación.* [Texto secretaría de educación de buenaventura](#)

5. Caracterización de las iniciativas de evaluación no estandarizadas del Icfes

Liz Katherine Castro
Leydi Jhoana Ocampo

5.1. Presentación

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) tiene dentro de su misión “[...] *adelantar investigaciones sobre factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorarla*” (Icfes, 2020). En este sentido, el Icfes siempre está en búsqueda de nuevas alternativas para ofrecer instrumentos de evaluación acordes con el contexto educativo y social de los estudiantes colombianos.

Una de estas iniciativas es la de implementar evaluaciones de tipo formativo. Al respecto, al interior del Instituto, se configuró una mesa estratégica de trabajo con el fin de abordar esta temática desde distintas perspectivas, incluyendo la caracterización de aquellos proyectos del Icfes que han contado o que cuentan, en alguna medida, con un carácter formativo.

Inicialmente, la idea era poder dar respuesta a las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los proyectos e iniciativas de evaluación formativa con las que ha contado o cuenta el Icfes actualmente? ¿Cuáles han sido los resultados y el impacto de estas acciones? ¿Cómo se han usado los resultados? ¿Cómo se ha hecho monitoreo, control o seguimiento de los resultados e impactos de estos proyectos? ¿Cuáles son las fortalezas y oportunidades de mejora de los proyectos e iniciativas de evaluación formativa actuales?

Ahora bien, en el transcurso de la investigación, nos pudimos dar cuenta de que el Instituto no contaba como tal con una iniciativa que tuviera las características de lo que se considera una evaluación de tipo formativo. Por lo tanto, las iniciativas que se presentan en este capítulo son aquellas que surgieron en épocas recientes y que, por sus características, se desviaban de las pruebas estandarizadas que, usualmente, aplica el Icfes, en el sentido de que buscaban aportar algún tipo de información adicional a los resultados, a fin de que la comunidad educativa pudiera fortalecer sus procesos. El presente documento, entonces, surge como resultado de la labor de identificar, rastrear y recopilar insumos (documentos y entrevistas) sobre diferentes iniciativas.



5.2. Objetivos

Objetivo general

Caracterizar las iniciativas recientes del Icfes que difieren o han diferido de las evaluaciones estandarizadas y que, en alguna medida, aportan un componente formativo a la comunidad educativa.

Objetivos específicos

- Identificar iniciativas recientes al interior del Icfes en cuya concepción existan o hayan existido elementos afines a la evaluación formativa.
- Recopilar información sobre las iniciativas identificadas, mediante la búsqueda de documentos y la realización de entrevistas a colaboradores del Instituto.
- Sistematizar la información recopilada en términos de los elementos que permiten establecer el carácter formativo de las iniciativas identificadas.

5.3. Metodología

El proceso de búsqueda y recopilación de insumos sobre las iniciativas de evaluación no estandarizada que han surgido al interior del Icfes consistió, principalmente, de dos partes: búsqueda documental y realización de entrevistas a colaboradores del Instituto.

Al respecto, como primera medida, cabe señalar que los textos que se consultaron, y que constituyen el insumo principal para la elaboración del presente documento, fueron encontrados en distintas páginas web, incluyendo la página web del Instituto, o fueron facilitados por los colaboradores a quienes se pudo entrevistar; además, vale la pena resaltar que todas las publicaciones quedaron disponibles en la carpeta compartida de la Mesa de Evaluación Formativa para su consulta por parte de los demás miembros de la Mesa.

Ahora bien, una vez pudimos acceder a estos documentos, era necesario sistematizarlos, para poder contar con una organización y establecer con mayor claridad aquellos elementos que nos serían de utilidad al momento de construir la caracterización que se presenta a continuación. Es así como se diseñó una herramienta de sistematización de insumos en Excel, la cual, de manera sencilla, nos permitió identificar los aspectos clave que se abordaban en cada uno de los textos, así como poder tener a la mano su ubicación en caso de necesitarlos.

La herramienta estaba compuesta por los siguientes aspectos:

- Título de la iniciativa.
- Tipo de documento (artículo, boletín, marco de referencia, memorias de reunión, etc.).
- Formato del documento (Word, PDF, PPT, etc.).
- Título del documento.
- Ubicación del documento.
- Descripción del documento.

En este sentido, cabe señalar que se sistematizó un total de 42 documentos entre artículos de revista, boletines internos del Icfes, presentaciones de PowerPoint, reportes de resultados de pruebas, guías de orientación, marcos de referencia, memorias de reuniones, entre otros.

Por otra parte, en relación con las entrevistas que se llevaron a cabo en el marco del proceso investigativo, cabe señalar que fue posible contactar y entrevistar a ocho colaboradores de distintas áreas del Instituto, con el fin de poder ampliar nuestra información sobre las distintas iniciativas que aquí se presentan y, en general, sobre el concepto de evaluación formativa.

Ahora bien, debido a que no se cuenta con un repositorio o un canal donde se puedan identificar los líderes o participantes de las iniciativas o proyectos que realiza el Instituto, algunos de los colaboradores entrevistados fueron identificados con el apoyo de los primeros que se contactaron. Para llevar a cabo las entrevistas, entonces, se contactó a cada uno de ellos por medio de correo electrónico o chat institucional para verificar su participación en los proyectos y disponibilidad para agendar una reunión a través de la herramienta de Teams.

De igual manera, es de resaltar que, en la mayoría de los casos, era de nuestro interés poder conversar con estos colaboradores en particular, dado que eran los líderes de las iniciativas o las conocían de cerca; sin embargo, también contamos con algunos entrevistados cuya experiencia y conocimientos sobre el Icfes y sobre la evaluación educativa son sumamente valiosos y relevantes en términos del proceso que se estaba adelantando en la mesa de trabajo, así no hubieran trabajado de manera directa en estos proyectos.

Es así como se formuló una batería de aspectos clave, diseñados para tener una visión más integral sobre las iniciativas abordadas. Cabe aclarar que, más que un guion estricto, estos aspectos clave buscaban ser una guía general sobre los temas a abordar en las entrevistas y, por lo tanto, en algunos casos se ajustaron o incluyeron otros temas, dependiendo del colaborador.

En términos generales, los aspectos clave que se tuvieron en cuenta en las entrevistas fueron los siguientes:

- Antecedentes, justificación y objetivos de la iniciativa.
- Desarrollo del pilotaje de la iniciativa.
- Comunicación de la estrategia (sensibilización, socialización), previo a su implementación.
- Proceso de inscripción a la prueba (solo aplica para Avancemos 4.º, 6.º y 8.º).
- Proceso de aplicación de la prueba.
- Características de los ítems que se utilizan.
- Resultados entregados a los estudiantes, docentes, instituciones u otros actores.
- Proceso de retroalimentación de resultados y cómo se puede acceder a él.
- Monitoreo, control o seguimiento al impacto de la iniciativa y al uso de los resultados.
- Talento humano que ha formado parte de la iniciativa (perfiles, tipo de participación).
- Fortalezas y oportunidades de mejora para la iniciativa.
- Documentación sobre el proceso y su ubicación.
- Otras iniciativas de evaluación formativa que se estén desarrollando o se hayan desarrollado al interior del Instituto.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se presenta un cuadro en el cual se detalla el proceso de entrevistas llevadas a cabo por el grupo de trabajo:

Tabla 4. Realización de entrevistas por el grupo de trabajo

Nombre del colaborador	Dependencia	Fecha de la entrevista
Nicolás Castro Vergara	Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación	14/05/2020
Sonia Maritza Páez	Subdirección de Desarrollo de Aplicaciones	20/05/2020
Liliam Hortencia Herrera	Dirección de Evaluación	27/05/2020
Javier Juyar Rojas	Dirección de Producción y Operaciones	27/05/2020
Javier Toro	Subdirección de Diseño de Instrumentos	28/05/2020
Manuel Alejandro Amado	Dirección de Evaluación	02/06/2020
Óscar Javier Espitia	Subdirección de Estadísticas	17/06/2020
Liliana Gamboa	Subdirección de Análisis y Divulgación	24/06/2020

Finalmente, es importante mencionar que, posterior a la realización de las entrevistas, estas fueron sistematizadas a manera de memorias, con el fin de poder extraer los aspectos más centrales de los aportes hechos por los entrevistados.

5.4. Iniciativas de evaluación no estandarizadas del Icfes

Como resultado del proceso de búsqueda y recopilación de información llevado a cabo, a continuación, se presenta la caracterización de las iniciativas recientes que, de alguna manera, difieren o diferían de las evaluaciones estandarizadas que aplica el Icfes y que fueron identificadas por el grupo de trabajo. Al respecto, las iniciativas sobre las que se investigó a profundidad fueron:

- Avancemos 4.º, 6.º y 8.º.
- “El Icfes tiene un Preicfes”.
- IcfesNautas.

Ahora bien, cabe señalar que, para los proyectos mencionados, se identificaron los siguientes aspectos: descripción, antecedentes, proceso de inscripción y aplicación, entrega de resultados, impacto generado, fortalezas y perspectivas, para el caso de “El Icfes tiene un Preicfes”; para el caso de la iniciativa IcfesNautas, debido a que no se cuenta con suficiente documentación acerca de esta, solo fue posible abordar su descripción y antecedentes. Además, se mencionan los aportes que podrían brindar estas iniciativas con miras al establecimiento de una evaluación de carácter formativo en el Icfes.

5.4.1. Avancemos 4.º, 6.º y 8.º

5.4.1.1. Descripción

Avancemos 4.º, 6.º y 8.º fue una prueba online gratuita y voluntaria que se aplicó dos veces al año en los cursos de 4.º, 6.º y 8.º en aquellas instituciones educativas que decidieron participar, previa inscripción y aceptación de términos y condiciones, durante 2018-2020. En la prueba se evaluaban las áreas de matemáticas y lenguaje, por medio de preguntas de selección múltiple con única respuesta, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 5. Áreas que se evaluaron durante 2018 - 2020

Matemáticas	Grado 4.º	18 preguntas
Matemáticas	Grados 6.º y 8.º	24 preguntas
Lectura	Grado 4.º	12 preguntas de lectura + 6 de escritura
Lectura	Grado 6.º y 8.º	15 preguntas de lectura + 9 de escritura

$$(a+b)(a-b)=a^2-b^2$$

$$(a+b)^2=a^2+2ab+b^2$$

$$(a-b)^2=a^2-2ab+b^2$$

$$a^3+b^3=(a+b)(a^2-ab+b^2)$$



Según el marco de referencias de la prueba (Icfes, 2018b), en el área de matemáticas se tenían como competencias específicas: el razonamiento y la argumentación, la comunicación y la representación, la modelación y el planteamiento y resolución de problemas; y, para el área de lenguaje, se evaluaban las competencias relacionadas con los procesos de lectura y escritura.

Por otra parte, además de las preguntas de las áreas de lenguaje y matemáticas, se incluía un cuestionario de factores asociados, compuesto por preguntas no calificables, el cual permitía recolectar información sobre las prácticas de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes de los grados 6.º y 8.º (Icfes, 2018b).

Avancemos tenía como objetivo “poner a disposición de los rectores y docentes una alternativa de evaluación con un propósito formativo, como una estrategia para tener una visión más amplia de la evaluación, al servicio de la calidad de la educación”.

Este cuestionario estaba conformado por dos módulos: en el primero se recogían las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas educativas de los docentes y en el segundo se indagaba sobre algún aspecto en particular que resultaba de interés para las instituciones. De esta forma, el docente no solo contaba con información sobre el estado de los aprendizajes de sus estudiantes, sino que también podía conocer sus opiniones sobre las actividades que se realizaban en la clase, las estrategias de evaluación empleadas y las tareas que el docente asignaba para realizar en casa (Icfes, 2018b).

Ahora bien, vale la pena destacar que Avancemos tenía como objetivo *“poner a disposición de los rectores y docentes una alternativa de evaluación con un propósito formativo, como una estrategia para tener una visión más amplia de la evaluación, al servicio de la calidad de la educación”* (Icfes, 2018a, p. 1).

En este sentido, de acuerdo con el marco de referencia de Avancemos 4.º, 6.º y 8.º, correspondía a *“una evaluación que tiene como fin determinar la mejor manera de continuar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según las necesidades de cada uno de los actores participantes”* (Icfes, 2018b, p. 6). Esta prueba, entonces, no pretendía asignar valoraciones al desempeño de los estudiantes ni a las prácticas de los docentes, pero sí se esperaba que, a partir de los resultados que se entregaban, fuera posible adelantar mejoras en las prácticas de enseñanza con miras a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

En conclusión, por medio de esta iniciativa, se buscaba transitar hacia un sistema de evaluación integral que permitiera relacionar las pruebas externas (pruebas curriculares estandarizadas y de aplicación masiva) con las evaluaciones internas (pruebas de aprendizajes escolares realizadas por los docentes), a través de un seguimiento al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes al interior del aula de clase en el transcurso del año lectivo, con el objetivo de hacer intervención oportuna y discriminada, según fuera el caso (Icfes, 2018b).

5.4.1.2. Antecedentes

De acuerdo con nuestras entrevistas, la iniciativa Avancemos 4.º, 6.º y 8.º surgió en 2017, a raíz de la participación de Ximena Dueñas, directora general del Icfes en aquel momento, en un encuentro latinoamericano sobre educación. Allí, se conoce acerca de la iniciativa “Evaluación Progresiva”, la cual se llevaba a cabo en Chile, y que consistía, en términos generales, en que las pruebas se enviaban a los colegios para su aplicación y calificación por parte de los docentes y, posteriormente, se hacía un seguimiento y retroalimentación a los resultados obtenidos, por parte del Ministerio de Educación (N. Castro, comunicación personal, 14 de mayo de 2020).

La iniciativa Avancemos 4.º, 6.º y 8.º surgió en 2017, a raíz de la participación de Ximena Dueñas, directora general del Icfes en aquel momento, en un encuentro latinoamericano sobre educación.

De acuerdo con esto, la “Evaluación Progresiva” buscaba dar cuenta de la comprensión lectora en estudiantes de grado segundo y de las competencias matemáticas en estudiantes de grado séptimo. Esta evaluación contaba con tres aplicaciones

en el año: una primera de diagnóstico, que brindaba información sobre el estado inicial de los estudiantes; una segunda de monitoreo, pensada para hacer seguimiento al avance de los estudiantes en el logro de los aprendizajes; y una tercera de trayectoria, que permitía evidenciar el progreso de los estudiantes al finalizar el año escolar (Castro Vergara y Flórez, 2019).

Este tipo de evaluación, a diferencia de las evaluaciones con componente sumativo, permitía hacer seguimiento a los avances de los estudiantes en diferentes momentos del año escolar, donde se daba información detallada a nivel de curso y por estudiante, y algunas sugerencias pedagógicas, con el fin de apoyar a los docentes en la toma de decisiones a partir de las fortalezas y dificultades identificadas en estas evaluaciones (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

A través de sus distintas herramientas, la “Evaluación Progresiva” pretendía entonces activar ciclos de reflexión pedagógica dentro de las escuelas durante las tres instancias de aplicación en el año, los cuales conducían a la planificación de acciones para la mejora de los aprendizajes. Se planteaba que esta reflexión debería realizarse de manera colaborativa y que era esencial que los docentes sintieran el apoyo de los equipos directivos, los padres o apoderados y sus pares para tener la confianza de lograr las metas establecidas (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

De manera similar, en Uruguay, la “Evaluación Formativa” evaluaba los aprendizajes en matemáticas, lenguaje y ciencias de los estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria, y primero, segundo y tercero de educación media. Su aplicación era de carácter censal y se realizaba completamente en línea. Al igual que en el caso chileno, los resultados se entregaban de manera inmediata, por lo que, una vez finalizada la presentación de la prueba, los distintos actores de la comunidad educativa podían consultar y analizar en un portal específico, según su rol, el reporte de resultados (Castro Vergara y Flórez, 2019).



Según el Sistema de Evaluación de Aprendizaje (SEA), la “Evaluación Formativa” fue diseñada por docentes, técnicos en evaluación e inspectores de los diferentes subsistemas, y los resultados obtenidos a partir de su aplicación podían ser consultados por los diferentes actores educativos. Para el caso de primaria, las pruebas estaban pensadas para ser aplicadas a mitad de año, mientras que, para secundaria, estaban contempladas para realizarse al principio del año, de forma diagnóstica (Sistema de Evaluación de Aprendizaje, s.f.b).

Además, se menciona que estas pruebas eran de utilidad tanto para los docentes y los estudiantes como para el sistema educativo, puesto que los docentes podían implementar planes de mejora en sus prácticas, los estudiantes fortalecían su proceso de aprendizaje gracias a la corrección de la prueba, y, debido a que la prueba era común, era posible llevar a cabo reflexiones colectivas en torno al sistema educativo de manera integral (Sistema de Evaluación de Aprendizaje, s.f.b).

Ahora bien, cabe señalar que, estas evaluaciones se llevaban a cabo en tres etapas: en la primera, los docentes ponían las pruebas a disposición de sus estudiantes mediante la plataforma docentes.sea.edu.uy, donde se inscribía al grupo a evaluar, y este presentaba las pruebas según los cronogramas dispuestos en la plataforma alumnos.sea.edu.uy. Una vez los estudiantes ingresaban a la plataforma, se encontraban con preguntas cerradas y abiertas, y, durante la aplicación de estas, el docente tenía la posibilidad de realizar monitoreo a los computadores de sus estudiantes, lo cual le permitía identificar quiénes habían culminado, quiénes no habían ingresado a la prueba o quiénes aún se encontraban aplicándola (Sistema de Evaluación de Aprendizaje, s.f.b).

En una segunda etapa, el docente realizaba la corrección de las preguntas abiertas y analizaba los resultados, accediendo a todas las respuestas por estudiante, por grupo o por pregunta. Para la corrección de las preguntas abiertas, la plataforma le brindaba una guía de corrección que contenía los créditos a asignar (crédito total, crédito parcial y sin crédito), el puntaje correspondiente a cada uno de ellos y una descripción





En el portal de directores se podían visualizar los resultados de todas las pruebas aplicadas en el centro educativo.

general del tipo de respuesta que se esperaba para cada crédito, con algunos ejemplos. Aquí, cabe destacar que las respuestas eran evaluadas según el grado de comprensión del texto que demostraban los estudiantes, por lo cual se consideraba que algunas preguntas no tenían respuestas correctas o incorrectas (Sistema de Evaluación de Aprendizaje, s.f.a).

La tercera etapa consistía en un proceso de reflexión que hacían los docentes a partir de los resultados obtenidos y, en esta medida, constituía el componente formativo de la prueba, ya que los resultados no solo podían ser consultados y analizados por los docentes de cada área evaluada, sino que era posible que fueran revisados por todos los docentes, lo cual permitía generar una reflexión conjunta sobre los resultados de cada estudiante o grupo. Es así como la plataforma ponía a disposición los resultados en el portal de docentes y en el portal de directores, y en cada uno de ellos se podían realizar análisis diferentes (Sistema de Evaluación de Aprendizaje, s.f.a).

Al respecto, en el portal de docentes, los resultados por actividad, además de mostrar las características de cada actividad, sus opciones de respuesta o gráficos de lo respondido por los estudiantes, contaban con una justificación para cada opción de respuesta, donde se presentaba una hipótesis del porqué los estudiantes escogían esa opción. Ahora bien, estas justificaciones daban una evidencia previa que podía ser comparada con las justificaciones que daban los estudiantes acerca de su elección. Por otra parte, el docente tenía la opción de realizar correcciones grupales de toda la prueba o de alguna actividad específica con sus estudiantes (Sistema de Evaluación de Aprendizaje, 2019).

Finalmente, en el portal de directores se podían visualizar los resultados de todas las pruebas aplicadas en el centro educativo; en esta medida, los análisis de los resultados que se podían realizar eran a nivel de actividad dentro del centro educativo como, por ejemplo, hacer comparaciones con las tendencias departamentales y

nacionales. Adicionalmente, dentro de los análisis, cabe destacar que se podía observar el desempeño y el progreso de los estudiantes de los diferentes cursos en relación con la habilidad evaluada en las actividades en común. Al respecto, las tendencias nacionales y departamentales para cada actividad eran suministradas para complementar los análisis que realizaba cada institución educativa, y no para informar resultados globales, puesto que, dado su carácter formativo, la aplicación dependía de los docentes (Sistema de Evaluación de Aprendizaje, 2019).

Ahora bien, en una de nuestras entrevistas se señala que la Subdirección de Análisis y Divulgación fue la encargada de rediseñar y ajustar estas experiencias para el caso de Avancemos 4.º, 6.º y 8.º. Al respecto, se menciona que, para esa época, el Instituto contaba con muchas preguntas liberadas de Saber 3.º, 5.º y 9.º, y que, además, en las diferentes divulgaciones realizadas, muchos docentes solicitaban que se pusiera en uso este material, por lo cual se pensó en una plataforma que realizara dicha función; sin embargo, se decidió usar estas preguntas liberadas para realizar un proceso de evaluación formativa, de tal manera que pudieran participar los colegios de manera gratuita y *online* (L. Gamboa, comunicación personal, 24 de junio de 2020).

Para el diseño y estructuración de esta iniciativa, a principios de 2018, se llevaron a cabo una serie de grupos focales con docentes, cuyo objetivo era poder contar con retroalimentación sobre la propuesta planteada. En esa medida, al interior de estos grupos focales se discutieron temáticas, tales como: ¿Qué es y qué no es Avancemos?, el nombre y eslogan más adecuado para la iniciativa, los aspectos que se deberían incluir en el reporte de resultados, la estructura y aspectos a incluir en las sugerencias didácticas y el número de aplicaciones durante el año lectivo, entre otras (Icfes, s.f.d).

Por último, cabe destacar que, en el marco del desarrollo de estos grupos focales, se aplicó un cuestionario a los docentes, con el fin de discutir a profundidad el reporte de resultados de la prueba. Al respecto, se indagó sobre aspectos como: la pertinencia y funcionalidad de la estructura y el contenido general del reporte, el alcance del reporte en relación con los objetivos de la estrategia, el nivel de claridad de las gráficas y tablas que se presentaban, el tipo de intervenciones en el aula que se podrían hacer a partir de los datos que se brindaban en el reporte, el tipo de información que haría falta ampliar o incluir para poder realizar intervenciones en el aula a partir de los datos que se presentaban, el tipo de información que contaba con mayor y menor utilidad, y la información que se podría suprimir del reporte de resultados (Icfes, s.f.b).

5.4.1.3. Proceso de inscripción y aplicación

Avancemos 4.º, 6.º y 8.º contaba con dos aplicaciones durante el año: la primera brindaba un diagnóstico inicial sobre el desempeño de los estudiantes, que resultaba fundamental para que los docentes identificaran qué aprendizajes ya se encontra-

ban consolidados y en cuáles se debía hacer un énfasis adicional en sus clases. Por su parte, la segunda aplicación les permitía a los docentes realizar comparaciones y establecer la efectividad de sus estrategias de enseñanza. De esta forma, la prueba ofrecía a los docentes herramientas para monitorear el desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes, evidenciar progresos y dificultades, y emprender las acciones de mejora que consideraran convenientes de una manera informada (Castro Vergara y Flórez, 2019).

La participación en la prueba era completamente gratuita y voluntaria. Los establecimientos educativos que deseaban participar solo debían cumplir con un requisito: debido a que Avancemos 4.º, 6.º y 8.º se realizaba completamente en línea, se debía garantizar la conectividad en la institución durante las semanas de aplicación para que los estudiantes pudieran ingresar a la plataforma y presentar la prueba. En términos generales, se requería contar con (Icfes, 2019a):

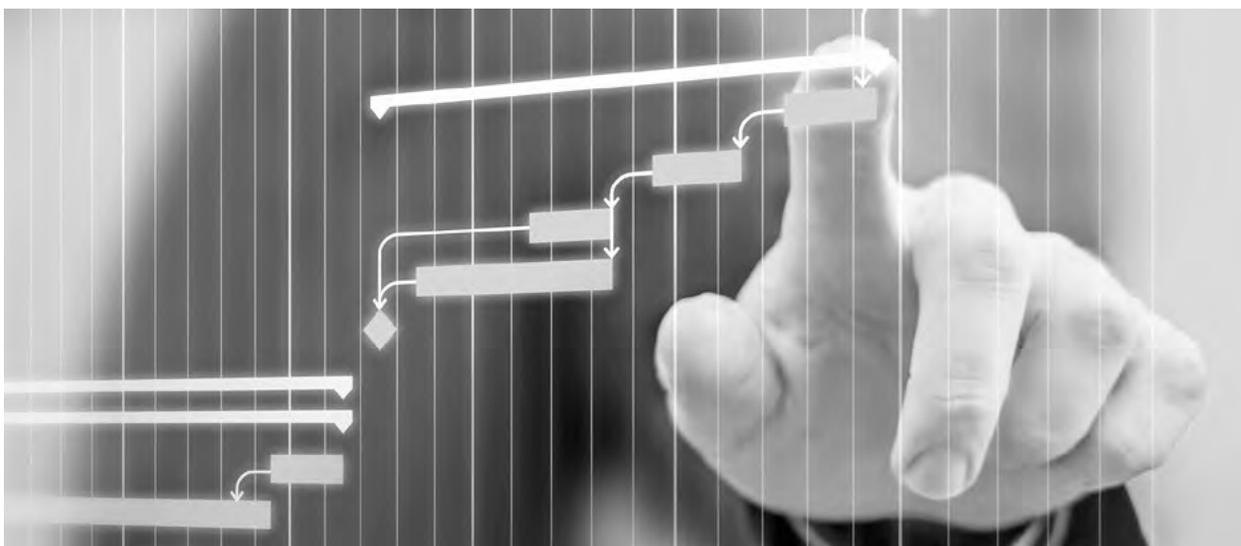
- Windows 7 o superior.
- Conexión a internet con un canal de mínimo de 10 MB, por salón.
- La última versión de Google Chrome (este debía ser el navegador predeterminado).
- Procesador 1.6 GHZ 32 bit o 64 bit (mínimo).
- Memoria RAM de 2 GB o superior.
- Disco duro de 500 MB con espacio disponible para la instalación de programas.
- Resolución de pantalla de 1280x768 (mínimo).
- Mouse y teclado en cada computador.

Al respecto, cabe señalar que el carácter digital de la prueba, si bien podía ser una limitación, buscaba aprovechar los recursos que brinda la tecnología, incentivar su uso y permitir entregar los resultados en aproximadamente diez días (Castro Vergara y Flórez, 2019; Icfes, s.f.e).

Para inscribir a los estudiantes a la prueba Avancemos 4.º, 6.º y 8.º, se requería que un funcionario del establecimiento educativo que estuviera a cargo del proceso (docente o administrativo que el rector delegue) consultara con el rector las bases de datos de los estudiantes inscritos en la plataforma Prisma. Posteriormente, el docente accedía a esta plataforma, por medio de una clave entregada por el Icfes, con el fin de ajustar la base de datos con las novedades que se presentaban sobre los estudiantes de los distintos grados que aplicaban la prueba. Finalmente, el docente descargaba unas credenciales que generaba Prisma (usuario y contraseña), las cuales entregaba a cada uno de los estudiantes para que estos pudieran acceder a la plataforma de pruebas Plexi (Icfes, 2019a).

La prueba era administrada y efectuada en su totalidad por el establecimiento educativo y, para su presentación, se tenía establecido un tiempo máximo de dos ho-

ras (2 h) en el sistema (Icfes, 2019a). Por otra parte, respecto a los ítems que se utilizaron para el proyecto Avancemos, de acuerdo con nuestras entrevistas, se hizo uso de ítems liberados de Saber 3.º, 5.º y 9.º, los cuales fueron revisados, y en algunos casos ajustados, por los gestores de pruebas de la Subdirección de Diseño de Instrumentos del Icfes. Dichos ítems se encontraban formulados dentro las matrices de referencia que se utilizaban anteriormente en esta prueba (N. Castro, comunicación personal, 14 de mayo de 2020).



5.4.1.4. Entrega de resultados

El reporte de resultados se entregaba a los docentes y directivos de las instituciones una semana y media después de cada aplicación de la prueba. Esto con el objetivo de que los docentes tuvieran la oportunidad de analizar los resultados y tomar este análisis como un insumo para ajustar sus planes de área y aula. Con el ánimo de apoyar al docente en este propósito, el reporte de resultados entregaba las preguntas de la prueba y unas sugerencias didácticas que el docente podía utilizar para fortalecer en el aula cada uno de los aprendizajes evaluados (Castro Vergara y Flórez, 2019).

En primer lugar, el reporte presentaba los resultados de cada estudiante en términos de respuestas correctas e incorrectas, lo que permitía hacer una interpretación clara y sencilla sobre el desempeño del estudiante. En segundo lugar, se entregaban las preguntas de la prueba con la información sobre qué competencia, componente y aprendizaje se estaba evaluando. Esto no solamente les permitía a los docentes entender la estructura de las matrices de referencia y ubicar los aprendizajes, sino conocer de primera mano qué se estaba evaluando (Castro Vergara y Flórez, 2019).

Adicionalmente, se incluían sugerencias didácticas en texto y video, las cuales fueron elaboradas con la colaboración de docentes ganadores del premio Compartir al Maestro de la Fundación Compartir, con el fin de que los docentes las pudieran

consultar como una alternativa para enriquecer sus prácticas de aula y fortalecer los aprendizajes que consideraran pertinentes. Finalmente, para la segunda aplicación, los docentes también encontraban gráficas que les permitían comparar el desempeño de los estudiantes en las dos aplicaciones de la prueba, con el fin de identificar posibles progresos en su aprendizaje (Castro Vergara y Flórez, 2019).

Ahora bien, es importante señalar que, para 2019, se diseñó un reporte de resultados interactivo, el cual se diferenciaba del reporte en formato PDF de la aplicación piloto de 2018 en que ofrecía diferentes opciones de navegación para los docentes. Por otra parte, se aseguró que los docentes tuvieran acceso directo al reporte de resultados de sus estudiantes. Es decir, cada docente contaba con un usuario propio que le permitía acceder al reporte, consultarlo en línea y descargarlo sin la intermediación de los directivos de su institución (Castro Vergara y Flórez, 2019).

Además, también se contaba con un módulo que indagaba acerca de las percepciones de los estudiantes en relación con las prácticas de aula y sus estrategias de aprendizaje. Esta información buscaba brindar luces al docente sobre las diferentes estrategias de aprendizaje que empleaban sus estudiantes y ayudarle a identificar sus preferencias en cuanto a actividades de clase y tareas (Castro Vergara y Flórez, 2019).

En resumen, el reporte de resultados de la prueba Avancemos 4.º, 6.º y 8.º se encontraba estructurado de la siguiente manera (Icfes, 2019d; N. Castro, comunicación personal, 14 de mayo de 2020):

- Información del establecimiento educativo.
- Ficha técnica: permitía visualizar el número de estudiantes inscritos y el número de estudiantes con resultados, por grado y por cursos, para cada una de las aplicaciones.
- Resultados generales: aquí se encontraba el porcentaje promedio de respuestas correctas e incorrectas para cada una de las áreas evaluadas, lo que permitía conocer cómo era el desempeño de los estudiantes para cada uno de los cursos, el desempeño del curso en comparación con el grado y cómo evolucionó el desempeño de los estudiantes entre las aplicaciones.
- Matriz de resultados por prueba: mostraba el número de respuestas correctas e incorrectas de cada estudiante del curso, en cada una de las competencias evaluadas, es decir, en matemáticas y lenguaje.
- Matriz de resultados por estudiante: ayudaba a identificar el desempeño de cada estudiante al mostrar el porcentaje de respuestas correctas.
- Preguntas y sugerencias didácticas: mostraba las preguntas con su estructura y su respectiva retroalimentación. La retroalimentación consistía en una serie de sugerencias didácticas para que los estudiantes mejoraran su desempeño. En términos generales, la retroalimentación buscaba responder a tres preguntas: ¿Qué está evaluando la prueba? ¿Qué conocimientos debe tener cada estudiante para responder correctamente a la pregunta? ¿Qué se puede hacer para mejorar en clase este aprendizaje?

5.4.1.5. Uso de los resultados

Avancemos 4.º, 6.º y 8.º fue diseñada para brindar a los docentes una herramienta que les permitiera fortalecer su labor en el aula de clases; en este sentido, no solo contaba con dos aplicaciones en el año, lo que permitía hacer seguimiento al proceso de aprendizaje, sino que entre distintos actores de la comunidad educativa podían consultar y analizar en un portal específico, de acuerdo con su rol, el reporte de resultados. Esto permitía generar un proceso de diálogo informado entre los distintos niveles del sistema, que se enfocaba en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza (Castro Vergara y Flórez, 2019).

 **En relación con el curso virtual, cabe destacar que su objetivo principal era: “Acompañar a todas las instituciones educativas del país que participan en la Prueba Avancemos, a partir de la interpretación, análisis y uso de los resultados con el fin de contribuir en los procesos de mejoramiento que se gestan desde las aulas de clase”.**

Al respecto, de acuerdo con nuestras entrevistas, los docentes contaban con el marco de referencia y la guía de orientación de la prueba, así como con una guía de lectura e interpretación de los resultados, con el fin de poder familiarizarse con el proceso evaluativo e incorporar dichos resultados y retroalimentaciones en sus prácticas pedagógicas. De igual manera, cabe destacar que, para el primer piloto de esta iniciativa, llevado a cabo en 2018, se realizó un curso virtual, dirigido a los docentes, donde se abordaba el concepto de evaluación formativa, y se les apoyaba en la lectura y el uso de los reportes de resultados. Posteriormente, se pasó a contar con una lista de reproducción en YouTube donde se explicaba el proceso de inscripción, así como el uso y lectura de resultados de la prueba (L. Herrera, comunicación personal, 27 de mayo de 2020).

En relación con el curso virtual, cabe destacar que su objetivo principal era: *“Acompañar a todas las instituciones educativas del país que participan en la Prueba Avancemos, a partir de la interpretación, análisis y uso de los resultados con el fin de contribuir en los procesos de mejoramiento que se gestan desde las aulas de clase”* (Icfes, s.f.c). En esta medida, desde la Subdirección de Análisis y Divulgación, se ofrecieron cuatro módulos de formación, acompañados de una serie de herramientas transversales (videos, evaluaciones, juegos interactivos de arrastre, emparejamiento, selección, entre otros), en los cuales se abordaron las siguientes temáticas:

Tabla 6. Módulos de formación en Avancemos 4.º, 6.º y 8.º

Módulo	Objetivo	Ejes temáticos
Módulo 1. Familiaricémonos con la evaluación formativa	Entender el uso formativo de las evaluaciones como herramienta fundamental de ajuste y retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la evaluación formativa • El impacto de la evaluación formativa • Experiencias internacionales y nacionales de evaluación formativa interna y externa • Evaluación formativa externa en Colombia: Piloto Avancemos
Módulo 2. Prueba piloto Avancemos 4.º, 6.º y 8.º	Reconocer las principales características de la prueba y los elementos que la definen a partir del marco de referencia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es?, ¿qué no es?, ¿cuál es su alcance?, ¿qué evalúa? • Modelo Basado en Evidencias (MBE) • Características de las pruebas de Matemáticas y Lenguaje
Módulo 3. Análisis e interpretación de resultados	Incorporar los resultados de la prueba Avancemos 4.º, 6.º y 8.º en los planes de mejoramiento de aula, mediante su análisis e interpretación	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados generales • Resultados por prueba • Resultados por estudiante • Apropiación de la retroalimentación
Módulo 4. Prueba piloto Avancemos 4.º, 6.º y 8.º	Reconocer las bondades que puede traer el uso y apropiación de la retroalimentación que acompaña cada una de las preguntas y la relación existente con el MBE.	<ul style="list-style-type: none"> • Recordemos: ¿Qué es evaluación formativa? • ¿Qué estoy haciendo en el aula? • ¿Cómo puedo cambiar mis prácticas? • Uso de la retroalimentación

Fuente: elaboración propia

5.4.1.6. Monitoreo, control o seguimiento de los resultados

De acuerdo con nuestras entrevistas, durante el tiempo en el que se implementó, no se realizó como tal un monitoreo al impacto de la iniciativa Avancemos en términos de cómo estaban siendo utilizados los resultados por los docentes y si estos, tal y como se presentaban, estaban sirviendo para su propósito original: fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en el aula. Ahora bien, cabe señalar que durante el piloto aplicado en 2018 se implementó una encuesta sobre el uso que los docentes les daban a los resultados de la prueba en sus aulas y también se recopilaban algunas retroalimentaciones que estos realizaron. Sin embargo, no se cuenta con documentación sobre el tema (L. Herrera, comunicación personal, 27 de mayo de 2020).

5.4.1.7. Impacto

Como se mencionó anteriormente, no se llevaron a cabo estudios sobre el impacto que pudo haber tenido la iniciativa de Avancemos, por lo que, entonces, se buscó información sobre el impacto de los proyectos que sirvieron como su referente. En

esta medida, se indagó sobre la Evaluación Progresiva en Chile y sobre la Evaluación Formativa en Uruguay.

Al respecto, en relación con la Evaluación Progresiva, cabe destacar que se aplicó por primera vez el 2016 en el área de comprensión de lectura para 2.º básico, dada la relevancia del desarrollo de esta habilidad desde los primeros años de escolaridad. Un año después de su primera aplicación, esta evaluación contó con un alto porcentaje de participación (más del 60 % de los establecimientos del país que cuentan con este grado) y logró una cobertura de alrededor del 80 % de los estudiantes de este curso (Agencia de Calidad de la Evaluación, 2018).



De igual manera, los estudios acerca de la implementación de esta evaluación muestran que tuvo una valoración muy positiva entre los directivos y docentes, y que el uso de los resultados se ha dado principalmente para la reflexión pedagógica, para el establecimiento de prácticas pedagógicas y para el monitoreo permanente del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de redireccionar y mejorar la práctica pedagógica, así como diseñar y validar evaluaciones que permitan medir habilidades (Agencia de Calidad de la Evaluación, 2018).

Ahora bien, aunque no se realizó como tal un monitoreo al impacto de Avancemos 4.º, 6.º y 8.º, a partir de las diferentes divulgaciones realizadas por parte de la Subdirección de Análisis y Divulgación, se ha podido conocer que a la comunidad educativa le gustaba bastante esta iniciativa, pues los resultados estaban desagregados por estudiante, se entregaban en menor tiempo que los de las pruebas estandarizadas y, además, los docentes podían disponer de las preguntas evaluadas, lo que les permitía contar con un material enriquecedor para sus prácticas dentro del aula. Por otra parte, los docentes expresaban que no se debían solo evaluar las áreas de matemáticas y lenguaje, puesto que lo formativo no solo se da en términos de procesos cognitivos, sino también en términos de aspectos sociales y emocionales; a partir de esto, entonces, surgió la propuesta de incluir las encuestas de factores asociados (L. Gamboa, comunicación personal, 24 de junio de 2020).

5.4.1.8. Componente formativo

De acuerdo con el marco de referencia de Avancemos 4.º, 6.º y 8.º, la práctica en el aula es formativa en la medida en que se genere autoevaluación, reflexión y recolec-



Sería apresurado o ambicioso considerar a Avancemos 4.º, 6.º y 8.º como una evaluación formativa, sin antes haber definido el papel del Instituto frente al tema.

ción de evidencias sobre las prácticas que hacen posible el aprendizaje o que pueden obstaculizarlo, por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa. En esta medida, esta iniciativa fue planteada, inicialmente, como aquella herramienta de evaluación que buscaba proporcionar información sobre las exigencias disciplinares —en términos de procesos, conceptos y contenidos—, con el fin de que fuera analizada y comprendida por el docente y los estudiantes en busca de oportunidades para el mejoramiento de las prácticas en el aula (Icfes, 2018b).

Ahora bien, en cuanto al componente formativo de este proyecto, en una de nuestras entrevistas se menciona que este se encontraría en las sugerencias didácticas que se les entregaban a los docentes en los reportes de resultados de la prueba. Sin embargo, al respecto, también se señala que, en su momento, surgieron cuestionamientos sobre si el Icfes estaba en la capacidad o no de hacer estas sugerencias, o si, por el contrario, se debía ajustar esta prueba con el fin de que tuviera un carácter diagnóstico (L. Herrera, comunicación personal, 27 de mayo de 2020).

Adicionalmente, se indica que sería apresurado o ambicioso considerar a Avancemos 4.º, 6.º y 8.º como una evaluación formativa, sin antes haber definido el papel del Instituto frente al tema, ya que se considera que la evaluación formativa consiste en un proceso en el cual debe existir un acompañamiento constante para el aprendizaje y no sobre el aprendizaje. Es decir, involucra la reflexión constante y continua de todos los actores de la comunidad educativa y, por lo tanto, se requiere la formulación de otro tipo de preguntas, así como de otras formas de aplicación (L. Herrera, comunicación personal, 27 de mayo de 2020; J. Toro, comunicación personal, 28 de mayo de 2020).

En este sentido, se plantea que no es suficiente con hacer solamente dos mediciones al año y con hacer una comparación entre los aprendizajes de los estudiantes después de la segunda aplicación (L. Herrera, comunicación personal, 27 de mayo de 2020).

En relación con lo anterior, se considera entonces que la construcción de las sugerencias didácticas es un tema delicado, por lo cual, lo que se buscaba con esta iniciativa era principalmente darles apoyo a las instituciones educativas en cuanto a las competencias, tareas y aprendizajes que se debían trabajar con los estudiantes durante el año; es decir, se consideraba que Avancemos era una herramienta de apoyo a los docentes para que se familiarizaran con las evaluaciones externas más que una evaluación formativa en sí. Se consideraría formativo, por el contrario, a aquello que se realiza en el aula a partir de la identificación de estas competencias y, en cuanto a este tema, las instituciones educativas ya contarían con diferentes materiales como lo son Aulas en Paz y Todos a Aprender, entre otros (L. Herrera, comunicación personal, 27 de mayo de 2020; J. Toro, comunicación personal, 28 de mayo de 2020).

Adicionalmente, se señala que una de las dificultades para implementar evaluaciones formativas en Colombia radica en que no existe un currículo único en el país, a diferencia de países como Chile, Argentina y Perú, lo que impediría que se pudieran realizar evaluaciones alineadas con los currículos que se están desarrollando en las aulas. De acuerdo con esto, en Colombia, las instituciones educativas pueden decidir de manera independiente cómo y cuándo trabajar cada uno de los estándares establecidos por el MEN y, por lo tanto, es posible que lo que se esté evaluando en una institución no se esté evaluando de la misma manera en otra (J. Toro, comunicación personal, 28 de mayo de 2020).

Al respecto, cabe señalar que, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional,

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes (Congreso de la República, 1994).

Es así como, al momento de realizar la planeación curricular para un área o asignatura, los docentes cuentan con una serie de recursos que les pueden servir para guiarse, entre los que se encuentran: los lineamientos curriculares, los Estándares Básicos de Competencias (EBC), los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las mallas de aprendizaje (Cife, 2018).

Finalmente, también se comenta que hay una noción muy general sobre lo que es una prueba formativa y que, en esa medida, es necesario tener en cuenta que este tipo de evaluación se hace en el marco de un proceso educativo, a diferencia de una prueba diagnóstica, que se realiza antes y después de un proceso educativo, con el fin de observar cómo inicia y, luego de implementar una serie de estrategias pedagógicas, cómo finaliza el aprendizaje (M. Amado, comunicación personal, 2 de junio de 2020).

Para que una evaluación tenga un carácter formativo, en conclusión, sería necesario ajustar varios aspectos, entre ellos: los tiempos de aplicación, pues la evaluación debe realizarse durante el proceso de enseñanza; la construcción de las preguntas, pues los estándares a partir de los cuales se construyen están pensados para una evaluación sumativa; y los resultados, los cuales se deberían entregar de manera más rápida y ágil, para que puedan ser utilizados oportunamente por los docentes (M. Amado, comunicación personal, 2 de junio de 2020).

En relación con lo mencionado anteriormente, se considera, entonces, que el concepto de evaluación formativa es amplio y que existen diferentes tipos de evaluación (L. Gamboa, comunicación personal, 24 de junio).



5.4.1.9. Fortalezas

En cuanto a las fortalezas de la iniciativa de Avancemos 4.º, 6.º y 8.º, inicialmente, es posible mencionar que, gracias a que la prueba se aplicaba desde la plataforma Plexi, el proceso de calificación y entrega de resultados se hacía en un tiempo muy corto (una semana y media), lo que permitía que la comunidad educativa pudiera hacer uso de estos de manera oportuna, con el fin de implementar acciones de mejora en el transcurso del año escolar, teniendo en cuenta las sugerencias didácticas que se incluían en los reportes.

De igual manera, los reportes que se entregaban en término de respuestas correctas e incorrectas por estudiante para cada una de las competencias y componentes evaluados, así como las gráficas comparativas para las dos aplicaciones que se hacían durante el año lectivo, les brindaban a los docentes un panorama mucho más amplio sobre el desempeño de sus estudiantes y, con ello, una mayor claridad sobre los aprendizajes que se debían reforzar en el aula de manera particular con cada uno de ellos y, en términos generales, con cada uno de los cursos a su cargo (Icfes, s.f.c).

Finalmente, las sugerencias didácticas que se presentaban en la última sección del reporte de resultados, además de hacer una retroalimentación sobre los aprendizajes y las evidencias que se abordaban en cada pregunta, siguiendo el Modelo Basado en Evidencias, buscaban aportarles a los docentes una serie de recomendaciones sobre cómo fortalecer dichos aprendizajes en el contexto del aula de clase (Icfes, s.f.c).

5.4.2. El Icfes tiene un Preicfes

5.4.2.1. Descripción

“El Icfes tiene un Preicfes” es una herramienta virtual que tiene como objetivo “proveer a los estudiantes de los diferentes niveles académicos una herramienta tecnológica, gratuita a través de la cual puedan familiarizarse con las pruebas de los exámenes que administra el Instituto” (Icfes, s.f.a).

Esta herramienta fue diseñada para brindar equidad, transformar la cultura de la evaluación y hacer investigación.



Actualmente, en la plataforma se encuentran disponibles los exámenes Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro y cualquier persona puede acceder a esta herramienta de manera gratuita, ingresando a la página Página ingreso Plexi o descargando la aplicación móvil para celulares con sistema operativo Android, siempre y cuando se cuente con conexión a Internet. Una vez se ha ingresado a la aplicación, se puede entrar a las diferentes pruebas las veces que se quiera, y responder los diferentes tipos de preguntas según el área a evaluar (Icfes, s.f.a; Redacción Vida, 2020).

Según (Icfes, s.f.a), la iniciativa surgió de la necesidad que tienen los estudiantes de prepararse para las diferentes pruebas que realiza el Instituto, y dado que el acceso a los diferentes servicios que permiten familiarizarse con estas pruebas está limitado a las condiciones económicas, tiempo o ubicación geográfica de los estudiantes, la herramienta está disponible al público desde el 18 de febrero de 2019, con el fin de contribuir a disminuir estas dificultades y llegar a una mayor cantidad de examinados. Es así como esta herramienta fue diseñada para brindar equidad, transformar la cultura de la evaluación y hacer investigación (Icfes, 2019, 15 de agosto).

“ Por su parte, la Subdirección de Estadísticas aportó el desarrollo y administración de las preguntas, así como la calibración de los ítems, mientras que la Subdirección de Desarrollo de Aplicaciones se encargó de subir los ítems a la plataforma Plexi ”.

La herramienta fue desarrollada en la plataforma Plexi y cuenta con un diseño de prueba adaptativa, es decir, conforme el estudiante va contestando cada una de las preguntas, en términos de si la respuesta es correcta o incorrecta, el motor adaptativo va a ofrecerle una siguiente pregunta que esté acorde con las habilidades de las respuestas anteriores. El fin de este tipo de pruebas es evaluar el nivel de un estudiante con una menor cantidad de preguntas; para el caso de la herramienta “El Icfes tiene un Preicfes”, el máximo de preguntas que puede responder una persona es 15 o 20, dependiendo la prueba que realice (S. Páez, comunicación personal, 20 de mayo de 2020).

El desarrollo de esta iniciativa fue realizado de forma conjunta entre la Dirección de Evaluación y la Dirección de Tecnología e Información, las cuales definieron la metodología para la identificación de los ítems a utilizar en la herramienta, de tal manera que esta reflejara las diferentes características que tienen las preguntas en una prueba real, así como también algunos desarrollos que se requerían en la plataforma Plexi para que funcionara de manera adaptativa y, así, poder mostrar los resultados obtenidos al finalizar una prueba (Icfes, s.f.a).

Al respecto, cabe señalar que la Subdirección de Diseño de Instrumentos estableció inicialmente las restricciones en cuanto al diseño para la prueba Presaber, primera prueba en realizarse con el motor adaptativo, las cuales sirvieron de base para “El Icfes tiene un Preicfes”, y solamente fue necesario realizar algunos ajustes teniendo en cuenta el tamaño del banco de ítems con el que se cuenta (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).

Por su parte, la Subdirección de Estadísticas aportó el desarrollo y administración de las preguntas, así como la calibración de los ítems, mientras que la Subdirección de Desarrollo de Aplicaciones se encargó de subir los ítems a la plataforma Plexi (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).

5.4.2.2. Antecedentes

Esta iniciativa hace parte del proyecto estratégico “Pruebas adaptativas” del Instituto. En esta medida, “El Icfes tiene un Preicfes” fue posible gracias a los desarrollos que ya se venían haciendo en el marco de la prueba Presaber adaptativa. Al respecto, en una de nuestras entrevistas se menciona que, desde el 2017, se venía trabajando

en el Instituto en el desarrollo de una aplicación que permitiera llevar a cabo pruebas adaptativas, y que, finalmente, se seleccionó la prueba Presaber para el piloto de este desarrollo, dado que, en su momento, se consideró que no se trataba de una prueba de alto impacto (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).

Es así como, desde la Subdirección de Estadísticas, se diseñaron las rutinas o algoritmos que administran los ítems en una prueba adaptativa y desde la Subdirección de Desarrollo de Aplicaciones se ajustó el front end de Plexi específicamente para esta prueba. Ahora bien, una vez concluyó el piloto de Presaber se dio por terminado este proyecto, si bien cabe destacar que el software está disponible para su uso en cualquier prueba, ya que solamente se requiere ajustar los ítems y los requerimientos para el motor adaptativo dependiendo de cada caso (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).

Ahora bien, las pruebas adaptativas (CAT, por sus siglas en inglés: computerized adaptive testing) corresponden a una optimización de las pruebas que se realizan en papel y lápiz, con el fin de que se pueda tener la mayor confiabilidad y obtener la mayor cantidad de información posible en cada ítem administrado sin necesidad de aplicar una gran cantidad de preguntas en un examen (Icfes, 2019b). Al respecto, se menciona que una de las fortalezas de este tipo de pruebas (adaptativas), respecto a las pruebas electrónicas e impresas, consiste en que las pruebas adaptativas tienen una menor duración (en promedio la aplicación dura la mitad del tiempo que la de una prueba tradicional), lo cual implica que el estudiante responde un menor número de preguntas (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).

En este sentido, entonces, se hicieron múltiples estudios al momento de realizar el diseño de las pruebas adaptativas, dado que la construcción de ítems está enmarcada dentro de una metodología y parámetros de evaluación específicos, y era necesario garantizar que se estuvieran evaluando los mismos aspectos con un número de preguntas menor (15 a 20 preguntas, en contraste al promedio de 45 a 50 preguntas disponibles para una prueba no adaptativa) (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).

Este tipo de pruebas constituye el siguiente nivel de pruebas realizadas en un ambiente computacional y, básicamente, muestra un esquema en el que las preguntas no siguen un patrón fijo, sino que, por el contrario, se amoldan a las necesidades



de los evaluados a partir de distintos aspectos. Este proceso de evaluación adaptativo hace uso de diversos mecanismos, si bien su principal fundamento es la teoría de respuesta al ítem (TRI), a partir de la cual se pueden incorporar técnicas como: los métodos bayesianos, la lógica difusa, los árboles de decisión, entre muchos otros más que hacen posible la generación de este tipo de modelos (López, Sanmartín y Méndez, 2014).

Una suposición razonable de la TRI es que cada evaluado que responde un ítem de una prueba posee una cantidad de habilidad determinada. Por lo tanto, es posible asignarle a cada evaluado un valor numérico, un puntaje, que lo sitúa en una escala de habilidad, y, para cada nivel de habilidad, existirá entonces la probabilidad de que un evaluado con cierto nivel de habilidad responda correctamente al ítem (López, Sanmartín y Méndez, 2014).

El objetivo final de una evaluación adaptativa consiste entonces en estimar de manera cuantitativa el nivel de conocimiento del evaluado por medio de un valor numérico. Para este fin, los ítems se colocan secuencialmente, es decir, uno a la vez, y tanto la presentación de cada ítem como la decisión de finalizar la prueba son dinámicamente adoptadas, según la respuesta del evaluado (Huo, 2009, citado en López, Sanmartín y Méndez, 2014).

La selección de los ítems es muy importante para lograr que la dinámica de una prueba adaptativa sea exitosa y, en esta medida, si se quiere determinar rápidamente el nivel de dominio del tema que tiene el evaluado, deben tomarse en consideración distintos factores entre los que se encuentran la discriminación de los índices y el nivel de dificultad; en efecto, la selección de los ítems debería incluso tomar en consideración el conocimiento actual del evaluado. Finalmente, otro aspecto importante para evitar el carácter determinístico de la prueba consiste en agregar algo de aleatoriedad en la rutina de selección (López, Sanmartín y Méndez, 2014).

5.4.2.3. Proceso de inscripción y aplicación

Dado que los resultados de las pruebas presentadas en la herramienta no pretenden ser comparables con ningún examen, para su presentación, no se requiere de un proceso de inscripción. Las personas que deseen acceder a la herramienta simplemente deben ingresar a la URL Págnna ingreso Plexi o descargar la aplicación móvil desde un celular con sistema operativo Android, donde encontrarán la plataforma Plexi y, allí, se les solicitará el tipo de examen con el que se quieren familiarizar, así como el tipo y número de documento de identidad (S. Páez, comunicación personal, 20 de mayo de 2020).

Una vez ingresa al examen escogido, el estudiante visualiza las diferentes pruebas genéricas en el mismo orden en el que se presentan en papel (excepto para el caso de Saber Pro y Saber TyT, donde el módulo de Comunicación Escrita aparece al final).

Cabe señalar que no es obligatorio presentar todas las pruebas ni realizarlas en el orden que se presentan. Por otra parte, para ayudar a las personas con el funcionamiento de la plataforma, cada vez que se ingresa a una prueba, se muestra un cuadro de texto en donde se puede iniciar un recorrido para conocer las diferentes opciones y funcionalidades con las que cuenta la plataforma (S. Páez, comunicación personal, 20 de mayo de 2020).

Ahora bien, cabe señalar que, al contar con un motor adaptativo, la plataforma no permite saltar de una pregunta a otra, es decir, es obligatorio responder cada pregunta antes de continuar; además, no es posible devolverse debido a que el sistema va evaluando cada una de las preguntas a medida que se responden (S. Páez, comunicación personal, 20 de mayo de 2020).

Como se mencionó anteriormente, cada prueba cuenta con 15 o 20 preguntas de selección múltiple, donde un usuario responderá todas o menos dependiendo de su desempeño. Sin embargo, para las pruebas Saber TyT y Saber Pro, en el módulo de Comunicación Escrita se brinda información relevante a tener en cuenta al momento de presentar dicho módulo en una aplicación futura (por ejemplo, enlaces a algunos recursos como la guía de orientación, ejemplos de preguntas y una infografía). Esto se debe a que el módulo consiste en la elaboración de un texto argumentativo, lo cual imposibilita su calificación inmediata a través de la plataforma (S. Páez, comunicación personal, 20 de mayo de 2020).

Ahora bien, cabe destacar que el diseño de la prueba está dividido en tres partes: inicio de la prueba, selección de ítems y finalización de la prueba, y que se cuenta con algoritmos específicos para cada una de estas tareas. Al respecto, en una de nuestras entrevistas se señala que, inicialmente, el algoritmo se había programado para partir del supuesto de que el usuario tenía un nivel de habilidad mínimo o 0; es decir, todos los usuarios iniciaban la prueba con la misma pregunta. Sin embargo, posteriormente, se ajustó el algoritmo para que se parta o bien de un nivel de habilidad diferente a 0, el cual se establece de manera arbitraria, o bien de un nivel de habilidad seleccionado aleatoriamente por el programa. De esta manera, se modifica el flujo de las diferentes formas en las que se puede iniciar el examen (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).



El diseño de la prueba está dividido en tres partes: inicio de la prueba, selección de ítems y finalización de la prueba, y que se cuenta con algoritmos específicos para cada una de estas tareas.

De igual manera, en relación con la prueba de Inglés, la selección de ítems está dada por partes o “estratos”, en la medida en que hay partes de la prueba que se deben presentar de manera obligatoria, lo cual constituye una restricción al algoritmo (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).

Por último, en cuanto a la finalización o “pare” de la prueba, se indica que está dado por el mínimo de preguntas establecido (15); sin embargo, el usuario puede llegar a responder un número mayor de preguntas, dependiendo de su habilidad o de sí, por ejemplo, la última pregunta correspondía a una agrupación (pregunta con contexto) (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).



5.4.2.4. Entrega de resultados

En una de nuestras entrevistas se señala que, en teoría, la calificación de los resultados de las pruebas adaptativas se puede hacer de una manera más sencilla que la de los resultados de las pruebas no adaptativas, en la medida en que, de manera automática, se genera una estimación de la habilidad del estudiante después de cada respuesta, sin necesidad de hacer un procesamiento posterior de las cadenas de respuesta (string de respuesta). En este sentido, todo el proceso está encapsulado en la aplicación que está manejando el usuario en tiempo real, ya que el motor adaptativo toma la respuesta que da el evaluado a una pregunta, calcula la habilidad que este tiene hasta ese momento, dependiendo de los parámetros asignados a la pregunta, y devuelve una pregunta ajustada al nivel de habilidad del estudiante (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).

Al finalizar cada una de las pruebas, la plataforma genera un puntaje en una escala de 0 a 10, donde el puntaje más cercano a 10 indica un mejor desempeño; sin embargo, estos resultados no son equiparables ni comparables con los de las pruebas reales, ya que la iniciativa busca simplemente que los estudiantes puedan familiarizarse con las preguntas de las pruebas, previo a su aplicación (S. Páez, comunicación personal, 20 de mayo de 2020). Al respecto, en otra de nuestras entrevistas se menciona que lo que representan los resultados de la prueba es una estimación de la habilidad de cada estudiante más que un registro de respuestas correctas o incorrectas (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).

5.4.2.5. Uso de los resultados

De manera específica, hay, al menos, tres grupos de actores que se benefician de la iniciativa "El Icfes tiene un Preicfes": los estudiantes, los docentes y las instituciones educativas. Como primera medida, para el caso de los estudiantes, esta herramienta se constituye en la mejor forma de familiarizarse con los exámenes del Icfes, ya que les permite interactuar con los ítems (preguntas) de cada prueba las veces que lo deseen, entender los contextos y aclarar ideas respecto a los exámenes (Icfes, s.f.a).

Por su parte, los docentes pueden utilizar esta herramienta como complemento a las actividades de clase tendientes a la apropiación de las pruebas Saber por parte de sus alumnos. En esta medida, "El Icfes tiene un Preicfes" se constituye en una fuente directa de información respecto a la estructura y alcance que se le viene dando a las evaluaciones (Icfes, s.f.a).

Finalmente, en relación con las instituciones educativas, la promoción del uso del aplicativo genera información muy relevante para la toma de decisiones en relación con las áreas de mayor inquietud y preferencia por parte de los estudiantes, lo que permite, a su vez, reforzar iniciativas puntuales de familiarización, no solo con el examen, sino con la finalización de los procesos de educación y formación (Icfes, s.f.a).

5.4.2.6. Monitoreo, control o seguimiento de los resultados

Antes de la pandemia, la información que arrojaba la herramienta estaba disponible en Tableau, un tablero en el que se contaban con información básica sobre: cuántos usuarios ingresaban, a cuáles exámenes y pruebas ingresaban, las pruebas que finalizaban y desde donde usaban la plataforma; sin embargo, esta información no se continuó monitoreando y, por lo tanto, no se cuenta con datos actualizados sobre el uso de la herramienta por parte de los usuarios (S. Páez, comunicación personal, 20 de mayo de 2020).

5.4.2.7. Impacto

Uno de los impactos de la iniciativa es permitirles a los estudiantes que no cuentan con los recursos económicos o que, por su ubicación geográfica, no pueden acceder a las herramientas de familiarización que ofrecen algunas organizaciones, una plataforma gratuita y online para que puedan familiarizarse con las diferentes pruebas Saber que realiza el Instituto desde cualquier lugar donde se cuente con conexión a internet (Icfes, s.f.a).

Al respecto, en relación con la herramienta para las pruebas Saber TyT, algunos usuarios resaltaron que les sirvió de gran ayuda para el acercamiento a las preguntas de la prueba y que se sintieron mejor preparados y con mayor seguridad frente a cómo abordarlas; además, consideran que es una herramienta novedosa, al facilitar el acceso a las preguntas en cualquier momento (Icfes, 2019, 9 de junio).

Ahora bien, a partir de la información disponible sobre el número de personas que utilizaron el aplicativo durante el primer semestre del 2019 y que presentaron el examen Saber 11.º - Calendario A, se propuso un ejercicio de cálculo probabilístico en el que fue posible evidenciar claramente una correlación directa entre el uso del aplicativo y los puntajes obtenidos; es decir, se pudo observar que, a mayor número de intentos por parte del estudiante, era probablemente mayor su puntuación en las cinco pruebas que componen el examen Saber 11.º. Este análisis permitió concluir entonces que el número de intentos que los estudiantes realizaron en “El Icfes tiene un Preicfes” es un variable significativa; es decir, sí tuvo efecto en los correspondientes puntajes de las pruebas de los estudiantes (Icfes, s.f.a).

Al respecto, para la realización del análisis, se tuvieron en cuenta las siguientes fuentes de información (Icfes, s.f.a):

- Base de calificación Saber 11.º (aplicación 2019-1).
- Indicador de nivel socioeconómico (Inse) de los evaluados que presentaron el examen Saber 11.º (aplicación 2019-1).
- Indicador de nivel socioeconómico (Inse) de las Instituciones Educativas a las que pertenecen los evaluados que presentaron el examen Saber 11.º (aplicación 2019-1).
- Información socio demográfica de los evaluados que presentaron el examen Saber 11.º (aplicación 2019-1).

Partiendo de esta información, entonces, se propuso un modelo para explicar el desempeño en las diferentes pruebas de Saber 11.º en función del número de intentos de las personas en la herramienta, y teniendo en consideración las siguientes variables: el índice de nivel socioeconómico del evaluado, el género del evaluado, la naturaleza de la institución educativa (pública o privada) y el sector (rural o urbano) (Icfes, s.f.a).

Las conclusiones del análisis fueron las siguientes (Icfes, s.f.a):

1. El número de intentos que el estudiante realizó en la plataforma “El Icfes tiene un Preicfes” constituyó una variable significativa; es decir, sí tuvo un efecto en los puntajes obtenidos por los estudiantes en las distintas pruebas que constituyen el examen Saber 11.º (aplicación 2019-1).
2. El número de estudiantes que realizaron intentos en la plataforma fue mucho mayor en colegios privados que públicos.
3. El efecto del Inse promedio de las instituciones educativas resultó ser una variable significativa.

5.4.2.8. Componente formativo

Desde sus inicios, “El Icfes tiene un Preicfes” ha sido planteado como una herramienta de uso gratuito y de fácil acceso para que todos los estudiantes del país puedan familiarizarse con las preguntas a las que se enfrentarán en los exámenes de

Estado Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT. En esta medida, se busca que aquellos estudiantes que, debido a limitaciones de tipo socioeconómico o geográfico, no pueden acceder a cursos o programas de preparación, previos a la aplicación de estas pruebas, tengan la posibilidad de conocer con antelación el tipo de preguntas que pueden esperar, practicar cuántas veces quieran y obtener un resultado general inmediato que da cuenta de su nivel de habilidad en el área correspondiente (Icfes, s.f.a).

Ahora bien, en relación con el componente formativo de esta iniciativa, cabe destacar que los usuarios han solicitado en varias ocasiones, a través de redes sociales y en las calificaciones que se le puede dar a la aplicación móvil, saber cuáles son las respuestas correctas e incorrectas y tener un proceso de retroalimentación sobre cómo llegar a la respuesta correcta en cada caso. En este sentido, se ha planteado la posibilidad de incluir comentarios acerca de las competencias que se están evaluando en cada una de las preguntas, con el fin de que los estudiantes puedan tener mayor claridad acerca de lo que se les está preguntando (S. Páez, comunicación personal, 20 de mayo de 2020).

5.4.2.9. Fortalezas

Los beneficios de las pruebas adaptativas han sido ampliamente documentados y están relacionados con la precisión y eficiencia en la administración de ítems en los siguientes términos (Wainer et al., 2014; Magis y Von Davier, 2017, citados en Icfes, 2019b):

- Se garantiza confiabilidad a nivel técnico y psicométrico, ya que los ítems se enfocan en un rango de dificultad apropiado para cada evaluado.
- Este tipo de pruebas permite aumentar la seguridad, en la medida en que se controla la tasa de exposición de las preguntas.
- Al igual que en las demás pruebas en formato electrónico, no hay espacio para marcaciones incorrectas a causa de un borrado incompleto, como sucede en las pruebas impresas, y se deja de lado la manipulación de hojas y cartillas.
- El aplicativo no permite múltiples marcaciones, ya que queda seleccionada la última opción señalada por el evaluado.
- Es posible generar un reporte inmediato de calificación, el cual se realiza a través de TRI.
- Se administran menos preguntas que bajo la aplicación de papel y lápiz, puesto que los ítems se seleccionan de una manera más eficiente.

Ahora bien, se indagó sobre las ventajas y desventajas de estos tipos de aplicación frente a la metodología usual y, a través de un análisis cualitativo, se obtuvo una nube de palabras relacionadas tanto con las ventajas, entre las que se resaltan “fácil”, “mejor”, “sencillo” y “estudiante”, como con las desventajas, entre ellas “pantalla”, “brillo” y “lectura”, relacionadas con la herramienta, y “devolver”, “subrayar” o “letra”, las cuales podrían verse como aspectos por mejorar (Icfes, 2019c).

5.4.2.10. Perspectivas: Caja de herramientas “Familiarízate con el Saber”

A mediados de 2021, el Icfes lanzó una nueva iniciativa denominada “Caja de herramientas ‘Familiarízate con el Saber’”, en las modalidades online y offline, la cual consiste en una caja de herramientas práctica, virtual y gratuita, diseñada para que todos los interesados puedan conocer y familiarizarse con los exámenes Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro.

De acuerdo con Mónica Ospina, exdirectora general del Icfes, esta iniciativa surgió como “parte de un conjunto de acciones que se han generado en el marco de la actual Política Educativa para ponernos al servicio del proceso de retorno a la presencialidad y de manera específica, acompañar a los estudiantes de grado 11 para la presentación de la prueba de Estado con la que pueden ingresar a la educación superior” (Infobae, 2021). En esa medida, además de incluir “El Icfes tiene un Preicfes”, se ofrece un material adicional en cada caso, pensado tanto para dinamizar el trabajo de los maestros como para promover y fortalecer el trabajo autónomo en los estudiantes, a fin de que puedan evaluar el estado de sus competencias y, de esta manera, reforzar los conocimientos evaluados en las distintas pruebas.

Para acceder al material que compone esta iniciativa, los usuarios simplemente deben ingresar a la URL Página inicio familiarízate con el Icfes y, allí, pueden descargar cualquiera de las tres cajas de herramientas disponibles (Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro), dependiendo de sus necesidades particulares. Cabe señalar que hay versiones disponibles tanto para Windows como para Mac.

En términos generales, cada “caja de herramientas” está compuesta por tres herramientas generales que se complementan entre sí:

1. **Práctica:** esta sección contiene recursos y preguntas relacionadas con el examen, ya sea Saber 11.º, Saber TyT o Saber Pro. De manera específica, aquí se incluyen enlaces a la plataforma “El Icfes tiene un Preicfes”, así como cuadernillos con preguntas de práctica y preguntas explicadas para cada una de las áreas y módulos evaluados, dependiendo del examen.

Los cuadernillos con preguntas de práctica contienen preguntas liberadas con sus respuestas correctas, mientras que los cuadernillos con preguntas explicadas contienen, además de preguntas con sus respectivos niveles de dificultad, explicación de las opciones válidas y no válidas, y consejos sobre cómo abordar las preguntas. En el caso de la herramienta para Saber 11.º, se presentan, además, videos que contienen preguntas traducidas a lengua de señas colombiana.

1. **Explora:** esta sección contiene infografías y marcos de referencia diseñados para conocer cuáles son los aprendizajes que se evalúan en cada una de las pruebas que componen los distintos exámenes.

1. **Conoce:** esta sección contiene información sobre cómo han sido diseñados los resultados de los distintos exámenes, ya sea Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. En esta medida, se muestra la importancia de los resultados y se explica cómo entenderlos. En el caso de la herramienta para Saber 11.º, se presenta, además, un video detallado sobre cómo interpretar el reporte de resultados, así como un prototipo diseñado para que el usuario pueda familiarizarse con la herramienta en la que se consultan los resultados del examen.

Finalmente, cabe destacar que la “Caja de herramientas ‘Familiarízate con el Saber 11.º’” cuenta con una cuarta herramienta:

1. **Refuerza:** en esta sección se ofrecen las guías de orientación correspondientes a las rúbricas de pregunta de opción múltiple con única respuesta (pregunta cerrada) del proyecto Evaluar para Avanzar para los grados décimo y once, con el fin de que los estudiantes cuenten con distintas posibilidades de reforzar los aprendizajes adquiridos en estos grados. Además, se incluye el enlace a la página de Evaluar para Avanzar para que quienes quieran conocer más sobre esta iniciativa puedan hacerlo.



5.4.3. IcfesNautas

Antes de abordar esta iniciativa, es necesario mencionar que, si bien el grupo de trabajo se dedicó de manera exhaustiva a la tarea de recopilar la mayor cantidad de insumos posibles sobre la misma, la información disponible tanto en internet, incluyendo la página web del Instituto, como al interior de la institución no fue suficiente como para dar cuenta de todos los aspectos que se han abordado en las dos iniciativas que se presentaron anteriormente.

En esta medida, más allá de poder establecer que, en sus comienzos, se trataba de un portal a cargo de la Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo, no fue posible identificar algún colaborador que esté trabajando de manera directa en la actualidad con IcfesNautas, con el fin de que nos pudiera ampliar información acerca de esta iniciativa o de que nos pudiera facilitar documentación sobre la misma.

Es así como la información que se presenta a continuación corresponde a los insumos que pudimos recopilar en la red, en el marco de una de nuestras entrevistas y a partir de la navegación directa en el portal.

5.4.3.1. Descripción

IcfesNautas es una plataforma web desarrollada por el Icfes para permitirles a los estudiantes de básica primaria y media adaptarse y conocer las competencias que evalúan las pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º. Quienes navegan por este canal digital encuentran juegos de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas, así como una zona donde se pueden familiarizar con las preguntas que se aplican en dichas pruebas (Educación, 2016).

Adicionalmente, los estudiantes pueden conocer qué es el Icfes, qué hace, por qué es importante, a qué edad comienzan a tener contacto con esta Entidad, cómo se realizan las pruebas y, además, pueden contar con un glosario y una caja de herramientas útil para su interacción con la página web. En esta medida, al ingresar a la URL <http://icfesnautas.icfes.gov.co/#>, los “Icfesnautas” pueden navegar por los escenarios del Saber, representados en el campo, la ciudad y la galaxia, cada uno de los cuales cuenta con características específicas de interés para los estudiantes; además, su viaje es acompañado por personajes animados, lo cual aporta un componente de interactividad que contribuye a que la página sea más agradable y entretenida, especialmente para los más jóvenes (Educación, 2016).

Al ingresar al portal, el estudiante debe colocar su nombre y su género, así como seleccionar el grado que desea explorar (3.º, 5.º o 9.º). Una vez adentro, se puede observar un menú en el lado derecho de la pantalla, donde se encuentran los siguientes botones:

- **Inicio:** este botón regresa al usuario a la página principal del portal.
- **Interactivos Icfes:** acá se pueden observar respuestas a las preguntas: ¿Qué es el Icfes? ¿En qué momento debo presentar estos exámenes que hace el Icfes? ¿Por qué es importante presentar las pruebas? y ¿Cómo se realizan las pruebas?
- **Glosario:** aquí se encuentran las definiciones de algunos términos usados dentro del portal.
- **Juegos:** en este botón se encuentran juegos de conocimiento, de matemáticas y de memoria.

Adicional a este menú, en la parte inferior de la pantalla se encuentra un botón que, dependiendo el curso seleccionado, dice: Exploradores Saber 3.º, Metrópolis Saber 5.º y Astronautas Saber 9.º. Dicho botón dirige a una sección en la cual el estudiante encuentra información sobre lo que se evalúa en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas, y, además, se puede familiarizar con estas a través de una serie de preguntas (15 en total por grado).

Cuando se responde la totalidad de las preguntas, el portal genera un reporte con los aciertos y desaciertos obtenidos por el estudiante, y, en algunos casos, se dan retroalimentaciones en las preguntas que se respondieron incorrectamente, en términos de las competencias que se están evaluando en dicha pregunta y de las estrategias de aprendizaje que se pueden implementar para mejorar dichas competencias.

5.4.3.2. Antecedentes

El lanzamiento de este portal web infantil se realizó en el 2016, dando cumplimiento a la Resolución 3564 de 2015 del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, en la cual se señala lo siguiente: “2.8. *Información para niños, niñas y adolescentes: El sujeto obligado diseña y publica información sobre sus servicios o sus actividades, dirigida a niños, niñas y adolescentes, de manera didáctica*” (p. 6). Sin embargo, en el 2017, la Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo, quien era la encargada del portal, solicitó la colaboración de la Subdirección de Análisis y Divulgación en la revisión de los contenidos publicados, con miras a la realización de una actualización general (L. Gamboa, comunicación personal, 24 de junio de 2020).

Al respecto, en el marco del proceso de revisión del portal, la Subdirección de Análisis y Divulgación identificó que tanto el contenido como el diseño eran muy complejos para la población infantil, por lo que se realizaron algunas sugerencias. Finalmente, dentro de los ajustes realizados, fue posible incluir una serie de preguntas liberadas de las pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º para que los estudiantes se pudieran familiarizar con los exámenes que realiza el Instituto (L. Gamboa, comunicación personal, 24 de junio de 2020).

5.5. Conclusiones y sugerencias

Si bien las iniciativas presentadas en este documento no están contempladas como evaluaciones formativas, sí es posible decir que cuentan con ciertos componentes que pueden aportar desde una perspectiva formativa, como lo es la entrega oportuna de resultados discriminados por estudiante, con sugerencias didácticas para cada pregunta, en el caso de Avancemos 4.º, 6.º y 8.º, o la entrega de un puntaje en términos de habilidad para cada prueba, en el caso de “El Icfes tiene un Preicfes”.

Contar un monitoreo permanente de las diferentes iniciativas permitiría evidenciar los impactos que se generan y mejorar los procesos de evaluación de manera continua.

En esta medida, dichos componentes contribuyen, o contribuían para el caso de Avancemos, a que haya un proceso de reflexión por parte de los docentes y estudiantes, el cual, a su vez, puede conducir a la generación de planes de acción para mejorar las prácticas pedagógicas dentro del aula o al autoestudio por parte de los estudiantes. Además, contar con más de una aplicación al año permite realizar seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes y evaluar la efectividad de los planes de mejora implementados en el aula de clase.

Otro aporte importante en cuanto a formación que brindan estas iniciativas es la disponibilidad de diversos materiales de apoyo para los docentes y estudiantes, tales como: guías de orientación y marcos de referencia de las diferentes pruebas, ejemplos de preguntas, guías o videos sobre la interpretación y uso de resultados, o las respuestas a las preguntas evaluadas, en el caso de Avancemos 4.º, 6.º y 8.º, todos los cuales podrían ser utilizados en las prácticas dentro del aula como herramientas no solo para familiarizar a los estudiantes con las pruebas que aplica el Icfes, sino también para evidenciar, a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes, los aprendizajes que pueden ser profundizados en el transcurso del año lectivo.

Por otra parte, dado que en las entrevistas realizadas se contemplan diferentes definiciones o percepciones de lo que es evaluación formativa, creemos que es importante que al interior del Instituto se establezca qué tipo de evaluación se desea abordar. En esta medida, consideramos que involucrar a la comunidad educativa en el proceso de construcción y calificación de las pruebas puede enriquecer sobremedida los procesos de enseñanza-aprendizaje en el país, ya que, al ofrecer distintos materiales y herramientas de apoyo y al vincular de manera más activa a los diferentes actores educativos, en particular a los docentes, se podría llegar al punto en el que las instituciones educativas realicen sus propias pruebas, con el fin de que, junto con las pruebas realizadas por el Instituto, fortalezcan las prácticas pedagógicas durante diferentes épocas del año.

Adicionalmente, contar un monitoreo permanente de las diferentes iniciativas permitiría evidenciar los impactos que se generan y mejorar los procesos de evaluación de manera continua. Al respecto, a partir del proceso investigativo llevado a cabo, fue posible evidenciar que, al interior del Instituto, no se ha implementado un proceso de monitoreo y seguimiento sistemático a las diferentes iniciativas, con el fin de establecer cuál ha sido su impacto real en la comunidad educativa.

Al respecto, cabe resaltar que consideramos que es esencial que este tipo de monitoreo se realice después de que finalicen las aplicaciones de las pruebas y que el análisis de estos datos se lleve a cabo de manera inmediata, con el fin de poder identificar oportunidades de mejora e implementar ajustes en los instrumentos de evaluación, que permitan acercarlos cada vez más a los contextos educativos del país.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes*. La evaluación al servicio de los aprendizajes. [Texto nuevo sistema nacional de evaluación de aprendizajes](#)

Castro Vergara, N. y Flórez, L. (2019). Avancemos 4.º, 6.º, 8.º: la apuesta de evaluación formativa del Icfes. *Ruta Maestra*, 26, 142-146.

Cife Centro Universitario (2018). *Planeación curricular de un área o asignatura (para Colombia)*. [Texto planeación curricular de un área o asignatura](#)

Congreso de la República de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. DO. 41214.

Educación. (19 de septiembre de 2016). Icfes lanzó página web para que estudiantes se familiaricen con las pruebas saber. El portal está diseñado para niños de 3º, 5º y 9º. *Caracol Radio*. [Texto noticia Caracol Radio](#)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018a). Avancemos 4.º, 6.º, 8.º: hacia un proceso formativo. *Boletín Saber en breve*, 31. [Texto Avancemos boletín saber en breve](#)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018b). *Avancemos 4.º, 6.º, 8.º. Hacia un proceso formativo. Marco de referencia.*

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2019a). *Avancemos 4.º, 6.º, 8.º. Hacia un proceso formativo. Guía de orientación.*

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2019b). ¿En qué consiste la aplicación de pruebas adaptativas por computador (CAT) para las pruebas Saber? *Saber al Detalle*, 5. [Texto saber al detalle 5](#)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2019c). ¿En qué consiste la aplicación de Presaber 11.º en versión adaptativa (CAT)? *Saber al Detalle*, 6. Recuperado de [Texto saber al detalle 6](#)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2019d). Guía de uso e interpretación de resultados. *Reporte de resultados por grado, Avancemos 4.º, 6.º y 8.º*. Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (9 de junio de 2019). "El Icfes tiene un Preicfes", la herramienta que te familiariza con las preguntas de las Pruebas [Video]. YouTube. Enlace video en YouTube el Icfes tiene un preicfes

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (15 de agosto de 2019). *El Icfes tiene un Preicfes* [Video]. YouTube. Enlace video en YouTube el Icfes tiene un preicfes 2

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2020). Misión y visión del Icfes. Recuperado de [Texto misión y visión del Icfes](#)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (s.f.a). *Anexo N.º 1: formulario de postulación (borrador). Premio Nacional de Alta Gerencia.* Documento de trabajo.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (s.f.b). *Cuestionario revisión de prototipo de reporte de resultados de prueba de evaluación formativa.* Documento de trabajo.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (s.f.c). *Curso virtual. Prueba piloto Avancemos 4.º, 6.º, 8.º.* Documento de trabajo.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (s.f.d). *Estrategia de Evaluación Formativa. Focus group.* Documento de trabajo.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (s.f.e). *Guía de aplicación Avancemos 4.º, 6.º, 8.º.* [Texto guía de aplicación avancemos](#)

López, R. Sanmartín, P. y Méndez, F. (2014). Revisión de las evaluaciones adaptativas computarizadas (CAT). *Educación y Humanismo*, 16(26), 27-40.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (31 de diciembre de 2015). Resolución 3564 de 2015. *Por la cual se reglamentan los artículos 2.1.1.2.1.1, 2.1.1.2.1.11, 2.1.1.2.2.2, y el parágrafo 2 del artículo 2.1.1.3.1.1 del Decreto N.º 1081 del 2015.* DO. 49829.

Redacción Vida (24 de febrero de 2020). “El Icfes tiene un Preicfes”, la App que lo prepara para el examen. *El Tiempo*. [Texto noticia El Tiempo](#)

Sistema de Evaluación de Aprendizaje (2019). *Sugerencias para el análisis posevaluación. Propuesta formativa Educación media 2019.* [Texto sugerencias para el análisis posevaluación](#)

Sistema de Evaluación de Aprendizaje (s.f.a). *Instructivo para docentes para aplicación antes, durante y después de evaluaciones en línea.* [Texto instructivo para docentes para aplicación antes, durante y después de evaluaciones en línea](#)

Sistema de Evaluación de Aprendizaje (s.f.b). *Tipos de evaluación.* [Texto tipos de evaluación](#)

6. Estrategia Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º y la EF

Luz Helena Duarte Mateus⁴

En el 2020, desde el momento en que se planteó la necesidad, por parte del MEN, de desarrollar una propuesta diferente de evaluación para educación básica y media que sirviera para identificar brechas de formación, dada la coyuntura por la emergencia sanitaria por la COVID-19, se comenzó un trabajo de planeación y articulación entre las diferentes áreas del Icfes, con el fin de dar respuesta a la necesidad de proveer un mecanismo de evaluación, mediante el uso de una plataforma que permitiera llegar a todos los docentes de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales del país. Es así como surge el proyecto alternativo 3.º a 11.º, el cual evolucionó, ante las circunstancias dadas a raíz de la pandemia, hasta llegar a denominarse Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º.

Inicialmente, se planteó que este proyecto fuera de carácter diagnóstico y, en esa medida, está diseñado para que los docentes puedan aplicar la prueba en momentos diferentes, con el fin de llevar a cabo un seguimiento al estado de los aprendizajes de los estudiantes en los diferentes niveles. En ese sentido, se trata de una evaluación diagnóstica porque, junto con las guías de orientación y los reportes de resultados de los instrumentos de valoración de competencias básicas, los docentes pueden identificar las fortalezas y retos que tienen sus estudiantes (MEN e Icfes, 2022).

Ahora bien, la primera aplicación de Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º, la cual se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2020, sirvió como un pilotaje para el Icfes, en

⁴ El presente capítulo surgió a partir de la investigación realizada por Liz Castro y Leydi Ocampo en el marco de la mesa de evaluación formativa, así como del documento de sistematización sobre Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º, realizado a finales de 2020.

la medida en que permitió identificar aspectos positivos en su implementación, así como también oportunidades de mejoramiento, a fin de poder generar una versión que incluyera nuevas propuestas que se acercaran más a la evaluación formativa en todas sus dimensiones, ya que se considera que, con esta estrategia, es posible aportar información valiosa a la comunidad en general para la toma de decisiones al interior del aula y de las instituciones de educación.



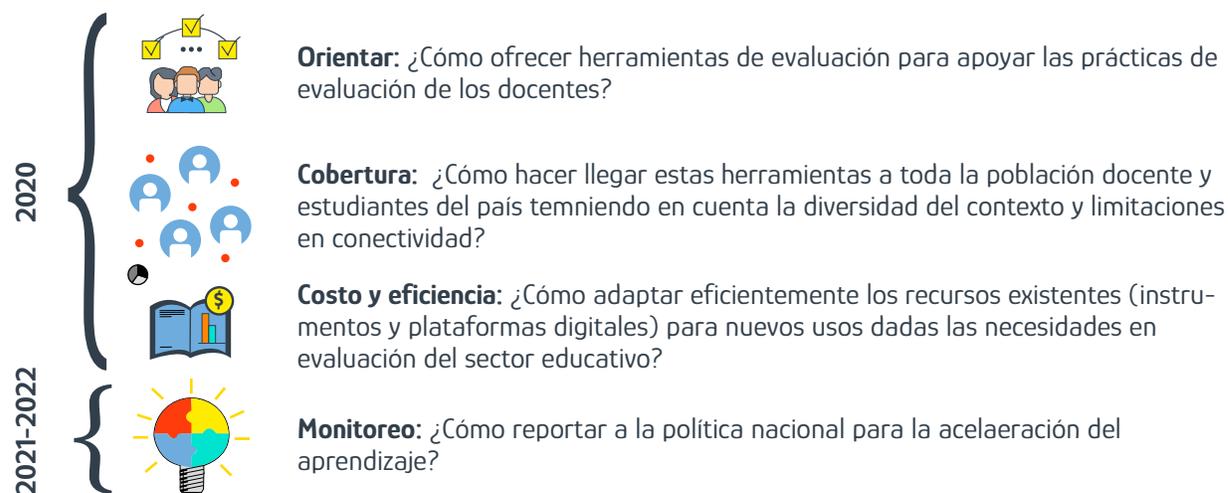
Se trata de una iniciativa que se brinda desde el instituto, como una herramienta de apoyo para contribuir en el monitoreo y fortalecimiento del desarrollo de las competencias de los estudiantes, y que se puede complementar con otras herramientas y estrategias docentes”.

En esa medida, se planteó que Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º podría constituirse en un aporte del Instituto a la implementación de la evaluación formativa que los docentes realizan en el aula, a través de herramientas de evaluación gratuitas y voluntarias, por lo que, para la versión 2021, se incluyó una serie de instrumentos cualitativos de pregunta abierta tipo rúbrica. De acuerdo con esto, el objetivo de esta estrategia es ofrecer un conjunto de herramientas para apoyar y acompañar los procesos de enseñanza de los y las docentes, contribuyendo al diseño de estrategias de nivelación o mejoramiento del trabajo académico en el marco del retorno progresivo a las aulas (Icfes, s.f.b).

Al respecto, cabe señalar que los resultados obtenidos a partir de la implementación de los distintos instrumentos que componen esta estrategia no son la única evidencia con base en la cual los docentes pueden desarrollar las estrategias pedagógicas necesarias para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde casa, sino que su uso debe acompañarse con otras herramientas y estrategias propias de cada docente y contexto, para poder identificar las metas de aprendizaje de sus estudiantes (MEN e Icfes, 2022).

En síntesis, se trata de una iniciativa que se brinda desde el instituto, como una herramienta de apoyo para contribuir en el monitoreo y fortalecimiento del desarrollo de las competencias de los estudiantes, y que se puede complementar con otras herramientas y estrategias docentes, para tomar acciones concretas en el proceso de mejora y desarrollo de las competencias de cada una de las áreas evaluadas al interior de las aulas y las instituciones educativas oficiales y privadas del país (MEN e Icfes, 2022).

Figura 10. Hacia una evaluación con sentido y énfasis en la aceleración del aprendizaje durante y *ex post* de la emergencia sanitaria



Fuente: Icfes (s.f.a)

6.1. Características de la estrategia Evaluar para Avanzar y su relación con la EF

A continuación, se presentan algunas características de la estrategia Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º y cómo esta puede alinearse de forma coherente con los planteamientos establecidos desde la mesa de EF del Instituto para el desarrollo de este tipo de procesos de evaluación formativa en el sentido amplio del término. Al respecto, cabe destacar que esta experiencia se ha constituido en una gran oportunidad de aprendizaje interno en relación con este tipo de evaluaciones no estandarizadas, ante las limitaciones con las que cuentan las instituciones educativas en todo el territorio nacional.

- **Recolecta evidencia sobre el estado del desarrollo de las competencias en los estudiantes**

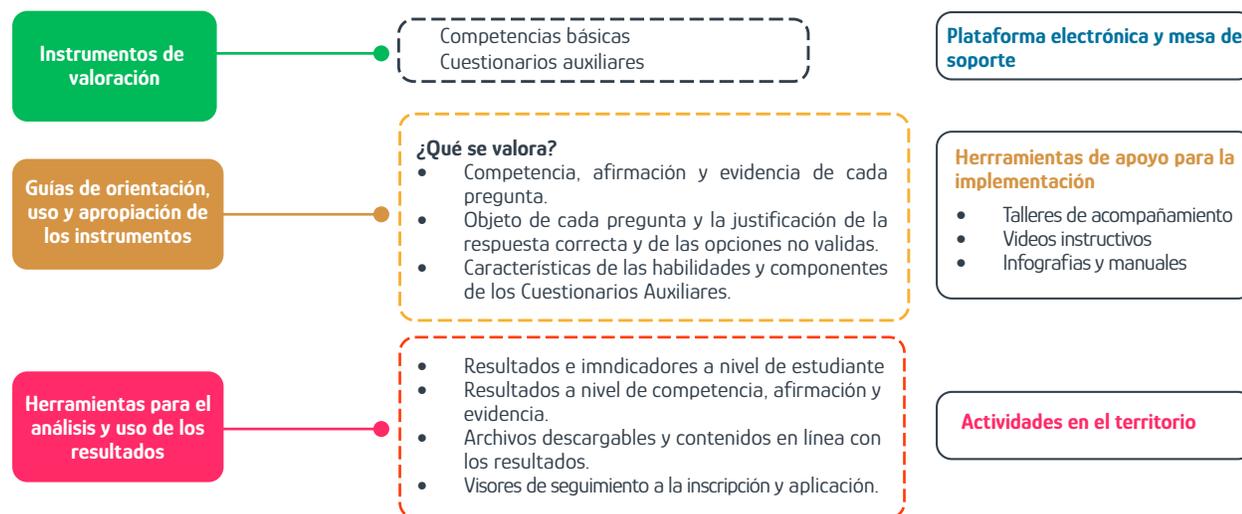
Esta característica se refiere a que, a través de la construcción y aplicación de ítems, se recolecte evidencia que permita establecer el nivel de desarrollo de competencias en los estudiantes en diferentes momentos del periodo escolar (Báquiro et al, 2023).

En este caso, se recolecta evidencia que permite establecer el nivel de desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de los grados 3.º a 11.º, mediante cinco instrumentos de valoración en Matemáticas y Lectura (grados 3.º a 11.º), Competencias Ciudadanas y Ciencias Naturales (grados 5.º a 11.º) e Inglés (grados 9.º a 11.º). De igual manera, se ofrecen 17 guías con preguntas abiertas sobre competencias básicas en Matemáticas y Lectura (grados 3.º a 9.º), así como en Escritura, Competencias

Ciudadanas y Ciencias Naturales (grados 5.º a 9.º), junto con las rúbricas de valoración para la codificación de las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas abiertas y la información sobre cómo el docente puede implementarlas en sus prácticas de aula (MEN e Icfes, 2022).

Como un elemento adicional novedoso de esta estrategia, se incluyen tres cuestionarios auxiliares, que permiten recoger información sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes y algunas características de su contexto, así como su valoración sobre los cambios que suceden a su alrededor (MEN e Icfes, 2022). Estas herramientas, posteriormente, fueron complementadas con matrices de análisis, como un apoyo para la correcta interpretación de la información.

Figura 11. Valoración del desarrollo y de los aprendizajes



Fuente: Icfes (s.f.a)

• **Brinda retroalimentación a docentes y a estudiantes**

Esta característica hace referencia al uso que los diferentes actores hacen de los reportes de resultados que se entregan o de la información que los acompaña, para generar retroalimentación de diversos tipos (cuantitativa, cualitativa, general, específica, etc.) sobre las competencias evaluadas, las cuales pueden estar dirigidas tanto a docentes como a estudiantes (Báquiro et al, 2023).

En el caso particular de Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º, se hace entrega de reportes de resultados a manera de retroalimentación de diversos tipos (cuantitativa, cualitativa, general, y específica), sobre las competencias evaluadas, las cuales están dirigidas tanto a docentes, como a los mismos estudiantes a través de la retroalimentación que hagan sus docentes, con base en los resultados. En esa medida, además del re-

porte de resultados, se ofrece una guía para su interpretación y comprensión, la cual brinda algunas herramientas sobre el uso que el docente puede dar al reporte, ya sea para realizar un diagnóstico de sus estudiantes que le permita establecer su actual situación o para hacer retroalimentación en el aula e identificar las posibles fortalezas y los principales retos en las cinco áreas del conocimiento que se abordan en los instrumentos de valoración (Icfes, s.f.b).

Adicionalmente, en cuanto a los reportes de resultados de los cuestionarios auxiliares, su propósito principal es generar información que sirva de insumo para que los docentes puedan conocer y contextualizar algunas características, percepciones, actitudes y acciones de los estudiantes y su entorno. Al respecto, se considera que el análisis de estos resultados es importante para la formulación de actividades pedagógicas que, junto a la evaluación interna realizada por las instituciones, permitan dinamizar las prácticas de enseñanza y adelantar acciones en torno al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En este sentido, la información reportada por los cuestionarios auxiliares les brinda a los docentes un mejor acercamiento a la manera en la que los estudiantes están afrontando la situación actual, los recursos con los que cuentan y las condiciones de los entornos donde viven (Icfes, 2021).

Figura 12. Insumos para la retroalimentación

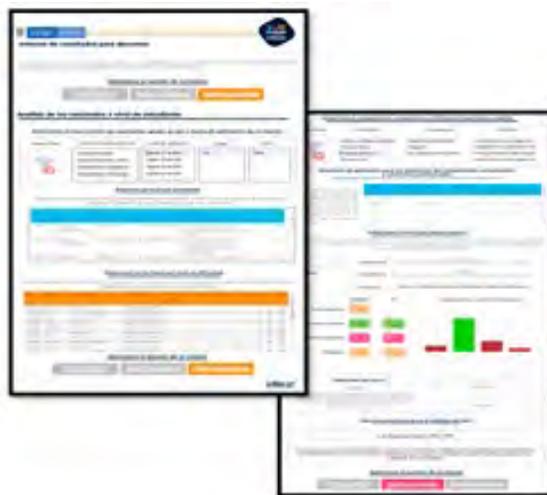
Apropiación de resultados

Matrices de análisis

Reportes y visores de resultados

Guías de orientación

Actividades de apropiación



Fuente: Icfes (s.f.a)

- **Permite monitorear el proceso de formación de competencias**

Esta tercera característica hace alusión a la posibilidad de generar un ejercicio periódico de recolección de evidencia, mediante la construcción y aplicación de ítems, para monitorear el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes, y reportar esta información tanto a los docentes como a estudiantes (Báquiro et al, 2023).

Al respecto, esto se puede lograr aplicando los distintos instrumentos de valoración en los dos momentos del año previstos para ello (primer y segundo semestre), mediante las tres modalidades dispuestas *online*, *offline* y cuadernillos impresos, tal y como ha sido concebida la estrategia. De esta manera, el Instituto puede monitorear el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes, y reportar esta información a las instituciones educativas, con el fin de que implementen los planes de mejoramiento pertinentes, según sea cada caso (MEN e Icfes, 2022).

En este sentido, resulta importante que los docentes realicen ambas aplicaciones de la estrategia, con el fin de que cuenten con la información que les permita realmente monitorear el proceso de formación de competencias en las diferentes áreas, no como parte del cumplimiento de un requisito personal o institucional, sino como un insumo para el seguimiento oportuno y la retroalimentación de sus estudiantes.

Figura 13. Monitoreo mediante los diferentes visores de resultados

Visor de resultados docentes

Los docentes podrán acceder a un **visor en línea con los resultados de sus diferentes aplicaciones y podrán descargar el análisis a nivel de estudiantes y de competencia**. Como herramienta de apoyo, la **guía de interpretación y uso de resultados** ofrece a los docentes lineamientos para interpretar los resultados de sus estudiantes. Entre otros aspectos el docente podrá analizar:

- Desempeño de cada uno de sus estudiantes a nivel global (todos los ítems)
- Desempeño de los estudiantes por competencia y componente
- Nivel de dificultad de cada ítem



Fuente: Icfes (s.f.a)

- **Toma las competencias planteadas en los Estándares Básicos de Competencias como metas de aprendizaje**

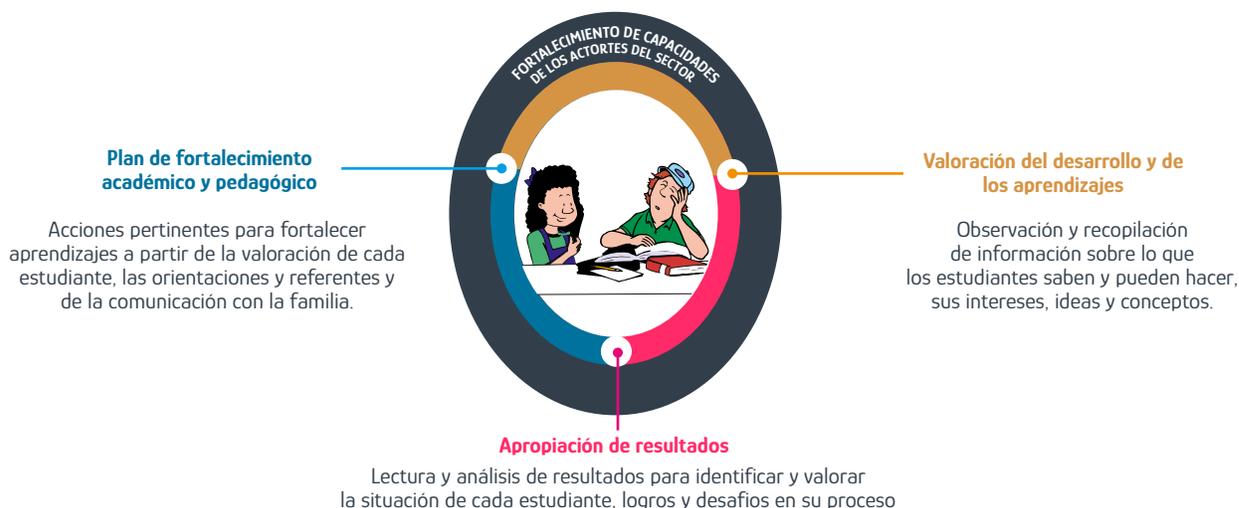
Esta característica se refiere a que, igual que ocurre en las pruebas estandarizadas que actualmente realiza el Instituto, aquellas pruebas que busquen incorporar elementos para complementar el proceso de evaluación formativa en las instituciones educativas del país, pueden tomar los Estándares Básicos de Competencias como metas de aprendizajes de referencia (Báquiro et al, 2023).

Al respecto, cabe destacar que los instrumentos de valoración que componen Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º son construidos a partir de los Estándares Básicos de Competencias como metas de aprendizaje de referencia para cada grado. Adicio-

nalmente, la construcción de esta iniciativa se fundamenta en el diseño centrado en evidencias (DCE), como metodología utilizada para el diseño de los cuadernillos de valoración en cada una de las cinco áreas evaluadas; esta metodología busca determinar aquello específico de cada área de conocimiento (o de un conjunto de habilidades y destrezas) que se espera que los estudiantes sean capaces de saber-hacer, a lo cual se le conoce como afirmación, la cual es extraída, directa o indirectamente, de los estándares de educación (Icfes, 2022b).

En este caso, los cuadernillos constan de 20 preguntas cada uno, para un total de 40 preguntas disponibles para cada área por grado. Para el caso de inglés, los cuadernillos para los grados noveno y décimo constan de 22 preguntas cada uno, mientras que el cuadernillo para grado undécimo consta de 25 preguntas (Icfes, s.f.b).

Figura 14. Componentes de la política nacional de aceleración del aprendizaje



Fuente: Icfes (s.f.a)

- **Promueve el aprendizaje autorregulado**

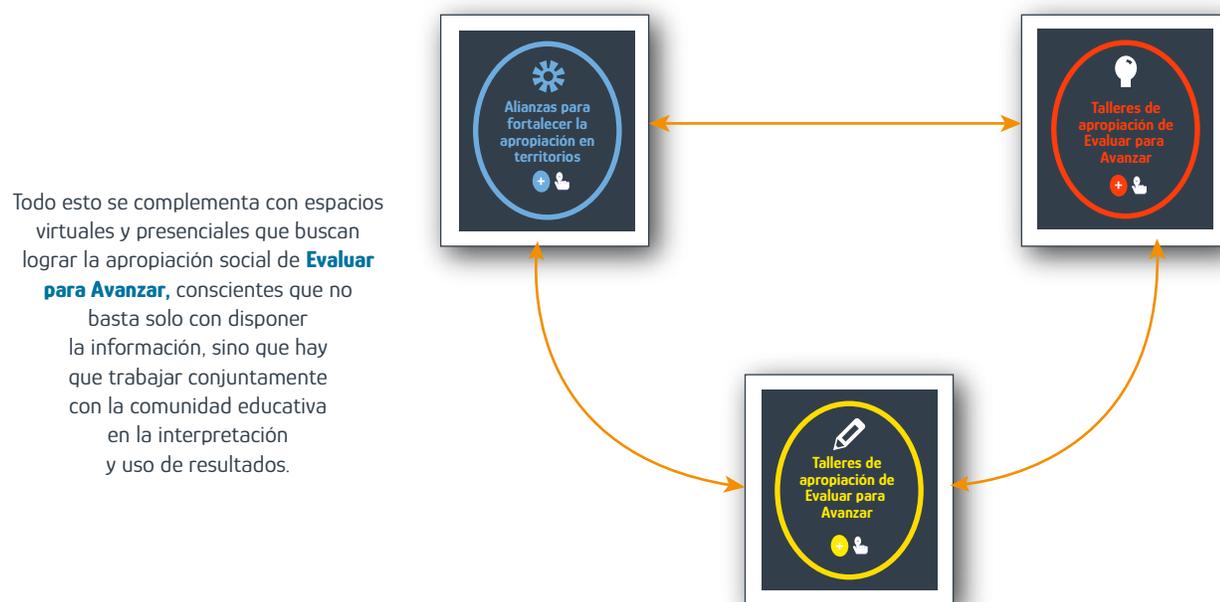
Esta característica hace alusión a que, a través del diseño de distintos reportes de resultados, se propicie la reflexión en los estudiantes y su uso en el proceso de aprendizaje, con el objetivo de plantear y promover estrategias de aprendizaje autónomo (Báquiro et al, 2023).

En este punto, es importante señalar que, desde la misma concepción de EF en que se encuadran las características anteriores, se requiere profundizar más en esta característica, ya que trasciende la misionalidad y alcance de las acciones del Instituto. En esa medida, se reconoce que es importante dentro de la línea de evaluación formativa que se viene trabajando dentro del Instituto, y que implica grandes retos y desafíos no solo para el Instituto, sino también al interior del Ministerio de Educación

Nacional (MEN), como organismo rector de la política pública en el sector educativo, con el fin de permear también al interior de las instituciones educativas y las aulas de aprendizaje (MEN e Icfes, 2022).

Al respecto, desde el Icfes, se viene trabajando para dar un mayor desarrollo a esta estrategia, ya que este aspecto depende, en gran medida, del grado de apropiación por parte del docente y del uso real que hace de los resultados con sus estudiantes. Es claro que este aspecto no depende de la herramienta en sí, sino del uso que se hace de la misma por parte de los docentes de las diferentes áreas e instituciones y, por lo tanto, en la medida en que el docente se apropie y empodere de las herramientas de valoración, y haga un uso adecuado de las mismas, realizando un ejercicio individual y colectivo de retroalimentación, es que se logra promover y motivar a los estudiantes para que desarrollen un aprendizaje reflexivo y autorregulado, con mejores resultados (MEN e Icfes, 2022).

Figura 15. Acompañamiento docente para la apropiación de resultados



Fuente: Icfes (s.f.a)

- **Promueve la transformación de las prácticas pedagógicas**

Esta última característica apunta a que, mediante el diseño de reportes de resultados o documentos que los acompañan, se pueden sugerir estrategias para la adaptación de prácticas pedagógicas, con base en el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes (Báquiro et al, 2023).

Al respecto, al interior del Icfes se trabaja de manera continua para que los reportes de resultados de Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º sean cada vez más ilustrativos y de

fácil manejo por parte del docente, de manera que desde el punto de vista pedagógico puedan brindársele muchas más herramientas conceptuales, metodológicas y de apoyo para la toma de decisiones, que le permitan mejorar y transformar positivamente sus prácticas pedagógicas a partir de la información suministrada, para lograr un verdadero proceso de transformación (MEN e Icfes, 2022).

De acuerdo con esto, se asume que la construcción de los reportes de resultados debe ser un ejercicio conjunto entre el Instituto y el MEN, a fin de incluir un componente específico de orientaciones y recomendaciones acorde a los resultados, de manera que se logre impactar de forma real las prácticas pedagógicas, incentivando su uso adecuado y una mayor utilización por parte de los docentes (MEN e Icfes, 2022).

Figura 16. Alcance de la estrategia para retomar el proceso de aprendizaje de los estudiantes



Fuente: Icfes (s.f.a)

A continuación, se presenta un paralelo ilustrativo entre los diferentes esfuerzos que ha venido realizando el Instituto en los últimos años, a nivel de pruebas no estandarizadas, y esta estrategia de evaluación.

Avancemos 4.º, 6.º y 8.º, el Icfes tiene un Preicfes e IcfesNautas, aportan algún tipo de información adicional a los resultados, buscando que la comunidad educativa pueda fortalecer sus procesos.

6.2. Paralelo entre las pruebas no estandarizadas del Icfes y Evaluar para Avanzar

Acorde con su misión, el Instituto siempre está en búsqueda de nuevas alternativas para ofrecer instrumentos de evaluación que estén acordes con el contexto educativo y social de los estudiantes colombianos. Por tal motivo, sus equipos de expertos se han puesto a la tarea de idear nuevas formas de evaluación, buscando que el país cuente con nuevas herramientas para llevar un adecuado seguimiento del nivel de competencia de sus estudiantes.

En este sentido, Castro y Ocampo (2023) realizaron una caracterización de las iniciativas recientes de evaluación no estandarizadas del Icfes, llegando a la conclusión de que el Instituto todavía no cuenta, como tal, con una iniciativa que tenga las características de lo que se considera una evaluación de tipo formativo en el sentido estricto. No obstante, se considera que iniciativas desarrolladas hasta el momento por el Instituto, tales como: Avancemos 4.º, 6.º y 8.º, el Icfes tiene un Preicfes e IcfesNautas, difieren de las pruebas estandarizadas en el sentido de que aportan algún tipo de información adicional a los resultados, buscando que la comunidad educativa pueda fortalecer sus procesos.

De acuerdo con esto, a modo de ejercicio comparativo, se realizó el siguiente paralelo, teniendo en cuenta una serie de criterios identificados como aspectos clave para realizar la evaluación, monitoreo y seguimiento de este tipo de proyectos, partiendo de la información documental o testimonial disponible, con el fin de identificar similitudes y diferencias entre las pruebas no estandarizadas realizadas hasta el momento y la presente estrategia de Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º, implementada a partir del segundo semestre de 2020, la cual hace parte hoy en día de la política pública de aceleración de aprendizajes en el sector educativo del país.



Tabla 7. Paralelo entre pruebas no estandarizadas del Icfes y Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º

Criterios	Avancemos 4.º, 6.º y 8.º	El Icfes tiene un Preicfes	IcfesNautas	Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º
Objetivo	"Poner a disposición de los rectores y docentes una alternativa de evaluación con un propósito formativo, como una estrategia para tener una visión más amplia de la evaluación, al servicio de la calidad de la educación" (Icfes, 2018a, citado por Castro y Ocampo, 2023).	"Proveer a los estudiantes de los diferentes niveles académicos una herramienta tecnológica, gratuita a través de la cual puedan familiarizarse con las pruebas de los exámenes que administra el Instituto" (Icfes, s. f., citado por Castro y Ocampo, 2023).	Permitir a los estudiantes de básica primaria y media adaptarse y conocer las competencias que evalúan las pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º (Castro y Ocampo, 2023).	"Ofrecer un conjunto de herramientas de uso voluntario para apoyar y acompañar los procesos de enseñanza de los y las docentes. Esta información contribuye en el diseño de estrategias de nivelación para el retorno de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes o para mejorar las estrategias de educación y trabajo académico en casa frente a los efectos que la cuarentena haya podido generar en ellos. Si bien debe entenderse que no es el único insumo ni herramienta con la que se debe contar para este objetivo, con base en estos instrumentos de valoración, los docentes contarán con un material que les permitirá elaborar estrategias de mejora a nivel local, en el aula y en el colegio, que posibiliten estrategias educativas y de aprendizaje" (Icfes, s.f.b).
Tipo de prueba	Prueba <i>online</i> gratuita y voluntaria.	Herramienta de uso gratuito y de fácil acceso para que todos los estudiantes del país puedan familiarizarse con las preguntas a las que se enfrentarán en los exámenes de Estado Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT. Fue desarrollada en la plataforma Plexi y cuenta con un diseño de prueba adaptativa, es decir, conforme el estudiante va contestando cada una de las preguntas, en términos de si la respuesta es correcta o incorrecta, el motor adaptativo va a ofrecerle una siguiente pregunta que esté acorde con las habilidades de las respuestas anteriores (Castro y Ocampo, 2023).	Es una plataforma web desarrollada por el Icfes para permitirles a los estudiantes de básica primaria y media adaptarse, conocer y navegar en el canal digital, las competencias que evalúan las pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º (Castro y Ocampo, 2023).	Es una estrategia que cuenta con varias pruebas voluntarias y gratuitas, a las que se tiene acceso mediante tres modalidades de presentación por parte de los estudiantes (MEN e Icfes, 2022): <ul style="list-style-type: none"> • Modalidad <i>online</i>: el docente debe registrar a los estudiantes en la plantilla de Excel y subir la plantilla a la plataforma para que se generen los usuarios y contraseñas de acceso a la plataforma. El docente debe entregar a sus estudiantes esta información, lo que permitirá que sus estudiantes presenten los instrumentos en línea. • Modalidad <i>offline</i>: el docente debe descargar el ejecutable e instalarlo en el computador en el que el estudiante responderá el instrumento de valoración. El estudiante registra sus datos en el computador donde se instaló el ejecutable. • Modalidad cuadernillos descargables e impresos – papel: el docente debe descargar el PDF, imprimir y entregar a sus estudiantes los cuadernillos y las hojas de respuesta para que presenten los instrumentos de valoración. • El acceso a la plataforma para cualquiera de las tres modalidades quedó dispuesto desde el micrositio de Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º, disponible en: Página principal de Evaluar para Avanzar.
Aplicación	Dos veces al año, la primera aplicación brindaba un diagnóstico inicial sobre el desempeño de los estudiantes, la segunda les permitía a los docentes realizar comparaciones y establecer la efectividad de sus estrategias de enseñanza (duración de 2 horas) (Castro y Ocampo, 2023)	Las personas que deseen acceder a la herramienta simplemente deben ingresar a la URL Página inicio Plexi o descargar la aplicación móvil desde un celular con sistema operativo Android, donde encontrarán la plataforma Plexi y, allí, se les solicitará el tipo de examen con el que se quieren familiarizar, así como el tipo y número de documento de identidad (S. Páez, comunicación personal, 20 de mayo de 2020).	Dependiendo del curso seleccionado, dice: Exploradores Saber 3.º, Metrópolis Saber 5.º y Astronautas Saber 9.º. Dirige a una sección, en la cual el estudiante encuentra información sobre lo que se evalúa en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas, y, además, se puede familiarizar con estas a través de 15 preguntas por grado (Castro y Ocampo, 2023).	Cuenta con dos formas de prueba de los instrumentos de valoración, para cada uno de los grados evaluados; sin embargo, en el segundo periodo de 2020 ante las dificultades propias de la pandemia por la COVID-19, se realizó solamente la aplicación de la primera forma mediante las tres formas de aplicación: online, offline o cuadernillos impresos, aunque los ítems de la segunda fueron entregados y puestos a disposición de los docentes mediante las guías de orientación. Desde 2021, se realizan dos aplicaciones en cada una de las áreas.
Grados evaluados	4.º, 6.º y 8.º.	Saber 11.º: estudiantes de grado 11.º aspirantes a ingresar a programas de educación superior. Saber Pro: estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior. Saber TyT: estudiantes próximos a graduarse de programas técnicos profesionales y tecnológicos.	Básica primaria y media (se pueden explorar los grados 3.º, 5.º o 9.º).	Cuenta con instrumentos para valorar desde el grado 3.º hasta el grado 11.º de la siguiente forma:  <p>El gráfico muestra la cobertura de instrumentos de valoración por grado (3.º a 11.º) y área (Matemáticas, Lectura crítica, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Competencias Ciudadanas, Inglés, Cuestionarios Auxiliares). Las áreas de Matemáticas y Lectura crítica cubren todos los grados. Ciencias Naturales cubre los grados 5.º a 11.º. Competencias Ciudadanas cubre los grados 3.º a 11.º. Inglés cubre los grados 9.º a 11.º. Los cuestionarios auxiliares cubren los grados 3.º a 11.º.</p>
Áreas evaluadas	Matemáticas y Lenguaje	Saber 11.º: Matemáticas, Lectura Crítica, Inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales. Saber Pro: Razonamiento Cuantitativo, Inglés, Lectura Crítica y Competencias Ciudadanas. Saber TyT: Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica, Inglés, Competencias Ciudadanas.	Los estudiantes encuentran una zona donde se pueden familiarizar con las preguntas que se aplican en dichas pruebas en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas (Icfes, 2016, citado por Castro y Ocampo, 2023).	La estrategia cuenta con seis instrumentos de valoración para evaluar las siguientes competencias básicas: instrumentos de valoración en matemáticas y lectura (grados 3.º a 11.º), competencias ciudadanas y ciencias naturales (grados 5.º a 11.º) y una prueba de Inglés (grados 9.º a 11.º). Adicionalmente, se ofrecen 17 guías con preguntas abiertas y sus respectivas rúbricas de valoración para las áreas de matemáticas y lectura (grados 3.º a 9.º), y escritura, competencias ciudadanas y ciencias naturales (grados 5.º a 9.º). Por último, se proveen tres cuestionarios auxiliares, que se diseñaron para cada ciclo educativo, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo de los estudiantes, por lo que deben ser aplicados a los grados correspondientes a cada ciclo. Es decir, el cuestionario para educación básica primaria será asignado a los grados 3.º, 4.º y 5.º; el cuestionario de educación básica secundaria será asignado a los grados 6.º, 7.º, 8.º y 9.º; y el cuestionario de educación media, a los grados 10.º y 11.º.

Criterios	Avancemos 4.°, 6.° y 8.°	El Icfes tiene un Preicfes	IcfesNautas	Evaluar para Avanzar 3.° a 11.°
<p>Alcance</p>	<p>La prueba ofrecía a los docentes herramientas para monitorear el desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes, evidenciar progresos y dificultades, y emprender las acciones de mejora que consideraran convenientes de una manera informada (Castro Vergara y Flórez, 2019, citados por Castro y Ocampo, 2023). No se pretendía asignar valoraciones al desempeño de los estudiantes ni a las prácticas de los docentes, pero sí se esperaba que, a partir de los resultados que se entregaban, fuera posible adelantar mejoras en las prácticas de enseñanza con miras a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Con ella, se buscaba transitar hacia un sistema de evaluación integral que permitiera relacionar las pruebas externas (pruebas estandarizadas y de aplicación masiva) con las evaluaciones internas (pruebas de aprendizajes escolares realizadas por los docentes), a través de un seguimiento al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes al interior del aula de clase en el transcurso del año, con el objetivo de hacer intervención oportuna y discriminada (Icfes, 2018b, citado por Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>Surgió de la necesidad que tienen los estudiantes de prepararse para las diferentes pruebas que realiza el Instituto, y dado que el acceso a los diferentes servicios que permiten familiarizarse con estas pruebas está limitado a las condiciones económicas, el tiempo o la ubicación geográfica que tienen los estudiantes.</p> <p>Esta herramienta está disponible al público desde el 18 de febrero de 2019, con el fin de contribuir a disminuir estas dificultades y llegar a una mayor cantidad de examinados. Es así como esta herramienta fue diseñada para brindar equidad, transformar la cultura de la evaluación y hacer investigación (Icfes, 2019, 15 de agosto, citado por Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>La herramienta es más informativa y de familiarización que propiamente de evaluación.</p> <p>Los estudiantes conocen qué es el Icfes, qué hace, por qué es importante, a qué edad comienzan a tener contacto con esta entidad, cómo se realizan las pruebas y, además, pueden contar con un glosario y una caja de herramientas útil para su interacción con la página web. En esta medida, al ingresar a la plataforma, los "Icfesnautas" pueden navegar por los escenarios del Saber, representados en el campo, la ciudad y la galaxia, cada uno de los cuales cuenta con características específicas de interés para los estudiantes (Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>La idea es que esta evaluación diagnóstica sirva como una de las herramientas de apoyo que pueden contribuir para evaluar, monitorear y fortalecer el desarrollo de competencias de los estudiantes. En las condiciones actuales es necesaria, pero no suficiente, para tomar acciones para mejorar el proceso de desarrollo de competencias (MEN e Icfes, 2022).</p> <p>Se debe acompañar con otras herramientas y estrategias propias de cada docente y contexto para identificar las metas de aprendizaje de sus estudiantes; no es la única evidencia con base en la cual los docentes pueden desarrollar las estrategias pedagógicas necesarias para continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje desde casa (MEN e Icfes, 2022).</p> <p>Ahora bien, cabe destacar que este proyecto tiene mayor alcance que Saber 3.°, 5.° y 9.°, puesto que abarca desde el grado 3.° hasta el grado 11.°.</p>
<p>Valor agregado</p>	<p>Cuestionario de factores asociados sobre las prácticas de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes de los grados 6.° y 8.° (Icfes, 2018b, citados por Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>Busca que aquellos estudiantes que, debido a limitaciones de tipo socioeconómico o geográfico, no pueden acceder a cursos o programas de preparación, previos a la aplicación de estas pruebas, tengan la posibilidad de conocer con antelación el tipo de preguntas que pueden esperar, practicar cuántas veces quieran y obtener un resultado general inmediato que da cuenta de su nivel de habilidad en el área correspondiente (Icfes, s. f., citado por Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>Se encuentran juegos de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas, donde los estudiantes pueden interactuar. Se incluye una serie de preguntas liberadas de las pruebas Saber 3.°, 5.° y 9.° para que los estudiantes se puedan familiarizar con los exámenes que realiza el Instituto (L. Gamboa, comunicación personal, 24 de junio de 2020).</p>	<p>Además de realizarse mediante la plataforma Plexi, proporciona cuadernillos auxiliares y matrices de análisis, para que los docentes puedan conocer y contextualizar algunas características, percepciones, actitudes y acciones de los estudiantes y su entorno. El análisis de estos resultados es importante para la formulación de actividades pedagógicas que, junto a la evaluación interna realizada por las instituciones, permitan dinamizar las prácticas de enseñanza y adelantar acciones en torno al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (MEN e Icfes, 2022). Además, evalúa el área de Inglés, como un factor adicional muy relevante.</p>
<p>Tiempo de entrega de resultados</p>	<p>Aproximadamente a los diez días (Castro Vergara y Flórez, 2019 e Icfes, s. f., citados por Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>De manera automática, se genera una estimación de la habilidad del estudiante después de cada respuesta, sin necesidad de hacer un procesamiento posterior de las cadenas de respuesta (string de respuesta) (Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>Automática, al contestar las preguntas liberadas para familiarizarse con las pruebas.</p>	<p>Independientemente de la modalidad de presentación (online, offline, cuadernillos descargables-papel), el acceso a los resultados de los estudiantes se da a través de la plataforma.</p> <p>Para consultar los resultados de los estudiantes que presentan Evaluar para Avanzar, cada docente debe ingresar a Página de consulta de resultados de Evaluar para Avanzar con su usuario y contraseña, seleccionar el establecimiento educativo y en el menú Histórico de Reportes, descargar los resultados del curso e instrumento de valoración que corresponda.</p>

Criterios	Avancemos 4.°, 6.° y 8.°	El Icfes tiene un Preicfes	IcfesNautas	Evaluar para Avanzar 3.° a 11.°
<p>Reporte de resultados</p>	<p>El reporte de resultados entregaba las preguntas de la prueba y unas sugerencias didácticas que el docente podía utilizar para fortalecer, en el aula, cada uno de los aprendizajes evaluados. Adicionalmente, se incluían sugerencias didácticas en texto y video.</p> <p>En la segunda aplicación, los docentes también encontraban gráficas que les permitían comparar el desempeño de los estudiantes en las dos aplicaciones de la prueba, con el fin de identificar posibles progresos en su aprendizaje (Castro Vergara y Flórez, 2019, citados por Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>Lo que representan los resultados de la prueba es una estimación de la habilidad de cada estudiante más que un registro de respuestas correctas o incorrectas (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).</p> <p>Al finalizar cada una de las pruebas, la plataforma genera un puntaje en una escala de 0 a 10, donde el puntaje más cercano a 10 indica un mejor desempeño; sin embargo, estos resultados no son equiparables ni comparables con los de las pruebas reales, ya que la iniciativa busca simplemente que los estudiantes puedan familiarizarse con las preguntas de las pruebas, previo a su aplicación (S. Páez, comunicación personal, 20 de mayo de 2020).</p>	<p>Cuando se responde la totalidad de las preguntas, el portal genera un reporte con los aciertos y desaciertos obtenidos por el estudiante, y, en algunos casos, se dan retroalimentaciones en las preguntas que se respondieron incorrectamente, en términos de las competencias que se están evaluando en dicha pregunta y de las estrategias de aprendizaje que se pueden implementar para mejorar dichas competencias (Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>El Icfes diseñó y elaboró una guía de interpretación de resultados que proporciona los lineamientos para que los docentes puedan interpretar los resultados tanto individuales como grupales de sus estudiantes y, así, determinar sus fortalezas y los retos necesarios, ya que brinda herramientas sobre el uso que el docente puede dar al reporte para realizar un diagnóstico de sus estudiantes que le permita establecer su actual situación e identificar fortalezas y posibles retos en las cinco áreas del conocimiento y en los cuestionarios auxiliares (Icfes, 2022a).</p> <p>Consta de tres capítulos: en el primero de ellos se hace una introducción al reporte de resultados, se presenta un glosario de términos que son importantes para un mejor entendimiento de la guía y algunas generalidades de la estructura del reporte (Icfes, 2022a).</p> <p>En el segundo capítulo, se hace una presentación del reporte de resultados, con una descripción de la sábana de resultados (primer archivo) en cada una de sus cuatro secciones (identificadores de las preguntas, sábana de resultados de los estudiantes, resultados asociados a cada pregunta y resultados asociados con cada estudiante). Adicionalmente, se hace una descripción del reporte de resultados agregados (segundo archivo) en dos secciones, donde se presentan los resultados asociados con los componentes y las competencias y finalmente los indicadores de dificultad asociados a cada pregunta (Icfes, 2022a).</p> <p>El tercer capítulo da lineamientos para interpretar los resultados, mediante el análisis cuantitativo de los resultados asociados a cada pregunta y a cada estudiante, como también de los resultados agregados, donde se presentan los análisis que los docentes y directivos pueden realizar con la información contenida en cada uno de los archivos del reporte adjunto, así como recomendaciones y ejercicios que les permitan reflexionar respecto a sus prácticas de enseñanza y establecer estrategias que orienten acciones y toma de decisiones que enriquezcan el proceso de enseñanza (Icfes, 2022a).</p>
<p>Uso de resultados</p>	<p>Estaba diseñada para brindar a los docentes una herramienta que les permitiera fortalecer su labor en el aula de clases. No solo contaba con dos aplicaciones en el año, lo que permitía hacer seguimiento al proceso de aprendizaje, sino que entre distintos actores de la comunidad educativa podían consultar y analizar en un portal específico, de acuerdo con su rol, el reporte de resultados. Esto permitía generar un proceso de diálogo informado entre los distintos niveles del sistema, que se enfoca en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza (Castro Vergara y Flórez, 2019, citados por Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>En términos generales, hay tres grupos de actores que se benefician de la iniciativa:</p> <p>Los estudiantes: para ellos, esta herramienta se constituye en la mejor forma de familiarizarse con los exámenes del Icfes, ya que les permite interactuar con los ítems (preguntas) de cada prueba las veces que lo deseen, entender los contextos y aclarar ideas respecto a los exámenes (Icfes, s. f., citado por Castro y Ocampo, 2023).</p> <p>Los docentes: ellos pueden utilizar esta herramienta como complemento a las actividades de clase tendientes a la apropiación de las pruebas Saber por parte de sus alumnos. En esta medida, se constituye en una fuente directa de información respecto a la estructura y alcance que se le viene dando a las evaluaciones (Icfes, s. f., citado por Castro y Ocampo, 2023).</p> <p>Las instituciones educativas: la promoción del uso del aplicativo genera información relevante para la toma de decisiones en relación con las áreas de mayor inquietud y preferencia por parte de los estudiantes, lo que permite, a su vez, reforzar iniciativas puntuales de familiarización, no solo con el examen, sino con la finalización de los procesos de educación y formación (Icfes, s. f., citado por Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>No se cuenta con evidencia de uso de resultados, ya que es un ejercicio interactivo, más que una prueba en sí, que busca retroalimentar en el momento al usuario que accede a los ejercicios.</p>	<p>Los resultados obtenidos a partir de la implementación de Evaluar para Avanzar 3.° a 11.° brindan información a los docentes a través de la relación directa entre las competencias que las pruebas Saber evalúan y las competencias que desarrolla el docente en clase (MEN e Icfes, 2022).</p> <p>La ventaja de esta evaluación es que contribuye a la eficacia en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, ya que el docente utiliza una evaluación de competencias para implementar las diferentes estrategias y herramientas que se trabajan con los estudiantes en su labor diaria (MEN e Icfes, 2022).</p> <p>Mediante la Guía de uso e interpretación de resultados, se dan los lineamientos para que los docentes puedan interpretar los resultados individuales y grupales de sus estudiantes y, así, determinar las fortalezas y retos de estos, ya que brinda herramientas sobre el uso que el docente puede dar al reporte para realizar un diagnóstico de sus estudiantes que le permita establecer su actual situación e identificar posibles fortalezas y retos en las cinco áreas del conocimiento y en los cuestionarios auxiliares (Icfes, 2022a).</p>

Criterios	Avancemos 4.º, 6.º y 8.º	El Icfes tiene un Preicfes	IcfesNautas	Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º
<p>Material de apoyo al estudiante/ docente / instituciones</p>	<p>Los docentes contaban con el marco de referencia y la guía de orientación de la prueba, así como con una guía de lectura e interpretación de los resultados, con el fin de poder familiarizarse con el proceso evaluativo e incorporar dichos resultados y retroalimentaciones en sus prácticas pedagógicas (Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>No se cuenta con evidencia.</p>	<p>Cuenta con un menú en el lado derecho de la pantalla, donde se encuentran los siguientes botones:</p> <ul style="list-style-type: none"> Inicio: este botón regresa al usuario a la página principal del portal. Interactivos Icfes: acá se pueden observar respuestas a las preguntas: ¿Qué es el Icfes? ¿En qué momento debo presentar estos exámenes que hace el Icfes? ¿Por qué es importante presentar las pruebas? y ¿Cómo se realizan las pruebas? Glosario: aquí se encuentran las definiciones de algunos términos usados dentro del portal. Juegos: en este botón se encuentran juegos de conocimiento, de matemáticas y de memoria (Castro y Ocampo, 2023). 	<p>Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º contiene un conjunto de herramientas para los docentes, diseñadas por el Icfes, que incluyen, entre otros:</p> <ol style="list-style-type: none"> Instrumentos de valoración de competencias básicas en las áreas de matemáticas, lectura, competencias ciudadanas, ciencias naturales e inglés. Rúbricas de valoración de preguntas abiertas para las áreas de matemáticas, lectura, escritura y competencias ciudadanas. Cuestionarios auxiliares que recolectan información acerca de factores asociados para estudiantes, habilidades socioemocionales y valoración de factores ante situaciones de cambio. Guías de orientación para los instrumentos de valoración de competencias básicas y las rúbricas de valoración de preguntas abiertas. Guías de orientación y matrices de análisis para los cuestionarios auxiliares. Plataforma para la presentación de los instrumentos y que arroja resultados inmediatos. Guías de interpretación y uso de resultados. Videos para la orientación de los usuarios. Visor de resultados por estudiante, por grupos y por establecimiento educativo. Visor de gestión por entidad territorial. Manual de registro docente.
<p>Espacios de capacitación a ET, IE, docentes, estudiantes</p>	<p>En 2018, para el piloto, se realizó un curso virtual, dirigido a los docentes, donde se abordaba el concepto de evaluación formativa, y se les apoyaba en la lectura y el uso de los reportes de resultados.</p> <p>Se ofrecieron cuatro módulos de formación, acompañados de una serie de herramientas transversales (videos, evaluaciones, juegos interactivos de arrastre, emparejamiento, selección, entre otros) (Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>No se cuenta con evidencia.</p>	<p>La herramienta en sí tiene un carácter ilustrativo y fue diseñada para conocer de forma sencilla el tipo de pruebas que realiza el Icfes a través de juegos interactivos.</p>	<p>La estrategia se dio a conocer en el marco del Foro Educativo Nacional, FEN 2020, donde se presentó a todo el país como una apuesta por el desarrollo de aprendizajes significativos y se desarrolló el taller “Evaluación formativa y cultura de la evaluación, su impacto en la promoción de aprendizajes e indicadores de eficiencia interna” (MEN, s. f.).</p> <p>Adicionalmente, en 2020, se realizó un ciclo de talleres de socialización y apropiación de la estrategia, y se diseñaron seis videos ilustrativos y tres manuales adicionales, uno por cada modalidad de presentación, para orientar de manera ágil y sencilla a los docentes respecto a cómo realizar el proceso de presentación de los instrumentos.</p> <p>A partir de 2021, la estrategia se da a conocer, principalmente, por medio de espacios virtuales de interacción en directo, los cuales se publicitan por diferentes canales oficiales del Instituto y pueden ser consultados en la página oficial de YouTube del Icfes. Además, toda la información se encuentra disponible en la página oficial del Instituto, en el micrositio de Evaluar para Avanzar Página de inicio de Evaluar para Avanzar, en el cual se encuentran diferentes materiales (videos, manuales, etc.) de orientación sobre la estrategia.</p>
<p>Mecanismos de acompañamiento implementados</p>	<p>Se contaba con una lista de reproducción en YouTube donde se explicaba el proceso de inscripción, así como el uso y lectura de resultados de la prueba (L. Herrera, comunicación personal, 27 de mayo de 2020).</p>	<p>No se cuenta con evidencia.</p>	<p>Se cuenta con la retroalimentación inmediata en el desarrollo de los juegos en los que participa el estudiante (Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>Dentro de la estrategia, se incluyen varios medios de comunicación, tales como: el sitio web https://www.icfes.gov.co/web/guest/evaluarparaavanzar-3-11 y el manejo de redes sociales @icfes col en Facebook, Twitter e Instagram, además de líneas telefónicas y correo electrónico exclusivo.</p> <p>Adicionalmente, se establecen diferentes canales de comunicación por celular y grupos de WhatsApp con secretarios de educación, líderes de calidad, líderes de evaluación, rectores y docentes para solución de dudas. También, se cuenta con un centro de gestión de servicio (call center), para dar soporte al proceso de registro a las pruebas electrónicas, y resolver las inquietudes de los docentes y estudiantes acerca de las plataformas y demás PQR relacionadas con el registro y la aplicación de las pruebas en la plataforma Plexi.</p>

Criterios	Avancemos 4.°, 6.° y 8.°	El Icfes tiene un Preicfes	IcfesNautas	Evaluar para Avanzar 3.° a 11.°
<p>Mecanismos de monitoreo/seguimiento</p>	<p>No se ha realizado, como tal, un monitoreo al impacto de la iniciativa Avancemos en términos de cómo estaban siendo utilizados los resultados por los docentes y si estos, tal y como se presentaban, estaban sirviendo para su propósito original: fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en el aula.</p> <p>En el piloto de 2018, se implementó una encuesta sobre el uso que los docentes les daban a los resultados de la prueba en sus aulas y también se recopilaron algunas retroalimentaciones que estos realizaron (L. Herrera, comunicación personal, 27 de mayo de 2020).</p>	<p>A 2020, la información que arrojaba la herramienta estaba disponible en Tableau, un tablero con información básica sobre: cuántos usuarios ingresaban, a cuáles exámenes ingresaban, las pruebas que presentaban, cuál era la que más realizaban y desde dónde se usaba la plataforma. Al respecto, cabe destacar que, durante el 2019, el seguimiento a la iniciativa fue hecho desde la Dirección General y se solicitaron algunas mejoras a la plataforma después de haber implementado el piloto de la aplicación; sin embargo, posteriormente, no se han solicitado nuevos requerimientos tecnológicos en relación con la plataforma (S. Páez, comunicación personal, 20 de mayo de 2020).</p>	<p>En el marco del proceso de revisión del portal, la Subdirección de Análisis y Divulgación identificó que tanto el contenido como el diseño eran muy complejos para la población infantil, por lo que se realizaron algunas sugerencias (Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>Desde la Dirección de Producción y Operaciones, se lleva a cabo un monitoreo a fin de retroalimentar el funcionamiento de la estrategia en relación directa con los usuarios, para dar solución a los diferentes requerimientos de los directivos, docentes y demás miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Por otra parte, desde el punto de vista administrativo, con el fin de llevar a cabo un seguimiento en cada una de las fases del proyecto para poder monitorear diariamente su funcionamiento, se implementó la figura de la gerencia de proyecto, de manera que el proyecto Evaluar para avanzar 3.° a 11.° cuenta con un liderazgo claro y definido que permite llevar un seguimiento a cada una de las actividades propias desde el nivel estratégico, técnico, operativo y logístico, con el fin de identificar alertas tempranas, posibles riesgos e implementar acciones correctivas en el desarrollo de la operación, en línea directa con las diferentes áreas del Instituto.</p> <p>A nivel pedagógico, cada instrumento de valoración es una herramienta de monitoreo en sí misma, que se encuentra a disposición de los docentes en las diferentes áreas, ya que dichos instrumentos fueron concebidos con el fin de llevar a cabo el seguimiento y monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes y, de esta manera, realizar la retroalimentación individual y grupal, según lo determine cada docente.</p>
<p>Requisitos técnicos por parte de los usuarios</p>	<p>En términos generales, se requería contar con (Icfes, 2019a, citado por Castro y Ocampo, 2023):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Windows 7 o superior. • Conexión a internet con un canal de mínimo de 10 MB, por salón. • La última versión de Google Chrome. Este debe ser el navegador predefinido. • Procesador 1.6 GHz 32 bits o 64 bits (mínimo). • Memoria RAM de 2 GB o superior. • Disco duro de 500 MB con espacio disponible para la instalación de programas. • Resolución de pantalla de 1280x768 (mínimo). • Mouse y teclado en cada computador. 	<p>Cualquier persona puede acceder a esta herramienta de manera gratuita, ingresando a la URL https://demoplexi.icfes.gov.co/preicfes#no-back-button o descargando la aplicación móvil desde un celular con sistema operativo Android, donde encontrarán la plataforma Plexi y seleccionar el tipo de prueba con la que se quiere familiarizar, siempre y cuando se cuente con conexión a internet.</p>	<p>Acceso a internet para acceder a la página del Icfes.</p>	<p>Los siguientes son los requerimientos básicos de hardware y software con los que debe contar un equipo para poder ejecutar correctamente la plataforma Evaluar para Avanzar 3.° a 11.°.</p> <p>Requisitos de hardware:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesador: 1.6 GHz 32 bit o 64 bit (mínimo) 2 GHz (recomendado). • Memoria RAM: 2 GB. • Disco duro (espacio disponible para la instalación de programas): 300 MB. • Resolución de pantalla: 1280 x 768 (mínimo) 1360 x 768 (recomendado). • Dispositivos: Mouse, teclado. <p>Requisitos de software:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema operativo: Windows 7 o superior, Mac OS X 10.14, Linux Ubuntu 18.04.4 • Navegadores: Google Chrome – Última versión Firefox – Última versión Opera – Última versión
<p>Cuestionamientos</p>	<p>Respecto al componente formativo de este proyecto, se menciona que este se encontraba en las sugerencias didácticas que se les entregaban a los docentes en los reportes de resultados de la prueba. Sin embargo, al respecto, también se señala que surgieron cuestionamientos sobre si el Icfes estaba en la capacidad o no de hacer estas sugerencias, o si, por el contrario, se debía ajustar esta prueba con el fin de que tuviera un carácter diagnóstico (L. Herrera, comunicación personal, 27 de mayo de 2020).</p>	<p>No se cuenta con evidencia.</p>	<p>No se cuenta con evidencia.</p>	<p>Se han registrado algunos cuestionamientos sobre el escaso tiempo para la aplicación de ambas formas de las pruebas en cada grado; además, algunos usuarios han reportado que presentaron dificultades tecnológicas con la plataforma en la etapa inicial desarrollada en 2020, ya sea durante el registro docente, el cargue de plantillas o la sincronización de respuestas e incluso en cuanto al volumen de estudiantes para los procesos de retroalimentación. Al respecto, desde el Icfes, se ha venido trabajando para superar de manera efectiva estas dificultades, por medio de la incorporación de nuevas ayudas tecnológicas y la simplificación de procesos.</p>

Criterios	Avancemos 4.º, 6.º y 8.º	El Icfes tiene un Preicfes	IcfesNautas	Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º
Impacto	<p>Aunque no se evaluó su impacto, desde la Subdirección de Análisis y Divulgación, se ha podido conocer que a la comunidad educativa le gustaba esta iniciativa, pues los resultados estaban desagregados por estudiante, se entregaban en menor tiempo que los de las pruebas estandarizadas y, además, los docentes podían disponer de las preguntas evaluadas, lo que permitía contar con un material enriquecedor para las prácticas dentro del aula.</p> <p>Por otra parte, los docentes expresaban que no se debían solo evaluar las áreas de Matemáticas y Lenguaje, puesto que lo formativo no solo se da en términos de procesos cognitivos, sino también en términos de aspectos sociales y emocionales; a partir de esto, entonces, surgió la propuesta de incluir las encuestas de factores asociados (L. Gamboa, comunicación personal, 24 de junio de 2020).</p>	<p>Permitir a los estudiantes que no cuentan con los recursos económicos o que, por su ubicación geográfica, no pueden acceder a las herramientas de familiarización que ofrecen algunas organizaciones, una plataforma gratuita y online para que puedan familiarizarse con las diferentes pruebas Saber que realiza el Instituto desde cualquier lugar donde se cuente con conexión a internet (Icfes, s. f., citado por Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>Los estudiantes conocen a través de esta herramienta, qué es el Icfes, qué hace, por qué es importante, a qué edad comienzan a tener contacto con esta entidad, cómo se realizan las pruebas y, además, pueden contar con un glosario y una caja de herramientas útil para su interacción con la página web.</p> <p>IcfesNautas permite a los estudiantes familiarizarse de forma agradable con este tipo de pruebas por medio de ejercicios lúdicos (Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>Este proyecto tiene mayor alcance que Saber 3.º, 5.º y 9.º, puesto que abarca desde el grado 3.º hasta el grado 11.º. La idea es que esta evaluación sirva como una de las herramientas de apoyo que puede contribuir para evaluar, monitorear y fortalecer el desarrollo de competencias de los estudiantes. En las condiciones actuales es necesaria, pero no suficiente, para tomar acciones para mejorar el proceso de desarrollo de competencias (MEN e Icfes, 2022).</p> <p>Se debe acompañar con otras herramientas y estrategias propias de cada docente y contexto para identificar las metas de aprendizaje de sus estudiantes; no es la única evidencia con base en la cual los docentes pueden desarrollar las estrategias pedagógicas necesarias para continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje desde casa (MEN e Icfes, 2022).</p> <p>Adicionalmente, con los cuadernillos auxiliares, se pretende generar información que sea insumo para que los docentes puedan conocer y contextualizar algunas características, percepciones, actitudes y acciones de los estudiantes y su entorno. El análisis de estos resultados es importante para la formulación de actividades pedagógicas que, junto a la evaluación interna realizada por las instituciones, permitan dinamizar las prácticas de enseñanza y adelantar acciones en torno al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Icfes, 2021).</p>
Relación con EF	<p>Sería apresurado o ambicioso considerar a Avancemos 4.º, 6.º y 8.º como una evaluación formativa, sin antes haber definido el papel del Instituto frente al tema, ya que se considera que la evaluación formativa consiste en un proceso en el cual debe existir un acompañamiento constante para el aprendizaje y no sobre el aprendizaje. Es decir, involucra la reflexión constante y continua de todos los actores de la comunidad educativa y, por lo tanto, se requiere la formulación de otro tipo de preguntas, así como de otras formas de aplicación (L. Herrera, comunicación personal, 27 de mayo de 2020; J. Toro, comunicación personal, 28 de mayo de 2020).</p> <p>En este sentido, se plantea que no sería suficiente con que solamente se hagan dos mediciones al año y con que solamente se pueda hacer una comparación entre los aprendizajes de los estudiantes después de la segunda aplicación (L. Herrera, comunicación personal, 27 de mayo de 2020).</p>	<p>En relación con el componente formativo de esta iniciativa, los usuarios han solicitado saber cuáles son las respuestas correctas e incorrectas y tener un proceso de retroalimentación sobre cómo llegar a la respuesta correcta en cada caso. En este sentido, se ha planteado la posibilidad de incluir comentarios acerca de las competencias que se están evaluando en cada una de las preguntas, con el fin de que los estudiantes puedan tener mayor claridad acerca de lo que se les está preguntando (S. Páez, comunicación personal, 20 de mayo de 2020).</p>	<p>Es un mecanismo de familiarización de los estudiantes con la misionalidad del Icfes que pretende llegar a los niños más pequeños y no se relaciona de forma directa con la EF en el sentido estricto.</p>	<p>Se trata de una iniciativa que sirve como herramienta de apoyo para contribuir en el monitoreo y fortalecimiento del desarrollo de las competencias de los estudiantes. Sin embargo, esta iniciativa no puede ser vista como un organizador curricular, por lo cual no es suficiente y debe complementarse con otras herramientas y estrategias para implementar acciones concretas en el proceso de mejora y desarrollo de las competencias en cada una de las áreas evaluadas (Icfes, 2022b).</p> <p>Con base en estos instrumentos de valoración, los docentes cuentan con un material que les permite estructurar estrategias de mejora a nivel local, en el aula y en el colegio, a fin de (Icfes, 2022b):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y brindar información sobre el nivel de desarrollo de las competencias en las áreas evaluadas. • Ejecutar planes de mejora para el siguiente año. • Brindar herramientas de apoyo para contribuir en el monitoreo y fortalecimiento del desarrollo de las competencias de los estudiantes. • Complementarse con otras herramientas y estrategias para tomar acciones concretas en el proceso de mejora y desarrollo de las competencias de cada una de las áreas evaluadas. <p>La idea es que esta evaluación sirva como una de las herramientas de apoyo que pueden contribuir para evaluar, monitorear y fortalecer el desarrollo de competencias de los estudiantes. En las condiciones actuales es necesaria, pero no suficiente, para tomar acciones para mejorar el proceso de desarrollo de competencias (Icfes, 2022b).</p> <p>Por otra parte, la exploración de las habilidades socioemocionales se realiza a través del reporte de las percepciones de los estudiantes, es decir, a través de sus impresiones subjetivas, pero no tiene la finalidad de dar un diagnóstico individual (Icfes, 2021).</p> <p>Ahora bien, de poder realizarse ambas mediciones de las formas diseñadas, el docente podría hacer un seguimiento del nivel de competencias de los estudiantes, de acuerdo con los EBC. Al respecto, es importante que se realice dicha evaluación en el mismo año escolar, de manera que se garantice la permanencia de los docentes y del grupo de estudiantes, para efectos de que los docentes puedan evidenciar los posibles cambios o mejoras en las competencias de los estudiantes.</p>

Criterios	Avancemos 4.°, 6.° y 8.°	El Icfes tiene un Preicfes	IcfesNautas	Evaluar para Avanzar 3.° a 11.°
<p>Fortalezas</p>	<p>Dado que se aplicaba desde la plataforma Plexi, el proceso de calificación y entrega de resultados se hacía en un tiempo muy corto (una semana y media), lo que permitía que la comunidad educativa pudiera hacer uso de estos de manera oportuna, con el fin de implementar acciones de mejora en el transcurso del año escolar, teniendo en cuenta las sugerencias didácticas que se incluían en los reportes (Castro y Ocampo, 2023).</p> <p>Los reportes que se entregaban en término de respuestas correctas e incorrectas por estudiante para cada una de las competencias y componentes evaluados, así como las gráficas comparativas para las dos aplicaciones que se hacían durante el año lectivo, les brindaban a los docentes un panorama mucho más amplio sobre el desempeño de sus estudiantes y, con ello, una mayor claridad sobre los aprendizajes que se debían reforzar en el aula de manera particular con cada uno de ellos y, en términos generales, con cada uno de los cursos a su cargo (Icfes, s. f., citado por Castro y Ocampo, 2023).</p> <p>Finalmente, las sugerencias didácticas que se presentaban en la última sección del reporte de resultados, además de hacer una retroalimentación sobre los aprendizajes y las evidencias que se abordaban en cada pregunta, siguiendo el diseño centrado en evidencias, buscaban aportarles a los docentes una serie de recomendaciones sobre cómo fortalecer dichos aprendizajes en el contexto del aula de clase (Icfes, s. f., citado por Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>Una de las fortalezas de este tipo de pruebas (adaptativas), respecto a las pruebas electrónicas e impresas, consiste en que las pruebas adaptativas tienen una menor duración (en promedio la aplicación dura la mitad del tiempo que la de una prueba tradicional), lo cual implica que el estudiante responde un menor número de preguntas (O. Espitia, comunicación personal, 17 de junio de 2020).</p> <p>Los usuarios resaltan que les sirvió de gran ayuda para el acercamiento a las preguntas de la prueba y que se sintieron mejor preparados y con mayor seguridad frente a cómo abordarlas; además, consideran que es una herramienta novedosa, al facilitar el acceso a las preguntas en cualquier momento (Icfes, 2019, 9 de junio).</p> <p>En la primera versión, (Pruebas Saber 11.° - Calendario B), 94.689 personas ingresaron a la plataforma, que se puso a disposición de la ciudadanía desde el 18 de febrero hasta el 9 de marzo de 2019. En total, durante 2019, la herramienta fue utilizada por 334.000 usuarios únicos, quienes realizaron 1.438.444 ingresos, y la app fue descargada por un total de 47.000 personas, como indicador de que ha tenido una buena acogida entre el público en general (Redacción Vida, 2020, citado por Castro y Ocampo, 2023).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantiza confiabilidad a nivel técnico y psicométrico, ya que los ítems se enfocan en un rango de dificultad apropiado para cada evaluado. • Permite aumentar la seguridad, en la medida en que se controla la tasa de exposición de las preguntas. • Por ser en formato electrónico, no hay espacio para marcaciones incorrectas a causa de un borrado incompleto, como sucede en las pruebas impresas, y se deja de lado la manipulación de hojas y cartillas. • El aplicativo no permite múltiples marcaciones. • Es posible generar un reporte inmediato de calificación, el cual se realiza a través de TRI. • Se administran menos preguntas que bajo la aplicación de papel y lápiz, puesto que los ítems se seleccionan de una manera más eficiente. • Los usuarios resaltan estas ventajas: "fácil", "mejor", "sencillo" y "estudiante". 	<p>El contenido para los estudiantes que acceden a la plataforma consiste en un viaje acompañado por personajes animados, lo cual aporta un componente de interactividad que contribuye a que la página sea más agradable y entretenida, especialmente para los más jóvenes (Icfes, 2016, citado por Castro y Ocampo, 2023).</p>	<p>Es un proyecto que evolucionó hasta convertirse en una política pública para el fortalecimiento de los procesos de desarrollo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), que pretende aportar al fortalecimiento de sus procesos de aprendizaje y desarrollo a partir del reconocimiento de sus ritmos y estilos, de lo que saben y pueden hacer, y de sus realidades e intereses (MEN e Icfes, 2022).</p> <p>Por lo tanto, promueve el fortalecimiento de las capacidades de los actores del sector frente al liderazgo educativo de los directivos docentes y de los equipos de las secretarías de Educación de las diferentes entidades territoriales del país, y de las prácticas pedagógicas de los docentes para la gestión del aula (MEN e Icfes, 2022).</p> <p>En esa medida, fomenta el desarrollo de las capacidades de los actores del sector, teniendo en cuenta la innovación educativa a través de la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, el liderazgo educativo de los directivos docentes y el acompañamiento de los equipos técnicos de las secretarías de Educación. De igual manera, robustece los conocimientos de los docentes sobre los Estándares Básicos de Competencias y les da nuevos insumos para que desarrollen actividades en el aula (MEN e Icfes, 2022).</p> <p>También, permite conocer con mayor profundidad cómo están los estudiantes en inglés, ya que todos los estudiantes del país pueden acceder al instrumento de valoración de competencias básicas para esta área desde el grado 9.°, el cual fue diseñado partiendo de las especificaciones establecidas en el Marco Común Europeo, para los grados 9.°, 10.° y 11.°.</p> <p>En términos generales, esta estrategia marca un punto de inflexión, porque brinda información sobre el impacto de la pandemia en el sector educativo, de manera que la retroalimentación a los docentes, los estudiantes, las instituciones y entidades territoriales, le dice al sector en dónde debe empezar a focalizar sus esfuerzos para disminuir esa brecha de atraso (MEN e Icfes, 2022); adicionalmente, aporta información sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes, la cual puede ser útil para el adecuado manejo de ciertas situaciones dentro y fuera del aula, así como para el desarrollo de futuras investigaciones que aporten al sector educativo a nivel nacional. En esa medida, aporta resultados por estudiante, por curso, por área, por pregunta y por competencia, en un amplio rango de grados. Además, se le proporciona al docente una cantidad de información adicional relacionada con lo que se evalúa en cada pregunta, la justificación de las opciones correctas y la justificación del porqué las otras opciones no son correctas, etc. (MEN e Icfes, 2022).</p> <p>En conclusión, se trata de una herramienta que surgió como una respuesta a la necesidad de los docentes respecto a lo que la educación en casa implicó en los aprendizajes de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), en términos de posibles retrocesos, aplazamiento de procesos y logros que se tenían previstos, entre otros, pero que puede, a corto, mediano y largo plazo, contribuir al mejoramiento de los procesos educativos desarrollados al interior de las aulas.</p>

Referencias

Báquiro, S., Díaz, A., Castro, N., Rodríguez, C. y Rodas, C. (2023). Definición del concepto de evaluación formativa para el Icfes. En L. Castro, L. Duarte y N. Sánchez (Comps.). *Aportes a la evaluación formativa desde el Icfes: una mirada externa* (pp. xx-xx). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Castro, L. y Ocampo, L. (2023). Caracterización de las iniciativas de evaluación no estandarizadas del Icfes. En L. Castro, L. Duarte y N. Sánchez (Comps.). *Aportes a la evaluación formativa desde el Icfes: una mirada externa* (pp. xx-xx). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2022a). *Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º. Guía de interpretación de resultados – 2022.* [Texto Guía de interpretación de resultados Evaluar para Avanzar](#)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2022b). *Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º. Guía de orientación grado 3.º. Competencias Comunicativas en Lengua: Lectura.* [Texto Guía de orientación grado tercero lectura Evaluar para Avanzar](#)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2021). *Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º. Cuestionarios auxiliares. Guía de orientación y uso de resultados.* [Texto Guía de orientación cuestionarios auxiliares Evaluar para Avanzar](#)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (s.f.a). *Continuidad de las evaluaciones estandarizadas durante la pandemia.* Documento de trabajo.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (s.f.b). *Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º. Preguntas frecuentes.* [Texto preguntas frecuentes de Evaluar para Avanzar](#)

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2022). *Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º: nota técnica.* [Texto Nota técnica Evaluar para Avanzar](#)

Ministerio de Educación Nacional (s. f.). Foro Educativo Nacional 2020. *Aprendizajes significativos para la vida como principio orientador del quehacer educativo.* [Texto foro educativo 2020](#)

7. A modo de cierre: el valor agregado del Icfes en el marco de la evaluación formativa

Luz Helena Duarte Mateus⁵

Las diferentes iniciativas que se han venido implementando al interior del Instituto como aporte a la evaluación formativa, al igual que las pruebas estandarizadas, están ligadas al concepto de valor agregado (VA), el cual, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, se refiere al logro de los estudiantes, expresado como el crecimiento en conocimiento, habilidades, capacidades y otros atributos que estos han ganado como resultado de sus experiencias dentro del sistema educativo en el tiempo (OCDE, 2008). Al respecto, de forma coherente con esta primera definición, desde el Icfes, *“el valor agregado de una institución se entiende como la contribución de esta al progreso neto de los estudiantes, hacia objetivos de aprendizaje establecidos, una vez se controla por la influencia de factores ajenos a la institución que pueden contribuir a ese progreso”* (Martínez, Gaviria y Castro, 2009, citados por Icfes, 2021, p. 5).

Ahora bien, respecto al concepto de valor agregado, cabe señalar que, durante los años sesenta, la mirada estaba centrada en la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, mientras que en un segundo periodo, que se dio entre comienzos de los 70 y finales de los 80, estaba centrada en la igualdad de oportunidades de aprendizaje, ya que se buscaba no solamente garantizar que cada niño en edad escolar tuviera un espacio en la escuela, sino que, a través de un enfoque denominado “de enseñanza individualizada” o “de educación personalizada”, se buscaba hacer el aprendizaje accesible a todos los alumnos. Finalmente, en un tercer momento, que surgió a comienzos de la década de los 90 y que continúa vigente en la actualidad a nivel latinoamericano, el enfoque se ha puesto principalmente en la igualdad en los progresos de los estudiantes en relación con su aprendizaje (Froemel, 2003).

⁵Este apartado se construyó a partir de los aportes hechos por Jennifer Andrea García, Cristian González, Sarita Vanegas Díaz, Julio Ocampo y Luis Uriel Rojas, en el marco de la mesa de evaluación formativa.



Por otra parte, es importante aclarar que en este documento no nos referimos al VA desde los modelos matemáticos y estadísticos que permiten cuantificar y medir este aporte, sino desde el punto de vista de la generación de recursos y ayudas externas que permiten a los docentes e instituciones realizar mejores evaluaciones dentro de sus actividades en el aula a mediano y largo plazo. Es decir, nos referimos a la posibilidad de aportar herramientas y realizar estudios rigurosos que permitan conocer con más detalle el valor agregado que aportan las instituciones en las diferentes áreas, a partir de los resultados en las pruebas presentadas por los estudiantes.

Se entiende que, a medida que se avanza en el proceso educativo, los estudiantes deben ir mejorando su capacidad de aprendizaje.

De forma coherente con esta última mirada, para el Icfes, específicamente, el valor agregado en lo relacionado con la evaluación formativa se refiere a la posibilidad de hacer seguimiento al desarrollo de los aprendizajes de manera que permita producir consecuencias positivas, en tiempo real. De igual manera, también puede definirse como la magnitud del efecto de una determinada institución educativa en los resultados educativos de sus estudiantes, que van más allá de sus calificaciones y afectan sus oportunidades futuras (Saunders, 1998). Resulta pertinente reconocer entonces que esta perspectiva de valor agregado ha ido evolucionando en el ámbito educativo, y que, en la actualidad, se señala la importancia de estudiar los progresos en el rendimiento escolar de los estudiantes, de manera coherente y articulada entre el docente, las instituciones educativas y demás entidades de apoyo, como lo es en este caso el Icfes.

En este sentido, se entiende que, a medida que se avanza en el proceso educativo, los estudiantes deben ir mejorando su capacidad de aprendizaje, de modo que, al pasar de un nivel educativo a otro, se espera que se genere valor agregado en sus aprendizajes, así como en sus competencias genéricas y específicas (Muñoz, 2019). Por lo tanto, se espera que, a futuro, los resultados de estos estudios puedan ser tomados por los diseñadores de política pública que quieran cubrir la necesidad de contar con medidas precisas sobre el desempeño de las instituciones de educación, con el objetivo de identificar las mejores prácticas y convertirlas en un insumo para orientar las políticas públicas de educación de los Gobiernos. (OCDE, 2008).



Los esfuerzos del Instituto se han centrado en brindar herramientas evaluativas que permitan propender por un modelo de evaluación integral a nivel nacional, que incluya, además de las pruebas estandarizadas y las pruebas internas que realiza el docente al interior de cada institución educativa, otro tipo de pruebas externas que sirvan de base al docente”.

Es posible identificar aquello que es susceptible de mejora, tanto en casos particulares como a nivel pedagógico, con el fin de poder idear mecanismos pedagógicos y didácticos en el aula.



Es así como una de las ventajas de apuntar a modelos de valor agregado que se enmarquen en esta perspectiva, como lo afirman Duarte, Godoy y Dueñas (2016), es que *“es posible incluir información contextual de los estudiantes y el colegio, para hacer medidas que tengan en cuenta inequidades o que logren separar el efecto de los colegios de otras características de los estudiantes. Aun controlando por el nivel inicial de los estudiantes, es razonable pensar que los cambios en el logro educativo se afecten por otras variables exógenas al colegio. Por ejemplo, padres de los estudiantes más comprometidos con la educación de sus hijos, estudiantes con más recursos alimenticios o tecnológicos, pertinencia de los estándares educativos en ciertas regiones del país, actividades extracurriculares de los estudiantes, grupos minoritarios, creencias religiosas, discapacidades y motivaciones de los estudiantes, entre otras. Con este objetivo, y con la restricción de los datos disponibles, el modelo de VA incluye otros regresores con características contextuales del colegio y sus estudiantes”* (p. 18).

De acuerdo con esto, en los últimos años, los esfuerzos del Instituto se han centrado en brindar herramientas evaluativas que permitan propender por un modelo de evaluación inte-

gral a nivel nacional, que incluya, además de las pruebas estandarizadas y las pruebas internas que realiza el docente al interior de cada institución educativa, otro tipo de pruebas externas que sirvan de base al docente. En esta medida, por medio de estrategias como, por ejemplo, Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º, se busca aportar a los ejercicios de valoración en el aula, con el fin de generar algunas inferencias acerca del nivel en que se encuentra cada uno de los estudiantes que le sirvan de insumo diagnóstico al docente para la toma de decisiones al interior del aula (MEN e Icfes, 2022).

El valor real de las herramientas que aporta el Instituto radica entonces en la accesibilidad que tienen para todas las instituciones educativas del país, sin importar su ubicación geográfica, su tamaño o su nivel educativo. En esta medida, se espera contar con instrumentos de valoración de competencias básicas, rúbricas de valoración y cuestionarios auxiliares, entre otros, que sean aplicables, al menos, dos veces por cada

Un elemento valioso de las rúbricas de valoración son las posibilidades que brindan en cuanto a los procesos de retroalimentación que se pueden llevar a cabo con los estudiantes. Este tipo de herramientas enriquece el proceso pedagógico en el aula y contribuye a focalizar los aprendizajes que deben ser reforzados ”.

año escolar, de manera voluntaria y gratuita, dado que el modelo de valor agregado (VA) sigue una misma cohorte en dos momentos del tiempo, con el objetivo de conocer el cambio desde el punto de partida hasta el punto de llegada, y con la posibilidad de acceder a resultados en corto tiempo, para que las instituciones educativas y los docentes hagan el mejor uso de esta información. En esa medida, se busca poder propiciar procesos de autoevaluación y coevaluación, donde participen docentes y estudiantes como parte activa de futuros espacios de retroalimentación académica y personal (Icfes, 2022b).

Sin duda alguna, una de las bondades de este modelo integral en términos del valor agregado es la posibilidad de identificar lo que se está haciendo bien, es decir, de resaltar las posibles fortalezas tanto de los aprendizajes y competencias de los estudiantes como del modelo pedagógico que se materializa al interior del aula en cada institución educativa. De igual manera, también es posible identificar aquello que es susceptible de mejora, tanto en casos particulares como a nivel pedagógico, con el fin de poder idear mecanismos pedagógicos y didácticos en el aula que permitan superar en conjunto con los estudiantes las dificultades en cada área (Icfes, 2022b).

Otro elemento importante asociado al valor agregado de la evaluación formativa mediante este tipo de herramientas de apoyo es que, a partir de la información cuantitativa suministrada por estas pruebas y la información cualitativa obtenida a través de los ejercicios de valoración mediante el uso de rúbricas, los docentes pueden, a su vez, revisar y realizar los ajustes que resulten pertinentes a las actividades de clase y a sus didácticas, de ser necesario (Icfes, 2022b).

Por otra parte, respecto al valor agregado de incorporar preguntas abiertas, es posible señalar que radica en que se propicia el razonamiento y una actitud crítica en los estudiantes frente al conocimiento, como parte también de su utilidad práctica, ya que las preguntas abiertas están diseñadas para que los estudiantes escriban las respuestas, lo cual permite tener un mayor acercamiento al proceso cognitivo que lleva a cabo el estudiante para poder construir una respuesta. En este sentido, también se da una reflexión en torno a la importancia de las rúbricas de valoración como

herramienta para evaluar de una manera más objetiva las diversas respuestas que los estudiantes pueden dar a una pregunta dada, puesto que, en ocasiones, algunos aspectos ajenos al objeto mismo de la evaluación pueden llegar a afectar la valoración que otorga el docente y, en esa medida, las rúbricas permiten hacer una valoración transparente y clara (Icfes, 2022b).

Es así como un elemento valioso de las rúbricas de valoración son las posibilidades que brindan en cuanto a los procesos de retroalimentación que se pueden llevar a cabo con los estudiantes. Este tipo de herramientas enriquece el proceso pedagógico en el aula y contribuye a focalizar los aprendizajes que deben ser reforzados; sin embargo, también es necesario resaltar que, logísticamente, la implementación de las rúbricas representa todo un reto, teniendo en cuenta que, en la mayoría de las instituciones educativas oficiales del país, los docentes tienen entre 30 y 40 estudiantes por aula, lo cual complejiza aún más la retroalimentación individual. Ahora bien, al indagar con un grupo de docentes sobre el valor agregado que ven en este tipo de herramientas de valoración en las diferentes áreas, ellos manifestaron lo siguiente (Duarte, 2021):

- En el caso específico de la rúbrica de valoración para Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura de Evaluar para Avanzar, se debería hacer un mayor énfasis en la evaluación realmente “crítica” de los textos, en términos de asumir una postura, ya que, de acuerdo con ellos, los ítems de las pruebas, en su mayoría, solamente se enfocan en la valoración de los aspectos más básicos de la comprensión lectora, incluso en grados superiores.
- En lo relacionado específicamente con la rúbrica para Competencias Comunicativas en Lenguaje: Escritura, los docentes resaltaron su potencialidad para evaluar diferentes estadios del proceso escritural. Sin embargo, destacaron que se deben buscar diferentes estrategias didácticas para su implementación en el aula de clase, debido a su longitud. Adicionalmente, mencionaron que, si bien la lengua a partir de la cual fue construida y sobre la cual se plantea el ejercicio es el español, se debe resaltar su potencialidad para ser adecuada o transformada por parte de los docentes para la valoración de aspectos que no están incluidos en ella, e incluso para su uso con diferentes lenguas, con características similares u opuestas al español.
- En lo concerniente a la rúbrica para Competencias Ciudadanas y Sociales, los docentes entrevistados señalaron que este instrumento les permitió problematizar las posturas tanto de estudiantes como de docentes, dando lugar al debate a partir de las preguntas abiertas; de igual manera, de acuerdo con ellos, este ejercicio sirvió para mostrar que las preguntas abiertas permiten que los estudiantes y los docentes se puedan relacionar de forma distinta con los conocimientos evaluados, de tal manera que pueden ayudar y completar las herramientas que ya existen, fomentando un pensamiento crítico y argumentativo.
- Finalmente, respecto a la rúbrica de Matemáticas, los docentes manifestaron que, por su amplitud, permitió la participación de todos los estudiantes presentes, quienes expresaron su interés en la forma en la cual se evalúan este tipo de preguntas abiertas y en la forma en que se deberían abordar este tipo de ejercicios, llegando a la conclusión de que no se requiere de memoria para su solución, sino una correcta interpretación y formulación para llegar a la respuesta final.

Los cuestionarios auxiliares, son vistos como una herramienta complementaria de evaluación que permite adquirir conocimiento sobre lo que vive un estudiante, con el fin de identificar situaciones de brechas y oportunidades.

En términos generales, de acuerdo con Duarte (2021), los docentes entrevistados destacan que estas rúbricas les permiten medir el desarrollo de ciertas habilidades e identificar aquellos temas o competencias que necesitan reforzar en sus estudiantes, a manera de diagnóstico y como una oportunidad de mejora; en esta medida, las rúbricas se convierten en un medio para el fortalecimiento educativo y en un insumo para los planes de mejoramiento, que puede ser retomado en el día a día en aras de la excelencia académica.

Adicionalmente, reconociendo la importancia de las competencias socioemocionales de los estudiantes como un elemento imprescindible para el desarrollo adecuado de los aprendizajes, como parte del valor agregado de este modelo integral de evaluación formativa, se ha querido contar con una herramienta adicional de apoyo al docente que le permita entender la realidad personal, familiar y de acceso a recursos con que cuentan sus estudiantes, con el propósito de que los docentes puedan identificar las creencias, actitudes y sentimientos de los estudiantes ante situaciones de cambio, observar las tendencias de respuesta de los estudiantes e identificar las fortalezas o posibles dificultades percibidas por los estudiantes con respecto a sus habilidades socioemocionales, las condiciones que favorecen el aprendizaje, las prácticas docentes, los recursos disponibles y la mentalidad de crecimiento (Icfes, 2022a).

En este sentido, según Duarte (2021), el incorporar una herramienta de evaluación como los cuestionarios auxiliares dentro del modelo integral, desde el punto de vista de los rectores entrevistados, ha permitido que los estudiantes hagan también una autoevaluación y una reflexión sobre cómo viven en su contexto y cómo están en su parte emocional con lo que les ha tocado vivir y, a su vez, les permite tomar conciencia de su propia situación. Además, otro aspecto importante que resaltan los rectores, en este sentido del valor agregado, es la posibilidad que se dio de evaluar el acompañamiento de los docentes durante la pandemia, además de poder conocer lo que sentían los niños en aquel momento y cómo están ahora.



Es así como, los cuestionarios auxiliares, con el apoyo de las matrices de análisis, desde el punto de vista de los rectores entrevistados, son vistos como una herramienta complementaria de evaluación que permite adquirir conocimiento sobre lo que vive un estudiante, con el fin de identificar situaciones de brechas y oportunidades en relación con el servicio educativo, ya que le permiten al docente tener apoyo para la identificación de los posibles rezagos de aprendizaje en el aula; adicionalmente, aportan información sobre la parte socioemocional de los estudiantes que permite identificar otros factores al interior de los hogares que pueden estar influyendo en su desempeño académico. Por su parte, desde el punto de vista de algunos docentes entrevistados, estas herramientas complementarias constituyen una ayuda para conocer las condiciones en que viven sus estudiantes, dado que los niños son muy dados a decir la verdad y, de esta manera, al conocer su situación específica, se les puede brindar, en cada caso, un mejor manejo (Duarte, 2021).

En esta medida, de acuerdo con Duarte (2021), los cuestionarios auxiliares son vistos por parte de los docentes como la posibilidad de conocer ¿En qué condiciones viven sus estudiantes?, ¿con quién viven?, etc., como un punto de partida para poder ayudarlos en la parte académica y familiar, y, posteriormente, poder orientarlos para tratar de buscar soluciones o detectar situaciones difíciles que los estén desmotivando en su proceso académico y, así, poder también idear estrategias de aula más apropiadas a sus condiciones. Incluso, algunos docentes manifestaron que, desde su perspectiva, esta parte es más necesaria que los cuadernillos de las diferentes áreas, ya que ven como una necesidad importante saber cómo están sus estudiantes y conocer un poco más sobre el contexto donde viven, para poder brindarles un mejor acompañamiento.

Además, los docentes han visto los cuestionarios como una oportunidad para conocer más sobre las condiciones de sus estudiantes; al respecto, se evidenció que la mayoría de ellos no cuenta con los recursos de internet ni de computador de uso individual en casa y que, en muchas ocasiones durante la pandemia, solamente se contaba con un único celular en casa para tres o cuatro estudiantes de diferentes grados, lo que dificultaba que recibieran sus clases a tiempo y presentaran adecuadamente las actividades académicas. Debido a esto, los docentes tuvieron que acoplarse a esas circunstancias particulares de sus estudiantes e incluso algunos tuvieron que ir hasta las casas de ellos a llevarles las guías, lo cual les sirvió para darse cuenta de las condiciones tan difíciles en que viven estos niños y jóvenes (Duarte, 2021).

Finalmente, según Duarte (2021), algunos docentes manifestaron que esta situación les permitió evidenciar la importancia de comprender la parte humana de sus estudiantes y entender muchas cosas relacionadas con su comportamiento y su bajo desempeño académico, hasta el punto de que muchos dejaron de ser tan duros o exigentes al evaluar a sus estudiantes. En conclusión, el conocer más de cerca la realidad de sus estudiantes ha sido fundamental para los docentes, en la medida en que han podido ayudarles a gestionar sus propias realidades y contextos, así como su parte emocional, para que no les afecte su parte académica.

Por otra parte, con el ánimo de dar un mayor valor agregado a la evaluación formativa que se realiza en las instituciones oficiales y privadas, desde el Icfes se recogen de manera permanente las expectativas de los docentes y directivos de las instituciones educativas en torno al tema, mediante entrevistas y grupos focales, en diferentes momentos, que nos aportan información relevante y contextualizada como insumo para ajustar el modelo de evaluación y retroalimentación, de acuerdo con la realidad y necesidades derivadas del contexto inmediato de los docentes.

Al respecto, desde el punto de vista de los rectores, la EF es vista como la posibilidad de mirar las fallas que se están cometiendo y los aspectos a mejorar; es decir, va más allá de los procesos cognitivos. En esta medida, se identifica la necesidad de ver la evaluación formativa en un sentido integral y más amplio que la mera evaluación cuantitativa, ya que los estudiantes no aprenden de la misma forma y, por lo tanto, se considera que ahí se está fallando en las instituciones. Adicionalmente, ellos resaltan la identificación de brechas sociales y educativas en los diferentes contextos como una de las fortalezas de este tipo de evaluación (Duarte, 2021).



Respecto al uso de la información que se obtiene mediante estas herramientas de apoyo a la evaluación formativa, de acuerdo con Duarte (2021), los rectores entrevistados manifiestan que el objetivo primordial es tomar esta información para el proceso de planeación del siguiente año académico y, así, poder tener algunos elementos para desarrollar actividades en las diferentes áreas. Adicionalmente, ellos esperan poder utilizar estas herramientas de evaluación como insumo para crear nuevos materiales de apoyo docente en las diferentes áreas de conocimiento, ya que algunos docentes también destacan que este tipo de pruebas les sirven incluso de modelo para actualizarse en cuanto a la manera en que se está evaluando a nivel nacional, y al tipo de preguntas y los contenidos que se evalúan.

Por último, en cuanto a la relación que los rectores ven entre la evaluación formativa y estas herramientas, se plantea que estas permiten realizar diagnósticos en las áreas específicas que se evalúan, a diferencia de los procesos meramente formativos, y que, adicionalmente, se incluyen los cuestionarios auxiliares como parte de la evaluación integral del proceso de los estudiantes (Duarte, 2021).

Ahora bien, al incorporar adecuadamente estas herramientas dentro del aula de forma efectiva, como parte del proceso formativo, se espera que los docentes, a su vez, puedan generar un impacto positivo en los aprendizajes de sus estudiantes a nivel individual y colectivo, que vaya mucho más allá del mero cumplimiento de unas directrices institucionales, en la medida en que cada docente incorpore estas metodologías y herramientas como parte de su quehacer en el aula, haciendo uso de información que le permita priorizar acciones de mejora más personalizadas de forma pertinente y oportuna, sustentada en información válida y confiable (MEN e Icfes, 2022).

En este sentido, al interior del Instituto se tienen, de por sí, ya bastantes retos, pues se espera seguir avanzando en el desarrollo de estrategias y procesos de acompañamiento a la evaluación formativa que se realiza en las instituciones educativas del país y, paulatinamente, ir ampliando de forma significativa el número de instituciones que utilizan estos servicios que presta el Instituto, de manera que cada vez más docentes incorporen estas herramientas como parte de su cotidianidad. De igual manera, también se espera conocer de primera mano el uso que le han dado tanto los docentes como las instituciones educativas a los resultados de estas herramientas de evaluación y valoración en el aula.

Finalmente, dentro de las discusiones que sostuvieron al interior de la submesa de valor agregado, se espera a futuro poder implementar acciones que permitan, a mediano y largo plazo:

- Consolidar cifras agregadas para la intervención y generación de políticas públicas en educación, e investigar sobre lineamientos curriculares y el cumplimiento de estos en el proceso de formación.
- Elaborar un estudio tipo panel longitudinal, que permita establecer el estado y la evolución de la educación a través del tiempo, con el fin de apoyar la política pública de educación.
- Promover informes sobre las habilidades y competencias de los evaluados, con potencial de orientar las diferentes etapas de su formación (toma de decisiones sobre aspectos vocacionales).
- Fortalecer el proceso de aprendizaje del estudiante, teniendo en cuenta que las evaluaciones de un año escolar pueden ser utilizadas como insumo informativo para los profesores que atienden el siguiente año escolar, impactando positivamente el relacionamiento entre el docente y sus estudiantes.
- Aplicar modelos estadísticos que determinen los factores o variables que están asociados a la calidad de la educación. Por ejemplo, explicar la calidad de la educación respecto a la información demográfica, económica, social y cultural.
- Desarrollar estudios de valor agregado (VA) a través de los resultados de los instrumentos cuantitativos de estas estrategias.



Adicionalmente, existe la posibilidad de generar productos a partir de la evaluación formativa, enriqueciéndola con otras posibilidades de análisis de información (en instituciones de todos los niveles de educación).

Adicionalmente, se espera a futuro poder evaluar otros aspectos asociados a la calidad educativa y el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes como, por ejemplo, la convivencia escolar e idear nuevos productos o servicios para ofrecer a las instituciones educativas, los docentes, los rectores, los directores académicos, e incluso a los padres de familia, como parte de las actividades misionales que dan valor social a la evaluación que se realiza desde el Instituto.

Se entiende, entonces, que asumir estas nuevas herramientas como parte de un modelo integral de evaluación formativa, permitirá rescatar y materializar el verdadero valor social de estas evaluaciones dentro del aula, entendidas como una serie de mecanismos idóneos que sirven de modelo para que los docentes puedan mejorar el diseño e implementación de nuevas y mejores evaluaciones en el aula, con el fin de diagnosticar oportunamente el desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes y, así, aportar de una mejor manera a la evolución de la calidad de la educación desde el aula e impactar, en consecuencia, en la calidad de la educación que se imparte en las instituciones.

Desde este punto de vista, se espera que el Icfes no solo sea visto como una entidad del sector que realiza las pruebas de Estado, sino que sea visto como un aliado estratégico para el desarrollo y evolución de la calidad de la educación, que se involucra en su mejoramiento desde los procesos institucionales aportando herramientas con valor diagnóstico para facilitar la toma de decisiones en el aula.

7.1. El Icfes como aliado estratégico

Como parte de la misma evolución que ha tenido el Instituto, desde la submesa de valor agregado, se considera que, adicional a los resultados tradicionales que el Instituto retorna a las instituciones educativas y a los docentes sobre las pruebas

enmarcadas en evaluación formativa, el Icfes puede diseñar y entregar productos o servicios adicionales que le permitan también aportar al sector privado, así como aportar análisis agregados, comparativos, cuantitativos y cualitativos, de tal manera que se pueda consolidar como el mejor aliado estratégico para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media en el país.

De igual manera, otro aspecto clave en el cual el Icfes, como aliado de las IE, puede aportar al país se relaciona con la necesidad de socializar ampliamente los resultados de estas pruebas y fomentar que tanto las pruebas como sus resultados se utilicen, lo cual puede ser llevado a cabo a través de estrategias como: procesos de acompañamiento puntuales, mesas de discusión, espacios coordinados con las secretarías de Educación, publicación de resultados agregados en medios masivos, habilitación de acceso a los resultados para fines de investigación, mecanismos de difusión propios del MEN, etc., las cuales deben encontrarse en un documento guía, que haga parte de los planes anuales curriculares.

Adicionalmente, existe la posibilidad de generar productos a partir de la evaluación formativa, enriqueciéndola con otras posibilidades de análisis de información (en instituciones de todos los niveles de educación), al cruzar los resultados obtenidos con información ya existente (por ejemplo del mismo colegio) vía modelos matemáticos y estadísticos de Valor Agregado (VA) y Aporte Relativo (AR) de corte transversal o longitudinal, los cuales han sido utilizados inicialmente en las pruebas de Estado, o haciendo uso de herramientas de análisis avanzado como diseños longitudinales de seguimiento o diseños de corte transversal, modelos de regresión lineal, estudios multinivel de efectos aleatorios, estudios de curva de crecimiento, estudios multivariados e incluso, a futuro, estudios de *machine learning*.

Finalmente, también existe la posibilidad de generar valor agregado por medio de productos investigativos que permitan:

- Establecer una relación de causalidad entre los resultados obtenidos por las instituciones educativas y los resultados académicos individuales de los evaluados.
- Determinar la relación entre la deserción académica por resultados y temas vocacionales, y los resultados académicos individuales de los evaluados.
- Brindar apoyo a los estudiantes y a las instituciones educativas en los procesos de elección vocacional, entre otros.

Referencias

Duarte, J., Godoy, S., Dueñas, X. (2016). Valor agregado en la educación primaria y secundaria: siguiendo cohortes en el tiempo. *Comunicaciones en Estadística*, 9(1), 11-41.

Duarte, L. H. (Entrevistadora) (2021). *Experiencias de un grupo de rectores, docentes y padres de familia frente a la estrategia de Evaluar para Avanzar*. Documento de trabajo.

Froemel, J. E (2003). Evaluación de la calidad de la educación con equidad: el modelo de valor agregado. *Persona y sociedad*, 17(1), 165-178.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2021). *Informe técnico. Medición de los efectos de la educación superior en Colombia sobre el aprendizaje estudiantil*. [Texto informe técnico](#)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2022a). *Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º. Cuestionarios auxiliares. Guía de orientación y uso de resultados*. [Texto Guía de orientación cuestionarios auxiliares Evaluar para Avanzar](#)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2022b). *Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º. Rúbrica de valoración grado 3.º. Matemáticas*. [Texto rúbrica de valoración grado tercero matemáticas Evaluar para Avanzar](#)

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2022). *Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º: nota técnica*. [Texto Nota técnica Evaluar para Avanzar](#)

Muñoz, E. (2019). *Análisis de la generación de valor agregado en competencias ciudadanas de la educación superior en Colombia* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Texto tesis Muñoz

Saunders, L. (1998). "Value added" measurement of school effectiveness: an overview. National Foundation of Educational Research. [Texto value added measurement of school effectiveness](#)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2008). *Measuring improvements in learning outcomes: Best practices to assess the value-added of schools*. [Texto measuring improvements in learning outcomes](#)

