



EDUCACIÓN INCLUSIVA, PERSPECTIVA DESDE LA EVALUACIÓN

Evolución en las políticas públicas colombianas

Inclusive education, perspective from evaluation. Evolution in Colombian public policies

SANDRA PATRICIA BARRAGÁN MORENO ¹, ELIACID MARCELO ESCALANTE ²

¹ Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia

² Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia

KEYWORDS

*Inclusive education
Student evaluation
Formative evaluation
Standardized tests
Educational systems*

ABSTRACT

This work aims to visualize the evolution of the evaluation of the level of academic student achievement in Colombian public policies from 1968 to 2020, considering the closing of social, economic, and educational gaps that enable peaceful coexistence, respect for human rights and genuine inclusion. A mixed methodology was used to identify the evaluation progression from a summative result to a training and meaningful approach, and the results are distant from the goals of public policies that seek to bring Colombian students closer to a better quality of life.

PALABRAS CLAVE

*Educación inclusiva
Evaluación del estudiante
Evaluación formativa
Pruebas estandarizadas
Sistema educativo nacional*

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es visualizar la evolución de la evaluación del nivel de logro académico de los estudiantes en las políticas públicas colombianas de 1968 a 2020, a la luz del cierre de brechas sociales, económicas y educativas que posibiliten la convivencia pacífica, el respeto a los derechos humanos y la inclusión genuina. Con una metodología mixta, se obtuvo que la evaluación pasó del resultado sumativo a un enfoque formativo y significativo, pero los resultados están distanciados de las metas en las políticas públicas que pretenden acercar a los estudiantes colombianos a una mejor calidad de vida.

Recibido: 13/ 06 / 2022

Aceptado: 15/ 08 / 2022

1. Introducción

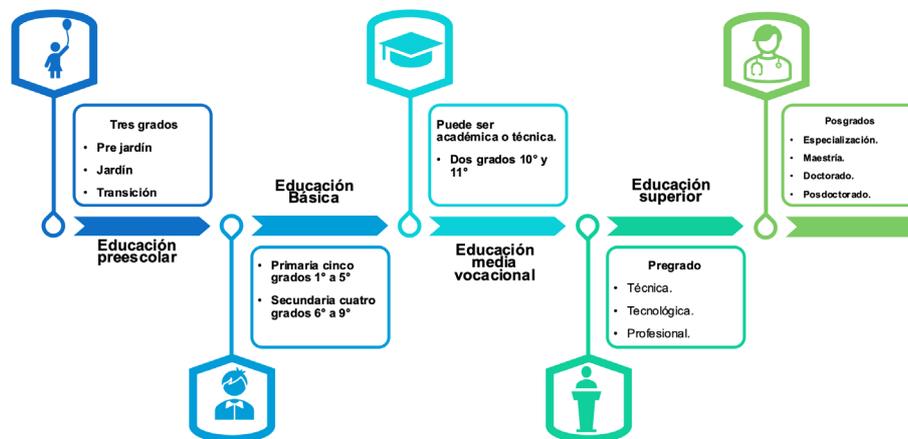
Bogoya et al. (2014) definieron la evaluación como un acto de reconocimiento de atributos y fortalezas, estados de desarrollo y profundidad de la capacidad de un estudiante en una disciplina que es objeto de estudio; implicando, como afirmó Castañeda (2021) que la evaluación no es el punto final en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que trasciende hacia la cognición y metacognición. En esta línea, Barberà (2006) concibió multidimensionalmente a la evaluación así: 1) Como acreditación de la adquisición de competencias frente a la sociedad; 2) Enfocada hacia la retroalimentación a los estudiantes; 3) Como conocimiento durante el ejercicio de valoración; y, 4) Como valoración inicial para proyectar las temáticas a desarrollar. Recientemente, Schwartzman et al. (2021) señalaron que la evaluación hace parte de los pasos sistemáticos en la construcción y reconstrucción del conocimiento, es decir, es una etapa del proceso en el que se procura que “los estudiantes tomen conciencia de sus aprendizajes y que los docentes interpreten lo que suponen esos aprendizajes construidos, para la enseñanza” (Schwartzman et al., 2021, p. 69). En alineación con la educación como estrategia para el cierre de brechas sociales diferenciales, se aplica la perspectiva de la inclusión orientada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como el reconocimiento de la diversidad con rasgos característicos centrados en las necesidades y oportunidades que se favorecen en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). En este mismo sentido, Gargallo-López et al. (2021) se enfocaron en la evaluación desde el alineamiento constructivo en el que se emplean procedimientos de evaluación que a su vez cumplen con la función de enseñar (ej.: trabajo cooperativo, discusiones, proposiciones, resolución de situaciones, y las comunidades de aprendizajes en el marco de la inclusión). Estas últimas miradas de la educación inclusiva como resultado de la Transformación de la Evaluación en Colombia (TEC) desde una práctica oculta aplicada por expertos a una práctica visible que facilita análisis, estudio y deducción por parte de los actores educativos que intervienen, entre las que se encuentran los mismos evaluados (Bogoya, 2006). Esta visibilidad es altamente relevante puesto que la evaluación en muchos casos es decisoria, en cuanto a obtención de un empleo, una beca o un ingreso a la universidad, entre otros (Barragán, 2013; Muñoz-Moreno y Lluch, 2021; Escobar, 2014).

En adición, tanto la contingencia por la COVID-19 como las respuestas a ella impactaron muchos de los indicadores educativos y entre ellos los resultados de la evaluación educativa (Melo-Becerra et al., 2021), es así que, las e-actividades entendidas como las labores pedagógicas que desarrolla un aprendiz le impusieron retos a la docencia en términos de la valoración del progreso académico, cuya evaluación o valoración no podía agudizar la complejidad de la situación en la que se estaban desarrollando (UNESCO, 2020; Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2021; Muñoz-Moreno y Lluch, 2021). Los primeros estudios de análisis de las funciones educativas en el confinamiento y posterior a este indicaron que la evaluación mayoritariamente fue individual y dedicada a la primera dimensión enunciada por Barberà (2006) en cuanto a la acreditación de saberes (Schwartzman et al., 2021), reclamando de forma urgente pasar a la evaluación formativa atendiendo a las diferentes realidades (UNESCO, 2020; Muñoz-Moreno y Lluch, 2021). Aunque, Cabero y Palacios (2021) señalaron que la evaluación como parte del proceso en la construcción del conocimiento casi no ha experimentado cambios, Escobar (2014) y Mellado-Moreno et al. (2021) mostraron la que el avance progresivo de la valoración en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia en la búsqueda de información permanente que “retroalimenta entre sus distintas variables y que genera transferencia tecnológica con otras áreas de conocimiento en sus contextos más prácticos” (Mellado et al., 2021, p. 180).

Considerando la TEC en las Políticas Públicas Colombianas en Educación (PPCE) para el presente escrito, se delimitó una ventana de observación entre 1968 y 2020. 1968 fue elegido porque es el año de creación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, que más adelante se denominó Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) ya que esta creación representa un hito porque permitió realizar la evaluación para los diferentes niveles educativos (Figura 1) y para los procesos efectuados en la educación como desempeño de docentes.

Es de anotar que, en Colombia, desde lo preceptuado en la Constitución Política de Colombia (CPC) de 1991 en los Art. 67 y 70, la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación (LGE) en el Art. 10, el Decreto 1860 de 1994 en el Art. 5, la Ley 30 de 1992 en los Art. 9 al 12, la ley 1346 de 2009, la ley 1618 de 2013 y lo regulado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ICFES, la educación formal se estructura en niveles, ciclos y grados, conocidos como Ciclos de la Educación en Colombia (CEC). Los niveles educativos están estructurados en preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional (EMV) y educación superior. La Figura 1 especifica los niveles, los ciclos y los grados en que se estructura el sistema educativo colombiano.

Figura 1. Estructura del sistema educativo colombiano



Fuente: Elaboración propia

1.1. Transformación Histórica de la Evaluación

A nivel mundial, la evaluación del aprendizaje ha tenido transformaciones históricas que la llevaron desde un punto en el que representaba control hasta una perspectiva en la que se proporciona retroalimentación a todos los intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barberá, 2006; Escobar, 2014), estas transformaciones se resumen en la infografía de la Figura 2. De estas transformaciones se destacan a continuación dos conceptualizaciones que no son excluyentes y que pueden ahora ser consideradas complementarias: la valoración numérica y la evaluación integral. Se destaca en el primer sentido desde la racionalidad técnica, el modelo de Tyler (1950) que define propósitos, factores y necesidades contextuales comunes que el evaluador marca como logradas:

Para determinar el modelo de evaluación más adecuado para una institución educativa, es necesario plantearse las cuatro preguntas siguientes: ¿Qué propósitos educativos pretende alcanzar la escuela?, ¿Qué experiencias educativas pueden llevarse a cabo, de tal manera que sea lo más probable posible alcanzar esos propósitos?, ¿Cómo pueden organizarse de manera efectiva estas experiencias educativas?, ¿Cómo se puede determinar si se están alcanzando correctamente los propósitos planteados? (Tyler, 1950, p.2).

Por otra parte, desde la racionalidad crítica la evaluación se ha definido en cuanto a su función formativa y en su accionar transversal

Desde el marco pedagógico de la racionalidad crítica, la evaluación formativa se define como la búsqueda subjetiva, en tanto que individual y personal, de la evolución que ha experimentado cada sujeto gracias a la intervención educativa. La función operatoria de la evaluación sumativa da paso a la función informadora de la evaluación formativa que tiene como finalidad, no acreditar conocimientos, sino mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mellado-Moreno et al., 2021, p. 174).

Figura 2. Transformación histórica del concepto de evaluación



Fuente: Elaboración propia usando www.presentationgo.com y con base en (Escobar, 2014) y (Schwartzman, y otros, 2021), (Mellado-Moreno, Sánchez-Antolín, & Blanco-García, 2021).

En este contexto surgieron las tres preguntas de investigación que guían este trabajo:

RQ1: ¿cómo ha evolucionado el concepto de evaluación en las políticas públicas en Colombia?

RQ2: ¿cómo se refleja el concepto de evaluación en las pruebas estandarizadas colombianas y en sus resultados?

RQ3: ¿cómo ha incidido la transformación de la evaluación en la educación inclusiva?

2. Objetivo

El objetivo de este trabajo es visualizar la evolución de la evaluación del nivel de logro académico de los estudiantes en las políticas públicas colombianas de 1968 a 2020.

Para lograr el objetivo propuesto, este artículo se divide en cuatro partes, incluyendo la metodología de investigación que contempla cuatro fases; los resultados obtenidos con la implementación de la metodología; y posteriormente, una discusión de los resultados con base en otras fuentes de información. Finalmente, se ofrecen conclusiones en torno al objetivo propuesto y a las preguntas de investigación.

3. Metodología

Se consideró una metodología de investigación con las siguientes características: diseño no experimental, de enfoque mixto, de alcance descriptivo y de fuente documental para hacer la trazabilidad del concepto de evaluación en las PPCE, durante un poco más de 50 años. Este concepto ha permeado las pruebas estandarizadas gubernamentales denominadas Saber que se aplican a lo largo de la trayectoria educativa en los CEC, por lo que su visualización ineludiblemente incluirá estas pruebas.

En consecuencia, la metodología incluyó las cuatro fases de desarrollo consecutivas que se describen enseguida:

Fase 1: Consistió en identificar y clasificar las PPCE que hicieran alusión directa e indirecta al proceso de valoración de los desempeños en los estudiantes a lo largo de los CEC y los aspectos más relevantes sobre inclusión escolar.

Fase 2: Revisión de la estructura de las pruebas estandarizadas gubernamentales Saber y de la incidencia de la participación de Colombia en pruebas estandarizadas internacionales y la modificación o la adaptación del concepto de evaluación e inclusión conforme a esta participación.

Fase 3: **Síntesis de los** resultados en las pruebas estandarizadas gubernamentales e internacionales. Fase 4: Descripción de los estudios de valor académico agregado y valor relativo que se han adelantado en el país considerando las PGES en los CEC como prueba de entrada y salida para verificar el progreso en el sistema educativo.

Para las fases 1 y 2 se empleó una revisión integrativa para sintetizar teoría, investigación y metodologías relacionadas (Guirao-Goris, 2015) que han producido hallazgos en torno al concepto de evaluación en el contexto colombiano. Es de anotar que se empleó la infografía como uno de los recursos para presentar resultados, explicar hallazgos de la investigación y con ello visualizar la evolución de la evaluación en Colombia.

4. Resultados

4.1. Las Políticas Públicas Colombianas y la Transformación de la Evaluación

Desde los Planes Nacionales de Desarrollo

La transformación de la evaluación en Colombia, en línea con la educación e inclusión, tiene su asidero de política pública en los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) ya que estos marcan el derrotero a seguir en un sector de acción gubernamental específico. En asuntos de evaluación de los aprendizajes con características inclusivas como tema derivado de la educación, es pertinente mencionar las metas, y objetivos trazados según las perspectivas de los PND desde 1974 hasta el que se encuentra en curso 2018–2022 y que están referenciados en la Tabla 1.

Tabla 1. Transformación de la evaluación en Colombia en el marco de la educación inclusiva desde los PND desde 1970 hasta 2022

Presidente	Vigencia	Aporte a la transformación de la evaluación en Colombia
Misael Pastrana	1970-1974	Se fundaron los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM), en los que por su carácter técnico se aplicó la evaluación sumativa, centrada en resultados medibles y cuantificables. Adicionalmente, se creó la escuela unitaria que, por su ejercicio colectivo, potencializó la evaluación integradora e interdisciplinar.
Alfonso López	1974-1978	Se promulgó la Ley 43 de 1975, y con esta se nacionalizaron los procesos de evaluación en la primaria y la secundaria quedando ceñidas a los términos del MEN.
Julio Turbay	1978-1982	Expedición del Decreto 2277 de 1979, regulando las prácticas del ejercicio docente, la transformación pedagógica e incorporar procesos evaluativos.
Belisario	1982-1986	Se crea la educación abierta y a distancia, por su carácter autónomo, incluye la evaluación crítica, experiencial y productiva.
Virgilio Barco	1986-1990	Se dio continuidad a los procesos anteriores.
César Gaviria	1990-1994	Esta vigencia marcó cuatro grandes hitos: 1) Se creó la CPC de 1991; 2) Se promulgó la LGE; 3) Se fomentó la Comisión de Sabios; y 4) Se emitió el Decreto 1860 de 1994. Todas estas políticas sentaron los pilares y un giro a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándolos en el individuo como sujeto participativo de la educación inclusiva y fundamentados en el saber, saber ser y saber hacer.
Ernesto Samper	1994-1998	La evaluación estuvo influenciada por la transmisión y consolidación del conocimiento, el fortalecimiento en el desarrollo humano, como línea de acción inclusiva se implementó la erradicación total del analfabetismo y el desarrollo tecnológico y científico. Adicionalmente, inició el ejercicio de la valoración en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la emisión del primer Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 1996- 2006.
Andrés Pastrana	1998-2002	La evaluación e inclusión proyectada hacia el siglo XXI, con principio fundamental para la paz, apoyando el mejoramiento de la problemática y tendencias del sector educativo.
Álvaro Uribe	2002-2006 2006-2010	Enfatizó, de forma incluyente en cobertura, eficiencia, eficacia y calidad de la educación, promulgó el incremento de la capacidad para albergar nuevos estudiantes y estableció los Índices de Calidad Educativa en los diferentes niveles educativos. Se propuso mejorar la eficiencia del sector educativo, siendo el indicador fundamental para este aspecto los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Se creó el Decreto 230 de 2002, privilegiando la evaluación procesual, permanente e integral. Proyectual y evolutivamente se avanzó de manera significativa en la emisión del Segundo PNDE 2006-2016 posicionando la valoración del conocimiento como uno de los ejes centrales e incursionando en la participación de las pruebas estandarizadas internacionales.
Juan M. Santos	2010-2014 2014-2018	En materia de la transformación de la evaluación en Colombia se avanzó en la proyección de los Índices de Calidad Educativa, estrategias para el fortalecimiento de habilidades especiales en la población estudiantil, se planteó la eliminación de las brechas en las desigualdades educativas y valorativas entre sectores poblacionales y carácter de las instituciones educativas. Se propuso mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Se creó el Decreto 1290 de 2009 fundamental para la aplicación de la evaluación formativa e inclusiva. Se generó el tercer y actual PNDE 2016-2026.
Iván Duque	2018-2022	Se desarrolló aplicativo de la evaluación, como indicador de los Índices de Calidad Educativa. El ejercicio y el papel del docente, así como los criterios organizacionales se declararon fundamentales en la toma de decisiones. Es así como la progresión en la jornada única con eficiencia y la articulación de los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales en la que se ha participado con las dinámicas institucionales y el avance progresivo en la educación inclusiva, forman parte de este PND.

Fuente: Elaboración propia con base en (Departamento Nacional de Planeación, 2015).

Desde los Planes Nacionales Decenales de Educación.

El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) es el instrumento de propuesta aplicada para un periodo de diez años, ejecutado por medio de estrategias, acciones metodológicas, proyectos y currículo establecido para la contribución al cierre de brechas diferenciales, concebido para generar oportunidades para la equidad e igualdad.

Primer PNDE 1996 a 2006.

El primer PNDE 1996 – 2006 surgió en concordancia de lo estipulado en la LGE. Este PNDE giró sus propósitos en la educación básica secundaria y media vocacional, teniendo como eje central mejorar los Índices de Calidad Educativa. En este PNDE se planteó una transformación de los procesos, métodos y herramientas que hasta la fecha se habían implementado, dando un viraje sustancial a la educación, la inclusión y caracterizando un sistema de evaluación sumativo, integral, procesual y fundamentado en desempeños, logros e indicadores. Con la inclusión y los planes de mejoramiento para los estudiantes que no pudiesen avanzar al mismo ritmo que los demás se da alcance al propósito de establecer criterios de calidad en la educación (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1997).

Segundo PNDE 2006 – 2016.

El segundo PNDE centró su atención en la primera infancia, caracterizando un sistema de evaluación cualitativa, fundamentado en descriptores y desarrollado por identificación de fortalezas, debilidades y recomendaciones. En este nivel educativo no existe reiniciación de grado (es decir, no hay repitencia de grado), sino que de forma cíclica se aplica la promoción de un grado a otro hasta llegar al paso hacia la educación básica primaria. En referencia a la evaluación de los aprendizajes y la inclusión de esta población en etapa escolar que a la fecha no se la había dado tanto auge se establecieron metas, objetivos y estrategias que se pueden desglosar en tres ejes de acción: 1) Estrategias metodológicas; 2) Métodos de evaluación; y 3) Ambientes necesarios para un buen desarrollo pedagógico, paralelo con los criterios de valoración escolar (MEN, 2007).

Los proyectos pedagógicos como estrategias articuladoras de los procesos de aprendizaje experienciales e inclusivas cobran relevancia en este PNDE. En la valoración de las dimensiones del ser humano, promueve la atención en los primeros años de formación académica del estudiante, con el propósito de brindarle un abanico pluricultural y un amplio camino hacia la formación ciudadana (MEN, 2007).

Tercer PNDE 2016 – 2026.

Este plan fundamenta los constructos que fortalecen, favorecen y evolucionan el concepto de la TEC, agrupándolos en dos grandes ejes y estos a su vez en dos líneas de acción, que se describen a continuación:

El primer eje está relacionado con ambientes inclusivos, colaborativos y de articulación, desglosado en dos líneas: 1) Enfoque colaborativo como estrategia de la inclusión escolar. Enfatiza en el desarrollo de las estructuras de pensamiento, alimentando las fases de las operaciones mentales y 2) Alineación con el fortalecimiento de las dimensiones en la educación preescolar (MEN, 2017a). El segundo eje está directamente ligado con la innovación y este a su vez se divide en dos líneas:

1) Rompiendo paradigmas e impulsando una evaluación inclusiva que transforme las tradiciones, costumbres y esquemas que la han dominado hasta el momento; y 2) La aplicación de las diferentes opciones tecnológicas como herramientas de apoyo en los procesos de educabilidad, la transformación de metodologías en los ambientes de aprendizaje, la investigación y la innovación (MEN, 2017a).

La transformación de la evaluación desde el aspecto normativo.

La valoración de los desempeños académicos en los CEC, en el aspecto normativo anterior a la CPC de 1991, se fundamentó en los Decretos 088 de 1976 y el 1002 de 1984. En el año de 1991, se reguló, legitimó y se le dio el mayor auge con la CPC. Posterior a esta, surgieron la LGE, y el Decreto 1860 de 1994. Siguiendo el recorrido histórico, en el año 2002 se emitió el Decreto 230 y en el 2009 el Decreto 1290 el cual rige actualmente.

Las políticas públicas en materia de evaluación han cambiado en aspectos de implementación, aplicación e inclusión. En este proceso, la evaluación se convirtió en una práctica visible que puede ser observada, analizada e interpretada por quienes son objeto de la evaluación (Bogoya D., 2006). En la mención que se realiza a continuación de cada uno de los decretos enunciados anteriormente, se describen los aspectos más relevantes de la evaluación escolar.

Decreto 088 de 1976. Estableció pilares y propósitos evaluativos en la construcción del conocimiento de los estudiantes, al mismo tiempo definió los primeros lineamientos y criterios organizativos sobre el sistema educativo, a su vez, legalizó la educación como un derecho, la responsabilidad y el ejercicio a cargo del Estado (Decreto 088, 1976).

Decreto 1002 de 1984. Progresó en la definición del plan de estudios para todos los diferentes CEC en las instituciones de educación formal del país, estableciendo lo siguiente:

Es el conjunto estructurado de conceptos, principios, normas y criterios en función de los fines de la educación inclusiva. Así mismo, definió los criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración, incluyendo la evaluación como parte esencial del proceso educativo e indicando que ésta debe ser programada y desarrollada para cada unidad didáctica en sus procesos y resultados para mejorar la calidad del aprendizaje; (MEN, 1984 p. 1).

CPC de 1991. Cimentó el fundamento de la educación y de forma directa de la evaluación e inclusión, regulándola dentro de los derechos públicos, garantizando así el acceso al conocimiento, objeto principal del seguimiento procesual en el avance académico de los estudiantes. A su vez en el Artículo 44, elevó este derecho por encima de los demás, como derecho fundamental. Progresivamente se consagraron, los fines de la educación, contemplados en el Artículo 5 de la LGE, circunscritos en los propósitos de la valoración de las competencias básicas por medio de las áreas fundamentales establecidas en el Art. 23 y definió los ejes de acción aplicativa de la evaluación integral, formativa, procesual y permanente (Ley 115, 1994).

Decreto 1860 de 1994. Evolucionó significativamente en la evaluación del rendimiento escolar, debido a que la conceptualizó como: continua, integral, cualitativa, descriptiva, inclusiva y caracterizada. Adicionalmente, describió las metas de la valoración de escolar como:

la obtención de logros, avances en la adquisición de los conocimientos, afianzamiento de valores y aptitudes, desarrollo de capacidades y habilidades, características personales, (intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje), identificación de las limitaciones o dificultades, oportunidades para aprender del acierto, del error y, en general, de la experiencia. Así mismo, estableció los medios para la evaluación: uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y en general de apropiación de conceptos. (MEN, 1994 p. 17).

Resaltó la preferencia por las pruebas que permiten el análisis, la observación, e interpretación textual. De forma puntual, en el párrafo del Artículo 48, determinó lo siguiente:

Las pruebas basadas exclusivamente en la reproducción memorística de palabras, nombres, fechas, datos o fórmulas que no vayan ligadas a la constatación de conceptos y de otros factores cognitivos, no deben ser tenidas en cuenta en la evaluación del rendimiento escolar (Decreto 1860, 1994 p. 18).

Sin embargo, con base en el contenido de este párrafo, es de considerar que, en ciertos contextos, áreas del conocimiento y competencias específicas como en la educación media técnica, se requiere el dominio literal de la información, para desarrollar procedimientos aplicativos.

Decreto 230 de 2002. Robusteció la evaluación con la definición del currículo, así:

El conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral. Incluyó también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas educativas en evaluación e inclusión y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional (PEI). También, incluyó cuatro objetivos principales de la evaluación de los estudiantes: 1) Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos; 2) Determinar la promoción o no en cada grado de la educación básica y media; 3) Diseñar e implementar estrategias de apoyo académico; y 4) Suministrar información para la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios (Decreto 230, 2002 p. 1).

A continuación, la infografía de la Figura 3 resume la evolución de la evaluación en los diferentes referentes normativos mencionados anteriormente.

Figura 3. Evolución de la evaluación según el marco normativo



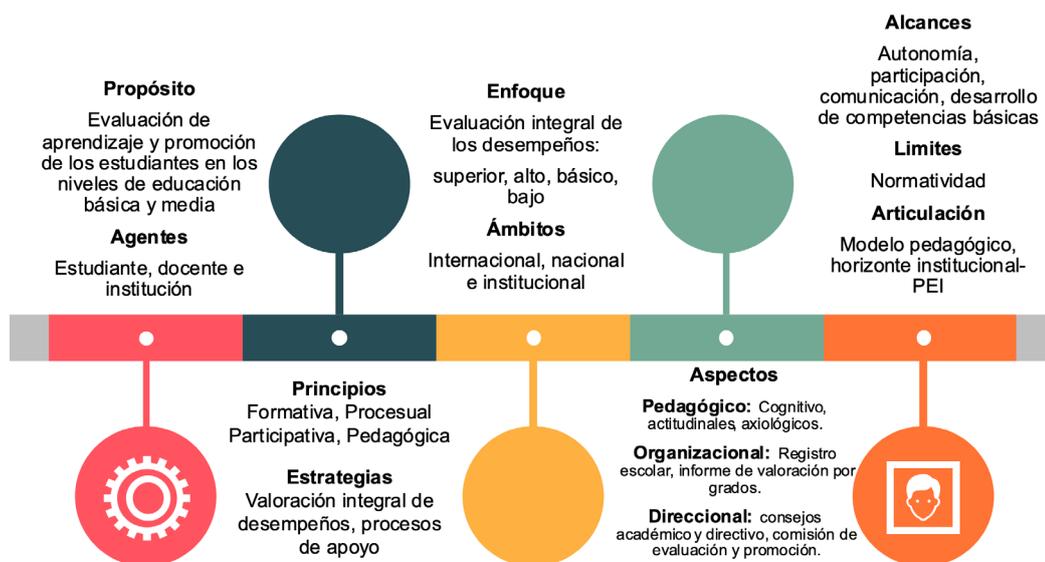
Fuente: Elaboración propia.

Decreto 1290 de 2009. La infografía de la Figura 4 presenta la estructura de la evaluación según el Decreto 1290 de 2009 en cuanto a enfoque, principios, aspectos principales, alcances, límites y articulación. Este decreto marcó un antes y un después en la transformación de la evaluación en Colombia del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que, no solo evolucionó en el concepto, implementación, aplicación y usos de esta a nivel

endógeno en las Instituciones educativas (IE) del país, si no que, ubicó a Colombia en el panorama mundial en línea de comparación con estándares internacionales en los siguientes ámbitos:

Internacional: participación en pruebas que posibilitan comparar los resultados con referencia a otros países; Nacional: aplicación de pruebas estandarizadas censales que aplican el MEN y el ICFES; e Institucional: se desarrolla con los siguientes criterios: Aplicación de evaluaciones al interior de cada institución con propósitos como: identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, proporcionar información para reorientar los procesos educativos y los planes de mejoramiento, suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo, e implementar ajustes institucionales (Decreto 1290, 2009a, p. 1).

Figura 4. Estructura de la evaluación con base en el Decreto 1290 de 2009



Fuente: Elaboración propia con base en (Decreto 1290, 2009a).

La transformación de la evaluación desde la Evaluación Formativa

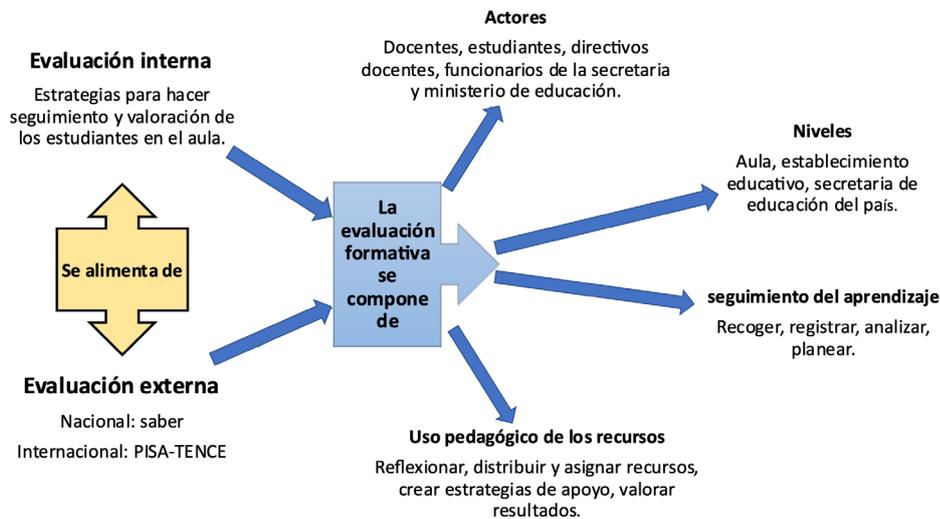
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Actualmente, la valoración de los desempeños académicos en los CEC se enfocan en el marco referencial sobre lo que deben saber o aprender los estudiantes en cada grado escolar, iniciando en grado prejardín hasta grado undécimo (ver Figura 1) indistintamente de su condición social, económica o física, fundamentados en los DBA (MEN, 2017b), siendo estos, los conocimientos que deben construir los estudiantes a través de las vivencias experienciales y la contextualización con el entorno, creación de ambientes didácticos, desarrollo de habilidades artísticas e históricas (Díaz, 2020). Por lo tanto, transforma las tradiciones, costumbres y esquemas que la han dominado hasta el momento; por lo que, propone un cambio profundo de modelos pedagógicos, prácticas de aula, estrategias inclusivas, a la creatividad en las aulas, la sistematización de experiencias, evaluación y seguimiento a las innovaciones; implementación de nuevas tecnologías que contemple la aplicación de estrategias innovadoras que potencialicen el desarrollo de pensamiento, la posibilidad de un despliegue de las operaciones mentales y las competencias para el siglo XXI (Muñoz-Moreno y Lluich, 2021).

Lineamientos Curriculares. Enlazados con los DBA están los lineamientos curriculares que orientan sobre los diseños temáticos para establecer los pilares y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales, estructurando los planes de estudio por ciclos, niveles y área, (MEN, 2018). Luego, están los Estándares Básicos de Competencias (EBC), donde se resalta la utilidad cotidiana del aprendizaje adquirido, porque en este modelo, el evaluado demuestra el saber en un contexto real basado en la aplicación práctica del conocimiento. Esto fundamentado en que, las competencias básicas permiten: la demostración del saber hacer; la implementación constructivista, el desarrollo de las operaciones mentales, secuencia en las fases de entrada, elaboración y salida con sus respectivos niveles de competencias, es decir, interpretación, argumentación y proposición (Moreno, 2012).

Evaluación Formativa. Adicionalmente, se implementa la conceptualización de la evaluación formativa mediante la evaluación por proceso, considerando que, es permanente, flexible, construye competencias, mejora las acciones pedagógicas, estructura un conjunto de actividades tendientes al desarrollo humano, potencia las características del estudiante, respeta los ritmos diferenciales de asimilación y construcción del conocimiento, refuerza la significación contextual, y regula la mediación entre el profesor-estudiante. A nivel institucional es el apoyo para el seguimiento a los aprendizajes en los estudiantes y la observación en el mejoramiento porque

involucra a todos los agentes que intervienen en los procesos de evaluación, estudiantes, docentes, institución, padres de familia, secretarías de educación, el MEN y el ICFES (MEN, 2017c) (Figura 5).

Figura 5. Estructura aplicativa de la evaluación formativa



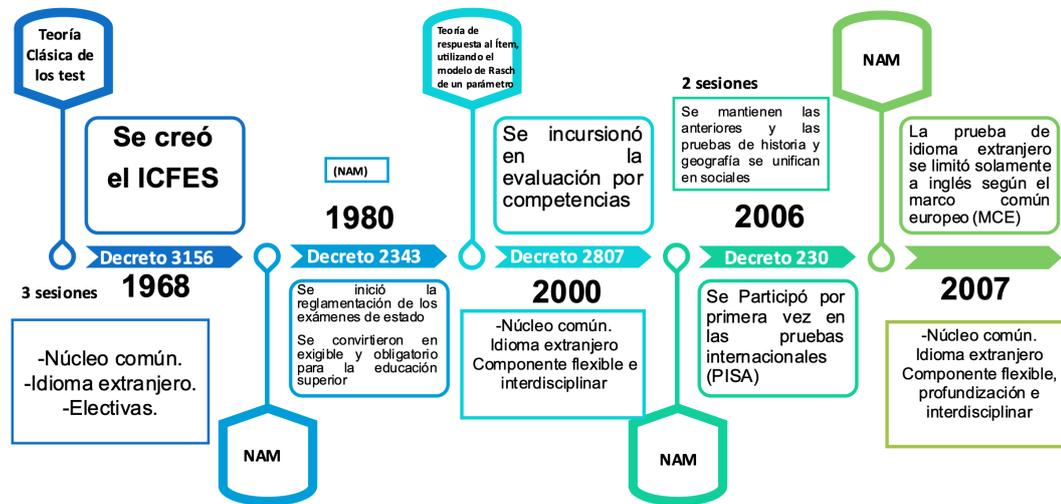
Fuente: Elaboración propia con base en (MEN, 2017c, p. 4).

4.2. Evolución y Transformaciones de las Pruebas Estandarizadas Nacionales

La responsabilidad de la evaluación interna nacional y externa a las instituciones educativas ha sido del ICFES quien inicialmente solamente aplicaba el “examen de estado” o “el examen del ICFES” (como era su nombre inicial) a los estudiantes del grado undécimo al culminar la EMV. El objetivo de esta prueba era establecer un requisito no obligatorio para el acceso a las Instituciones de Educación Superior (IES); la condición de exigible se adquiere a partir de 1980 mediante el Decreto 2343 del mismo año, periodo en el que se inició la reglamentación del examen de estado. Los resultados obtenidos en esta prueba eran exigidos por algunas universidades como criterio de selección, bien por su puntaje global o en algunas áreas específicas del conocimiento dependiendo del programa o carrera profesional escogida por el aspirante. Los resultados se reportaban al MEN, como insumo para medir los niveles de desempeño en cuanto a Índices de Calidad Educativa en los centros de educación formal, basados en la Teoría Clásica de los Test (TCT) y los informes por resultados estándar, utilizando un modelo evaluativo cognoscitivo y aptitudinal (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2013)

Primera Fase de Transformaciones. Las primeras transformaciones sustanciales en materia de evaluación por medio del examen del ICFES se dieron a partir del año 2000 hasta el 2008, vigencia en la que se modificaron las áreas evaluadas, los tiempos de duración de las pruebas, el número y la tipología de las preguntas. Así como también se transformaron las características y el concepto mismo (Bogoya, 2006). En el 2006 se asumió la participación por primera vez en las pruebas PISA y de forma prominente se incursionó en la evaluación por competencias básicas, relacionadas directamente con los resultados de las pruebas Saber y alcances observables, en relación directa con el modelo de Teoría de Respuesta al Ítem para procesar los resultados y que en la actualidad sirven como referencia para el posicionamiento de las instituciones educativas en una escala estándar nacional, (ICFES, 2018; ICFES, 2021). Esta evolución se observa en la infografía de la Figura 6.

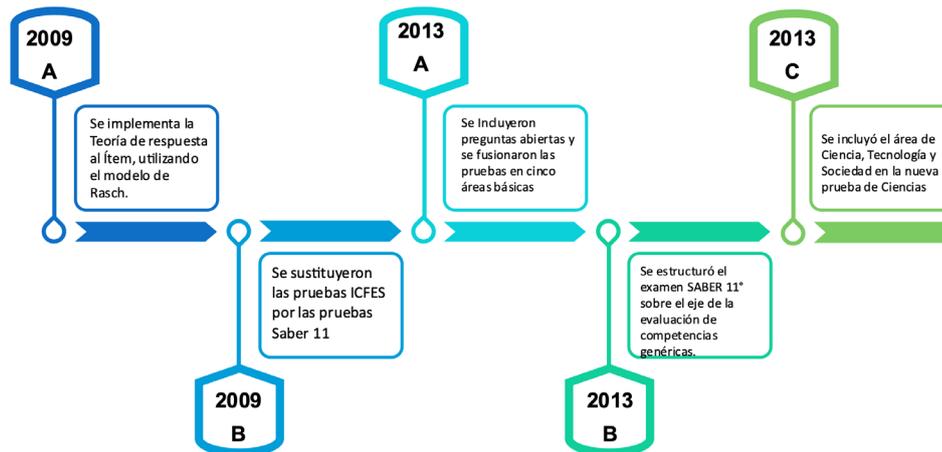
Figura 6. Evolución de la prueba estandarizada ICFES



Fuente: Elaboración propia. * NAM significa no se aplicaron modificaciones.

Segunda Fase de Transformaciones. La segunda transformación relevante, es la que se evidencia desde el año 2009 con la Ley 1324 de 2009 y el Decreto 869 de 2010, vigencia en la que el ICFES se convirtió en una Empresa Social del Estado y por eso transfirió la competencia de la educación superior al MEN; así, cambió el nombre por Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, pero se mantuvo la sigla ICFES, por ende, se sustituyeron las pruebas ICFES por las pruebas Saber. El fin principal fue fomentar las Pruebas Saber, denominadas de esta manera, porque se aplicaban a todos los estudiantes del país, en las mismas condiciones, con el mismo tiempo reglamentario, el mismo número de preguntas y a un nivel de formación determinado (ICFES, 2021). La infografía de la Figura 7 presenta la evolución de las pruebas Saber en el periodo 2009-2013.

Figura 7. Evolución de la prueba Saber 11



Fuente: Elaboración propia.

El sistema de calibración y medición aplicado a la evaluación interna del país, permitían realizar comparativos por regiones y entre sectores públicos y privados, teniendo como primer factor el número de preguntas; y como aspectos influyentes tanto el número de preguntas como de reactivos por pregunta (opciones de respuesta), debido a que, a mayor número de preguntas que responda un estudiante, mejor es la estimación del nivel de logro académico, claro está, respetando el nivel educativo, la edad cronológica y el tiempo que un examinado pueda mantener la concentración mental (Bogoya et al., 2014).

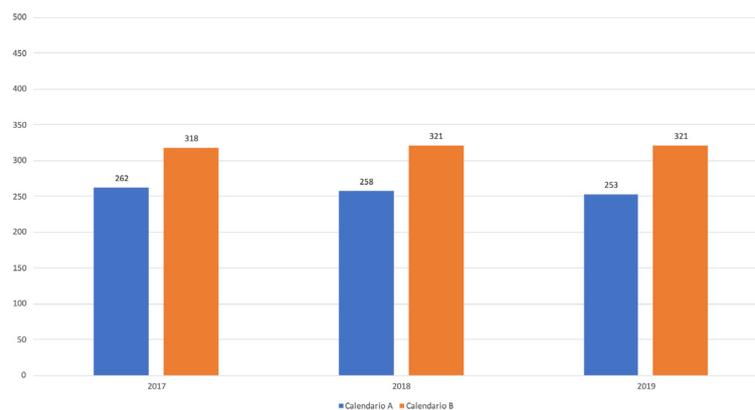
Las pruebas Saber 11 han tenido como referencia en su proceso cambiante diferentes tipos de preguntas hasta llegar a establecer un solo modelo aplicado en la actualidad, que es el de selección múltiple con única respuesta, es decir, para un enunciado hay que seleccionar la respuesta correcta (clave) entre cuatro reactivos u opciones de respuesta (Fontecha, 2008).

Evolución de los Resultados en las Pruebas Estandarizadas Nacionales

El ICFES aplica pruebas a los estudiantes colombianos en la educación básica, denominadas Pruebas Estandarizadas Gubernamentales Saber (3º, 5º y 9º), a su vez, también realiza a los estudiantes que culminan el Bachillerato (Saber 11º), (Rangel, 2019). Para este efecto, el ICFES tiene en cuenta dos calendarios académicos A y B: el calendario A se refiere a las instituciones cuyo año lectivo va de enero a noviembre y del cual hacen parte los colegios públicos y la mayor parte de los privados; y en el B están las instituciones que inician a mitad de agosto y culminan en junio del siguiente año, sincronizados con calendarios académicos internacionales (EUA, Francia e Inglaterra), regularmente a este pertenecen los colegios privados de mayor nivel en cuanto a costos educativos y bilingüismo (Renfort, 2021). Así mismo, también aplica evaluaciones a los estudiantes que terminan el nivel de pregrado que se constituyen en las pruebas TYT (Técnica y Tecnológica) y las pruebas SABER PRO dirigidas a estudiantes que finalizan su carrera profesional. Si bien es cierto, todas estas evaluaciones son importantes, la descripción siguiente se concentra en las (Saber 11º), en atención a que, los resultados de las pruebas Saber en este ciclo de formación se convierten en el mayor Índice de Calidad Educativa (Melo-Becerra et al., 2021) dado que son un requisito exigible para acceder a las (IES), y son decisivos para otorgar reconocimientos, méritos y galardones a los mejores puestos en el ranking nacional tanto a los estudiantes como a los colegios (MEN, 2020).

La Figura 8 muestra los promedios de las pruebas Saber 11º en Colombia, en el trienio de 2017 a 2019. Los resultados globales sobre 500 puntos del calendario A y B, evidencian un mejor desempeño en el calendario B (ICFES, 2020a).

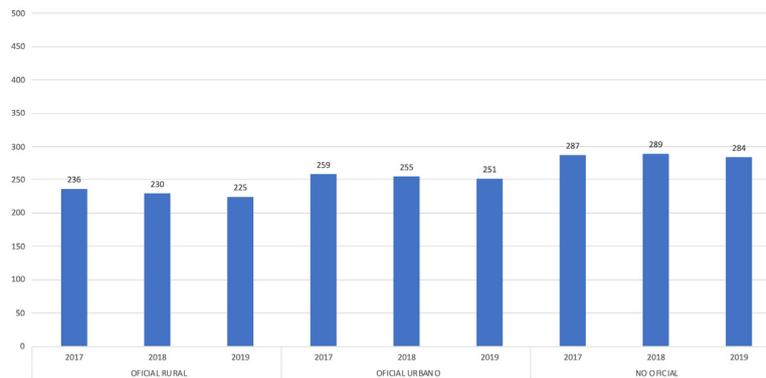
Figura 8. Resultados del promedio del puntaje global en el trienio de 2017 a 2019 por tipo de calendario



Fuente: Elaboración propia con base en (ICFES, 2020).

Los desempeños del país en general están representados en la Figura 9 para tres zonas y sectores: oficial rural, oficial urbano y no oficial (privado), evidenciando que en este último los desempeños son mejores, sin querer decir que sean buenos (el máximo es 500 puntos). Los desempeños oficiales urbanos, muestran un rendimiento del 51%, y el oficial rural está por debajo del 50%. Cabe anotar que en la Figura 9 se exhiben solo desempeños para el calendario A, no se muestra el calendario B, debido a que, todos son privados urbanos (ICFES, 2020a).

Figura 9. Resultados globales nacionales en las pruebas Saber 11 en 2017- 2019 por zona y sector para calendario A



Fuente: Elaboración propia con base en (ICFES, 2020a).

Los informes emitidos por el ICFES en el año 2020 permitieron analizar el promedio del comportamiento de los resultados de Colombia en el año 2019. La Tabla 2 refleja a nivel nacional un promedio global de 50%, es decir del 50%, y en cada una de las áreas evaluadas un resultado no superior a (ICFES, 2020a).

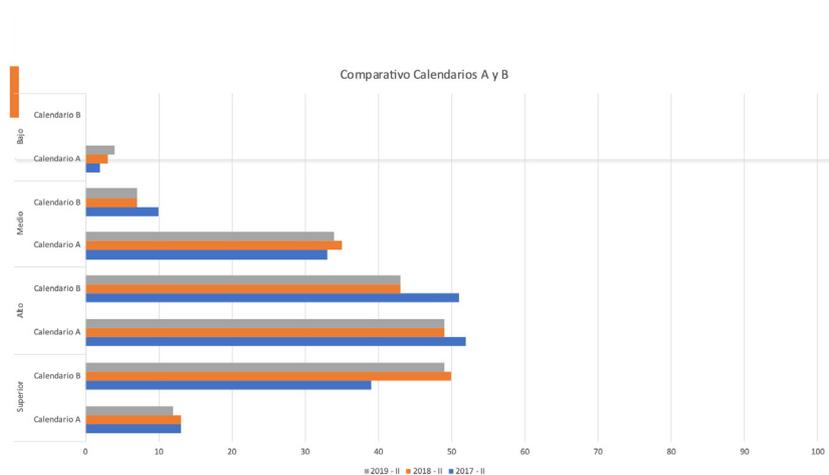
Tabla 2. Resultados globales en Colombia en cada una de las áreas evaluadas por el ICFES en el año 2019

Entidad	Puntaje					
	Global sobre 500	Promedio en cada área evaluada por el ICFES, sobre 100 puntos				
	Promedio	Lectura crítica	Mate-máticas	Ciencias naturales	Sociales y ciudadanas	Inglés
Colombia	253	53	52	50	48	50

Fuente: Elaboración propia con base en (ICFES, 2020a).

Al analizar los desempeños en cada una de las áreas específicas evaluadas desagregadas por calendario académico de 2017 a 2019, se encontró que, durante este trienio, en Lectura Crítica en el nivel bajo, el calendario A mantuvo un incremento a diferencia del calendario B que no registró ningún estudiante. En el nivel medio el calendario A alcanzó mayores puntuaciones. En el nivel alto los dos calendarios tienden a mantenerse en un punto de equilibrio, pero en el nivel superior el calendario B ocupa, ostensiblemente, mayores posiciones con respecto al calendario A (ICFES, 2020a) (Figura 10).

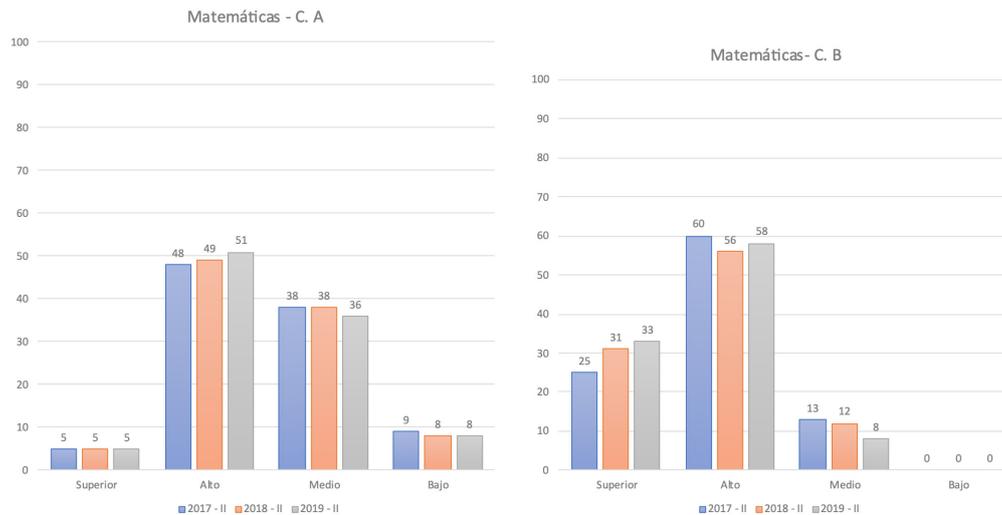
Figura 10. Resultados históricos de promedios en Lectura Crítica por tipo de calendario académico



Fuente: Elaboración propia con base en (ICFES, 2020a).

La Figura 11 muestra que, los resultados en Matemáticas de 2017 a 2019, en el nivel bajo, el calendario A mantuvo su puntuación en los dos últimos años, con un punto menos que en 2017 a diferencia del calendario B que no registró ningún estudiante (es decir, ninguna institución educativa de este calendario tiene estudiantes en nivel bajo). En el nivel medio, el calendario A alcanzó mayores puntuaciones con respecto al B. En el nivel alto y superior el calendario B supera ampliamente al calendario A. En otras palabras, los estudiantes de calendario A se ubican de acuerdo con sus resultados en nivel bajo o medio y los estudiantes de calendario B principalmente en nivel alto y superior.

Figura 11. Resultados históricos de promedios en Matemáticas por tipo de calendario académico



Fuente: Elaboración propia con base en (ICFES, 2020a). Nota: C.A significa calendario A y C.B calendario B.

Los resultados en matemáticas son el reflejo del comportamiento en las demás áreas, es así como, en ciencias naturales, el calendario A, ha desmejorado progresivamente sus resultados ocasionando un aumento del número de estudiantes posicionados en el nivel bajo en el trienio, a diferencia del calendario B que solo alcanzó un 3%. En el nivel medio el calendario A alcanzó mayores puntuaciones con respecto al B. En el nivel alto y superior el calendario B supera ampliamente al calendario A. En el caso de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas se observó que, en el nivel bajo, el calendario A, mantuvo la misma tendencia que en matemáticas y ciencias a diferencia del calendario B que a pesar de incrementar el número de instituciones en este nivel solo alcanzó en escala progresiva un 3, 4 y 5%. En el nivel medio, alto y superior el promedio se mantuvo con respecto a las anteriores áreas evaluadas. Con referencia a los niveles de inglés, el calendario A concentra su mayor población en el nivel inferior (A-) con un porcentaje en promedio del 42% y tan solo un 2% en el nivel esperado (B2), a diferencia del calendario B que cuyo 36% se posiciona en el nivel más alto (B2) y solamente un 8% en el nivel inferior (A-); Sin embargo, no quiere decir esto que los resultados son óptimos.

4.3. Las Pruebas Internacionales y la Participación Colombiana en ellas: Adaptación de la Evaluación

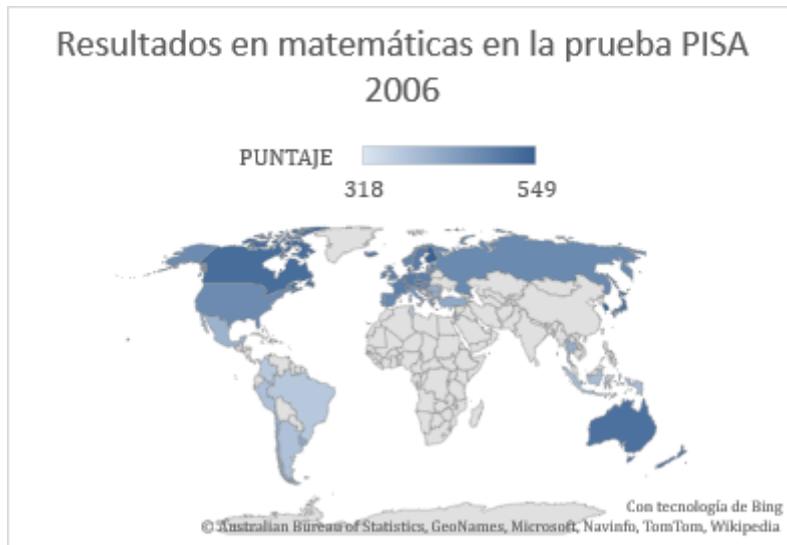
En 2006, el País se presentó a las Pruebas Estandarizadas Internacionales (PEI), con PISA de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), prueba que consiste en estimar habilidades y aptitudes en matemáticas, ciencias y lectura de estudiantes de 15 años independiente del grado que cursen. En Colombia, esta edad cronológica coincide en su mayoría con los estudiantes de la EMV (Figura 1). Los resultados exhibidos en las mencionadas pruebas fueron uno de los más bajos en relación con los 56 países participantes (Banco Mundial [BM], 2008). Luego de esta incursión, Colombia ha participado en forma sostenida en el tiempo en las vigencias siguientes: 2009, 2012, 2015 y 2018, debido a que se aplican cada tres años (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2019b).

Evolución de los resultados en las pruebas internacionales

Para la comprensión del desempeño de Colombia en las pruebas en el ámbito internacional, se toman los resultados en PISA desde 2006 hasta 2018. Para la vigencia de 2006, y el comparativo internacional se toman como referencia los datos en matemáticas, debido a que, es el área, donde se evalúa el desarrollo de pensamiento

lógico para la solución de situaciones cotidianas y de competencias básicas generales (Pérez et al., 2020). La Figura 12 revela que Colombia ocupó el puesto 54 con 370 puntos, frente a 549 puntos alcanzados por China Taipéi quien ocupó el primer lugar. Colombia superó solamente a Qatar y Túnez, y quedando en igualdad de resultados con Brasil, siendo superada por los demás países (BM, 2008).

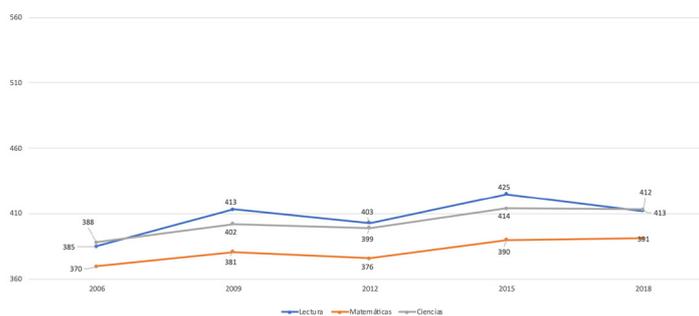
Figura 12. Resultados en matemáticas de los países participantes en PISA 2006



Fuente: Elaboración propia con base en (BM, 2008).

En el proceso evolutivo de los resultados, la nación ha avanzado en el aumento de las puntuaciones en las áreas evaluadas por PISA (Figura 13). En Lectura pasó de obtener 385 puntos en el 2006 a 425 en el 2015, con un declive en el 2012 y nuevamente repunta en 2018. En Matemáticas ocurrió algo similar, pasando de alcanzar 370 puntos en el 2006 a 390 en 2015, con una leve disminución en el 2012 y repunta nuevamente en el 2018 subiendo a 391 puntos. En Ciencias se observó que se avanzó de 388 puntos en el 2006 a 416 en el 2015, pero también cae la puntuación en el 2012 y disminuye nuevamente en el 2018 (ICFES, 2020b).

Figura 13. Resultados de Colombia en PISA por áreas en las vigencias 2006 a 2018



Fuente: Elaboración propia con base en (ICFES, 2020b).

Si bien es cierto, en algunas puntuaciones de las tres áreas evaluadas por PISA, Colombia evolucionó en los promedios, también lo es el hecho que en cada vigencia aumentó el número de países participantes, con excepción de 2012 que disminuyó con respecto a 2009, denotando que a pesar de subir en los promedios, la posición en el ranking internacional sigue siendo la misma con minoritaria diferencia con respecto al número de países evaluados (ver Tabla 3). Es de anotar que, las demás naciones también subieron en sus resultados (ICFES, 2020b). Por lo tanto, un posible análisis para la implementación de políticas públicas educativas es que, en cinco

vigencias, durante doce años no se haya tenido un avance significativo en los resultados, así como tampoco un mejoramiento en la posición del país frente a los demás participantes.

Tabla 3. Posición histórica de Colombia en el ranking internacional en las áreas evaluadas en PISA.

Año	Número de países participantes	Lectura		Matemáticas		Ciencias	
		Puesto	Puntuación	Puesto	Puntuación	Puesto	Puntuación
2006	56	53	385	54	370	53	388
2009	63	52	413	58	381	54	402
2012	61	54	403	58	376	57	399
2015	63	53	425	57	390	54	416
2018	79	60	412	70	391	64	413

Fuente: Elaboración propia con base en (ICFES, 2020b).

4.4. Las Políticas Públicas educativas colombianas y la inclusión

Las políticas públicas educativas y evaluación inclusiva toman su fundamento en la CPC de 1991, circunscritas al Artículo 13, en el cual se manifiesta el derecho general que asiste a todas las personas que nacen en Colombia sin distinción o discriminación alguna a la libertad, la oportunidad y la igualdad. En este mismo sentido, el Artículo 44 abarca a toda la población infantil, entre otros a la educación. Así mismo en el Artículo 47 determina la función del estado en la generación de la política para la integración social, incluyendo grupos específicos en algunas de sus caracterizaciones como población de atención especial y prioritaria, y en el Artículo 67 consagra “la educación como un derecho de toda persona y un servicio público con función social, por lo tanto, incluye a todos los colombianos sin excepción” (Constitución Política de Colombia [CPC], 1991 Pag 10). Los derechos constitucionales mencionados anteriormente se encuentran regulados en las leyes y decretos que desglosan así:

La LGE determina los fines de la educación colombiana, contemplando en el Artículo 5, “el libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las implicadas en los derechos de los demás y del orden jurídico”, (MEN, 1994, p. 3). Igualmente, en el Artículo 46 involucra la educación como “un servicio público que debe incluir a las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales” (Ley 115, 1994, p. 12).

La Ley 1346 de 2009 resalta

los principios y las directrices de política contempladas en el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (PAMI) y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (NUIOPD). Asimismo, formula y evalúa las normas, planes, programas y estrategias a nivel regional, nacional e internacional orientados a dar una mayor igualdad de oportunidades a todas las personas. Igualmente, enfatiza la importancia de incorporar acciones académicas y evaluativas para las personas con discapacidad, como parte integrante de las estrategias pertinentes al desarrollo sostenible, la incorporación de una perspectiva de género en todas las actividades y la apropiación de los derechos humanos y las libertades fundamentales (Ley 1346, 2009, p. 2).

En este mismo sentido, la ley 1346 de 2009

Exige a quienes tienen relaciones de poder sobre otras personas y a la población a la que pertenecen, asumir la responsabilidad de velar por la promoción y el respeto de los derechos establecidos en la Carta Internacional de Derechos Humanos (CIDH). En la misma línea de los derechos de inclusión, enuncia de forma relevante el respeto, la autonomía individual, la libertad de tomar decisiones, la independencia de las personas, la no discriminación, la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, el respeto a la evolución de las facultades de los niños con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (Ley 1346, 2009, p. 3).

Ley 1618 de 2013 “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” (Ley 1618, 2013, p. 1) aborda las temáticas estructurales sobre la inclusión. Entre otros temas, introduce la inclusión social como garantía del aseguramiento de igualdad de condiciones en todos los campos de acción, tanto social, político y económico, como educativo, laboral, participativo y relacional, sin ninguna limitación o restricción debido a algún tipo de discapacidad. Esto debe representarse en prácticas reales que posibiliten elevar los niveles y adecuar condiciones aptas para un tipo de vida digno que garantice el desarrollo de las dimensiones humanas en las personas con limitaciones. Así mismo,

añade el enfoque diferencial, para que se ejecuten políticas adecuadas y ajustadas a las necesidades particulares y caracterizadas de los individuos o comunidades específicas, que permitan la apropiación de sus derechos (Ley 1618, 2013).

El Decreto 366 de 2009 en los artículos 1, 2 y 3, en materia de reglamentación de los aspectos inclusivos en educación y evaluación, describe lo siguiente:

[...] Artículo 1. Aplica a las entidades territoriales certificadas para la organización del servicio de apoyo pedagógico para la oferta de educación inclusiva a los estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y a los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales, matriculados en los establecimientos educativos estatales. [...] Artículo 2. En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. [...] Artículo 3. Numeral 3. Incorporar en los planes, programas y proyectos, las políticas, normatividad, lineamientos, indicadores y orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional, sus entidades adscritas y otros ministerios (Decreto 366, 2009, pp. 2-3).

El Decreto 1421 de 2017, reglamenta “la educación inclusiva”, legisla las acciones y estrategias que deben seguir las instituciones educativas en materia de vinculación de todas las personas en los servicios educativos, entre otros aspectos se refiere al Diseño Universal de Aprendizaje y al concepto de educación inclusiva, postulando que dicha definición hace referencia a las personas con discapacidad y habilidades excepcionales y a quienes por otras circunstancias son excluidos de los ambientes académicos, independiente del nivel educativo (Figura 1). El presente decreto conceptualiza lo siguiente:

[...] 6. Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): en educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. [...] 7. Educación inclusiva: es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad (Decreto 1421, 2017, pp. 3-4).

El ICFES, en materia de aplicación de la evaluación estandarizada inclusiva, abarca las caracterizaciones de la mayor parte de la población, aplicando las pruebas a los invidentes, personas con dificultades físicas, privados de la libertad y en todas las regiones apartadas del país, entre otras. A su vez, los resultados les permiten acceso a beneficios académicos, económicos y de reconocimiento sin discriminación alguna, también les garantiza el acceso a mejores posicionamientos en la calidad de vida, social, laboral y de profesionalización. Del mismo modo, la presentación de las pruebas les permite acceder a los cargos vacantes en las empresas que requieren funcionarios con este tipo de perfil, toda vez que el estado ofrece beneficios para las entidades que contraten personal con alguna capacidad diferente.

4.5. Valor Académico Agregado y Valor Relativo

Los sistemas de evaluación del valor agregado de la educación (EVAAS, por su sigla en inglés) han sido implementados para evaluar la práctica docente basada en el progreso académico de acuerdo con pruebas anuales a los estudiantes (Amrein-Beardsley, 2019), también han sido usados en el sentido contrario, demostrando la necesidad de contar con más información que contemple otras dimensiones de la práctica docente (Condie et al., 2014). En Colombia, el Valor Académico Agregado (VAA) concebido como

la variación global del resultado alcanzado en pruebas externas aplicadas a los estudiantes de un programa académico o un conjunto de programas, al iniciar sus estudios superiores (como línea de base) y al terminarlos (como condición o estado de salida), convirtiéndose en un indicador de avance relativo, que se aprecia frente al respectivo avance de los demás estudiantes o programas que se están analizando (Bogoya, 2011, p. 54).

ha sido empleado para identificar la efectividad educacional de una Institución de Educación Superior mediante modelos estadísticos empleando los puntajes de las pruebas Saber Pro (salida) y las pruebas Saber 11 (entrada) para estudios del VAA en la educación superior (ICFES, 2014), en cuanto a su contribución en el desempeño y desarrollo de los aprendizajes como constructo académico, previa eliminación de variables que no tienen relación con la actividad académica de la IES (Bogoya y Bogoya, 2013; ICFES, 2014; Bogoya et al., 2017) también

en Colombia se ha usado (en conjunto con los salarios y las condiciones socioeconómicas para jóvenes graduados) para analizar la calidad de programas académicos que aparecieron, entre 2001 y 2011, en una expansión veloz de la demanda y en consecuencia de la oferta académica (Camacho et al., 2016).

5. Discusión

En Colombia, al igual que en países como EUA, Chile y Argentina realizan sus propias evaluaciones internas nacionales para medir el impacto de los desempeños alcanzados por los estudiantes frente a los propósitos educativos de cada uno de estos (Cupani et al., 2016) en diferentes etapas de formación. Estas pruebas están diseñadas y evolucionan conforme a la concepción de evaluación inclusiva que está manifiesto en las políticas públicas educativas. No obstante, los resultados de Colombia a nivel nacional en las pruebas estandarizadas en las áreas evaluadas durante el trienio 2017-2019 se ubicaron progresivamente en el nivel bajo, disminuyendo el número de instituciones en el nivel alto y superior. Se resalta que, los colegios de calendario A en el que están las instituciones públicas tuvieron resultados más bajos con respecto al calendario B donde todas las instituciones son privadas, sin embargo, sus resultados tampoco son buenos, ya que en general su porcentaje de rendimiento se encuentra en nivel medio alto. Esta evidencia es objeto de análisis por parte de diversas partes interesadas como los agentes de la evaluación (MEN e ICFES) e investigadores que abordan hipótesis sobre causas y consecuencias en la calidad de la educación (Melo-Becerra et al., 2021), en matrículas en educación superior (Rincón y Espitia, 2020) y como predictor en la medición de la no continuidad de los matriculados en las IES (Barragán et al., 2015).

Para trabajar sobre hipótesis respecto a los bajos resultados en las evaluaciones estandarizadas, López (2013) analizó, mediante el Modelo de Webb, el grado de alineación, es decir, de coherencia entre lo que es evaluado y lo que hace parte del currículo, encontrando que para el componente de matemáticas en la prueba estandarizada Saber 9 esta alineación es muy baja. Tal prueba no abarca todo el contenido estudiado en el grado correspondiente y tampoco las habilidades descritas en las cinco áreas básica de razonamiento y sus respectivos sistemas tales como: razonamiento y sistemas numéricos, razonamiento espacial y sistemas geométricos, de medidas; razonamiento estadístico y sistema de información; razonamiento variacional y sistemas algebraicos y analíticos (López, 2013).

Los resultados de Saber 11 son empleados para posicionar y clasificar a las instituciones educativas, otorgándoles prestigio también a través de la ubicación de sus estudiantes entre los mejores del país con lo que tienen accesos incluyentes a diferentes tipos de beneficios, a becas y a IES mejor posicionadas (Ministerio de Educación Nacional, 2016; Ministerio de Educación Nacional, 2019; ICETEX, 2021; Ecopetrol, 2021). Esta concepción de los resultados de la evaluación ha traído consigo efectos secundarios, es así como, algunas instituciones educativas buscan múltiples estrategias, bien sea académicas, comerciales e instruccionales que les permitan alcanzar los resultados anhelados. En algunos casos, la ubicación en una escala de A+ es utilizada como un elemento publicitario para promocionar imagen y prestigio, y de esta manera atraer aspirantes y fidelizar estudiantes. También es un insumo para establecer conexiones con IES y así poder acceder a los beneficios otorgados para los estudiantes egresados tales como porcentaje de descuento, becas y otros valores agregados en los convenios según las IES y así mismo poder mostrar a sus comunidades los logros y avances en los procesos académicos evaluativos.

Adicionalmente, los resultados de Colombia en las pruebas PISA también llaman la atención debido a la inestabilidad presentada en 2012 y 2018 en cuanto a la disminución de las puntuaciones. En este mismo ámbito de resultados internacionales, a pesar de que en las vigencias 2009 y 2015 se aumentó en puntuaciones, es de notar que la posición en el ranquin internacional se mantiene igual, ocupando los puestos finales en las tablas de posiciones. Aunque el número de puesto varía, también es de observar, que de acuerdo con las variables encontradas durante todas las vigencias en las que se participó, como son; el aumento del número de países participantes y el incremento en las puntuaciones de las demás naciones, deja en evidencia que durante doce años no se ha superado la brecha entre las políticas públicas y los resultados en las pruebas estandarizadas. Al respecto de la evaluación internacional, Elías (2017) realizó un estudio documental sobre los sistemas internacionales de evaluación educativa, en los que se plantean algunas miradas referentes al desarrollo de las políticas de educación y sus incidencias en los ambientes educativos de cada país en América Latina. Dicho de otra manera, construyó una perspectiva de los paradigmas educativos con respecto al progreso de las políticas educativas globales y de las miradas y posiciones que se esbozan en los espacios académicos y en las organizaciones sociales, principalmente de docentes (Elías, 2017), trabajo que puede ser considerado para fortalecer el sistema educativo colombiano, los diferentes indicadores y resultados obtenidos para él.

Se observa la oportunidad de abordar la evaluación, de forma transdisciplinar, en cuanto a su concepto actual en Colombia y en su marco internacional, es decir, las pruebas realizadas por cada IE, las nacionales aplicadas a cada IE y las pruebas estandarizadas internacionales, de manera que desde una mirada holística propuesta se profundice y se comprenda la discrepancia que hay entre los esfuerzos que se hacen desde distintas partes del sistema educativo, las familias y los estudiantes, y los resultados obtenidos cuyo impacto se observa en las IES desde el ingreso, la estancia y culminación de estudios de sus matriculados hasta las posibilidades de obtención de becas que fomenten el crecimiento del capital humano en el país y la disminución de las brechas sociales.

6. Conclusiones

La transformación de la evaluación en la educación inclusiva en las políticas públicas colombianas ha sido un proceso progresivo, sistemático y evolutivo, tanto en aspectos históricos, normativos y presupuestales, como conceptuales, cognoscitivos y garantes de las dimensiones y potencialidades del desarrollo humano. Así mismo, en el ejercicio aplicativo se han abordado las prioridades educativas y características propias de la población nacional en las pruebas estandarizadas y al tenor de lo internacional se ha transitado en los aspectos participativos y colectivos.

La participación de Colombia desde el año 2006 en las pruebas internacionales PISA y la permanencia en las vigencias subsiguiente; es decir, 2009, 2012, 2015 y 2018; aunque, los resultados no han sido representativos en términos de puntuaciones o el posicionamiento en el ranking internacional, le han permitido tener parámetros de referencia a nivel interno y externo. En lo referente a lo endógeno es un componente para referenciar el alcance de metas y objetivos en los propósitos de la calidad educativa pertinencia y gestión contemplados en las PPE inclusivas nacionales. Y en lo exógeno ha permitido la relación internacional y se ha convertido en un factor de aprendizaje frente a las experiencias y metodologías aplicadas por los otros países participantes, especialmente por aquellos que obtienen mejores resultados como China, Japón, Finlandia, entre otros.

La transformación de la evaluación en Colombia ha tenido avances significativos y progresivos en su aplicación, modelación y transformación de las prácticas de aula. Pasando por diferentes etapas que van desde una evaluación centrada en la memoria, acción oculta y subjetiva a una dinámica participativa, abierta, desarrolladora de capacidades críticas, conceptuales y analíticas. Esto evidencia que el país ha invertido esfuerzos económicos, y ha generado estrategias para garantizar los fines de la educación, el cumplimiento de los aspectos contemplados en CPC, alcanzar los propósitos contenidos en la LGE como principios rectores de las políticas públicas educativas.

La emisión de los planes decenales y sectoriales en educación inclusiva, la generación de políticas públicas por medio de diferentes normas, la implementación de un amplio acervo conceptual y procedimental emanado del MEN y el ICFES, han sido componentes básicos en el ejercicio evaluativo. Aun así, los resultados en la evaluación estandarizada nacional para 2017-2019, e internacional, durante 12 años, en las pruebas PISA, evidencian la brecha que se presenta entre los propósitos de la nación, las políticas públicas y los resultados mostrados por los estudiantes en cada una de estas pruebas.

La revisión documental, histórica, legal, conceptual y experimental de la evaluación permitieron concluir que, a lo largo de su trayectoria ha sido uno de los insumos preponderantes para medir la CEC y el impacto a nivel internacional; así mismo permitió visualizar la evolución del concepto de evaluación en las políticas públicas colombianas durante el periodo 1968-2020.

La evaluación inclusiva como un aspecto relevante en los métodos para la potencialización y desarrollo mental en un estudiante, no debe tomarse solo como un objeto de medición numérico, sino más bien como un elemento de formación integral donde prevalezcan las diferentes dimensiones de la persona; la cognitiva, espiritual, social, racional y emocional, por lo tanto, es un objeto de estudio vigente que reclama técnicas y aproximaciones transdisciplinarias en la búsqueda de oportunidades de mejora a través de la investigación.

Referencias

- Amrein Beardsley, A. (2019). The Education Value-Added Assessment System (EVAAS) on Trial: A Precedent-Setting Lawsuit with Implications for Policy and Practice. *e Journal of Educational Policy, Spring 2019*, 1-11. <https://in.nau.edu/ejournal/spring-2019/>
- Banco Mundial. (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/522681468026421049/pdf/439060ESW0P10610Box342010B01PUBLIC1.pdf>
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia, 5(6)*, 1-13. <https://www.um.es/ead/red/M6/>
- Barragán, S. (2013). Respuestas omitidas: examen de Matemáticas Básicas, Universidad Jorge Tadeo Lozano. *Revista Mutis, 3(1)*, 69-85.
- Barragán, S., Calderón, G., y Rodríguez, R. (2015). *Estrategias y acciones para la retención estudiantil en la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano*. En S. Barragán, La Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano en el camino de la retención estudiantil (pp. 69-112). Ed. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Bogoya, D. (2006, febrero 16). Evaluación Educativa en Colombia. [Comunicación en congreso]. Seminario Internacional de Evaluación, Cartagena, Colombia, <https://sites.google.com/a/unal.edu.co/danielbogoya/1-giros-en-evaluacion>
- Bogoya, D. (2011). *Evaluación de la calidad de la educación superior y valor académico agregado*. En F. Jurado, Anfibios académicos: pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior (pp. 41-64). Universidad Nacional de Colombia.
- Bogoya, D., Barragán, S., Contento, M., y Ocaña, A. (2014). Calibración de instrumentos de evaluación - clasificación de matemáticas en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. *Revista Complutense de Educación, 25(2)*, 501 a 519.
- Bogoya, J. D., y Bogoya, J. M. (2013). An academic value-added mathematical model for higher education in Colombia. *Revista Ingeniería e Investigación, 33(2)*, 76-81. doi:<https://doi.org/10.15446/ing.investig.v33n2.39521>
- Bogoya, J. D., Bogoya, J. y Peñuela, A. (2017). Value-added in higher education: ordinary least squares and quantile regression for a Colombian case. *Revista Ingeniería e Investigación, 37(3)*, 30-36. doi:10.15446/ing.investig.v37n3.61729
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2)*, 169-188. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Camacho, A., Messina, J., y Uribe, J. (2016). *The Expansion of Higher Education: Bad Students or Bad Programs? Inter-American Developed Bank*. <https://publications.iadb.org/en/expansion-higher-education-colombia-bad-students-or-bad-programs>
- Castañeda, L. (2021). Una experiencia de diseño de una tarea de evaluación sumativa en formato transmedia para formación inicial de profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2)*, 203-224. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29148>
- Condie, S., Lefgren, L., y Sims, D. (2014). Teacher heterogeneity, value-added and education policy. *Economics of Education Review, 40*, 76-92. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.11.009>
- Constitución Política de Colombia / 1991, de 13 de junio, Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional, núm. 116, de 20 de junio de 1991, pp 10-16. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Cupani, M., Ghio, F. B., Leal, M. F., Giraud, G. M., Castro Zamparella, T., Piumatti, G., Barrionuevo. (2016). Desarrollo de un banco de ítems para medir conocimiento en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología, 25(2)*, 1a18. doi:<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.44808>
- Decreto 088/1976, de 22 de enero, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional, Diario Oficial de Estado, núm., 34495 de 22 de enero de 1976, pp 1a4 https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1002 / 1984, de 18 de mayo, por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana, Diario oficial del estado, núm., 36615 de 18 de mayo de 1984, pp 1a4 <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103663.html>
- Decreto 1860 / 1994, de 3 de agosto, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, Diario oficial del Estado, núm., 41473 de 3 de agosto de 1994, pp 1a6 https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86240.html?_noredirect=1

- Decreto 230/2002, de 11 de febrero, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional, Diario Oficial del Estado, núm., 444710 de 11 de febrero de 2002, pp 1a4 <http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?id=1711196>
- Decreto 366/2009, de 9 de febrero, por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, Diario Oficial del Estado, núm., 47258 de 9 de febrero de 2009, pp 1a4 https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Decreto 1290/2009, de 16 de abril, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, Diario Oficial del Estado, núm., 47322 de 16 de abril de 2009, pp 1a2 https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-187765.html?_noredirect=1
- Decreto 1421/2017, de 9 de febrero, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, Diario Oficial del Estado, núm., 47427 de 9 de febrero de 2017, pp 3a5 <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Todos por un nuevo país* (Vol. Tomo 1), Departamento Nacional de Desarrollo. Pp 343-378 <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd%202014-2018%20tomo%201%20internet.pdf>
- Díaz, E. (2020). Enseñanza de los derechos básicos de aprendizaje para las ciencias sociales. *Revista UniAndes*, 11(1), 46-65 <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/VyS11.1.2020.3>
- Ecopetrol. (2021, 12 de marzo). *Incentivos 2021 a los mejores estudiantes*. https://www.ecopetrol.com.co/wps/portal/Home/es/?1dmy&page=detalleNoticias&uril=wcm%3Apath%3A%2Fecopetrol_wcm_library%2Fas_es%2Fnoticias%2Fnoticias%2B2021%2Fecopetrol-
- Elías, R. (2017). Los programas internacionales de evaluación de logros académicos y su influencia en las políticas en américa latina. *Revista Población y desarrollo*, 45(23), 74-82. Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6319452>
- Escobar, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 126-141. doi:<http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i2.27>
- Fontecha, C. (2008). Análisis de las pruebas Saber e ICFES. Biblioteca digital. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/65907.pdf>
- Gargallo-López, B. S.-R., y Pérez-Pérez, C. A.-G. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *Revista RELIEVE*, 27(1), 1-28. doi:<https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Guirao-Goris, Silamani. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Revista SciELO, Ene*, 9(2), 1-3 <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- ICETEX. (2021, 05 de abril). *Subsidios con base en los mejores resultados en las pruebas saber 11*. <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/fondos-en-administracion-Listado/subsidios-mejores-resultados-saber-11>
- ICFES. (2013). *Consolidación de un sistema nacional de evaluación estandarizada: alineación de las Pruebas Saber 11*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/234498/Julian%20Marino%20-%20Consolidacion%20sistema%20nacional%20evaluacion%20estandarizada%20alineacion%20de%20saber%2011.pdf>
- ICFES. (2014). *Medición de los efectos de la educación superior en Colombia sobre el aprendizaje estudiantil*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/238004/Informe+tecnico+medicion+efectos+educacion+superior+en+Colombia+sobre+aprendizaje+estudiantil.pdf>
- ICFES. (2018). *Marco de referencia para la evaluación en ciencias de la educación*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/497011/3+Marco+de+referencia+ciencias+de+la+educacion+enseñar+forma+r+y+evaluar.pdf/35eefc54-6bd5-f801-24d7-58d606275213>
- ICFES. (2020a). *Informe nacional Saber 11° 2019*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1711757/Informe+nacional+de+resultados+Saber+11-2019.pdf/01cca382-1f24-aefd-a3ef-0d04d2e6108d?version=1.0&t=1608776793757>
- ICFES. (2020b). *Informe Nacional de resultados para Colombia PISA 2018*. <https://www.google.com/search?q=informe+nacional+de+resultados+para+colombia+pisa+2018&oq=informe+nacional+de+resultados+para+Colombia&aqs=chrome.0.0i512j69i57.3406>
- ICFES. (2021). *ICFES, 50 años de historias*. <https://www.icfes.gov.co/50-icfes>
- Ley 115/1994, de 8 de febrero, ley general de educación. Diario Oficial del Estado, núm.41214, de 8 de febrero de 1994, pp 1a8. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Ley 1346 /2009, de 31 de julio, Por la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, Diario Oficial del Estado, núm., 47127, de 31 de julio de 2009, pp. 2a3. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- Ley 1618 / 2013, de 7 de febrero, por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, Diario Oficial del estado, núm.,48717, de 27 de febrero de 2013, pp 1a6. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- López, A. (2013). Alignment between standardized assessments and academic standards: The case of the Saber Mathematics Test in Colombia. *Revista RELIEVE*, 19(2), 1-15. doi: 10.7203/relieve.19.2.3026
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., Rodríguez, J., y Zárate-Solano, H. (2021). *Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia*. Banco de la República: <https://www.banrep.gov.co/es/borrador-1179>
- Mellado-Moreno, P., Sánchez-Antolín, P., y Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 170-183. doi:<https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Plan Nacional Decenal de educación 1996 - 2005*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/Plan%20decenal%20de%20educacion%202006%20-%202016.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Premios para los mejores estudiantes del País*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/358662:Ministerio-de-Educacion-premia-a-los-mejores-estudiantes-del-pais>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/94184>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017c). *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura del mejoramiento*. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-cooperativa-de-colombia/educacion-para-la-salud/la-evaluacion-formativa-y-sus-componentes-para-la-construccion-de-una-cultura-de-mejoramiento-1/15768250>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos curriculares*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Generación E. La generación que se atreve a pensar diferente*. <https://especiales.colombiaaprende.edu.co/generacione/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Índice Sintético de Calidad Educativa*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-397385.html?_noredirect=1
- Moreno, T. (2012). La evaluación por competencias en educación. *Revista Sinéctica*, 1(39), 3-7 doi:http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010
- Muñoz-Moreno, J. L., y Lluch, L. (2021). Evaluación para el aprendizaje de los estudiantes universitarios en una realidad confinada. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(2), 37-50. doi:<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.2.003>
- OCDE. (2019a). *El trabajo de la OCDE sobre Educación y competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- OCDE. (2019b). *Programme for international student assessment (PISA) Results from PISA 2018*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Pérez, C.; Asprella, G.; Toranzos, L. (2020). Los estudios internacionales de evaluación de la calidad en América latina: estado de situación y del debate en el ámbito del MERCOSUR. En H. Monarca (Ed.). *Evaluaciones externas mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación (pp. 51 a 82)* https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/692406/evaluaciones_%20monarca_2020.pdf?sequence=1#page=51
- Rangel, J. (2019). Evaluación del diseño de las pruebas estandarizadas en el sistema educativo colombiano. *Dialéctica, Revista de investigación educativa*, 2019(2), 4-12. Doi:<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88837015/html/index.html>
- Renfort. (2021). *Colegios personalizados en Bogotá calendario B*. <https://renfort.edu.co/2021/06/04/colegio-con-calendario-b-bogota/>
- Rincón, C., y Espitia, A. (2020). La educación superior de Colombia en riesgo: ¿Dónde están los estudiantes? *Revista Ecos de Economía*, 24(51), 4-28. doi:10.17230/ecos.2020.51.1

- Schwartzman, G., Roni, C., Berk, M., Delorenzi, E., Sánchez, M., y Eder, M. (2021). Evaluación remota de aprendizajes en la universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 67-85. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29078>
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago university. The University Chicago Press.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report. Inclusion and education: All means all*. UNESCO.