

**PRUEBAS SABER DE LENGUAJE 3° Y 5°: POSIBILIDADES Y RETOS DESDE LA  
PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA.**

**SANDRA GISELA MARTÍN MARTÍNEZ  
CÓDIGO: 2013287596**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA  
BOGOTÁ  
2015**

**PRUEBAS SABER DE LENGUAJE 3° Y 5°: POSIBILIDADES Y RETOS DESDE LA  
PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA.**

**SANDRA GISELA MARTÍN MARTÍNEZ  
CÓDIGO: 2013287596**

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de Magister en  
Educación con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa

Director  
José Emilio Díaz Ballén  
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA  
BOGOTÁ  
2015**

**NOTAS DE ACEPTACIÓN**

**DIRECTOR:**  
**JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLÉN**

**JURADO:**

**JURADO:**

**BOGOTÁ, 5 DE NOVIEMBRE DE 2015**

## DEDICATORIA

*A mi amado hijo Diego Fernando, por ser mi aliento, mi esperanza, mi gran apoyo en los momentos difíciles, quien me ha visto luchar por ser mejor maestra a través de mi proceso formativo en la maestría, quien compartió conmigo los sacrificios que implica el compromiso y la responsabilidad en un camino como el recorrido hasta hoy. Espero que hayas aprendido junto a mí el valor de la consagración al estudio y de la disciplina que se requiere para luchar por nuestros propósitos de vida.*

*A mis padres, Clara Cecilia y Juan de Dios, ustedes han sido la motivación para mi deseo de superación constante, gracias a ti mamá por ser ejemplo de vida, de tenacidad y de disciplina, y a ti papá por endulzar mi vida con palabras de cariño y apoyo sincero.*

*A los amigos y amigas que han estado a mi lado para apoyarme y animarme desde el comienzo de la maestría.*


## AGRADECIMIENTOS

Al profesor José Emilio Díaz Ballén por su dedicación al orientarme en el desarrollo de esta investigación, por su exigencia constante y sugerencias acertadas para esclarecer mis dudas e inquietudes. Gracias por enseñarme que los grandes logros se obtienen con sacrificio, las cosas que más nos cuestan y exigen de nosotros mismos son las que más que aportan a nuestra formación.

A los profesores de la maestría que aportaron a mi formación académica e investigativa, su sabiduría al orientarme, al hacerme reflexionar sobre mi práctica docente y al motivarme para querer profundizar en cada aspecto que tenía la oportunidad de aprender a través de mi participación en los seminarios que curse con ustedes en la maestría, son aportes que dejan huella en mi vida, pues me han permitido crecer como persona, maestra e investigadora.

A mis compañeros de la maestría, quienes me dieron la oportunidad de aprender de ellos, de sus experiencias pedagógicas, gracias Alicia Sandoval y Julieta Adams por ser un apoyo constante tanto en mi formación en la maestría como en el desarrollo de este proyecto de investigación, fue muy significativo compartir con ustedes y forjar una bella amistad.

A los profesores del SPI por contribuir con sus reflexiones, con sus palabras y con su conocimiento el desarrollo de esta investigación, fue un honor contar con su experiencia profesional e investigativa en este proceso de formación, gracias por sembrar en mí el amor por la investigación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Calidad en Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 238	

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Pruebas Saber de lenguaje 3° y 5°: Posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa.
<b>Autor(es)</b>	Martín Martínez, Sandra Gisela
<b>Director</b>	Díaz Ballén, José Emilio
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 238 páginas
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	POLÍTICA EDUCATIVA; CALIDAD; ESTANDARIZACIÓN; EVALUACIÓN; COMPETENCIA COMUNICATIVA; LENGUAJE.

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde la autora desarrolla una investigación acerca de las relaciones y tensiones existentes entre las Pruebas Saber de lenguaje (3° y 5°) y las prácticas evaluativas de los profesores de básica primaria, teniendo como propósito construir unos criterios pedagógicos desde la perspectiva de la evaluación formativa que incluyen el uso de las pruebas Saber y sus resultados como un recurso complementario. Esta investigación busca comprender no solo las dificultades, sino también los retos y las posibilidades de las pruebas Saber como un instrumento de evaluación que aporta información acerca del desempeño de los estudiantes y al cual se le dan distintos usos en el contexto educativo dependiendo de la lógica e intereses en juego.</p>

3. Fuentes
<p>De los 81 títulos bibliográficos referenciados en la construcción del marco teórico, es importante resaltar los siguientes autores: Álvarez, J. (2003) (2011) (2012), Hymes, D. (1996), Niño Zafra, (2002) (2006), Hanushek, E. (2005), Bustamante, G. (2003) (2005), Giroux, H. (1990), Ravela, P. (2001), Eisner, E. (1998), Díaz Barriga, A. (2009), Jurado (2001).</p>

4. Contenidos
<p>La investigación que tuvo como objetivo general: establecer y caracterizar las relaciones y tensiones que existen entre las pruebas Saber de Lenguaje 3° y 5° y las prácticas evaluativas de los profesores de la Básica Primaria, estructura su informe a través de siete capítulos así: el</p>

primer capítulo plantea como las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad, en el marco de la globalización neoliberal, presentan una comprensión de la calidad de la educación como un aspecto que se relaciona con la eficacia, el control, la vigilancia y la rendición de cuentas, por lo que las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional han llegado a ser un instrumento al que se le concede gran importancia cuando se trata de definir la calidad de los colegios; además se hace referencia a las características generales tanto de algunas pruebas internacionales en las que se basa el diseño de las pruebas SABER, así como, de éstas últimas. Al finalizar se realiza la construcción de una visión de la evaluación de la calidad de la educación desde la perspectiva crítica.

El segundo capítulo, referente a la evaluación de los estudiantes presenta en la parte inicial unas consideraciones generales acerca de la evaluación y los modelos que han emergido a través del tiempo, además se profundiza en el análisis del modelo de evaluación por competencias deteniéndose en la reflexión acerca de sus alcances y limitaciones para evaluar a los estudiantes desde lo que se ha planteado tanto a nivel internacional como nacional desde diferentes perspectivas teóricas. En la parte final se presenta la posibilidad de la evaluación formativa como un recurso de aprendizaje para estudiantes y maestros.

Luego, el tercer capítulo centra su interés en la caracterización de las pruebas SABER, haciendo alusión a su contexto de origen, metodología y componentes evaluados -enfocándose en las pruebas SABER de lenguaje (3° y 5°) y sus resultados-, se reflexiona acerca de las dificultades y las posibilidades de dichas pruebas como un instrumento que dependiendo de la comprensión y uso que se haga del mismo y de sus resultados, puede ser considerado como un recurso complementario para la evaluación en el aula.

En el cuarto capítulo referente al diseño metodológico de la investigación se hace explícito que la postura epistemológica asumida por la investigadora es la teoría crítica, así mismo se asume el enfoque hermenéutico y se conceptualiza acerca de la investigación cualitativa, además se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de la información: análisis documental, cuestionario mixto a profesores y entrevista semiestructurada a expertos nacionales, así mismo, se plantea el uso de la crítica educativa como estrategia para el análisis de la información, y por último, se define la población participante en la investigación.

El quinto capítulo se enfoca en el análisis de la información de la siguiente manera: en la parte inicial se realiza el análisis documental -desde la propuesta de Díez (2006)- de los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015 de las pruebas Saber (3°, 5° y 9°) y de los criterios para construir las pruebas de comprensión del Colegio Leonardo Posada Pedraza. Para el análisis de la información emergente de la aplicación del cuestionario mixto a profesores y de la entrevista dirigida a expertos en evaluación se acude a la crítica educativa de Eisner (1998).

En el sexto capítulo se presentan unos criterios pedagógicos que buscan aportar a la evaluación formativa del área de lenguaje en la básica primaria, tratando de incluir el uso de las pruebas SABER y sus resultados como una estrategia complementaria a la evaluación en el aula. Para finalizar con el informe, en el séptimo capítulo se presentan las conclusiones construidas a partir del desarrollo de esta investigación.

## **5. Metodología**

La presente investigación ha sido concebida desde la postura epistemológica de la teoría crítica, se opta por una perspectiva metodológica cualitativa entendiendo que existe una falsa dicotomía entre cualitativo y cuantitativo como lo plantea Páramo (2011), pues si una investigación es cualitativa, lo es atendiendo a la naturaleza del objeto de estudio y a la postura epistemológica que permite concebirlo y categorizarlo. Esta investigación asume el enfoque hermenéutico pues se interesa por comprender el significado atribuido a las Pruebas Saber y sus resultados en el contexto educativo, centrando el análisis en las pruebas de lenguaje de la

básica primaria. Así mismo, esta investigación está orientada por los planteamientos del paradigma interpretativo al interesarse por comprender el objeto de estudio teniendo en cuenta la perspectiva de los participantes. Como instrumentos de investigación se definieron: el análisis documental desde la perspectiva de Díez (2006) quien plantea las fases de análisis inicial, categorización, profundización y contextualización; el cuestionario mixto definido desde los planteamientos de Páramo (2008) y la entrevista semiestructurada a expertos. Para realizar el análisis de la información y lograr la comprensión del objeto de estudio se recurre a la interpretación cualitativa de los datos mediante las dimensiones de la crítica educativa propuesta por Eisner (1998): la descripción, que valiéndose de la visualización y la emoción presentes en la escritura y la narración del investigador hacen posible dar a conocer el acercamiento detallado y vívido al asunto de investigación; en segundo lugar, la interpretación, que busca explicar el significado de lo que se ha descrito mediante la contrastación con la teoría y restableciendo la relación con el contexto, luego, la fase de evaluación, relacionada con el hecho de valorar el sentido educativo de la situación descrita, y, en cuarto lugar, la tematización que permite identificar los mensajes recurrentes que dominan el asunto de investigación y percibir rasgos que pueden hacer que los hallazgos de la investigación sirvan como base para comprender situaciones similares a la estudiada.

## 6. Conclusiones

- Se evidencia que los planteamientos de la OCDE y de la UNESCO, entre otros, han incidido para fomentar en el país una cultura de la medición desde hace varias décadas, y con más énfasis en el marco de la política de apertura económica durante la década de los noventa.
- El uso que se da a los resultados de las pruebas SABER es principalmente a nivel político-económico, pues se les utiliza para definir el ISCE, para establecer rankings de las instituciones educativas que ratifican o desvirtúan la calidad de éstas, y a partir de esta clasificación construir un sistema de premios e incentivos para los establecimientos de educación que alcancen buenos resultados en las pruebas.
- Se evidencia que a partir del interés de las entidades territoriales por mejorar los resultados, es creciente la contratación de empresas especializadas en pruebas estandarizadas y hasta del ICFES, para capacitar docentes y entrenar a los estudiantes con el propósito de alcanzar un mejor desempeño en dichas pruebas.
- La evaluación es el recurso del que se vale la política educativa para realizar la medición de la calidad, por eso, el nivel de importancia que se le da a la evaluación estandarizada es bastante alto, convirtiéndose en una actividad ligada al control y la vigilancia del sistema educativo.
- Resulta vital el papel de los profesores como intelectuales de la educación que pueden aportar a la configuración de la calidad desde una visión distinta, pues definir la calidad de un sistema educativo implicaría tener en cuenta lo que ellos tienen que decir acerca de las características de su escuela o colegio, considerando no solo el desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales, sino las condiciones sociales y culturales del contexto en el que viven los estudiantes, las posibilidades de acceso a bienes simbólicos, el capital cultural que poseen, la disponibilidad de recursos didácticos en la institución así como las condiciones a nivel de infraestructura de los colegios.
- El significado que se le otorga a las pruebas Saber en las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad, tiene que ver con sus características de validez y confiabilidad, mientras que la evaluación del maestro en el aula de clase no se aprecia bajo estos juicios y por lo tanto no se tiene en cuenta para emitir juicios de la calidad educativa. Esta situación pone en evidencia el desconocimiento de los profesores como intelectuales de la educación.
- La decisión de diseñar pruebas institucionales “tipo ICFES” donde el propósito es entrenar a los estudiantes para que logren obtener buenos resultados resulta ser un desacierto, esto debido a

que el sentido formativo de la evaluación se pierde y además porque los maestros no son expertos en la construcción de pruebas estandarizadas. Su formación disciplinar no tiene que ver con la psicometría.

-Aunque el objeto de evaluación de las pruebas SABER de lenguaje es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, se evidencia que éstas terminan evaluando principalmente la comprensión lectora. Resulta ambicioso buscar evaluar la complejidad del desarrollo de esta competencia a través de la prueba SABER de lenguaje, pues ésta se desarrolla en comunidades lingüísticas heterogéneas gracias a la interacción social dentro de situaciones comunicativas que tienen diversos propósitos.

-El maestro sí cuenta con las oportunidades reales para evaluar paulatinamente el desarrollo la competencia comunicativa en los estudiantes a través del uso de distintas estrategias pedagógicas donde se reconoce a los niños como seres que a través de su expresión oral construyen actos del habla que inciden en las actitudes y respuestas de los demás.

-A partir del análisis los aspectos que evalúan las pruebas Saber, así como de lo expuesto por algunos expertos, se puede considerar que la información que arrojan las pruebas acerca de algunos rasgos de la comprensión de lectura y del proceso escritural de los estudiantes sugieren que en el aula es recomendable: trabajar la diversidad de la tipología textual procurando brindarle herramientas al estudiante para llegue a comprender de manera global un texto en aras de superar la lectura fragmentada, incluir la producción escrita de diferentes tipos de texto pues la tendencia es trabajar en torno al texto narrativo.

-Para realizar una evaluación formativa de la producción textual escrita de un estudiante, es recomendable que los maestros dejen claros los criterios de evaluación a los estudiantes, que se haya realizado un amplio trabajo previo en torno a las características de la clase de texto que escribirá el estudiante, la construcción de borradores del texto que han de ser revisados por el maestro para incluir una retroalimentación acerca de los avances y dificultades y brindarle el tiempo necesario y los recursos que necesite al momento de construir la versión final, pues bajo la presión de un examen los resultados no son los mejores.

-Concebir al niño como alguien que es capaz de llevar a cabo un amplio repertorio de actos del habla, y que puede participar en diferentes situaciones comunicativas, siendo capaz de realizar apreciaciones acerca de la participación de los otros, lleva a comprender que el desarrollo de la competencia comunicativa es a lo largo de la vida y que tiene lugar en la interacción con las personas que nos rodean, con los factores sociales, culturales y económicos que caracterizan el entorno en que el niño vive.

-Realizar una retroalimentación tanto de las pruebas externas como de las pruebas internas favorece el aprendizaje de los estudiantes. Así, la evaluación se configura como un recurso de aprendizaje y como una oportunidad para que los maestros comprendan cuales son los avances y las dificultades de los estudiantes, esto con el fin de brindarles a los niños las posibilidades de avanzar en su proceso formativo.

<b>Elaborado por:</b>	Sandra Gisela Martín Martínez
<b>Revisado por:</b>	José Emilio Díaz Ballén

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	05	11	2015
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	14
ESTADO DEL ARTE .....	20
1. POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ..	27
INTRODUCCIÓN.....	27
1.1 La educación en el marco de la globalización.....	28
1.2 La función de medición y rendición de cuentas atribuida a la evaluación .....	29
1.3 La participación del país en las pruebas estandarizadas de Lenguaje .....	31
1.3.1 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –PISA-.....	31
1.3.2 Estudio sobre el Progreso Internacional de Competencia en Lectura –PIRLS- .....	33
1.3.3 El uso y el abuso de los resultados de las pruebas Saber .....	34
1.4 Hacia la construcción de un nuevo sentido de la evaluación de la calidad educativa.....	37
2. LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: ENTRE LO NORMATIVO Y LA PRÁCTICA EN EL AULA.....	40
INTRODUCCIÓN.....	40
2.1 Consideraciones generales acerca de la evaluación. ....	41
2.2 La evaluación según el enfoque de las competencias en educación.....	44
2.3 Dificultades al definir y aplicar el modelo de evaluación por competencias .....	45
2.3.1 El caso de la evaluación por competencias en el área de lenguaje .....	46
2.4 Posibilidades de la evaluación por competencias.....	48
2.5 El valor educativo de la evaluación desde la perspectiva crítica.....	50
3. LA RELACIÓN ENTRE LAS PRUEBAS SABER DEL ÁREA DE LENGUAJE Y LA EVALUACIÓN EN EL AULA: CASO DE LA BÁSICA PRIMARIA.....	52
INTRODUCCIÓN.....	52
3.1 Las pruebas masivas en el área de lenguaje: ¿Cuáles han sido sus propósitos?.....	53
3.2 Caracterización de las Pruebas Saber .....	54
3.2.1 Diseño de especificaciones de las pruebas a partir del Modelo Basado en Evidencias (MBE) ¿Cómo se elaboran las pruebas? .....	55
3.3 Análisis de los resultados de los estudiantes en las Pruebas SABER de Lenguaje 3° y 5°.....	59
3.4 Consideraciones sobre las pruebas SABER de Lenguaje de Básica Primaria desde la perspectiva de la pedagogía crítica.....	63

4. DISEÑO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN .....	67
4.1 Consideraciones generales.....	67
4.2 Enfoque investigativo .....	68
4.3 Técnicas de recolección de datos.....	69
4.4 Estrategia de análisis de la información .....	70
4.5 Población participante .....	71
5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DESDE LA CRÍTICA EDUCATIVA .....	73
5.1 Análisis documental .....	73
5.1.1 Análisis inicial .....	73
5.1.2 Categorización .....	75
5.1.3 Profundización .....	77
5.1.4. Contextualización .....	78
5.2 Cuestionario mixto .....	89
5.2.1 Dimensión descriptiva .....	89
5.2.2 Dimensión interpretativa.....	106
5.2.3 Dimensión valorativa .....	115
5.3 Entrevista a expertos.....	120
5.3.1 Dimensión descriptiva .....	120
5.3.2 Dimensión interpretativa.....	136
5.3.3 Dimensión valorativa .....	141
5.4 TEMATIZACIÓN .....	145
6. CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL ÁREA DE LENGUAJE: ¿QUÉ PUEDEN APORTAR LAS PRUEBAS SABER Y SUS RESULTADOS? .....	151
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	155
REFERENCIAS .....	161
ANEXOS.....	168

### LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Matriz de análisis prueba institucional de comprensión grado tercero.....	79
Tabla 2: Matriz de análisis prueba institucional de comprensión grado quinto.....	84
Tabla 3: Categorías y subcategorías de la investigación.....	89
Tabla 4: Relación entre las categorías y las preguntas del cuestionario .....	92
Tabla 5: Descripción de la pregunta 4.....	98
Tabla 6: Descripción de la pregunta 8.....	102
Tabla 7: Relación entre las categorías y las preguntas de la entrevista semiestructurada. ....	121
Tabla 8: Codificación expertos .....	121

### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados comparativos Prueba Saber de Lenguaje en el grado 3° .....	59
Gráfico 2: Resultados comparativos de la Prueba Saber de Lenguaje en el grado 5°.....	61
Gráfico 3 Pregunta 1 del cuestionario .....	93
Gráfico 4: Pregunta 2 del cuestionario.....	95
Gráfico 5: Pregunta 2 del cuestionario.....	96
Gráfico 6: Pregunta 5 del cuestionario.....	99
Gráfico 7: Pregunta 7 del cuestionario.....	100
Gráfico 8: Pregunta 6 del cuestionario.....	101
Gráfico 9 Pregunta 9 del cuestionario.....	103
Gráfico 10: Pregunta 10 del cuestionario.....	104

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Proceso de elaboración de las pruebas a través de la metodología de diseño de especificaciones basado en el modelo de evidencias .....	56
Figura 2: Flujo de construcción y validación de ítem .....	57
Figura 3: Procedimiento para el diseño, validación y aplicación del cuestionario de investigación .....	90

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Prueba de comprensión grado 3° .....	168
Anexo 2: Prueba de comprensión grado 5° .....	172
Anexo 3: Matriz cuestionario mixto para profesores de educación básica primaria .....	176
Anexo 4: Matriz entrevista semiestructurada a expertos nacionales.....	180
Anexo 5: Formato aprobación de rectoría.....	183
Anexo 6: Formato de aprobación de coordinación jornada mañana.....	184
Anexo 7: Formato de aprobación de coordinación jornada tarde .....	185
Anexo 8: Formato de consentimiento informado para profesores .....	186
Anexo 9: Cuestionario para profesores .....	187
Anexo 10: Formato entrevista semiestructurada a expertos.....	191
Anexo 11: Transcripción entrevistas semiestructuradas .....	195
Anexo 12: Matriz de análisis entrevista semiestructurada a expertos.....	224

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación, Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, teniendo como propósito establecer y caracterizar las relaciones y tensiones existentes entre las pruebas SABER de Lenguaje (3° y 5°) y las prácticas evaluativas de los profesores de básica primaria, con el fin de construir unos criterios pedagógicos desde la perspectiva crítica que propicien la evaluación formativa en el área de Lenguaje donde las pruebas SABER puedan ser un instrumento complementario. De esta manera, en esta investigación se busca comprender no solo las dificultades de las pruebas SABER, sino también los retos y las posibilidades de estas como instrumento de evaluación.

El reconocimiento que se ha hecho de las pruebas en distintos contextos como el principal referente de la calidad educativa es un hecho que no es nuevo, pues la evaluación de los estudiantes en su devenir histórico se ha enfocado durante muchos años en actividades como la medición y la comparación, por lo tanto, no es raro que las pruebas estandarizadas hayan adquirido un valor excesivo cuando se trata de emitir juicios acerca de la calidad educativa en el país. Las pruebas SABER diseñadas por el ICFES<sup>1</sup> son aplicadas con una periodicidad anual a los estudiantes de los grados tercero, quinto, noveno y once –desde este año también se aplican en séptimo- y sus resultados constituyen la principal fuente de información para que el Ministerio de Educación Nacional –MEN- establezca el índice sintético de calidad educativa –ISCE- de las escuelas y colegios de Colombia.

Cuando se relaciona tan enfáticamente las pruebas SABER con la calidad educativa de una manera explícita en los planteamientos de las políticas de evaluación, en los artículos de revistas y periódicos y hasta en el discurso de los profesores, padres de familia y estudiantes, se le empieza a restar importancia al proceso de evaluación que se lleva a cabo en las aulas de clase, donde los profesores valoran de manera continua e integral al estudiante valiéndose de múltiples instrumentos entre los que si bien están las pruebas escritas, es claro que éstas no son el único medio para emitir juicios de valor acerca de los avances y dificultades del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Al analizar los resultados de las pruebas SABER es imprescindible considerar que son múltiples los factores que inciden en el desempeño de los estudiantes, pues cada uno de ellos

---

<sup>1</sup> Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

posee un capital cultural que ha adquirido en su relación con la familia y la sociedad, lo cual influye en su habilidad para familiarizarse con las pruebas y comprenderlas. Un estudiante cuyo acercamiento y gusto por la cultura del estudio no es el máximo, y que además se desenvuelve en un ambiente familiar donde rasgos como el maltrato o el abandono están dejando una huella en su proceso de formación, difícilmente logrará los mejores resultados; claro está, que esto no quiere decir que se ha de subvalorar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con problemas económicos o sociales, pero si es necesario comprender que teniendo en cuenta la diversidad socio-cultural no se pueden esperar resultados similares de todos los estudiantes en momentos precisos de su formación.

En el caso específico del Colegio Leonardo Posada Pedraza, ubicado en la localidad de Bosa, los resultados de las pruebas SABER se conciben como un importante referente del desempeño académico de los estudiantes en comparación con el de otras instituciones; aunque es notorio que el debate surge en las semanas de desarrollo institucional y se enfoca principalmente en los resultados de los estudiantes del grado once y no tanto en los resultados de las pruebas SABER de 3°, 5° y 9°, situación que evidencia un posible interés por lograr que los estudiantes se desempeñen eficazmente en las pruebas, dejando de lado la reflexión pedagógica acerca del constructo teórico y metodológico de las pruebas, así como, del uso que se da a la interpretación de los resultados y la incidencia que pueden llegar a tener dentro del proceso de evaluación en el aula de acuerdo con la apropiación que cada profesor hace de las pruebas SABER en relación con su práctica pedagógica y evaluativa.

En el colegio en mención, los profesores diseñan y aplican semestralmente pruebas conformadas por preguntas de selección múltiple con única respuesta, requerimientos que pueden llevar a que algunos profesores del área de Lenguaje tengan como principal referente las pruebas ya aplicadas por el ICFES en años anteriores para diseñar las evaluaciones periódicas del área generando una relación inmediateista y un poco forzada entre los componentes evaluados por las Pruebas SABER de Lenguaje y los evaluados en la institución, además del fallido intento que significa tratar de diseñar pruebas tipo ICFES cuando esto implicaría un manejo estadístico y conocimiento acerca de la estandarización de pruebas, aspectos que no hacen parte de la formación disciplinar de un maestro, alternamente, otros profesores diseñan las pruebas de acuerdo a sus concepciones sobre lo que se debe evaluar en el área de Lenguaje en determinados grados escolares a partir de lo que se define en la planeación curricular del área. Luego de aplicar

tanto las pruebas semestrales institucionales como las Pruebas Saber diseñadas por el ICFES se puede evidenciar la ausencia de un proceso de reflexión crítica y pedagógica en las aulas que permita a profesores y estudiantes dialogar sobre los sentidos que estas tienen y sobre la posibilidad de que las pruebas sean una estrategia de evaluación al servicio de quienes aprenden y no de la certificación y la rendición de cuentas.

Considerando lo planteado anteriormente, la presente investigación se enfocó en el estudio de las dificultades, los retos y las posibilidades de las pruebas SABER como un instrumento complementario de la evaluación formativa en el aula, para lo cual, se definió la siguiente pregunta orientadora de la investigación: ¿Qué relaciones y tensiones existen entre las pruebas SABER de Lenguaje (3° y 5°) y las prácticas evaluativas de los profesores en el aula de clase?, y desde este interrogante surgieron las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué significado le otorgan las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad a las pruebas estandarizadas, y específicamente a las pruebas SABER?, ¿Cómo comprenden y asumen profesores de Educación Básica Primaria las Pruebas Saber de Lenguaje (3° y 5°) en relación con sus prácticas evaluativas en el aula?, ¿Qué usos de las pruebas SABER y sus resultados pueden dificultar o favorecer la evaluación en el aula? y ¿Qué criterios pedagógicos podrían plantearse desde la perspectiva crítica para realizar una evaluación formativa a los estudiantes en el área de Lenguaje donde las pruebas SABER puedan ser un instrumento complementario?.

El objetivo general de la investigación es establecer y caracterizar las relaciones y tensiones que existen entre las pruebas SABER de Lenguaje (3° y 5°) y las prácticas evaluativas de los profesores, con el fin de construir unos criterios pedagógicos desde la perspectiva crítica que propicien la evaluación formativa en el área de Lenguaje donde las pruebas SABER puedan ser un instrumento complementario; como objetivos específicos se plantean: describir el significado que otorgan las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad a las pruebas estandarizadas, y específicamente a las pruebas SABER, caracterizar la manera en que los profesores de básica primaria entienden y asumen las Pruebas Saber de Lenguaje (3° y 5°) en relación con sus prácticas evaluativas en el aula, indagar y describir la manera en que el uso las pruebas SABER y sus resultados pueden dificultar o favorecer la evaluación en el aula, y por último, generar unos criterios pedagógicos que propicien la evaluación formativa en el área de Lenguaje desde la perspectiva crítica incluyendo el uso de las pruebas SABER como un recurso complementario.

La presente investigación fundamentada en la postura epistemológica de la teoría crítica y en los principios de la pedagogía crítica, se desarrolló en el colegio Leonardo Posada Pedraza de la localidad de Bosa y debido a la naturaleza de su asunto de estudio se considera de corte cualitativo con enfoque hermenéutico; en esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de la información: análisis documental desde la perspectiva de Díez (2006), un cuestionario mixto en el que participaron dieciocho profesores de básica primaria teniendo como objetivo caracterizar la manera en que los docentes entienden y asumen las Pruebas Saber de Lenguaje (3° y 5°) en relación con sus prácticas evaluativas en el aula, luego se realizó una entrevista semiestructurada a cuatro expertos en evaluación con el propósito de indagar acerca de los usos de las pruebas SABER y sus resultados en el contexto educativo.

Atendiendo a los objetivos propuestos, se construyó el marco conceptual intentando profundizar en la reflexión pedagógica acerca del contexto de origen de las pruebas SABER, el constructo teórico desde el cual fueron planteadas, así como, sus alcances y limitaciones como estrategia de evaluación. El informe investigativo consta de siete capítulos: los tres primeros capítulos presentan el marco teórico acerca del asunto de investigación, el cuarto capítulo hace referencia al diseño metodológico, luego, el quinto capítulo presenta el análisis de la información, en el sexto capítulo se proponen unos criterios pedagógicos que buscan aportar a la evaluación del área de lenguaje haciendo un uso complementario de las pruebas SABER (3° Y 5°), y por último, en el séptimo capítulo se presentan las conclusiones construidas a partir de la experiencia investigativa y la reflexión acerca de los hallazgos.

El primer capítulo del marco teórico plantea como las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad, en el marco de la globalización neoliberal, presentan una comprensión de la calidad de la educación como un aspecto que se relaciona con la eficacia, el control, la vigilancia y la rendición de cuentas, por lo que las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional han llegado a ser un instrumento al que se le concede gran importancia cuando se trata de definir la calidad de los colegios y de un sistema educativo a nivel general, además se describen los propósitos, características, y consideraciones de los efectos que tiene la aplicación tanto de algunas pruebas internacionales como de las pruebas SABER en el contexto educativo; al finalizar el primer capítulo, se realiza la construcción de una visión de la evaluación de la calidad de la educación desde la perspectiva crítica. A continuación, en el segundo capítulo se realiza una reflexión pedagógica acerca de la evaluación de los estudiantes, se presentan unas

consideraciones generales acerca de la evaluación refiriéndose a algunos hitos históricos, así como, a los modelos de evaluación que han emergido a través del tiempo, los cuales se caracterizan por hacer uso específico de algunos instrumentos para evaluar. Así mismo, en este capítulo se trata de profundizar en el análisis del modelo de evaluación por competencias deteniéndose en la reflexión acerca de sus alcances y limitaciones para evaluar a los estudiantes desde lo que se ha planteado tanto a nivel internacional como nacional desde diferentes perspectivas teóricas. En la parte final se presenta la posibilidad de la evaluación formativa como un recurso de aprendizaje para estudiantes y maestros.

Luego, el tercer capítulo centra su interés en la caracterización de las pruebas SABER, haciendo alusión a su contexto de origen, metodología y componentes evaluados, enfocándose en las pruebas SABER de lenguaje (3° y 5°) y sus resultados –específicamente los obtenidos por los estudiantes de la básica primaria en la IED. Leonardo Posada Pedraza-, además, se reflexiona acerca de las dificultades y las posibilidades de las pruebas SABER como un instrumento que dependiendo de la comprensión y uso que se haga del mismo y de sus resultados, pueda ser considerado como un recurso complementario para la evaluación en el aula.

En el cuarto capítulo referente al diseño metodológico de la investigación se hace explícito que la postura epistemológica asumida por la investigadora es la teoría crítica -enfocándose en los principios de la pedagogía crítica-, así mismo se asume el enfoque hermenéutico para este estudio y se conceptualiza acerca de la investigación cualitativa partiendo de lo expuesto por autores como Vasilachis (2006) y Páramo (2011), luego, se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de la información: análisis documental, cuestionario mixto a profesores y entrevista semiestructurada a expertos nacionales, cabe aclarar que se ha optado por estos instrumentos al considerarlos como coherentes con las características y objetivos de esta investigación de corte cualitativo, además se plantea el uso de la crítica educativa como estrategia para el análisis de la información, y por último, se define la población participante en la investigación.

Después de hacer explícitos aspectos fundamentales como los descritos anteriormente, en el quinto capítulo se presenta el análisis de la información de la siguiente manera: en la parte inicial se realiza el análisis documental de los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015 de las pruebas Saber (3°, 5° y 9°) y de los criterios para construir las pruebas de comprensión del Colegio Leonardo Posada Pedraza; para el análisis de estos documentos se establecieron las fases

propuestas por Díez (2006): análisis inicial, categorización, profundización y contextualización. Para el análisis de la información emergente de la aplicación del cuestionario mixto a profesores y de la entrevista dirigida a expertos en evaluación se acude a la crítica educativa de Eisner (1998) a partir de las fases de descripción, interpretación, valoración y tematización.

A partir del análisis de la información realizado en el capítulo que ha sido caracterizado en el apartado anterior, en el sexto capítulo se procede a presentar unos criterios pedagógicos, que desde la perspectiva crítica buscan aportar a la evaluación formativa del área de lenguaje en la básica primaria, tratando de incluir el uso de las pruebas SABER y sus resultados como una estrategia complementaria a la evaluación en el aula. Para finalizar con el informe, en el séptimo capítulo se presentan las conclusiones construidas a partir del desarrollo de esta investigación.

Luego de realizar esta introducción que incluyó la descripción de cada uno de los capítulos que conforman este informe de investigación, se presenta la construcción del estado del arte, en el cual se describen algunas investigaciones y estudios que se han realizado durante las últimas dos décadas acerca de las pruebas estandarizadas y su relación con la evaluación educativa, partiendo desde el contexto internacional para llegar a los estudios desarrollados en el país acerca de las pruebas SABER –específicamente en el área de lenguaje- y su relación con la evaluación, en este estado del arte emergerán diferentes posturas y visiones desde las cuales se han realizado los estudios con sus respectivos hallazgos y conclusiones.

## ESTADO DEL ARTE

La investigación en el campo de la educación es la puerta de entrada al universo de la comprensión de los procesos que tienen que ver con el acto educativo, y en lo que se refiere al estudio de la evaluación como un proceso histórico que en algún momento adquirió un carácter estandarizado en aras de lograr la pretendida objetividad es bastante lo que se ha avanzado en las investigaciones que se han realizado a nivel internacional y nacional. En el contexto internacional, los estudios adelantados desde hace dos décadas se refieren a la importancia de las pruebas estandarizadas como un referente para definir la calidad educativa, situación que es abordada desde distintas perspectivas, pues hay quienes se adhieren a la idea de considerar las pruebas y sus resultados como el principal indicador de la calidad educativa, mientras que otros académicos e investigadores propician el debate pedagógico acerca de los efectos que tiene sobrevalorar los resultados de las pruebas estandarizadas. Sin embargo, la mayoría de autores reconocen que la evaluación realizada por los maestros en las aulas tiene un gran valor educativo.

Para comenzar, a nivel internacional el estudio de Ferrer y Arregui (2003) titulado “Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones”, financiado con recursos del Consorcio de Investigación Económica y Social del Perú y con el apoyo de PREAL, hace referencia a como diversos organismos internacionales y regionales han recomendado que los países latinoamericanos participen en pruebas internacionales de logro académico con el argumento de que el análisis estadístico sobre los resultados de los estudiantes constituyen un indicador de calidad educativa. Este estudio pone de manifiesto la poca literatura existente sobre la utilidad efectiva de las comparaciones internacionales de logro académico y expone que no existe sistematización sobre la difusión que los países han dado a la información obtenida en las pruebas, ni sobre la forma en que han utilizado dicha información para mejorar verdaderamente sus políticas y prácticas educativas. El estudio analizó la experiencia de algunos países que han participado en pruebas internacionales de logro académico como: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Estados Unidos, México, Perú y Uruguay.

En adición, autores como Greaney y Kellaghan (1996), citados en este estudio, exponen que cuando se presentan los resultados como un ranking de logro entre países, generan críticas por parte del sector político, medios de comunicación y público, donde solo preocupa las posiciones de los países en la escala y no la reflexión sobre la información sobre los factores asociados al

rendimiento. Según Mislevy (1995), la validez de los estudios se ve amenazada por las diferencias de contexto en que son aplicadas. Es notorio, que a pesar de la decisión de los países de someter a los estudiantes a la presentación de pruebas estandarizadas, emerge la realidad de un inadecuado uso de los resultados de las mismas y la poca reflexión pedagógica en torno a estas antes de plantear reformas educativas caracterizadas por la inmediatez.

Desde la visión del Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad educativa (LLECE), Bilagher (2013) presentó una conferencia en el II Congreso internacional de evaluación, equidad y desarrollo humano titulada: Pruebas internacionales y su impacto en la formación de los estudiantes, en la que se refiere al Tercer Estudio Comparativo Regional (TERCE), el cual evalúa a los estudiantes en las áreas de matemáticas, ciencias naturales y lenguaje, teniendo como objetivo proveer datos para influenciar en políticas educativas. El autor expuso que a través del informe del PERCE y el SERCE se analizaron los errores, para que los profesores pudieran “remediarlos” teniendo como base los hallazgos de las pruebas y algunas prácticas desarrolladas por países exitosos. Desde esta perspectiva las pruebas estandarizadas son presentadas como un factor de gran importancia en los sistemas educativos y cuya intencionalidad es incidir en la formulación de políticas de calidad.

Para otros autores, el papel de la evaluación formativa es central en la educación; por lo tanto, las pruebas estandarizadas estarían al servicio del proceso de evaluación que realizan los maestros en las aulas, por ejemplo, Martínez Rizo (2013) en su ponencia “evaluación en el aula y pruebas externas: uso pedagógico e interpretación de los resultados” -presentada en el II Congreso internacional de evaluación, equidad y desarrollo humano- afirma que es necesario recuperar el papel central de la evaluación en aula y ver a las pruebas externas como un elemento complementario, pues un sistema equilibrado de evaluación enfatizará el papel formativo de la evaluación que todos los actores educativos deben usar para la mejora. El autor afirma que se evidencia como el uso de pruebas estandarizadas para evaluar el aprendizaje se ha extendido en el plano internacional como un instrumento que da cuenta de la calidad educativa, sin embargo, afirma que se ha hecho un uso inadecuado de estas pruebas y de sus resultados provocando el rechazo de los profesores, por lo que ha surgido una evidente lucha por reivindicar el papel de la evaluación formativa en el aula.

Como se mencionó al inicio, además de la perspectiva economicista, o de la visión que integracionista de algunos autores que indagan sobre la posibilidad de la complementariedad de

las pruebas y la evaluación en el aula, también existen autores que desde una perspectiva crítica, han realizado estudios enfocados a comprender el sentido y el significado de las pruebas estandarizadas en el contexto educativo, por ejemplo, Álvarez Méndez (2000) (2007), Escudero (2003), Díaz Barriga (2007), Niño (2013), Pérez (2014) y Tamayo (2010), son autores que coinciden en afirmar que existe un reduccionismo de la evaluación a la simple medición de resultados, donde se privilegian los indicadores estadísticos y se desconoce el papel formativo que tiene la evaluación como un medio para que maestros y estudiantes aprendan de y con la evaluación educativa. Actualmente, como resultado de la puesta en práctica de ideologías políticas hegemónicas que convierten los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas en indicadores de la calidad educativa se definen nuevas políticas educativas de evaluación en las que predominan la concepción instrumental y técnica de la evaluación, enfocada en la rendición de cuentas sobre la eficacia de las instituciones.

Respecto a las pruebas estandarizadas de carácter internacional como PISA y PIRLS, entre otras, y las de carácter nacional como las pruebas SABER vale aclarar que estas se presentan como pruebas para evaluar el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Deteniéndose en lo referente a la evaluación por competencias en el área de lenguaje, a nivel internacional, la tesis doctoral sobre la Evaluación de la Competencia lingüística en alumnos de 4° de Primaria, realizada en el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación de la Universidad de León, por Luis Ángel Prieto Carnicero (2012), presenta como un planteamiento acertado vincular las competencias con el aprendizaje permanente, pues estas no se adquieren para siempre, sino que requieren de una actualización que solo podrá ser conseguida a través de un aprendizaje continuo y por lo tanto no se pueden evaluar al finalizar determinados ciclos de educación. La investigación pretende conocer y valorar el nivel de competencia lingüística adquirido por el alumnado de 4° de Primaria caracterizando la adquisición de destrezas básicas como la comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. Para el autor, el desarrollo y la adquisición de la competencia lingüística, es un proceso complejo que involucra la comprensión y la expresión a nivel oral y escrito, además, se entiende que estas no pueden ser evaluadas en tiempos y momentos determinados.

En el contexto nacional, Bustamante y Díaz (2003), en su escrito acerca de políticas educativas y evaluación de la calidad, que hace parte de la investigación “Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje: el Distrito Capital frente al resultado

nacional”, financiada por el IDEP para la vigencia 1999-2000, hacen énfasis en la creación del SINECE en los años noventa y la aplicación de pruebas estandarizadas para medir la calidad, teniendo en cuenta que, por ejemplo, en el área de Lenguaje se evaluaban el manejo de los aspectos formales de la lengua y la adquisición de las habilidades necesarias (hablar, escuchar, leer y escribir) para comunicarse, y posteriormente, se preguntaba por la representación conceptual de la información brindada, por lo que de ella se puede inferir y por las posiciones que es posible asumir frente a ella (Competencia comunicativa). Los autores describen como los resultados de las pruebas y la información de los factores asociados han sido tomados por quien hace política educativa como totalizantes y concluyentes, en palabras de los autores: (...) no se ha procedido a interrogar la naturaleza de la información contenida en los datos. Tampoco ha habido consecuencia lógica en el sentido de continuar analizando los hallazgos mediante investigaciones que pongan en juego elementos y relaciones más puntuales y más complejos (Bustamante & Díaz, 2003).

Ahora bien, teniendo en cuenta que las pruebas SABER afirman evaluar el desarrollo de las competencias de los estudiantes, se han adelantado algunos estudios que se enfocan en tratar de establecer la relación de las Pruebas Saber con las prácticas evaluativas de los profesores y con el currículo, algunas investigaciones validan el discurso del Ministerio de Educación sobre la importancia que tienen las pruebas y sus resultados en la medición de la calidad educativa, y otras, hacen un reconocimiento de las competencias como eje orientador de la evaluación, las asumen como habilidades construidas con el tiempo y desde las características de cada uno, por lo cual, no resultaría coherente evaluar su desarrollo en determinados momentos y menos con restricciones de tiempo o con un modelo estandarizado.

Las investigaciones adelantadas por Fabio Jurado, tanto en su estudio del año 2001 titulado “lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión”, como en la investigación desarrollada en el 2004 denominada “el concepto de competencia en los contextos de la evaluación externa: un estudio de caso”, se puede inferir que desde la posición del autor, no hay deslegitimación de las competencias en la enseñanza y evaluación del área de Lenguaje, de hecho, competencias como la comunicativa, son objeto de reflexión propio del área, pero con el tiempo se ha hecho una interpretación y apropiación errónea del término “competencias” a nivel pedagógico y evaluativo.

En la investigación “el concepto de competencia, entre la divagación y la especulación: un estudio de caso”, mencionada en el apartado anterior, Fabio Jurado hace un rastreo de la aparición del término “competencias” tanto en la planeación curricular, como en la evaluación del área de Lenguaje, el investigador hace notar como el término se ha usado como una etiqueta, hay un manejo inadecuado al enfoque de educación y evaluación por competencias, se les presenta como algo nuevo que puede solucionar todos los problemas a nivel educativo, es decir, como la única verdad posible. El estudio permitió reconocer que identificar competencias en una prueba de lápiz y papel es algo muy relativo, además buscó mostrar cómo la participación directa de grupos de docentes en el diseño de pruebas puede generar efectos más significativos, así como considerar que la flexibilidad de los horarios en el trabajo de los estudiantes con una prueba y sus factores asociados (no sentirse en un ambiente de examen externo sino de trabajo intelectual independientemente de cualquier vigilancia externa) pueden igualmente mostrar niveles de competencia más significativos. El dilema que el investigador se plantea es: cómo evaluar las competencias para la vida haciendo que las pruebas promuevan las competencias para la vida, desde luego, esto supone pensar en una escuela que se preocupe en torno al para qué de lo que propone como conocimiento para aprender.

En la investigación de Rojas (2010) de la Universidad Externado de Colombia, titulada: Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado, la cual fue apoyada por el ICFES, se enfatiza en que los criterios de evaluación en lenguaje en las cinco instituciones educativas estudiadas son distintos a los contemplados por la prueba de estado, que los profesores tienen poco dominio frente a la estructura y fundamentación de la prueba SABER del área de lenguaje y que se evidencia un bajo impacto de la prueba de estado sobre los procesos de evaluación en las escuelas. El interés del investigador es aportar elementos de referencia para fortalecer las competencias del lenguaje en los cinco colegios del estudio en concordancia con la formación y evaluación de competencias propuestas por el ICFES para evaluar el desempeño de los estudiantes en el área de Lenguaje.

La tesis desarrollada por Cruz (2008), de la maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia acerca de la comprensión y uso de las Pruebas Saber por parte de los docentes y directivos docentes de la Educación Básica primaria y Básica Secundaria, permitió establecer que la comprensión de las Pruebas Saber por parte de los docentes está centrada principalmente en la razón de ser la pruebas Saber, es decir, medir el avance de los estudiantes en

el desarrollo de las competencias básicas. Sin embargo, los docentes presentan muchas dudas sobre los aspectos técnicos de las pruebas Saber, es posible que por la dificultad intrínseca de la información estadística, por la forma de presentación de los resultados y el hecho de tener que acceder a los mismos vía internet, o de pronto por falta de confianza en el propósito de las pruebas y por ende en los efectos y consecuencias de sus resultados. Los profesores consideran que las pruebas Saber están prescribiendo lo que se debe enseñar en los colegios, por ser ésta la exigencia del gobierno.

También existen investigaciones desarrolladas desde una perspectiva crítica, específicamente de la Universidad Pedagógica Nacional, que tuvieron como propósito dar otro significado a las competencias en educación para superar la visión instrumental que han caracterizado su discurso en el campo educativo. Por ejemplo, en el programa de maestría en educación, la tesis de Cubides (2012) sobre la relación del proyecto de lectura, escritura y oralidad (PILEO) y los resultados de las Pruebas Saber 11 con la evaluación de Lenguaje en el aula, pone de manifiesto que el planteamiento de políticas educativas relacionadas con el fomento de la lectura se presentan descontextualizadas y por lo tanto difíciles de apropiar por los profesores de Lenguaje, quienes son condicionados para lograr que los estudiantes tengan un buen desempeño en las Pruebas Saber para dar cuenta de una buena “calidad” educativa. De esta forma, la evaluación se define solo como la medición de contenidos haciendo necesario generar una propuesta alternativa de enseñanza y evaluación de la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela que tenga en cuenta el contexto de los estudiantes y de las instituciones educativas.

La tesis de Durán y Godoy (2005) sobre “la evaluación de competencias en el área de Lenguaje en Educación Básica Primaria: un desconocimiento de las competencias comunicativas”, desarrollada en la Maestría en Educación con énfasis en evaluación escolar y desarrollo educativo regional de la UPN intenta hacer una mirada crítica a la evaluación de la competencia comunicativa en educación, donde se reconozca el lenguaje como construcción social de sentido, privilegiando la oralidad y la escritura en la enseñanza del lenguaje, aspectos complejos que no son evaluables fácilmente a través de las pruebas estandarizadas, pues es necesario tener en cuenta la singularidad de los sujetos y su cultura para evaluar la producción oral y escrita en el área de Lenguaje.

De acuerdo con el panorama anterior, se puede inferir que en el estudio de las pruebas estandarizadas como un instrumento para evaluar el desarrollo de las competencias en educación

son bastantes los desencuentros derivados de las distintas posturas de quienes han investigado al respecto de las pruebas estandarizadas y sus usos en el contexto educativo; desde la visión de los entes internacionales de evaluación como la IEA o el LLECE, es lógico que las pruebas estandarizadas sean consideradas como una herramienta poderosa, cuyos resultados deben incidir en la toma de decisiones acerca de las reformas educativas a nivel curricular y evaluativo, igualmente, en el contexto colombiano las pruebas Saber son un instrumento que arroja información utilizada para la implementación de nuevas políticas y reformas en el campo educativo. Lo planteado anteriormente permite entrever que a las pruebas se les otorga un peso excesivo vinculado con la toma de decisiones a nivel macro.

Así mismo, se evidencia que algunos estudiosos del campo de la evaluación de los estudiantes reconocen los alcances de las pruebas sin dejar de lado las dificultades que genera el hecho de concebirlas como el único instrumento válido y confiable cuando se trata de establecer juicios acerca de la calidad de la educación y del desarrollo de competencias de los estudiantes. De tal manera, cuando se reconocen los límites de las pruebas como estrategia de evaluación, es posible comprender que la evaluación en el aula es irremplazable cuando se trata de dar cuenta de los avances y dificultades de los estudiantes.

Ahora bien, desde la perspectiva crítica se asume que no es posible evaluar el desarrollo de una competencia como la comunicativa teniendo como única estrategia la aplicación de una prueba de carácter estandarizado, en sintonía con esto, en la presente investigación se entiende que la evaluación educativa no puede subordinarse a la aplicación de pruebas estandarizadas, lo que sí se puede considerar es el hecho de reflexionar acerca de las pruebas, estudiarlas, analizar su resultados y llegar a reconocer que elementos pueden aportar a la evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de clase. Para iniciar con este acercamiento hacia la comprensión de las pruebas estandarizadas, su contexto de origen, características y usos, desde el ámbito internacional hasta llegar a la implementación de las pruebas SABER en Colombia, a continuación se presenta el desarrollo del marco teórico, dando inicio con el capítulo referente a las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad.

## 1. POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

*“Educamos en un contexto social determinado. No podemos evadir nuestras prácticas educativas de la realidad sociopolítica en la que se ve inmerso nuestro alumnado y nuestra propia labor docente”*  
(Diéz, 2009).

### INTRODUCCIÓN

Desde hace aproximadamente tres décadas y a partir de determinadas condiciones históricas y sociales, el tema de la calidad ha sido un referente de gran relevancia en el planteamiento de las políticas educativas tanto a nivel internacional como a nivel nacional, Sin embargo, existen bastantes tensiones entre los diferentes significados del término “calidad” usados en la construcción de los discursos referentes a la educación, pues para algunas organizaciones supranacionales y para estamentos como el Ministerio de Educación Nacional –MEN- el término calidad ha venido entendiéndose como eficacia. En el ámbito político se están usando los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas como el principal indicador para evaluar la calidad educativa, sin tener en cuenta la información relacionada con los factores asociados y el contexto donde tiene lugar la formación de los estudiantes.

Desde una perspectiva humanista, la calidad se entiende en el ámbito educativo como un complejo grupo de factores que influyen en el proceso de formación de los estudiantes y que posibilitan su desarrollo humano en todas las dimensiones, donde el propósito va más allá de lograr obtener buenos resultados en las pruebas masivas, pues si estos se obtienen es porque las condiciones están dadas para ello, y si no es así, sería necesario reflexionar sobre los múltiples factores que no posibilitan el buen desempeño de los estudiantes. La reflexión crítica sobre las políticas educativas asociadas a la evaluación de la calidad educativa, puede llevarnos a comprender que existe en estas una gran influencia de los principios de la globalización hegemónica y del neoliberalismo, donde la educación es considerada como el motor del desarrollo económico del país y no como el medio para favorecer el desarrollo humano de los actores educativos. Por lo tanto, es importante reconocer que la globalización es un proceso que afecta, entre tantos, los ámbitos social, cultural y educativo de las sociedades a nivel mundial.

En este capítulo, se pretende en primera instancia, realizar una aproximación conceptual de la globalización entendiéndola como el marco político y económico que ha delimitado el significado de la noción de calidad en las políticas educativas de evaluación; luego se intenta realizar un acercamiento hacia el panorama de la manera en que se ha venido asumiendo y

apropiando en la educación la evaluación de la calidad, proceso en el cual el uso y el abuso de los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas es la principal estrategia para poder emitir juicios acerca de la “calidad” de un sistema educativo; aquí se realiza un análisis de algunas políticas educativas de evaluación, las cuales, durante las últimas dos décadas han determinado que la finalidad de las pruebas estandarizadas es medir la calidad de la educación a partir de la interpretación y elaboración de escalas comparativas de resultados de los estudiantes. Al finalizar el capítulo tendrá lugar el espacio para pensar la calidad y la evaluación desde la perspectiva socio-crítica, con el propósito de generar nuevas miradas hacia estas dos categorías.

### **1.1 La educación en el marco de la globalización.**

Para algunos estudiosos del tema, la globalización puede entenderse como una continuación del capitalismo, fundada en los principios de la ideología neoliberal, en tanto enfatiza en la libertad de mercado, y en cuanto, privilegia la competitividad como un principio justo y eficaz, orientado a lograr el desarrollo económico de un país. Como lo plantea Held (2007), la globalización actual tiene elementos comunes con etapas que lo preceden; sin embargo, posee unas características propias, las cuales permiten concebirla como un entramado de relaciones y redes humanas que se intensifican hasta la escala mundial ejerciendo una gran influencia en las distintas facetas de la vida social; además el poder ya no está centrado en los estados-nación, ahora son los organismos supranacionales como el Banco Mundial-BM-, el Fondo Monetario Internacional –FMI-, el Banco Interamericano de Desarrollo-BID-, entre otros, quienes se encargan de direccionar el orden político, económico, cultural y educativo a nivel mundial.

Teniendo en cuenta la anterior consideración, se comprende que la educación no ha sido ajena a estas relaciones de poder, las políticas educativas han estado influenciadas desde hace décadas por las recomendaciones del Banco Mundial, pues como una consecuencia de la globalización, que puede ser entendida para este caso como “...un proceso por medio del cual una condición o entidad local dada tiene éxito en extender su rango de acción sobre todo el globo” (De Sousa, 1998), en el contexto educativo colombiano ha existido una tendencia a copiar experiencias que han sido exitosas en otros países, sin tener en cuenta las diferencias históricas y culturales entre Colombia y las demás naciones. Así, la aplicación de pruebas estandarizadas y el interés por homogenizar el currículo para lograr el aseguramiento de la calidad, constituyen efectos

materializados del interés de los gobiernos de turno por estar a tono con las exigencias del BM y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE–.

En el marco de la globalización se sugiere a las instituciones educativas garantizar la formación del capital humano para favorecer el desarrollo económico, donde

“...la escuela se convierte en un factor central de éste, construyendo todo un discurso sobre el nuevo papel del conocimiento y la incorporación de éste en los nuevos procesos productivos...acentuando la necesidad de una educación de calidad para los nuevos tiempos (estándares, competencias, logros) para formar al nuevo trabajador flexible”. (Mejía, 2005)

La globalización incide de esta manera en la configuración de subjetividades de los actores educativos, pues desde este sistema los maestros se han de formar a lo largo de la vida y deben ser trabajadores flexibles que apropien el discurso de la calidad desde un enfoque gerencial; la época reclama la formación en competencias, el saber hacer y la implementación de estándares educativos se constituyen en condiciones indispensables para el éxito académico. Develar la forma en que ha sido posible la naturalización del término calidad desde una perspectiva economicista y no pedagógica, es un punto de partida hacia la comprensión de las múltiples transformaciones educativas que se han legitimado paulatinamente de manera inconsciente en el discurso y en las formas de actuar de los maestros, directivos y comunidad educativa en general.

## **1.2 La función de medición y rendición de cuentas atribuida a la evaluación**

Además del término calidad, la globalización neoliberal incorpora en su discurso conceptos como el de capital humano, competitividad, eficacia, medición y estandarización, entre otros. Esta terminología merece ser reflexionada ampliamente, pues los discursos no son neutros, representan determinadas ideologías que inciden en el contexto actual del país y en la organización y funcionamiento del sistema educativo colombiano.

Es importante aclarar, que la calidad y la evaluación no tienen su origen en la educación; pues como lo plantea Niño (2002),

“Como categorías de conocimiento aparecen inicialmente en ámbitos diferentes al educativo, en la industria y las empresas fabriles, a comienzos del siglo XX en Estados Unidos. Bajo significación diferente, han sido cooptadas y se hallan inter-relacionadas por perspectivas teórico prácticas en la estructura de la educación “. (p.29)

De acuerdo con la autora, al llevar el término calidad al contexto educativo a través del discurso de las políticas educativas ha conservado en su definición el tono de la teoría empresarial, lo cual genera una contradicción, pues si la educación se ocupa del conocimiento y

de contribuir a la formación de los seres humanos, entonces la calidad no puede ser entendida en este campo desde la perspectiva económica sino desde una visión pedagógica. Un ejemplo de la apropiación acrítica que se ha hecho de la noción de calidad en educación, es la manera en que se hizo explícito el siguiente objetivo para mejorar la calidad de los sistemas educativos, en el marco del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe durante la década de los 80,

“...para mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos sería necesario realizar reformas en los países de la región o, en otras palabras, la tarea de emprender las reformas en Latinoamérica tendría como uno de sus principales propósitos mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos”. (Araya, 2007)

Para dar cumplimiento a este objetivo específico, la calidad fue equiparada con la eficacia y la eficiencia de los sistemas educativos, lo cual guarda relación con el interés político-económico de estandarizar el currículo y de atribuirle a la evaluación la función de medir y rendir cuentas. De esta manera empiezan a tener lugar las conceptualizaciones de la educación como motor de desarrollo económico por parte de los Organismos Supranacionales como el Banco Mundial y la OCDE, y por parte de economistas, quienes a partir de los datos estadísticos que presentan de su interpretación de los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas como PISA, producen juicios como: “la calidad de la enseñanza repercute extraordinariamente en las diferencias en el crecimiento económico” (Hanushek, 2005); afirmaciones como ésta sugieren poner la educación al servicio de la economía y no de la formación integral de los seres humanos respetando sus diferencias étnicas, culturales y sociales; donde los efectos de su formación, no son únicamente favorecer el desarrollo económico de una nación.

Reconociendo que la calidad es un principio orientador de las transformaciones educativas, dotado de múltiples significados que le han otorgado los discursos y las políticas de organismos internacionales, el Ministerio de Educación Nacional, investigadores, las comunidades educativas y los profesores, entre otros; no es raro que para algunos haya sido entendida como eficacia, donde “una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender –aquello que está establecido en los planes y programas curriculares- al cabo de determinados ciclos y niveles” (Toranzos, 1996); en consecuencia, la estrategia que empieza a mostrarse como adecuada para medir el alcance de logros educativos es la aplicación de pruebas estandarizadas generando un uso inadecuado de los resultados.

Evaluar la calidad en el ámbito educativo de la misma manera que se haría en una empresa no es posible ni pertinente, en el contexto educativo se haría desde una visión humanista que se preocupe por los sujetos como seres humanos y no como el capital humano que requiere el mundo contemporáneo para su desarrollo económico. Según Díaz Barriga (2001) la articulación entre evaluación y poder constituye una nueva forma de dominación racional, pues el diseño y la aplicación de pruebas estandarizadas son acciones que están relacionadas con un ejercicio de poder agenciado por parte de organismos multilaterales, que requieren ostentar el control sobre la educación, la cual es el medio más eficaz para transmitir el discurso hegemónico del neoliberalismo.

### **1.3 La participación del país en las pruebas estandarizadas de Lenguaje**

Las pruebas estandarizadas en las que Colombia viene participando y que sirven de guía para el diseño de las pruebas SABER, son elaboradas y aplicadas bajo la coordinación de las agencias de evaluación; algunas de ellas son privadas y su inclinación es principalmente hacia lo académico, un ejemplo de estas es la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos –IEA<sup>2</sup>-. Otras agencias son intergubernamentales, y los principios que las orientan son más de carácter político y económico, es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OECD<sup>3</sup>- y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE-. Entre las pruebas internacionales de más relevancia para medir la calidad educativa, y específicamente, en el área de Lenguaje están el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –PISA- dirigida por la OCDE y el Estudio sobre el Progreso Internacional de Competencia en Lectura –PIRLS- en las cuales Colombia ha participado en varias ocasiones.

#### **1.3.1 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –PISA-**

Según la OCDE, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –PISA-, tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarias para la participación plena en la sociedad del saber. PISA es un programa desarrollado por la OCDE desde finales de la década de los años 1990, el cual se concentra en la evaluación de tres áreas: competencia lectora,

---

<sup>2</sup> Sigla del Inglés: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

<sup>3</sup> Sigla del Inglés: Organisation for Economic Co-operation and development.

competencia matemática y competencia científica, a través de la aplicación de un examen de papel y lápiz a estudiantes de 15 años, quienes estarían cercanos a integrarse a la educación post-secundaria o a la vida laboral.

De acuerdo con los planteamientos de la OCDE al caracterizar la prueba, es claro que PISA hace ver como necesaria la formación en competencias, pero aquí, al igual que sucede con la calidad, la noción de competencia no se ha definido desde el campo de la educación y hace falta mucho por reflexionar en las comunidades pedagógicas acerca del origen de la noción de competencias en educación, cómo se le está entendiendo y qué uso se le está dando. PISA “ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos” (OCDE, 2012); la anterior afirmación ha sido usada convenientemente para que los tomadores de decisiones utilicen posteriormente los resultados de los estudiantes, como una base para formular políticas públicas que garanticen el mejoramiento del nivel educativo con prontitud; claro está que desde un enfoque economicista.

Al respecto, basta recordar juicios derivados de estudios estadísticos como el hecho por Hanushek, Jamison, Jamison y Woessmann (2008) sobre los resultados de los diferentes países participantes en PISA, para estos economistas los altos resultados están vinculados con el crecimiento y el desarrollo económico que pueda tener cada país; a partir de estudios como este se legitima la necesidad de participar en las pruebas y la importancia que tiene mostrar mejores resultados rápidamente, pues si los estudiantes demuestran un buen desempeño en estas pruebas esto se convierte en un indicador de que el país está saliendo poco a poco de su condición de subdesarrollo. Habría que detenerse a pensar si el desarrollo solo es crecimiento económico, o si es posible entenderlo desde una perspectiva alternativa que lo relacione con hechos como el respeto por las diferencias étnicas y culturales de las comunidades donde se lucha por preservar su ideología y sus recursos.

Hacer de los resultados el principal indicador para establecer la calidad de la educación de un país tiene un impacto perjudicial; en el caso de Colombia, no es justo comparar los resultados de sus estudiantes con los de países que además de tener sistemas económicos sólidos cuentan con más acceso a la ciencia y la tecnología en las aulas de clase y con profesores que son reconocidos como intelectuales de la educación, con todo lo que esto conlleva: condiciones laborales justas, reconocimiento de la importancia de su labor y apoyo a su formación pedagógica y disciplinar.

Es más importante, al momento de evaluar, valorar la historia de los seres humanos que se encuentran en las aulas de clase, niños y jóvenes que han tenido que superar el desarraigo, la pobreza, los desplazamientos forzosos, entre otras situaciones que caracterizan las vivencias de muchos estudiantes de los colegios de educación pública en Colombia, aclarando que estas son las instituciones que tienen el mayor porcentaje de estudiantes participantes en las pruebas PISA y en otras Pruebas de gran reconocimiento internacional como PIRLS.

### **1.3.2 Estudio sobre el Progreso Internacional de Competencia en Lectura –PIRLS-<sup>4</sup>**

Teniendo en cuenta la información de la Guía de Orientación PIRLS Colombia (2011), PIRLS es el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora liderado por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos –IEA- realizado cada cinco años desde el 2001, el cual aplica pruebas escritas a los estudiantes entre los 9 y 10 años de edad con el fin de evaluar y comparar internacionalmente la competencia lectora del alumnado de cuarto grado de educación básica primaria. Colombia participó en el 2001 y en el 2011 en la prueba que utiliza dos clases de textos para hacer la evaluación de la competencia lectora: los literarios y los informativos, y en la cual se incluyen preguntas de selección múltiple con única respuesta y preguntas abiertas, lo que permite conocer un poco mejor los avances de los niños en el desarrollo de la competencia lectora -aunque la lectura es mucho más que denominarla como una competencia-, sin embargo, resulta relevante pensar si entre los propósitos de la evaluación de los avances en la comprensión de lectura estará el hecho de emitir juicios al respecto de la calidad educativa usando como único sustento los resultados de los niños en las pruebas, lo cual es propio del uso que se hace de los resultados de la prueba con intereses políticos.

Pese a que en el 2001 se estableció a partir de los resultados en las pruebas, que los niños del país tenían problemas en los aspectos referentes a la identificación de la información, procesos inferenciales, interpretación e integración de ideas, evaluación del contenido y los elementos textuales; en el 2011 Colombia logró progresar en los resultados obtenidos por los estudiantes en PIRLS, pues su puntaje promedio aumentó en 25 puntos, aunque estadísticamente esta diferencia no sea muy significativa. Como un valor agregado de la prueba, está la información relacionada con los factores asociados obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados a docentes, estudiantes y padres de familia; desde su interpretación se concluye que aspectos como la

---

<sup>4</sup> Progress in International Reading Literacy Study

asociación positiva entre un buen nivel socioeconómico de los niños y los buenos resultados permiten comprender que no todos tienen las mismas posibilidades de éxito en la prueba; las instituciones educativas que cuentan con más recursos y cuyas familias de los niños tienen un nivel sociocultural alto proporcionan más oportunidades a los estudiantes para evidenciar mayor logro en la prueba de competencia lectora.

Este reconocimiento a la diversidad de factores que inciden en los resultados dan más sentido a la prueba, pues no son las cifras las importantes; la atención y la reflexión ha de centrarse más bien en valorar aspectos importantes de la prueba como tal, pues algunas de sus preguntas pudieran complementar instrumentos de evaluación diseñados por los profesores. Sin embargo, la prensa se interesa más por los datos estadísticos, por lo cual, se hace necesario cuestionar esta perspectiva de construcción del relato sobre la calidad educativa, pues finalmente, “...la evaluación que realiza el estado mide la pertinencia o el fracaso de las políticas que el mismo diseña e implementa” Pérez (2014) y es que uno de los propósitos explícitos de PIRLS es que “también examina las políticas y las prácticas nacionales relacionadas con la alfabetización” (IEA, 2011).

La aplicación de pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional requieren de la reflexión pedagógica en torno al sistema que las fundamenta y a la intencionalidad que tienen en el contexto educativo; en los últimos años, algunos colectivos docentes se han preocupado por asumir actitudes críticas respecto a las pruebas, pero centrando la discusión únicamente en el carácter estandarizado de las mismas y en lo injusto de los resultados, lo cual no ha sido la estrategia más adecuada; pues ese es el objetivo de quienes diseñan las políticas educativas: “que la gente se ponga a discutir sobre los resultados, es decir, que legitimen la aplicación de las pruebas” (Bustamante, 2014).

### **1.3.3 El uso y el abuso de los resultados de las pruebas Saber**

Evaluar la calidad educativa es una tendencia a nivel global, ya desde la Declaración de Quito, realizada en 1991 por la IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco, se afirmaba que la época requería “...iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo, que responda a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política” (Cepal-Unesco, 1992). De esta manera, en Colombia al igual que en otros países latinoamericanos, cobró gran

importancia consolidar un Sistema Nacional de Evaluación, que tendría como responsabilidad asegurar la aplicación de pruebas estandarizadas, pues desde una perspectiva técnica de la evaluación, por lo que en 1991, según lo expuesto por Noguera (2003), se estableció en Colombia el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación –SINECE- como una respuesta a las recomendaciones del Banco Mundial en el contrato que estableció con el MEN; y además se dispuso la aplicación de pruebas enfocadas a medir el logro cognitivo.

Con la apertura educativa durante el gobierno del presidente Gaviria, se privilegió la formación del capital humano para la productividad laboral, en orden a contribuir al crecimiento económico del país; según Bustamante y Jurado (1993), esto llevó al gobierno a plantear una política educativa para el periodo 1991-1994, en la cual estaba contemplado el propósito de "elevar la calidad de la educación" dando gran importancia a la aplicación de pruebas estandarizadas. Con la promulgación de la Ley General de Educación 115 de 1994, en el artículo 80, se dispuso establecer un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que funcionara en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES- para diseñar y aplicar criterios de evaluación de la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Como lo afirma Díaz Ballén (2010), entre las reformas educativas que tuvieron lugar en el nuevo siglo, está la expedición del acto legislativo de 2001 que antecede a la ley 715; la cual convirtió la evaluación en una política de estado y definió la aplicación obligatoria de las pruebas cada tres años. Luego, en el artículo 14 del capítulo III del Decreto 230 de 2002 sobre Evaluación Académica de las Instituciones, se concede gran importancia a las evaluaciones externas afirmando que las entidades territoriales podrán contratar periódicamente con entidades avaladas por el MEN evaluaciones académicas censales de sus establecimientos educativos; los resultados serían analizados por las entidades territoriales y las instituciones educativas para tomar las medidas de mejoramiento necesarias.

Años más tarde, en el marco de la política denominada revolución educativa, el MEN expide el 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; en el Artículo 1, se enuncian los aspectos referentes a los tres ámbitos en los que se realiza la evaluación de los estudiantes. En el

ámbito internacional se establece que el Estado debe promover la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales, de acuerdo a esto, la evaluación continua adquiere rasgos de una rendición de cuentas a organismos internacionales, propuesta y vigilada por el Estado evaluador, de acuerdo a parámetros esperados de eficacia y eficiencia, resultando así incoherente hablar de autonomía de las instituciones en cuanto al proceso de evaluación de los estudiantes.

A propósito de la gran importancia que han adquirido las pruebas masivas en el país, la ministra actual de educación Gina Parody ha implementado el modelo sintético de la calidad educativa mediante el Decreto 0325 de 2015, en el que se establece que “resulta necesario crear un espacio institucional para que los establecimientos educativos de preescolar, básica y media revisen específicamente su desempeño en calidad y definan las acciones para lograr mejoras sustantivas en este aspecto dentro del correspondiente año escolar” (MEN, 2015), parece que se da por entendido que para las comunidades educativas la educación de calidad no es una prioridad, claro que lo es, pero esto no depende de observar los datos estadísticos que se presentan luego de la aplicación de las pruebas SABER, la calidad en la escuela tiene que ver con la posibilidad que tienen los niños y jóvenes de acceder a una educación en la que tanto los profesores, como los estudiantes y padres de familia gozan de unas condiciones laborales, familiares y sociales que favorezcan el rol que cada uno desempeña. Además es tanto el alcance que se le da a los resultados de los estudiantes en las pruebas SABER que a través de la Resolución N° 15883 de 2015 se estableció que para el incremento en las matrículas y pensiones se tendrá en cuenta la catalogación que tenga el colegio privado en los resultados obtenidos en el Índice Sintético de Calidad. Acerca de las “mejoras sustantivas”, esas no tienen lugar como efecto de una disposición legal, “creer que con un Plan de mejoramiento mínimo anual de estas características, hecho en un día, se va a lograr mejorar la calidad y alcanzar que Colombia sea la más educada en el año 2025, es a todas luces ingenuo. Es demasiada aspiración para tan precaria medida” (Álvarez Gallego, 2015). Esta posición de la ministra, deja claro una vez más que desde su perspectiva los resultados de los estudiantes en las pruebas son los principales indicadores de la calidad de una institución educativa para valorar factores tan complejos como son progreso, desempeño y ambiente escolar; aclarando que el otro factor que se refiere a la eficiencia se pretende medir por la tasa de aprobación de los estudiantes. En esta política ya implementada con resultados no muy alentadores en otros países subyace el interés de hacer que las comunidades educativas

reconozcan y legitimen la aplicación de un modelo de evaluación de la calidad creado en otro lugar y por lo tanto descontextualizado histórica y socialmente.

¿Y qué efectos pueden tener políticas como ésta? pues tienen que ver con medidas desesperadas que irán desde someter a los estudiantes a entrenamientos para las pruebas hasta las transformaciones sustanciales en el currículo y en las prácticas evaluativas de los profesores. Las pruebas han adquirido un peso excesivo otorgados desde intereses político-económicos que puede distorsionar la enseñanza; “es necesario recuperar el papel central de la evaluación en aula y ver a las pruebas externas como un elemento complementario” (Martínez, 2013); un sistema equilibrado de evaluación enfatizará el papel formativo de la evaluación y no el análisis ligero de los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas cuando el propósito es valorarlos desde su diferencia, atendiendo al carácter formativo y democrático de una evaluación justa.

#### **1.4 Hacia la construcción de un nuevo sentido de la evaluación de la calidad educativa**

La evaluación de la calidad -propia de la empresa y el management- ha sido recontextualizada en la educación sin una construcción y apropiación rigurosa de su sentido y significado desde la reflexión pedagógica para que pueda ser coherente con los fines de carácter humanístico que tiene la educación, pues, cuando se aborda en relación con la eficacia, la eficiencia, la rendición de cuentas y el control, lo que se valida es un discurso hegemónico neoliberal y no el discurso pedagógico que privilegia la importancia que tienen los actores educativos para lograr una educación de calidad susceptible de ser evaluada cualitativamente. No en vano Niño (2002), afirma que:

“La evaluación de la calidad de la educación, como eficiencia y eficacia de acuerdo con una visión instrumental, deja de lado asuntos implícitos en su significado, procesos y fines. Pero la evaluación de la calidad de la educación basada en una visión de calidad crítica, va más allá y muestra dimensiones que tienen que ser analizadas y propuestas”. (p.27)

De acuerdo con la autora en mención, una de las dimensiones que merece ser ampliamente reflexionada es la dimensión pedagógica de la calidad y de la evaluación; estas dos categorías pueden ser definidas en la educación teniendo en cuenta que si el fin es la formación de seres humanos, es muy importante comprender el contexto educativo en que se desarrollan los estudiantes, pues “la evaluación pertenece aquí al campo de la pedagogía, -no de la economía, según el canon neoliberal-” (Niño, 2006). Al pensar la evaluación como propia de la Pedagogía, ya no puede ser definida como medición o como estrategia de rendición de cuentas, sino como un

acto ético y formativo que reconoce las diferencias culturales y sociales; que brinda herramientas a los maestros para reflexionar sobre su práctica pedagógica y a los estudiantes les ofrece una oportunidad para aprender y mejorar sin sentirse excluido por los resultados.

Por esto, la evaluación educativa no se puede reducir a la aplicación de pruebas para emitir juicios acerca de la calidad educativa, pues

“la educación es un proceso complejo, sus procesos están intrínsecamente estructurados en *bienes simbólicos*: un alumno no sólo aprende conocimientos en el salón de clase, también desarrolla formas de pensar, de valorar, también se integra como persona y como ciudadano...estos son bienes simbólicos cuyos resultados, por más que se alegue lo contrario, no se pueden medir”. (Díaz Barriga, 2001)

Y estos procesos de interacción social y crecimiento personal son posibles solo en una escuela de calidad, que no es otra que aquella que forma ciudadanos, que los concibe más allá de la visión normativa que los define principalmente como sujetos de derechos, sino desde la perspectiva democrática y humanista que los vincula con la participación y la solidaridad; dejando así atrás fines planteados por organismos de tipo económico que privilegian la competitividad y la individualidad en la escuela. Es importante que el conocimiento que se adquiere en las escuelas esté relacionado con la historia y la cultura de su país, que tenga sentido para los actores educativos y no para los intereses del neoliberalismo, pues lo más importante en la educación son los sujetos y no la ejecución de políticas como las relacionadas con la formación de capital humano, óptica que obligaría a tecnificar el currículo y a estandarizar la evaluación.

Braslavsky (2006), tiene una sugerente propuesta para comprender la calidad en el ámbito educativo, la autora hace referencia entre otros a los siguientes aspectos que pueden contribuir a lograr una educación de calidad desde una perspectiva crítica: la importancia que tiene el hecho de que tanto los profesores, como los padres de familia y los directivos docentes, crean en las posibilidades de la educación para contribuir a la formación de personas felices y solidarias; el papel de los profesores como sujetos éticos, comprometidos con su rol de formadores; el reconocimiento que hace la sociedad de los profesores por su labor; el compromiso del Estado con la formación de los maestros para que su fortaleza profesional sea mayor cada día; el trabajo en equipo y la existencia de un currículo que además de enfocarse en las demandas sociales, también fortalezca la crítica, el análisis y la argumentación en los estudiantes.

“La educación concuerda con un proyecto cultural que abarca los factores constitutivos del ser humano y los requerimientos por una sociedad mejor” (Niño, 2002), donde los ciudadanos

pueden formarse como sujetos críticos en la medida en que pueden construir conocimiento y utilizarlo para comprender mejor el mundo en el cual están situados, y al cual puede contribuir desde su realización personal, gracias al vínculo entre la educación, la familia, la sociedad y el Estado; una educación de calidad es posible cuando es el sueño de todos y no de unos pocos.

Terminando este capítulo con las anteriores consideraciones que desde la perspectiva crítica se interesan por establecer un vínculo entre evaluación y calidad que vaya más allá del asunto de la rendición de cuentas, la certificación y la acreditación, para dar paso a una evaluación de la calidad al servicio de los actores educativos, es importante ahondar en el conocimiento acerca de la evaluación de los estudiantes, sujetos que siempre son evaluados con distintos fines y propósitos.

## 2. LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: ENTRE LO NORMATIVO Y LA PRÁCTICA EN EL AULA

*“Sin evaluación no hay aprendizaje. Sólo por la evaluación, que es reflexión, el aprendizaje adquiere sentido” (Álvarez J. , 2012)*

### INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es realizar una aproximación conceptual de la evaluación, considerando que ésta, como un campo emergente en la educación no tiene una definición unívoca, sus diferentes significados han sido construidos en distintos momentos históricos, y por lo tanto, se relacionan con los aspectos económico, político y cultural que caracterizan las épocas y lugares en que ésta ha sido definida. Considerando que la evaluación es un término polisémico, se reconoce la existencia de varios modelos de evaluación, instrumentos y funciones, dependiendo del contexto de enunciación de sus propósitos y finalidades. Además se profundiza en los planteamientos de la evaluación por competencias, tratando de profundizar acerca de los problemas y las posibilidades de este modelo evaluativo.

Dentro del enfoque de las competencias en educación, se plantea un modelo de evaluación que merece ser objeto de reflexión pedagógica, ya que, a nivel político tiene como propósito explícito evidenciar la adquisición de determinadas competencias o habilidades de los estudiantes que den cuenta de su desempeño eficaz en la escuela y de sus posibilidades de insertarse con éxito en el mundo laboral. Sin embargo, es bueno reflexionar sobre el origen de la generalización del uso del término competencias en el ámbito pedagógico y evaluativo en todas las áreas, cuando en realidad como objeto de estudio, se puede decir que es en el área de lenguaje donde se aborda el estudio del desarrollo de las competencias, desde diferentes posturas, ya sea desde la etnografía del habla o desde la lingüística. Cuando se comprende que las competencias no son productos acabados que se puedan evaluar en determinadas etapas para evidenciar si se poseen o no, y se entiende además, que el desarrollo de estas ocurre de forma particular en cada persona y que por lo tanto esto requiere del respeto por el ritmo de aprendizaje de cada estudiante -entre otras particularidades-, y que aunque se pueden tomar algunos aportes de las pruebas que se aplican en el marco del modelo de las competencias, la evaluación en el aula como encuentro intersubjetivo intencionado continua siendo la más relevante a la hora de evaluar el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Al finalizar el capítulo, se profundiza en las consideraciones teóricas de la evaluación desde la perspectiva crítica, se asume la evaluación como un recurso de aprendizaje, ésta es continua, integral y tiene un carácter ético-político, según lo exponen autores como Álvarez Méndez (2012) y Fasce (2008), entre otros. Además se enfatiza en la retroalimentación como aquel aspecto de la evaluación que permite tanto a los estudiantes como a los profesores aprender de su experiencia educativa, reflexionar sobre la misma y tener la oportunidad de mejorar.

## **2.1 Consideraciones generales acerca de la evaluación.**

El concepto de evaluación tiene un carácter polisémico, su significado ha sido diferente dependiendo de la época histórica y del paradigma desde el cual es definida. El interés por lograr la pretendida objetividad de la evaluación, puso en auge desde el siglo pasado el uso de los tests y las pruebas de carácter estandarizado cuyos resultados se usan para emitir juicios de valor acerca de los logros adquiridos por los estudiantes, sin embargo, desde la década de 1970 aproximadamente, los estudiosos de la evaluación han presentado diferentes propuestas de modelos de evaluación, algunos de ellos se enfocan en una perspectiva positivista y otros centran su interés en la comprensión del acto educativo como es el caso de la crítica artística y la evaluación democrática, entre otros.

La evaluación vista desde el paradigma experimental se vincula con cierto carácter instrumental en su método y con una concepción de la enseñanza como tecnología; por ejemplo, la evaluación por objetivos de comportamiento (cuyos máximos representantes fueron Tyler durante la década de los cincuenta, Mager desde los sesenta y Popham durante los años setenta del siglo XX) se enfoca en actividades como comprobar el grado en que los comportamientos o conductas de los estudiantes reflejan los logros preestablecidos. El instrumento que ha tenido lugar en el modelo de evaluación por objetivos ha sido el test de rendimiento académico que parte de algunos indicadores para evaluar procesos complejos como el aprendizaje de los estudiantes, y cuyo fin, termina siendo proporcionar información útil para tomar decisiones a nivel político sobre la educación, podría decirse que se asocia con un modelo burocrático de evaluación, por lo tanto, “la eficacia a corto plazo y su relación con los costes económicos son el eje...de este modelo de evaluación” (Pérez Gómez, 1993).

Considerando la definición de Stufflebeam de la evaluación como “el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión” (Stufflebeam, 1971)

(Pérez Gómez, 1993), se supone que luego de evaluar es necesario hacer un análisis de los resultados para decidir sobre los ajustes que son necesarios, el asunto es quiénes y bajo qué criterios toman las decisiones que afectan a los sujetos de la evaluación, pues la generalidad es que es el evaluador quien tiene la función de proporcionar información útil para que los expertos puedan decidir acerca de los objetivos establecidos, de los medios para alcanzar los fines diseñados, del desarrollo del programa académico y de lo concerniente a la coherencia entre objetivos y resultados. En palabra de Giroux, se sugieren e implementan

...reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión. Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa. (Giroux, 1990)

Así, la evaluación se convierte en un instrumento de poder político al servicio de la lógica neoliberal, donde lo que se valora son los resultados y no el proceso; la evaluación desde esta perspectiva sirve como un “recurso de control, que es la función sumativa de la misma” (Álvarez, 2012). Respecto a la evaluación externa, se considera que una de sus finalidades es la toma de decisiones “duras” (Ravela, s.f.), que desde luego implican consecuencias directas sobre el sujeto evaluado y por qué no sobre la institución educativa. Las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel nacional e internacional son un ejemplo de esta modalidad de evaluación, es por eso que tal vez su uso pedagógico es reducido, pues son percibidas por la comunidad educativa como un instrumento de control y de rendición de cuentas exclusivamente, situación que genera cierta resistencia a considerarlas como una técnica complementaria a la evaluación educativa que pueda ser utilizada para favorecer el aprendizaje de los estudiantes a partir del análisis y la reflexión sobre los componentes evaluados y su relevancia en el acto educativo.

Algunos expertos consideran que las evaluaciones nacionales e internacionales de logros educativos buscan contribuir a identificar aquellas debilidades que tienen los sistemas educativos con los propósitos de aportar a la reflexión pedagógica y de brindar información útil para la formulación de políticas educativas (Ravela, s.f.), sin embargo, aunque la finalidad explícita de esta clase de pruebas sea la enunciada anteriormente, el uso que se hace de los resultados en ocasiones es contraproducente, pues muchos agentes externos a las comunidades pedagógicas, -

entre ellos la prensa-, emiten información orientada exclusivamente a la comparación de las instituciones educativas a través de rankings desligados de los factores asociados.

En contraste con los modelos de evaluación por objetivos y para la toma de decisiones, existen otros modelos de carácter cualitativo, por ejemplo, la crítica educativa propuesta por Eisner, que tiene como finalidad ayudar a comprender a otros la práctica educativa como una experiencia vívida, se concibe la enseñanza como una obra de arte, por lo que es muy importante la percepción de lo que se ve y la capacidad del evaluador para transmitir a través del uso creativo del lenguaje la esencia de la manera en que tiene lugar en las aulas el proceso formativo de los estudiantes. Por lo tanto, la tarea del crítico educativo se enfoca en las particularidades de los estudiantes para que sea posible “determinar los valores educativos de la práctica escolar y la experiencia del estudiante...” (Eisner, 1998). Más que un valor relacionado con la toma de decisiones a gran escala, el modelo en mención se interesa por el valor que tiene el proceso de crecimiento personal de cada estudiante de acuerdo con su ritmo de aprendizaje.

Otro modelo de evaluación que ha aportado al avance y la construcción teórica en el campo de lo educativo es la evaluación democrática, la cual “alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados con la evaluación” (Álvarez Méndez, 2001), tanto los profesores como los estudiantes tienen el derecho de participar en la evaluación, expresando sus ideas, saberes e inquietudes. En la evaluación democrática se reconoce el pluralismo ideológico y se valora lo que tienen que aportar quienes realizan la evaluación, para los profesores esto implica “un ejercicio permanente de reflexión sobre la práctica, así como una apuesta investigativa sobre la tarea diaria...” (Niño, 2013), que desencadene en posibilidades para la mejora, pues la evaluación es un recurso para mejorar y aprender a través de su práctica.

Desde una perspectiva crítica, Álvarez (2003) como importante teórico de la evaluación, la conceptualiza como “una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos” (p.8), la cual, involucra en su práctica procesos de deliberación, de diálogo entre los actores educativos y que incluye la dimensión axiológica del ser humano. Como un acto ético, la evaluación remite a los profesores a explicitar con claridad los criterios con los que van a evaluar a sus estudiantes, a ser justos en lo que se refiere a tener en cuenta los avances de cada estudiante, proporcionándoles a través de la interacción y el diálogo diferentes oportunidades para comprender su proceso de aprendizaje y mejorar sus construcciones académicas.

Respecto a los instrumentos de evaluación que se utilizan en el aula, Monedero (1998) se refiere a la predilección que tienen los profesores por algunos de éstos, en especial dependiendo del área de conocimiento; por ejemplo, los instrumentos que utilizan los maestros de Lenguaje para evaluar a los estudiantes tienen que ver con actividades de creación libre, comentarios de textos, confección de esquemas y resúmenes, exámenes clásicos y la realización de preguntas directas. Es bueno resaltar que algunas de las técnicas enunciadas anteriormente, a pesar de proporcionar al estudiante el espacio para la producción textual y la creación literaria son un poco más difíciles de evaluar que aquellas que se refieren al examen clásico donde se pone a prueba la memoria y el dominio de algunos contenidos trabajados en clase.

## **2.2 La evaluación según el enfoque de las competencias en educación**

El modelo de evaluación por competencias tiene gran incidencia en la actualidad en el contexto educativo tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Para comprender la emergencia de este modelo vale la pena precisar que este puede obedecer al desplazamiento que se ha hecho en las políticas educativas de carácter internacional del papel central de la enseñanza para enfocarse en el aprendizaje, que para el caso es asumido como la adquisición de un conjunto de habilidades o competencias. Sin embargo, aunque en el discurso de las competencias se presenta como un propósito central el hecho de superar el modelo conductista y la pedagogía por objetivos, situando al estudiante y su proceso de aprendizaje en el centro del modelo; el resultado ha sido solo un cambio a nivel del discurso, más no en las prácticas pedagógicas.

El enfoque por competencias se puede relacionar con la pedagogía por objetivos, pues la competencia tiene que ser demostrable y comprobable empíricamente, en consecuencia, según Barnett (2001) citado por Álvarez (2011) el conocimiento no es entendido como proceso de construcción y empieza a ser considerado como resultado o producto; además, la acción humana se desnaturaliza, pues las competencias se asumen como capacidades predecibles para actuar de formas determinadas que han sido definidas por otros. Lo que el alumno aprenda no puede ser reducido a la ejecución de una evidencia inmediata, pues el aprendizaje no es algo acabado, es algo que continúa construyéndose, por lo tanto, observar y calificar solo lo que el alumno hace es minimizar su capacidad de aprender al igual que su competencia cognitiva. En este modelo, la evaluación no puede ser reducida a un examen estandarizado aplicado al final de determinados periodos de formación, por el contrario, tendría que estar integrada en el proceso de aprendizaje y

en el desarrollo de la competencia. No es coherente aplicar los nuevos modelos de evaluación con los instrumentos de antes, así la única novedad y transformación se evidencia en el discurso pero no en las prácticas de evaluación.

Ahora bien, si se sitúa al estudiante y a su capacidad de aprender en el centro del enfoque de la educación por competencias, la evaluación que tendría lugar dentro de esta concepción sería aquella centrada en la comprensión y la valoración continua del proceso de aprendizaje del estudiante, es decir, que su característica sería estar al servicio de quien aprende y constituirse como una fuente de aprendizaje desempeñando funciones formativas para trascender la acumulación de evidencias, siendo desarrollada durante las actividades realizadas y no sólo al final, todo esto teniendo en cuenta que la evaluación tiene como intenciones mejorar, aprender y poder tomar decisiones adecuadas y justas.

### **2.3 Dificultades al definir y aplicar el modelo de evaluación por competencias**

De acuerdo con Díaz Barriga (2009), el discurso de las competencias en el campo de la educación se caracteriza por la falta de precisión y claridad para definir las, razón por la cual, ante la polisemia alrededor del concepto poco puede aportar a la orientación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que tienen lugar en la escuela. Ante la evidente falta de consenso sobre el concepto de competencias y su aplicabilidad en el campo educativo, se terminan formulando una serie de indicadores de desempeño que serán los que guíen la planeación curricular y los aspectos evaluados por los profesores, este método indicaría un regreso al modelo curricular y evaluativo de la década de los años cincuenta del siglo XX cuya base eran los objetivos conductuales.

La noción de competencias se conserva a pesar de tanta falta de claridad y debido a su ambigüedad y polisemia, los economistas, políticos, administradores, docentes, investigadores, etc., las definen de acuerdo a los intereses de cada uno (Del Rey, 2012). De igual forma, académicos como Sacristán (2011) y Álvarez (2011) también concluyen que las competencias no pueden ser consideradas como un término neutro, pues en la apropiación del término en las políticas educativas de evaluación el discurso se nutre de significados provenientes de los planteamientos de la Unión Europea y la OCDE, adquiriendo diversos sentidos y significados que hacen muy difícil su comprensión y apropiación en las prácticas pedagógicas de los maestros.

El enfoque de educación por competencias carece de un marco epistemológico, filosófico y pedagógico que lo fundamente, razón por la cual, se han convertido en un instrumento de poder al servicio de determinados organismos supranacionales que inciden en la formulación de las políticas educativas. Según el informe del proyecto DeSeCo de 2005, la competencia se manifiesta en acciones y conductas que pueden ser medidas, para lo cual se propone establecer indicadores de competencias clave para jóvenes y adultos, tratando así de imponer un único pensamiento en todos los niveles de educación. Además, en dicho informe se define la competencia como la unión entre las actitudes, valores y emociones que, en su combinación, se convierten en recursos que le permiten al sujeto responder a diversas situaciones problemáticas actuando de manera eficaz. Sin embargo, “formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas” (Freire, 2004); considerar que la eficacia en el actuar es lo vital en el proceso formativo del estudiantes instrumentaliza los propósitos de la educación.

Cuando se plantea que “las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente” OCDE (2005), se entiende que más que considerar las competencias como procesos complejos que los estudiantes desarrollan de manera distinta según su contexto histórico, social y cultural, se les está definiendo en un listado de destrezas que se deben poseer para estar a tono con las exigencias de la sociedad de la información y poder actuar eficazmente en el mundo globalizado. Por lo tanto, “la eficacia, valor procedente del economicismo, de ahora en más queda situada en el corazón de la cuestión pedagógica como el valor central” (Del Rey, 2012).

### **2.3.1 El caso de la evaluación por competencias en el área de lenguaje**

Como una consecuencia de la manera en que se definen las competencias tanto en los informes de la OCDE como en aquellos propios de las evaluaciones estandarizadas de carácter internacional, en Colombia también se genera un interés por la moda de las competencias como una posible estrategia para elevar la calidad de la educación; pero la puesta en vigor de este enfoque no se podría considerar como una práctica exitosa, pues para comenzar, la polisemia del término no permite su comprensión, razón por la cual, cada institución hace su propia interpretación. Ahora bien, enfocándose en la manera en que se definido el término competencias en lo que a la evaluación del área de Lenguaje se refiere, en la prueba internacional PISA se

define que el objeto de evaluación en el área en mención es la competencia lectora, la cual se entiende como la “capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, 2012, p.7), si bien estas afirmaciones sobre las posibilidades de la lectura como un medio para la inserción social y para desenvolverse mejor en distintos contextos no son discutibles, como tampoco lo es la rigurosidad metodológica del instrumento de evaluación, lo que si puede generar un espacio para la discusión es la decisión que se toma en el país de participar en las pruebas reafirmando año tras año los bajos desempeños en la prueba, cuando lo que muestra la prueba es señal de lo evidente: no existe una política educativa fundamenta de la lectura y la escritura en el país con todo lo que esto demanda –la inversión económica, las reformas en los programas de formación de maestros, entre otros aspectos- y además, las decisiones que se toman para mejorar la calidad se dirigen a la obtención de resultados pronto, cuando los procesos educativos requieren de tiempo y de investigación rigurosa al respecto.

De la misma manera en PIRLS, se presenta la idea de concebir la competencia lectora como una capacidad para reflexionar e interpretar y como una herramienta para alcanzar metas individuales y sociales. La competencia lectora es “la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona” (IEA, 2011) y para evaluarla mediante la prueba se tiene en cuenta las habilidades de los estudiantes para recuperar información explícita e implícita en los textos, y para tomar posición frente a lo que ha leído, entre otros aspectos. Sin embargo, no se puede pretender que los estudiantes obtengan buenos resultados en las pruebas si la práctica de la lectura se asocia solamente con el hecho de leer para ser evaluado, para lograr metas académicas o para desenvolverse exitosamente en el ámbito educativo, si bien estos son aspectos importantes, más lo es leer como una experiencia desde lo estético, donde la experiencia literaria sea motivada por el gusto y el disfrute de la lectura y no por la imposición de tener que hacerlo.

En el país, la apuesta por incluir la categoría “competencias” en la educación a través de los documentos que guían y orientan el diseño del currículo, empieza de manera formal con la formulación de los Lineamientos Curriculares y de los Estándares Básicos de Competencias. En adición, las pruebas estandarizadas llegan a ser la estrategia adecuada para hacer notar la supuesta

“necesidad” de enfocar las prácticas evaluativas y diseñar el currículo de acuerdo a los referentes de los Estándares Básicos de Educación por Competencias.

En sus primeras aplicaciones, las pruebas estandarizadas de Lenguaje, fueron diseñadas con el propósito de evaluar el grado de adquisición de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes en determinados grados, estrategia a la cual subyace la idea de que las competencias se adquieren en al finalizar algunos niveles o ciclos educativos y que se pueden formar de igual manera para todos. Además, es necesario resaltar aquí, que de acuerdo con la teoría de Hymes acerca de la especificidad de la competencia comunicativa, el

“...no autorizaría evaluar en forma masiva a una población con arreglo a su categoría; en cambio autorizaría a entender que todos tienen la competencia que las prácticas sociales les han posibilitado y que un salón de clase es un campo heterogéneo de variables comunicativas que un sistema educativo debería tratar de conocer para ofrecer las posibilidades de desarrollo. (Bustamante, 2005)

Por lo tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa, no es un proceso que sea posible de evaluar en su totalidad por medio de una prueba estandarizada, dado que son muchos los factores de índole social y cultural que inciden en el desarrollo y adquisición paulatina de la competencia en mención. Las pruebas SABER de Lenguaje alineadas con los estándares del área tienen como fin evaluar la competencia comunicativa, frente a lo cual es necesaria la reflexión acerca de lo que la prueba pueda aportar para valorar algunos aspectos que evidencian el paulatino desarrollo de dicha competencia, pero no se puede considerar que a partir de sus resultados se pueda establecer los niveles exactos de la evolución de un proceso humano que es particular y diferente en cada estudiante. Cabe resaltar que la manera en que se evalúa el proceso lector en las pruebas SABER guarda estrecha relación con algunos planteamientos de las pruebas internacionales PISA y PIRLS.

#### **2.4 Posibilidades de la evaluación por competencias**

Dentro del universo de la polisemia donde tienen lugar las múltiples definiciones del término competencias, es posible encontrar significados que se relacionan con en el contexto educativo, pero ante esto, es necesario resaltar que pese a darle otras connotaciones al término, asociadas con su practicidad pedagógica, hay un reconocimiento del discurso y por lo tanto una inconsciente legitimación del mismo. Por ejemplo; según Perrenoud, una competencia es “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia una familia de situaciones” (Gentile &

Bencini, 2000), así, hablar de competencias es un punto de partida para reflexionar sobre el antiguo problema con el que se relaciona a la escuela: el hecho de transferir información. Su perspectiva para considerar el enfoque de las competencias como algo posible en la escuela, se relaciona con el hecho de comprender que estas se desarrollan continuamente, y por ende, requieren de una evaluación coherente con este rasgo de evolución progresiva. De hecho, Perrenoud (2001) citado por (Álvarez, 2011), afirma que

“no se construyen competencias sin evaluarlas, pero esta evaluación no puede tomar la forma de pruebas del tipo papel y lápiz o de los clásicos exámenes universitarios. La evaluación de las competencias debería ser (...) formativa, pasar por un co-análisis del trabajo del alumno y la regulación de su inversión antes que pasar por notas o clasificaciones” (p. 223).

Entre las estrategias que podrían aportar a una evaluación formativa del continuo desarrollo de determinadas competencias de los estudiantes estaría la observación; esta técnica hace referencia a las apreciaciones o juicios de valor que el maestro hace del proceso de aprendizaje de los estudiantes, de sus actitudes y potencialidades evidenciadas en su participación en trabajos grupales, en la resolución de situaciones problemáticas y en su cooperación en el desarrollo de proyectos en el aula; sin embargo, se necesita “documentar este tipo de evaluación mediante diarios...que puedan ser registros documentados sobre los que se pueda dar la información oportuna y convenientemente para quien aprende” (Álvarez Méndez, 2001); por lo tanto, la observación implica delimitar previamente criterios acerca de lo que se va a observar, el valor que tiene lo que se pretende observar, el papel de los sujetos observados y el uso que se quiere hacer de la información producto de esta práctica.

Para que la evaluación por competencias sea un recurso de aprendizaje tanto para los maestros como para los estudiantes, se requiere clarificar la postura desde la cual se conciben las “competencias”, pues si solo se les considera como aquellas herramientas que el ser humano debe desarrollar para lograr una inserción social y económica exitosa (Eurydice, 2002), el énfasis está en generar capital humano que sea competitivo y flexible en el ámbito laboral. En oposición a lo anterior, si se conciben las competencias como facultades para movilizar los conocimientos y las destrezas para aprender, para resolver problemas y para saber convivir con los demás, es posible que tenga lugar una evaluación formativa y continua del desarrollo de las competencias, pues no es posible evaluarlas en su totalidad en determinados momentos y mucho menos en condiciones artificiales desligadas del contexto real de los estudiantes.

## **2.5 El valor educativo de la evaluación desde la perspectiva crítica**

Consolidar la cultura de la evaluación con función formativa en el contexto educativo es algo que va más allá del discurso; requiere de una reflexión crítica de la realidad que se vive en las instituciones educativas y de la posibilidad de guiar las prácticas evaluativas para que se constituyan en oportunidades de aprendizaje y no en instrumentos de control y sanción. De acuerdo con Fasce (2008), entre algunos de los principios ético-pedagógicos que pueden favorecer una evaluación formativa de los estudiantes estarían: dar a conocer al estudiante sobre que será evaluado, definir los instrumentos a utilizar, dar a conocer los momentos y tiempos para evaluar y para la devolución de resultados acompañados de un proceso de retroalimentación, con el propósito de que el estudiante comprenda las razones de determinadas calificaciones y así pueda corregir sus errores con la necesaria guía del profesor. De esta manera tendrá lugar un proceso de metaevaluación que ofrecerá oportunidades significativas de reflexión sobre la función de la evaluación, sus alcances y posibilidades como recurso de aprendizaje para estudiantes y profesores.

El proceso de retroalimentación mencionado en el apartado anterior, es un factor que otorga sentido educativo a la evaluación con función formativa, pues luego de haber fijado los criterios de valoración, de haber hecho un registro de la información obtenida e interpretarla, es necesario recordar que hay alguien que además de ser el primer interesado en saber los resultados o las estimaciones realizadas de su desempeño y en general de su proceso de aprendizaje, tiene más que nadie el derecho de conocer cómo obtuvo determinada calificación o valoración, así como de entender las causas de sus errores y las oportunidades para superarlos; estamos refiriéndonos al estudiante, quién como sujeto de la evaluación puede encontrar en esta actividad un recurso de aprendizaje. “Para que la retroalimentación evidencie sus beneficios, tiene que ser una práctica cotidiana que involucra activamente a los docentes y a los alumnos” (Anijovich & González, s.f.), esto quiere decir que de acuerdo con las características de la evaluación formativa, la retroalimentación es un proceso que se sirve del diálogo y de la interacción constante entre maestro y estudiante, pues es el maestro quien guía el proceso, pero del interés del estudiante por aprender y mejorar depende el éxito de la misma; es una actividad que hace un uso constante de la técnica de la pregunta y se enfoca en permitir al estudiante comprender sus modos y ritmos de aprendizaje, además de brindarle la oportunidad de valorar sus procesos, avances y resultados.

Al comprender la educación como un encuentro contingente entre el maestro y los estudiantes, donde además hay propósitos claros de formación, la evaluación educativa tiene principalmente una función formativa, tiene un carácter intersubjetivo y está orientada por principios éticos encaminados a la formación integral de los sujetos que aprenden. Como un acto ético, la evaluación no es un hecho aislado de los estudiantes con fines de represión o de sanción, su propósito no es clasificar en buenos y malos, pues esto no aporta nada a la formación del ser humano. Cuando la evaluación tiene una función formativa está al servicio de quienes aprenden y se constituye en un recurso de aprendizaje

Por lo tanto, cuando la evaluación está al servicio de los sujetos del aprendizaje, ésta no puede convertirse en un acto de medición al servicio de intereses políticos y económicos; la complejidad de la evaluación incluirá principios ético-pedagógicos en su teoría y en su práctica, pues a través de la evaluación se le ofrecen al estudiante oportunidades para formarse y desarrollarse multidimensionalmente. Afirmar que “Sin evaluación no hay aprendizaje, sólo por la evaluación, que es reflexión, el aprendizaje adquiere sentido” (Álvarez, 2012) puede ser un postulado iluminativo para continuar consolidando el campo de la evaluación que a través de su función formativa asegura el aprendizaje de los estudiantes y coadyuva en el desarrollo del conocimiento profesional puesto al servicio de quien aprende.

Partiendo de lo expuesto en el presente capítulo, ha sido importante considerar la importancia de la función formativa que tiene la evaluación, sin embargo, y debido a ciertos intereses político-económicos el uso de instrumentos para evaluar el desarrollo de competencias de los estudiantes, es un asunto que merece ser reflexionado con más detenimiento, por lo tanto, el siguiente capítulo se enfoca en profundizar en el conocimiento de las pruebas SABER de lenguaje, sus alcances y dificultades como herramienta que tiene como objeto actual de evaluación la competencia comunicativa de los estudiantes.

### **3. LA RELACIÓN ENTRE LAS PRUEBAS SABER DEL ÁREA DE LENGUAJE Y LA EVALUACIÓN EN EL AULA: CASO DE LA BÁSICA PRIMARIA**

*“...la evaluación, en contextos de formación, en contextos de aprendizaje, es fuente de conocimiento y recurso de aprendizaje, porque ella misma es una oportunidad más de aprendizaje, no tanto de un rendimiento de cuentas pendiente”. (Álvarez, 2010)*

#### **INTRODUCCIÓN**

Como se planteaba en los capítulos anteriores, la política de evaluación de la calidad de la educación en Colombia está relacionada con la aplicación periódica de las pruebas SABER a los estudiantes de todos los establecimientos educativos a nivel nacional. Aunque las pruebas son diseñadas rigurosamente no se pueden considerar como el único referente para evaluar el desarrollo de las competencias de los estudiantes, ni para definir la calidad de las instituciones educativas, pues existen muchos factores que inciden a la hora de hablar de calidad y desarrollo de competencias, pues la educación es un proceso social complejo.

Una amplia reflexión pedagógica acerca de estas pruebas, y sobre todo del sistema que se ha encargado de legitimarlas como estrategia de evaluación educativa puede llevar a comprender como se ha llegado a naturalizar en la educación estrategias pensadas desde otros campos y con intereses muy distintos a aquellos que tienen que ver con valorar el desarrollo integral del sujeto sin enfocarse solo en resultados y datos derivados del análisis estadístico. Sería muy beneficioso superar ese interés en tener cifras para poder hablar de calidad de la educación, ya que en el país resulta muy importante la comparación y la clasificación a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas.

A partir de los anteriores planteamientos, surge la necesidad de reflexionar acerca de las consecuencias de la aplicación de las Pruebas SABER en el contexto educativo y de la manera en que han sido comprendidas y usadas por el MEN, los medios de comunicación y los miembros de las comunidades educativas. En este capítulo se realiza una caracterización de las pruebas SABER con el fin de comprender sus propósitos, aspectos que evalúa, diseño metodológico y la forma en que se presentan los resultados. Al finalizar, desde la perspectiva de la pedagogía crítica se reconocen los alcances y las limitaciones de la prueba; luego se busca realizar una diferenciación entre las pruebas y la evaluación para llegar a plantear la posibilidad de dar un uso

pedagógico a las pruebas como un instrumento complementario de la evaluación educativa; pues están siendo puestas solo al servicio del mercado y no de los sujetos de la educación.

### **3.1 Las pruebas masivas en el área de lenguaje: ¿Cuáles han sido sus propósitos?**

En 1991 se realizó una primera aplicación de un instrumento de evaluación masiva en Colombia para grado quinto en Lenguaje, pero es en 1993 cuando se da inicio formal al proceso, indagando por el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual se entendió en ese momento como “la capacidad del estudiante para actuar a través del lenguaje, así como la actuación real, con los signos verbales y no verbales en situaciones específicas”. (SED, 2007). El propósito era evaluar desde lo que el estudiante sabe hacer y no desde lo que debe saber. Para esa época, se afirmaba que la competencia evaluada en el área de lenguaje estaba siendo entendida desde la formulación originaria de Chomsky en su gramática generativa (1957-1968) sobre competencia lingüística, referida a un hablante oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no; pero haría falta una reflexión más profunda de la teoría del autor para entender que él asumía la competencia como conocimiento y actuación, y en el caso de las pruebas se está dando más énfasis a la actuación.

Además, la competencia lingüística de Chomsky sería cuestionada por Hymes pues “deja por fuera factores socio-culturales esenciales en el fenómeno del lenguaje que son vitales para la comprensión teórica y la aplicación práctica de la lingüística” (Hymes, 1996), por lo que se puede inferir que la competencia entendida desde la Lingüística o desde la Etnografía del habla no tiene como característica el hecho de poder ser evaluada mediante una prueba estandarizada; eso tiene que ver más con una decisión política que con una comprensión de las teorías del Lenguaje y sus posibles usos en la educación.

Desde el año 2005 la prueba ha estado alineada con los estándares de educación por competencias; de acuerdo con Castillo, Triana, Duarte, Pérez, & Lemus (2007) desde su inicio, las pruebas SABER se hallan en estrecha correspondencia con los propósitos trazados por PIRLS, PISA y SERCE y apropian algunas de las definiciones de competencias del área de lenguaje hechas por estas, con lo cual se intenta demostrar la pertinencia de estas pruebas estandarizadas en relación con los referentes teóricos validados por las agencias internacionales de educación. Sin embargo, aunque el reconocimiento del país en un escenario global es inevitable, tal situación

no quiere decir que la única preocupación sea responder a las demandas de las agencias internacionales de evaluación, donde el principal uso que se está dando a las pruebas es el de arrojar resultados que sirven de base para clasificar las instituciones en buenas y malas.

### **3.2 Caracterización de las Pruebas Saber**

Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-(2014) a través de la aplicación de las pruebas de competencias, se evalúa la calidad educativa y se contribuye al mejoramiento de la misma en las instituciones educativas del país, esto como una función que le es propia de acuerdo con la ley 1324 de 2009, donde se afirma que el ICFES debe “...establecer las metodologías y procedimientos que guían la evaluación externa de la calidad de la educación...” (Artículo 12); sin embargo es el mismo Instituto quien aclara en uno de sus documentos que “los exámenes estandarizados no pretenden ser la medida absoluta de la calidad de la educación, y no reemplazan la evaluación interna que llevan a cabo las instituciones” (ICFES, 2013); pareciera que existen ciertas contradicciones entre los propósitos que se persiguen a través de la aplicación de las pruebas estandarizadas, pues a pesar de reconocer que no son la medida absoluta de la calidad educativa, sus resultados si son tomados como tal.

Las pruebas SABER evalúan qué competencias han desarrollado los estudiantes de los grados tercero, quinto, noveno y once; teniendo en cuenta que para el ICFES la competencia se define como un “saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron” (ICFES, 2014). El diseño de la prueba está alineado con los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN, pues estos son los referentes que establecen los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes del país deben desarrollar independientemente de sus condiciones sociales, económicas y culturales.

La prueba de Lenguaje se organiza en torno a los siguientes factores: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura que supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación que es un aspecto transversal a los cuatro factores anteriores. La prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa-lectora y la comunicativa-escritora. Para la evaluación de las competencias comunicativa-lectora y comunicativa-escritora se tienen en cuenta los componentes sintáctico, semántico y pragmático; el componente semántico tiene que ver con lo que se dice en

el texto y hace referencia al sentido del texto en términos de su significado, el componente sintáctico se relaciona con la coherencia y cohesión en los textos y el componente pragmático está vinculado con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación. La competencia comunicativa-lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Respecto a la competencia comunicativa-escritora, es necesario aclarar que la prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí, esto implica no pedir a los estudiantes la elaboración de textos escritos, sino indagar sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito comunicativo, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido.

### **3.2.1 Diseño de especificaciones de las pruebas a partir del Modelo Basado en Evidencias (MBE) ¿Cómo se elaboran las pruebas?**

Desde 2007, el ICFES asesorado por el Educational Testing Service –ETS- utiliza una metodología para el desarrollo de especificaciones de las pruebas denominada Modelo Basado en Evidencias (MBE), con el modelo se busca construir instrumentos estandarizados de evaluación masiva con un alto grado de validez y confiabilidad que permitan hacer inferencias sobre los logros, habilidades y conocimientos que han alcanzado los sujetos evaluados y poder hacer una comparación sustantiva de los resultados a través del tiempo. Es preciso aclarar cómo se define desde la perspectiva del ICFES los dos criterios enunciados anteriormente; la validez se refiere al hecho de que la prueba mida lo que quiere medir, esto por medio de la consistencia entre lo que se pregunta y el referente definido para la misma buscando la alineación de los procesos y productos de las pruebas con sus objetivos.

La confiabilidad estaría relacionada con la posibilidad que tienen las pruebas de hacer mediciones precisas sobre los aspectos evaluados (ICFES, 2015). Sin embargo, de acuerdo con un informe de la OCDE el examen actual no tendría los niveles satisfactorios de confiabilidad porque su número de preguntas es muy bajo; por lo tanto, a través de la alineación de la prueba SABER de 11° con las de 3°, 5° y 9°, se disminuirían los componentes evaluados para aumentar el número de preguntas en las nuevas pruebas definidas orientadas a evaluar competencias genéricas como la lectura crítica, el razonamiento cuantitativo, las competencias ciudadanas y el dominio del inglés (ICFES, 2013).

El primer paso de la metodología llamada diseño de especificaciones de las pruebas a partir del modelo basado en evidencias es el análisis del dominio, que consiste en definir cuáles son los resultados de aprendizaje que se espera que los estudiantes alcancen de acuerdo con lo planteado en referentes como los estándares básicos de competencias. En esta fase se define qué se quiere medir, es decir, se define la competencia y los rasgos que se desean rastrear a partir de la evaluación. El siguiente paso consiste en construir afirmaciones para cada una de las categorías que se evaluarán. Las afirmaciones son enunciados acerca de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes. Cada una de las afirmaciones se apoya en varias evidencias referidas a enunciados que representan acciones observables que permitan inferir lo que el evaluado sabe o lo que sabe hacer. A partir de la descripción de las evidencias se construyen tareas que se refieren a lo que se les pide a los estudiantes que hagan en una evaluación. Después de construir las especificaciones para una evaluación, se realiza su validación.

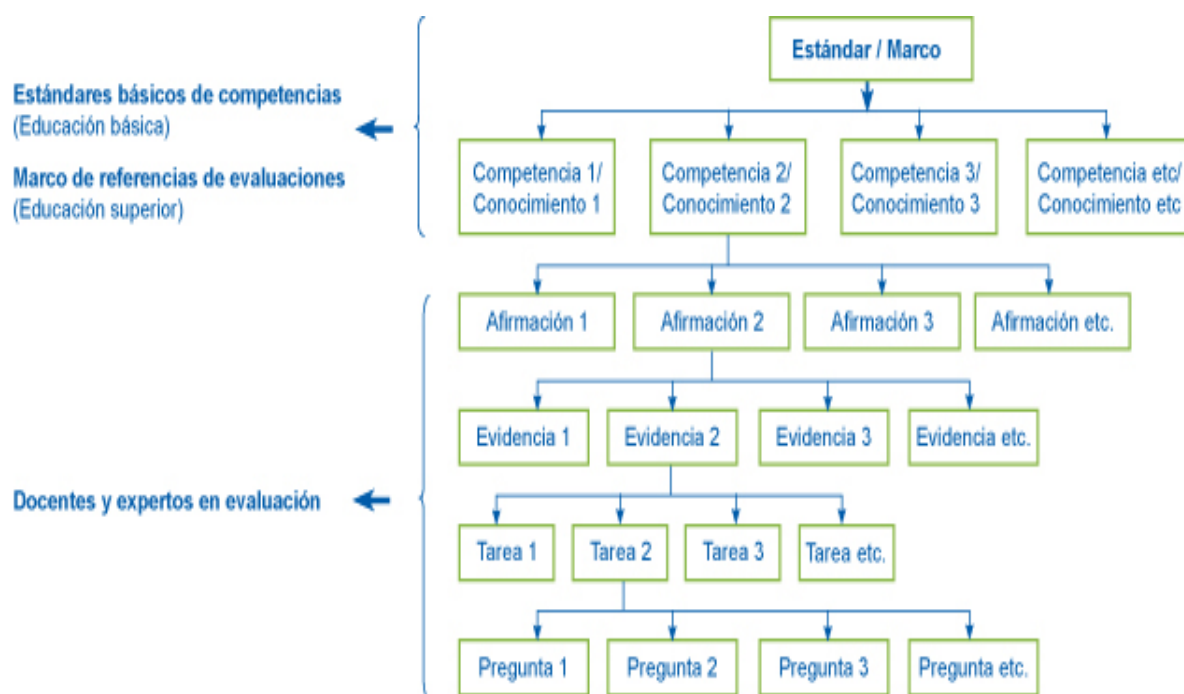


Figura 1: Proceso de elaboración de las pruebas a través de la metodología de diseño de especificaciones basado en el modelo de evidencias

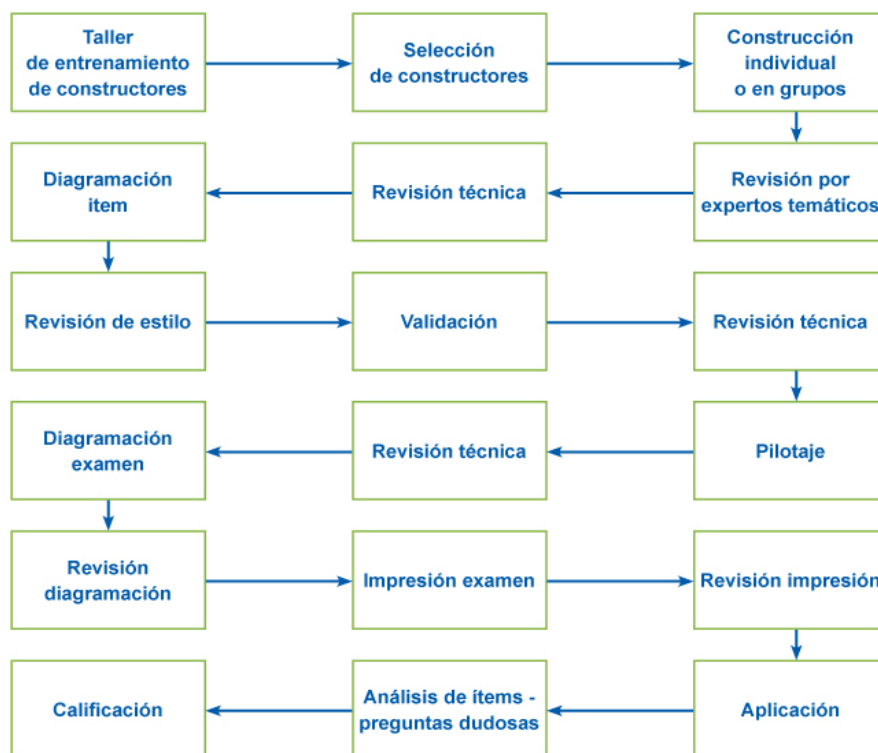


Figura 2: Flujo de construcción y validación de ítem  
Fuente: ICFES 2015

A continuación se presentan tres ejemplos de preguntas de la prueba Saber de Lenguaje de grado quinto enfocadas a evaluar la competencia comunicativa-lectora teniendo en cuenta diferentes componentes: sintáctico, semántico y pragmático; además teniendo en cuenta que existen distintos niveles de complejidad en cada ítem.

- En el tercer párrafo, la frase “... de ellas quedan sólo pequeñas esferas...” la palabra subrayada reemplaza a

- estrellas
- violentas explosiones
- enanas pequeñas
- radiaciones

En el anterior ítem se propone evaluar el componente semántico de la competencia comunicativa-lectora, donde el nivel de dificultad es mínimo. La afirmación que se elabora para la categoría a evaluar es: el estudiante recupera información implícita en el contenido del texto. La tarea que se propone es que el estudiante debe identificar el sentido de una palabra en su relación contextual estableciendo una relación de referencia.

- Las rayas (—) en el texto se usan para diferenciar

- A. la voz del abuelo y la del narrador.
- B. la voz del abuelo y la de la jirafa.
- C. la voz de los personajes y la de Caperucita Roja.
- D. la voz de los personajes y la del narrador.

En el anterior ítem se busca evaluar el componente sintáctico, la afirmación es: da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido. Como tarea específica se busca que el estudiante debe identifique la función de las rayas en la configuración del sentido del texto. El uso de los guiones en el texto permite diferenciar la voz de los personajes y la del narrador, de esta manera, el propósito es indagar por la habilidad que tienen los estudiantes para reconocer la función de los signos y no de definirlos mediante conceptos aprendidos de memoria.

- ¿Qué se quiere lograr con la información que se encuentra entre nubes?

- A. enseñarle al lector cómo evitar el desperdicio de agua.
- B. instruir al lector sobre cómo bañarse en la tina.
- C. mostrarle al lector los pasos para lavar los platos.
- D. explicarle al lector las características esenciales del agua.

En el anterior ítem se busca evaluar el componente pragmático, la afirmación planteada es: reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. Lo que se espera que el estudiante haga es identificar el propósito o la intención del texto.

Sin embargo, emitir juicios de valor acerca del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes únicamente mediante los resultados de las pruebas SABER de Lenguaje sería muy ambicioso, pues se necesita de la evaluación en el aula para poder valorar los diversos factores de índole social y cultural que inciden en el desarrollo de dicha competencia. Aunque se puede hacer una lectura reflexiva de los componentes evaluados en la prueba y considerar en la práctica pedagógica el énfasis que se hace en propiciar a los estudiantes oportunidades para que usen el conocimiento en contextos de comunicación, es importante reconocer que es el maestro quien gracias a su conocimiento, a su formación específica y a la experiencia en su quehacer pedagógico tomará los elementos que sean valiosos e incorporará los que considere adecuados para formar a los estudiantes atendiendo en todo caso a sus diferencias y ritmos de aprendizaje.

### 3.3 Análisis de los resultados de los estudiantes en las Pruebas SABER de Lenguaje 3° y 5°.

Los resultados de las pruebas están disponibles en el sitio web del ICFES, por lo que ha sido posible tener acceso a los resultados obtenidos por los estudiantes de Básica Primaria de la I.E.D. Leonardo Posada Pedraza. Estos resultados son presentados por jornada y también a nivel institucional. A partir de estos, se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes han sido clasificados en los niveles mínimo y satisfactorio, un menor porcentaje de ellos han alcanzado el nivel avanzado. Sin embargo, es posible notar que el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel avanzado en el 2013 tuvo un aumento significativo respecto a los del año 2012. A continuación se presentan los resultados comparativos del colegio en las pruebas de 3° durante los años 2012 y 2013, pues para el año 2014 no existe aún información en la base de datos del ICFES disponible para el público. Para el grado 5° se presentan los resultados de los estudiantes en las pruebas de 2009, 2012 y 2013; pues tampoco hay información disponible del 2014.

#### Resultados de tercer grado en el área de lenguaje

Distribución de los estudiantes según rangos de puntaje y niveles de desempeño en lenguaje, tercer grado

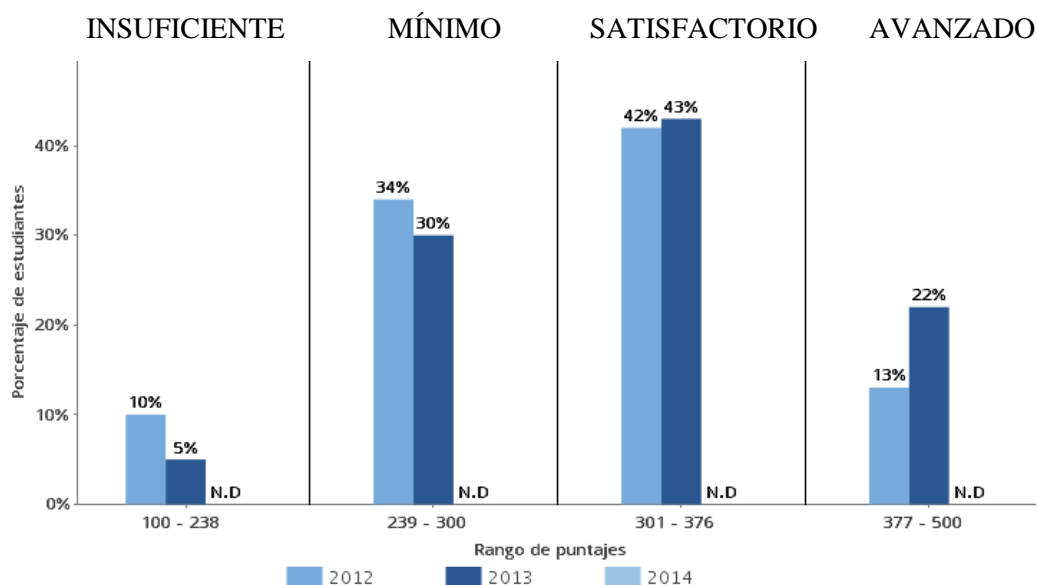


Gráfico 1: Resultados comparativos Prueba Saber de Lenguaje en el grado 3°  
Fuente: Página oficial del ICFES

De acuerdo con los resultados se puede apreciar un avance significativo de los estudiantes en el año 2013, el porcentaje de los que se encontraban en los niveles insuficiente y mínimo disminuyó lo cual implicó que el porcentaje de los estudiantes ubicados en el nivel avanzado aumentara. El porcentaje del nivel satisfactorio no tuvo gran variación. En este punto, es importante precisar qué saben hacer los estudiantes ubicados en cada nivel. De acuerdo con el ICFES (2015) el estudiante ubicado en el nivel avanzado logra una comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, con contenidos cercanos a la cotidianidad, relaciona partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla o los hechos que se mencionan en el texto. En textos como afiches o carteles, reconoce la función de las imágenes en la construcción del sentido global, recupera información explícita e implícita del texto y compara textos según el contenido y el propósito. Además reconoce las partes que estructuran de manera global un texto, prevé contenidos, propósitos, tipos de texto y actos de habla en una situación de comunicación particular y en un contexto cotidiano y utiliza la corrección lexical para darle sentido y precisión al contenido de un texto.

En el nivel satisfactorio, donde se ubica un importante porcentaje de estudiantes para este caso, el niño lee y comprende varios tipos de textos, especialmente los narrativos e informativos, identifica su estructura, su propósito e intención comunicativa, mediante la recuperación de información explícita y alguna implícita. En el proceso de producción textual, el estudiante incorpora elementos sintácticos de concordancia y marcas textuales simples (desde signos de puntuación hasta el uso de marcadores como corchetes, paréntesis, comillas, guiones, etc.) que le permiten construir textos coherentes según la intencionalidad comunicativa. Identifica la pertinencia de los conectores (contraste, causa, tiempo) para detectar la coherencia entre dos proposiciones.

En el nivel mínimo el estudiante es capaz de ubicar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables, establecer relaciones temporales entre eventos del texto cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito y puede recuperar información explícita y local. Reconoce siluetas textuales, principalmente cuando le son familiares por su cotidianidad como la carta, el poema o las adivinanzas. Identifica la intención comunicativa en actos de habla simples y de uso cotidiano. Relaciona personajes y acciones para caracterizar una situación determinada. La comprensión textual para el estudiante

de este nivel está condicionada a la presentación continua de la información y en el nivel insuficiente el estudiante no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

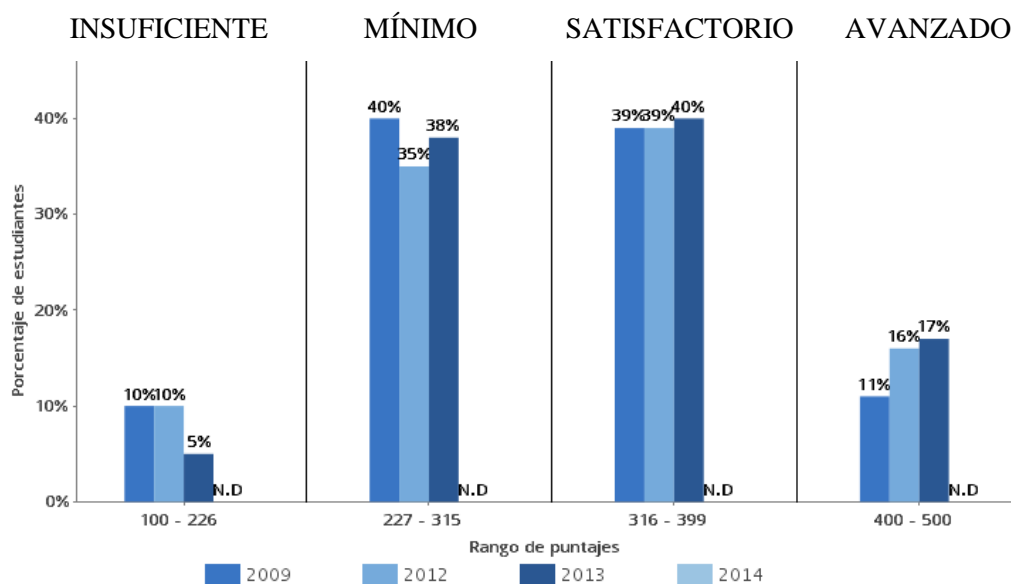


Gráfico 2: Resultados comparativos de la Prueba Saber de Lenguaje en el grado 5°

Fuente: Página oficial del ICFES

En estos resultados hay más porcentaje de estudiantes en el nivel mínimo, de manera similar a los resultados de las pruebas de 3° existe un gran porcentaje en el nivel satisfactorio y hay un importante incremento del porcentaje de estudiantes que se ubican en el nivel superior pues de un 11% en el 2009 se avanza a un 17% en el 2013, lo que está relacionado con un decremento del 5% de los estudiantes ubicados en el nivel mínimo con relación a los años anteriores. De acuerdo con el ICFES (2015) en el nivel avanzado el estudiante logra una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y relaciona su contenido con información de otras fuentes; hace inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto; deduce información implícita de partes del contenido; define palabras a partir del contenido; explica las relaciones entre partes, el propósito y la intención del texto. Puede juzgar el contenido, el uso de recursos retóricos y la forma de los textos y ante situaciones de comunicación argumentativa poco cotidianas, hace uso de estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas para pensar o revisar la escritura de un texto buscando unidad y cohesión.

En el nivel satisfactorio el estudiante supera la comprensión superficial de los textos cortos y sencillos de carácter cotidiano, comprende su contenido global; reconoce con precisión el tema;

categoriza, deduce e infiere información; logra identificar funciones y relaciones globales y caracteriza los personajes. Hace uso de un lenguaje no exclusivamente familiar en situaciones de comunicación cotidiana que requieren cierta formalidad y precisión en el mensaje, es capaz de identificar enunciados que no se adecúan al cumplimiento de un propósito, las secuencias que deben tener las ideas, los recursos retóricos o los actos de habla pertinentes y las ideas repetidas en un texto.

En el nivel mínimo el estudiante logra hacer una lectura no fragmentada de textos cotidianos y habituales; reconoce su estructura superficial y logra una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos). En situaciones familiares de comunicación, prevé planes textuales atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto; identifica el posible interlocutor, revisa y corrige escritos cortos y sencillos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional y en el nivel insuficiente el estudiante no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

Si bien es cierto, se podría decir que los resultados no son desalentadores, es de resaltar que lo único que se tiene en cuenta en las instituciones educativas suelen ser los datos de los resultados sin reflexionar sobre aquellos aspectos que tienen que ver con cada desempeño y los factores asociados a los mismos; claro está que el ICFES solo ha presentado hasta el momento la síntesis de los resultados de los factores asociados para el año 2009, que arrojaron información que ya se preveía respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes, como por ejemplo que “a mayor nivel socioeconómico de los estudiantes y sus familias, mayor es el desempeño esperado en las áreas y grados evaluados...los alumnos de colegios privados tienden a obtener puntajes más altos en las pruebas” (ICFES, 2011) y que “la existencia de bibliotecas en buenas condiciones...con un buen acervo de libros, se asocia directamente con puntajes más altos en matemáticas y lenguaje” (ICFES, 2011). El documento también afirma que existe una asociación positiva entre los resultados, las jornadas escolares más extensas y la alineación del currículo con los estándares de educación por competencias; resultado que ha servido de base sustancial para que los tomadores de decisiones en el contexto educativo diseñen políticas orientadas a establecer la jornada única y a favorecer la implementación de un currículo homogéneo.

### **3.4 Consideraciones sobre las pruebas SABER de Lenguaje de Básica Primaria desde la perspectiva de la pedagogía crítica.**

Según lo expuesto en el apartado anterior, los factores asociados son importantes para comprender determinados resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber, pues la sola aplicación de las pruebas y la divulgación de datos obtenidos con instrumentos psicométricos poco aportan para comprender el acto educativo, pues “decir algo sobre la educación es necesariamente pronunciarse sobre la cultura en nuestro país (Bustamante, 2003); por lo tanto, un punto importante sería que los investigadores y profesores se pregunten acerca del capital cultural de los estudiantes que presentan la prueba, de tal manera que la comprensión de los resultados parta de reconocer la diferencia y no la pretendida homogeneidad de la población que participa en las pruebas por el solo hecho de pertenecer al mismo grado de escolaridad o por estar en el mismo rango de edad; pues “los estudiantes no están situados en las mismas condiciones de acceso al capital simbólico” (Pérez Abril & Barrios, 2010) haciendo difícil valorarlos solo a través de instrumentos estandarizados en los que no es sencillo discriminar la incidencia del contexto sociocultural y familiar.

Sin embargo, de acuerdo con Pérez (2003) la información de los resultados de las pruebas SABER y del estudio de sus factores asociados puede aportar elementos para la reflexión docente acerca del desempeño de un grupo de estudiantes en el área de lenguaje, claro está que evitando que estos datos sean el único referente para evaluar la propia práctica docente; de esta manera, es posible considerar aspectos como: ampliar la diversidad textual para trabajar en el aula, pues en cuanto a la comprensión lectora y la producción textual en la escuela hay una predilección por el texto narrativo, las dificultades de los estudiantes para comprender un texto es una señal de la lectura fragmentada que hacen los niños, pues en la escuela, en el nivel de básica primaria puede que no se trabaje el texto como unidad de sentido, y desde luego, si hay dificultades en la comprensión a nivel literal, van a existir también en los niveles de lectura inferencial y crítico.

Cuando se evalúa la escritura en las pruebas Saber, en su diseño actual, no se pueden generar las condiciones óptimas para conocer las características, avances y problemas presentes en el proceso escritural de los estudiantes, pues no se les da el espacio para que realicen composiciones escritas en las que se puedan valorar aspectos como el dominio textual que incluye la conexión, cohesión, puntuación, progresión temática, secuencia textual y ortografía, el dominio discursivo que entra en relación con la intención del texto y el uso del léxico apropiado, donde se tienen en

cuenta las habilidades para narrar y argumentar. Lo que hacen las pruebas es proponer al estudiante situaciones que requieren de la escritura para que el responda preguntas al respecto, pero no se le da la oportunidad de escribir, lo cual recorta el sentido de práctica sociocultural que tiene la escritura al facilitar la inclusión de las personas en el contexto social.

Es por lo anterior, que los resultados de las pruebas no han de usarse para establecer apreciaciones generales sobre la educación del país, pues como un proceso complejo y continuo, la educación merece ser estudiada con más profundidad e involucrando, en todo caso, a los actores educativos. Se esperaría que la interpretación de los resultados vaya más allá de la clasificación de instituciones educativas de acuerdo con los resultados, lo cual sería posible haciendo uso de distintas estrategias, como el hecho de valorar la importancia que muy probablemente tienen los aspectos del Lenguaje evaluados por la prueba en el desarrollo de la práctica pedagógica de los profesores del área. La reflexión al respecto puede llevar a incluir en la planeación curricular aspectos que no han sido tenidos en cuenta y que puede ser pertinente incluirlos (Ravela, s.f.); así mismo, también se podría ver que en las pruebas se obvian aspectos que en definitiva solo pueden ser evaluados en el aula de clase de una manera continua que incluye el contacto humano y procesos como la autoevaluación y la coevaluación, lo cual, indica que la relación entre evaluación externa y evaluación en el aula puede ser complementaria, más no de subordinación de la evaluación interna a la externa.

En ocasiones, desde los planteamientos de las políticas educativas, la evaluación llega a ser confundida con el diseño y la aplicación de pruebas estandarizadas, por lo tanto, “es un campo en el que se percibe fácilmente la necesidad de clarificación, en la concepción y en la realización” (Álvarez, 2003), pues en el afán de tener cifras y datos estadísticos que reflejen de alguna manera el estado de los sistemas educativos (estrategia de poder y rendición de cuentas) todo puede ser objeto de evaluación: los sujetos, los recursos, el aprendizaje, el rendimiento académico, el desarrollo de competencias, etc. No hay un objeto claro de la evaluación, ni una comprensión clara de sus referentes teóricos, de sus propósitos y usos desde la pedagogía, por ende, tampoco existe la diferenciación de la especificidad del examen y de la evaluación, que va más allá del uso terminológico.

Hay un gran énfasis en lo cuantitativo y en el interés por encasillar el desempeño de los estudiantes de acuerdo con valores numéricos, sin embargo, aquí es importante reconocer que en nuestro país, la evaluación que realizan los maestros también se ha visto permeada por ese interés

de centrarse en comprobar que conocimientos domina el estudiante y cuáles no mediante pruebas o exámenes que las mismas instituciones educativas establecen como necesarias, olvidando que “la evaluación está en principio llamada a desempeñar funciones esencialmente formativas” (Álvarez, 2003) y no a convertirse en un acto de medición al servicio de intereses políticos y económicos.

Debido a la naturalización del uso de las pruebas en el campo de la educación como instrumento que ostenta gran validez y confiabilidad, se desconoce que la evaluación realizada por los profesores también puede ser considerada como válida y confiable. Al respecto Brookhart (citado por Förster & Rojas, 2008) afirma que “... es claro el hecho de que la validez de una evaluación en la sala de clases no obedece a una lógica psicométrica”; por lo tanto, para establecerla se tiene en cuenta si la evaluación en el aula garantiza que las situaciones evaluativas incluyan los contenidos y habilidades asociadas a estos, que exista coherencia entre lo que se va a evaluar y lo que los estudiantes han tenido oportunidad real de aprender; y por último, es importante que se definan los propósitos y usos de la evaluación así como una seria reflexión del profesor acerca de las consecuencias tanto positivas como negativas que puede tener una evaluación para el aprendizaje de los estudiantes (Förster & Rojas, 2008).

En cuanto a la confiabilidad Moss (citado por Förster & Rojas, 2008) plantea que lo correcto para hablar de confiabilidad a nivel de aula es analizar la “suficiencia de información”, esto se relaciona con el planteamiento de Santos (2003) cuando sostiene que: “para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos” (p. 18), entre los que puede estar el examen, la observación, los trabajos colaborativos, las tareas, y aquellos que favorecen la autonomía y la democracia como la pedagogía de la pregunta, técnica de resolución de problemas y el manejo pedagógico y didáctico de los portafolios (Díaz Ballén, 2014).

Es así como, a pesar de los diversos discursos sobre evaluación provenientes del sector político y económico, es importante que se establezcan las distinciones entre pruebas y evaluación, clarificando los propósitos y funciones de cada una. Considerar que el solo hecho de aplicar pruebas y divulgar resultados contribuye a mejorar la calidad educativa es un desacierto de la política educativa asociada con la evaluación de los estudiantes; por eso es importante comprender la educación como un encuentro contingente entre el maestro y los estudiantes, y también como un acto intencionado en el que se espera que los propósitos de formación sean claros y donde la evaluación tiene un carácter intersubjetivo, además de estar orientada por

principios éticos encaminados a la formación integral de los sujetos que aprenden. Como un acto ético, la evaluación no es un hecho aislado de los estudiantes con fines de represión o de sanción, su propósito está relacionado con el hecho de comprender como aprenden los estudiantes llevando al profesor al cuestionamiento y a la reflexión continua sobre su práctica.

Evaluar con una intención formativa implica asumir la evaluación como investigación, así como, reconocer la importancia que tiene explicitar a los estudiantes los criterios bajo los cuales serán evaluados y emplear diferentes instrumentos para construir los datos acerca de los avances y dificultades de los estudiantes al aprender. Si el sujeto que es evaluado tiene a su disposición condiciones valiosas como: claridad en los aspectos en los que será evaluado, dominio teórico en lo que se le va a evaluar y acceso a los documentos o libros durante la evaluación, es posible que se incrementen las posibilidades del éxito en su desempeño.

Con el presente capítulo se finaliza la presentación del marco teórico de la presente investigación que ha estado enfocado en profundizar en el conocimiento acerca del contexto político, económico y social desde el que se ha comprendido la evaluación de la calidad, entendiendo que un modelo evaluativo que ha cobrado gran importancia es el de evaluación por competencias, en el cual emergen las pruebas estandarizadas como instrumento de evaluación del mencionado modelo, sin embargo, como se presentó a lo largo del marco teórico, existen diferentes posturas teóricas al respecto, y es importante que surja la reflexión pedagógica que más allá de enfocarse en la crítica de un instrumento -como en el caso de las pruebas SABER-, se trate de privilegiar la posibilidad de una función formativa de la evaluación donde las pruebas sean un recurso complementario de las prácticas evaluativas de los maestros.

Siguiendo con el desarrollo del informe investigativo, a continuación se presenta el cuarto capítulo referente al diseño metodológico, en el cual se harán explícitos los principios que orientan este estudio, la postura epistemológica asumida por la investigadora, los instrumentos utilizados para la recolección de la información, la estrategia de análisis de la información y la población participante.

## 4. DISEÑO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

### 4.1 Consideraciones generales

La presente investigación ha sido concebida desde la postura epistemológica de la teoría crítica, considerando que la postura que asume el investigador es el conjunto de presupuestos de carácter filosófico y ontológico que permiten construir conocimiento acerca del objeto de estudio (Páramo, 2011). En este caso, la perspectiva de la teoría crítica es la cosmovisión que guía la investigación, permitiendo reconocer la realidad como una construcción social que no es inmutable; por ende, el papel del investigador supone una interacción constante con los sujetos del estudio pues “...la naturaleza transaccional de la investigación requiere de un diálogo entre el investigador y los sujetos de la investigación” (Guba & Lincoln, 2002), situación dialéctica que puede llegar a generar un cambio o transformación intelectual para propiciar una mejor comprensión de la realidad. Igualmente, este estudio se sustenta en los planteamientos de la pedagogía crítica al reconocer a los actores educativos en su dimensión ético-política y porque considera a los profesores como intelectuales de la educación y gestores de transformación social; aquí son ellos los más indicados para permitirnos comprender como se entienden y asumen las pruebas Saber en el contexto educativo.

Así mismo, en esta investigación se opta por una perspectiva metodológica cualitativa, entendiendo que existe una falsa dicotomía entre cualitativo y cuantitativo como lo plantea Páramo (2011), pues si una investigación es cualitativa, lo es atendiendo a la naturaleza del objeto de estudio y a la postura epistemológica que permite concebirlo y categorizarlo.

En esta investigación se plantea la existencia de una limitada comprensión de las pruebas SABER en cuanto a su sustento político, metodología y más aún, en lo que se refiere al posible uso pedagógico que le pueden dar los profesores en las aulas, donde más allá del interés por mejorar los resultados exista una intención de reflexión sobre las pruebas, de la posible correspondencia que existe entre los aspectos que se evalúan en la prueba y aquellos que evalúan los profesores a sus estudiantes. Se habla mucho de los resultados y de su vínculo con la calidad de las instituciones educativas, pero no se posibilitan espacios de reflexión sobre su posible uso con fines educativos, donde el propósito no sea la clasificación ni la sanción, sino el interés por favorecer el aprendizaje de los estudiantes, situación que se relaciona con la función formativa que ha de tener la evaluación como recurso de aprendizaje.

Por lo tanto, partiendo de la postura epistemológica crítica, el propósito en esta investigación es producir un conocimiento emancipador, que permita analizar desde una perspectiva diferente las pruebas Saber, pues aunque se reconoce la rigurosidad metodológica que estas poseen y la incidencia que pueden tener en las prácticas evaluativas de los profesores, también se propicia un espacio de reflexión donde es posible entender que los maestros probablemente no consideran los resultados de las pruebas como el único indicador de la calidad, pues la calidad también puede ser entendida desde una visión humanística y no exclusivamente economicista. El anterior propósito, está en concordancia con lo planteado por Maldonado (2011), quien afirma que la teoría crítica buscaba que los seres humanos fueran capaces de cuestionar los regímenes hegemónicos para lograr la utopía de la liberación y la transformación social.

#### **4.2 Enfoque investigativo**

Esta investigación asume el enfoque hermenéutico pues “...se apoya y depende de una concepción orientada hacia el significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad” (Vasilachis, 2006); además, se parte de la autorreflexión para darle paso a las apreciaciones de los otros, abriendo esto la posibilidad de modificar algunas de las creencias de la investigadora acerca del asunto de investigación, por consiguiente, tanto las voces de los profesores que permiten conocer aquellas consideraciones que hacen de las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad y la incidencia que pueda tener la aplicación de las pruebas Saber de básica primaria y la divulgación sus resultados en sus prácticas evaluativas, tanto las consideraciones de los expertos en evaluación acerca del asunto de estudio, constituyen un aspecto muy importante en la presente investigación, pues los sujetos piensan y actúan dependiendo del contexto histórico y social en el que se encuentran debido a que no son entes aislados de la realidad. Comprender al sujeto implica hacerlo teniendo en cuenta su conexión con la realidad en que vive. De esta manera, cuando es posible transformar las propias creencias construidas en determinados contextos para llegar a proponer -como sucede en la presente investigación- algunos principios de evaluación formativa en el área de lenguaje que puedan generar cambios futuros es cuando emerge la relación entre la hermenéutica y la postura crítica.

Luego de las anteriores consideraciones fundamentadas en los planteamientos de los diferentes autores citados, conviene aclarar que este estudio se fundamenta principalmente en la propuesta de Eisner (1998) al describir los rasgos de la indagación cualitativa así: un primer rasgo que hace

referencia a que este es un estudio enfocado que se interesa por conocer a fondo el objeto de estudio mediante un proceso riguroso de acercamiento y conocimiento del mismo, el cual, incluye el uso de la sensibilidad y la percepción; en segundo lugar, el yo como instrumento, que permite al investigador percibir, comprender y seleccionar aquellos rasgos más importantes relacionados con el objeto de estudio; el tercer rasgo es su carácter interpretativo para comprender el porqué de una situación problemática, lo cual implica ir más allá del orden de lo sensible para llegar al orden de lo inteligible; de igual manera, un cuarto rasgo característico de la indagación cualitativa es el uso del lenguaje expresivo para facilitar el entendimiento, esto tiene que ver con la emoción y la capacidad de comunicar hallazgos y dificultades durante la investigación; el quinto rasgo atiende a lo concreto a través del uso de la percepción y la sensibilidad como medios que faciliten la comprensión del objeto de estudio; y por último, el sexto rasgo se refiere a la coherencia, intuición y utilidad instrumental, que va más allá del análisis causa-efecto, pues en el estudio cualitativo tiene gran importancia la multiplicidad de fuentes que posibilitan la construcción de juicios de valor que sin ser leyes infalibles si acercan al sujeto hacia la comprensión de las experiencias educativas.

### **4.3 Técnicas de recolección de datos**

Comprendiendo la importancia que tiene la existencia de “...una coherencia interna entre lo epistemológico y el método” (Páramo, 2008), y al ser la teoría crítica la postura desde la cual se concibe el objeto de estudio de esta investigación, en este estudio de enfoque hermenéutico se han escogido como técnicas de investigación apropiadas para la recolección de información el análisis documental, el cuestionario mixto y la entrevista semiestructurada a expertos. La revisión documental de algunas políticas educativas asociadas con la calidad y la elaboración de Resúmenes Analíticos de Educación facilita el acercamiento al asunto de investigación, reflexionando en este caso sobre la influencia de lo político y lo económico en la definición de las pruebas estandarizadas como el principal referente de la calidad educativa. Así mismo, se realiza el análisis documental tanto de los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015 de las pruebas Saber para los grados 3°, 5° y 9°, como de los criterios institucionales para la construcción de las pruebas de comprensión del colegio Leonardo Posada Pedraza.

Otro instrumento de investigación por el cual se ha inclinado la investigadora atendiendo a la naturaleza del objeto de estudio es el cuestionario, pues como técnica de investigación social

permite “...recoger gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses, opiniones, conocimiento, comportamiento...de forma relativamente ágil y económica” (Páramo, 2008); el cuestionario es una técnica que partiendo del análisis de los datos posibilita obtener conclusiones a nivel general. En este caso se optó por el cuestionario mixto, en el cual, se utilizaron preguntas de selección múltiple, de ordenamiento de respuestas, preguntas mixtas, y preguntas abiertas; estas últimas tienen un valor agregado, pues siendo este un estudio cualitativo se busca dar a los profesores la posibilidad de explicar sus respuestas referentes al conocimiento que tienen acerca de las pruebas saber y el uso pedagógico que les dan dependiendo de su comprensión de la realidad y de sus vivencias al respecto, ellos le han otorgado a estas pruebas un determinado valor educativo y posiblemente les han dado un uso pedagógico que puede ser o no el esperado por quienes diseñan las políticas de evaluación.

De la misma manera, se ha optado por realizar entrevistas semiestructuradas a expertos en el campo de la evaluación con el propósito de indagar acerca de “...las mismas cuestiones exploratorias a todas las personas entrevistadas” (Díez Gutiérrez, 2006, p.91), de acuerdo con los datos aportados por cada uno de los expertos, el orden de las preguntas puede variar y los aspectos que orientan la entrevista se pueden profundizar de manera particular con cada experto dependiendo su experiencia investigativa y el énfasis de su formación académica. La unificación de los temas a explorar facilitará el análisis de la información obtenida, no obstante, el carácter abierto de las preguntas que brindan la oportunidad de establecer un diálogo fluido y enriquecedor entre entrevistador y entrevistado.

#### **4.4 Estrategia de análisis de la información**

Luego de recolectar la información mediante las técnicas explicitadas en el apartado anterior, es necesario trascender estos datos obtenidos a través de la contrastación con la teoría y la construcción de planteamientos sobre ellos; teniendo en cuenta que el análisis de los datos implica por lo tanto algo más que el solo registro, pues “el informe que de ellos se derive debe indicar qué significan sus resultados y cómo estos hacen avanzar una línea concreta de investigación” Páramo (2008). En este caso, llevar a los profesores a reflexionar acerca de las pruebas Saber, sobre la manera en que inciden en sus prácticas evaluativas y al respecto del uso pedagógico que pueden tener, así como considerar los aportes que pueden brindar los expertos desde su experiencia investigativa, son aspectos que aportan al avance en el campo de

conocimiento sobre la evaluación de los estudiantes construido hasta el momento por el grupo Evaluando\_nos, Pedagogía Crítica y Docencia.

Por consiguiente, para realizar el análisis de la información y lograr la comprensión del objeto de estudio se recurre a la interpretación cualitativa de los datos mediante las dimensiones de la crítica educativa propuesta por Eisner (1998), aquí la crítica se concibe como el arte de la revelación y como el medio para comprender desde una visión emancipadora el objeto de estudio, además, se entiende que la función del crítico es educativa en tanto se relaciona con la percepción y en cuanto profundiza el entendimiento. El interés de la investigadora es hacer una crítica educativa, de las relaciones y tensiones que se generan entre las pruebas SABER y la evaluación educativa, enfocándose en el caso del área de Lenguaje.

El autor plantea como dimensiones de la crítica educativa: la descripción, que valiéndose de la visualización y la emoción presentes en la escritura y la narración del investigador hacen posible dar a conocer el acercamiento detallado y vívido al asunto de investigación. En segundo lugar, la interpretación que busca explicar el significado de lo que se ha descrito mediante la contrastación con la teoría y restableciendo la relación con el contexto; luego la evaluación relacionada con el hecho de valorar el sentido educativo de la situación descrita y en cuarto lugar la tematización en la cual se identifican los mensajes recurrentes que dominan el asunto de investigación y que permiten percibir rasgos que pueden hacer que los hallazgos de la investigación sirvan como base para comprender situaciones similares a la estudiada.

#### **4.5 Población participante**

Para definir cuál es la población de este estudio se tienen en cuenta los objetivos de la presente investigación, por lo que resulta adecuado realizar el estudio con los veinte profesores de tercero, cuarto y quinto de la Básica Primaria del Colegio Leonardo Posada Pedraza donde se desarrollará la investigación. Este grupo de profesores constituyen la población de la investigación por ser quienes conocen y se relaciona más a fondo con la aplicación de las pruebas Saber, de esta manera, los maestros participan de forma voluntaria en la aplicación de un cuestionario mixto, instrumento que a nivel general busca indagar acerca de la manera en que ellos comprenden y asumen las pruebas SABER de Lenguaje en relación con sus prácticas evaluativas.

De igual manera participaron cuatro expertos en evaluación en una entrevista semiestructurada orientada a obtener información que permita a partir de la perspectiva de los expertos comprender

mejor el asunto de estudio. Los expertos fueron seleccionados teniendo en cuenta que tanto su formación académica, como su experiencia investigativa y su área de desempeño están relacionados con la evaluación del área de lenguaje. Algunos expertos estuvieron o están vinculados con el ICFES en el área de producción de instrumentos y divulgación de resultados, y dos de ellos han desarrollado investigaciones en el área que han incluido estudios a partir de los resultados de las pruebas.

Luego de haber presentado en este capítulo la caracterización del diseño metodológico de esta investigación, en el que se incluye la descripción de las técnicas utilizados para la recolección de la información, a continuación se realiza el análisis de los datos iniciando con un análisis documental y continuando con el desarrollo de las fases de la crítica educativa propuesta por Eisner (1998): descripción, interpretación, valoración y tematización, tanto para el cuestionario mixto como para la entrevista a expertos.

## **5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DESDE LA CRÍTICA EDUCATIVA**

En este apartado se intenta realizar una fiel descripción de la manera en que se ha adelantado la presente investigación, y específicamente el trabajo de campo, deteniéndose en cada una de las técnicas utilizadas para la recolección de la información, esto con el propósito de ofrecer a los lectores la oportunidad de vivenciar junto a quien investiga cada momento y decisión que se ha asumido para acercarse a la comprensión del asunto de investigación. En un primer momento, se presenta el análisis documental como técnica que permite analizar los documentos relevantes evaluando su estructura, aspectos temáticos relevantes y la intención de los mismos con el propósito de avanzar en la comprensión del asunto de estudio.

### **5.1 Análisis documental**

Esta técnica de investigación permite reconocer tendencias, concepciones y supuestos tanto políticos como culturales que constituyen la base de la forma en que se comprende y se realiza la evaluación a nivel externo e interno. Por lo tanto, es pertinente realizar un análisis de los criterios que orientan la construcción de las pruebas Saber 3° y 5°, y así mismo, de los criterios de construcción de las pruebas de comprensión que diseñan los profesores y que se aplican semestralmente en el colegio Leonardo Posada Pedraza, con el propósito de reconocer las posibles relaciones y tensiones entre estos dos instrumentos de evaluación, uno de carácter externo y el otro de carácter interno. Para realizar el análisis documental se tienen en cuenta las fases propuestas por Díez (2006) en el siguiente orden: análisis inicial, categorización, profundización y contextualización. A continuación se presenta el análisis de los criterios de diseño, creación y aplicación de las pruebas Saber del área de lenguaje (3° y 5°) y de las pruebas de comprensión institucionales:

#### **5.1.1 Análisis inicial**

Después de realizar varias veces la lectura de los textos a fondo, se evidencia que a nivel de estructura interna, los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015 de las pruebas Saber para los grados 3°, 5° y 9°, son un documento oficial del ICFES que está organizado en siete capítulos: en la presentación del documento se define que de acuerdo con la política educativa del país, entre las estrategias para mejorar la calidad de educación está el fortalecimiento del sistema nacional de evaluación, y por ende, la aplicación censal y anual de las pruebas SABER para los alumnos de tercero, quinto y noveno grados, cuyos resultados, se

utilizan en la definición del índice sintético de la calidad educativa -ISCE- y en la toma de decisiones; luego, en el primer capítulo se explican los aspectos generales relacionados con el proceso de aplicación exitosa de las pruebas que arrojen información válida y confiable; a continuación, el segundo capítulo presenta las características generales de las pruebas definiendo el objetivo, qué se evalúa, a quién y de qué manera; en el tercer capítulo se describen las especificaciones de las pruebas a partir del modelo basado en evidencias. Del cuarto al sexto capítulo se realiza una descripción de cada prueba con los componentes evaluados, en el caso de esta investigación es de especial interés el capítulo cuarto dedicado a las pruebas de Lenguaje; por último, el séptimo capítulo presenta las características de los cuestionarios sociodemográficos aplicados a los estudiantes.

Por su parte, los criterios para el diseño de las pruebas de comprensión en primera instancia son definidos a nivel general en el manual de convivencia de la institución dentro del componente académico en el numeral 12.4, y luego, como una actividad adelantada desde la coordinación académica, se hacen más explícitas algunas características de las pruebas institucionales y sus condiciones de aplicación a través de un documento institucional de corta extensión. El documento se estructura en tres partes a saber: criterios pedagógicos e institucionales, criterios de forma y cronograma; en el primer apartado se definen las pruebas como una estrategia más de evaluación, y luego, bajo el título de criterios institucionales y pedagógicos se inicia explicando qué es para la institución el éxito escolar, más adelante, en el segundo criterio se expone cómo se concibe la evaluación en la institución y se incluye un objetivo de la prueba, el tercer criterio presenta otro objetivo que propone las pruebas de comprensión como estrategia de preparación de los estudiantes para las prueba SABER, el cuarto y el sexto criterio hacen referencia a la metodología para diseñar las pruebas, finalmente, el quinto criterio establece el carácter obligatorio de las pruebas.

En el segundo apartado del documento se describen los criterios de forma específicos para el diseño de la prueba, y se aclara que la prueba tiene un 10% de valor en la nota del segundo y cuarto periodo en cada una de las asignaturas. En la parte final del documento se presenta el cronograma de diseño, revisión y producción de los cuadernillos. Aunque el texto es comprensible, en la parte inicial se rompe la secuencia en la enunciación de los objetivos de la prueba y se incluyen algunos aspectos a tener en cuenta al diseñar las pruebas que debieron ser incluidos en el segundo apartado titulado “criterios de forma”.

### 5.1.2 Categorización

Luego de prestar atención a las palabras clave en los dos textos que se están analizando y la forma en que contribuyen a “determinar los ejes y redes temáticas” (Díez, 2006), se lograron establecer los siguientes ejes para encontrar relaciones y tensiones en los planteamientos explícitos de los dos documentos: concepto de evaluación, propósitos de la evaluación, aspectos evaluados, metodología y diseño, población evaluada y uso de los resultados.

- Concepto de evaluación

Aunque en el documento del ICFES no hay una definición explícita de la evaluación, si se hace referencia a las características de validez y confiabilidad que esta debe tener, ya sea a nivel interno o a nivel externo. Las pruebas SABER son consideradas como una evaluación que se caracteriza por la validez al permitir “...establecer con precisión qué saben y saben hacer los estudiantes, y con base en estos criterios, identificar cuáles son sus fortalezas y debilidades y así avanzar en el proceso formativo” (ICFES, 2015). Así mismo, en los criterios para la producción de las pruebas de comprensión del colegio, también se establecen características de la evaluación, pero además, se aclara que en la institución se entiende la evaluación como un recurso de aprendizaje que “...tiene sentido y se justifica cuando actúa en servicio de quien aprende, es formativa en la medida en que genera un proceso de retroalimentación” (IED Leonardo Posada, 2015), además se hace la salvedad de que las pruebas de comprensión constituyen solo un instrumento más dentro del proceso amplio de evaluación de los estudiantes.

- Propósitos de la evaluación

En los lineamientos del ICFES (2015) se afirma que el propósito de las pruebas SABER es contribuir a mejorar la calidad de la educación del país a través de la implementación periódica de valuaciones con carácter censal y muestral, en las que se busca valorar las competencias básicas de los estudiantes, así como, analizar aquellos factores que favorecen o que dificultan en los logros alcanzados. Mientras tanto, en el documento del colegio se plantean como propósitos de las pruebas de comprensión los siguientes: conocer el progreso académico del estudiante en el proceso formativo, preparar al estudiante en la presentación de pruebas de competencias y pruebas de estado y fortalecer el proceso de comprensión de lectura.

- Aspectos evaluados

Las pruebas SABER (3° y 5°) evalúan las competencias que han desarrollado los estudiantes, y en el caso específico del área de lenguaje se evalúa la competencia comunicativa, tanto lectora como escritora a partir de tres componentes transversales: semántico, sintáctico y pragmático. Los textos seleccionados para la prueba responden a criterios como: la pertinencia temática con la edad y el grado del estudiante, la complejidad sintáctica y estilística, el vocabulario y los saberes previos del estudiante. En cuanto a la competencia escritora la prueba solo busca indagar acerca del proceso de escritura pero no la escritura en sí, por lo que no se pide a los estudiantes la producción escrita de textos. El mayor porcentaje de preguntas de la prueba se enfocan en el componente semántico. En contraste con lo anterior, las pruebas institucionales buscan evaluar el nivel de comprensión que han alcanzado los estudiantes de los conceptos fundamentales que se han trabajado en las dimensiones, pensamientos o áreas, para lo cual se valora la capacidad de análisis e interpretación para resolver una situación problémica dentro de un contexto real y las estrategias conceptuales que se utilizan para resolverlos.

- Metodología y diseño

Ubicadas en el marco de evaluación por competencias, las pruebas SABER se diseñan a partir del modelo basado en evidencias, y desde luego, están alineadas con los estándares básicos de competencias. En la prueba de Lenguaje se inicia por definir qué es la competencia comunicativa y cuáles son los rasgos que se quieren rastrear, luego se construyen las afirmaciones, las evidencias y las tareas, apuntando a diferentes niveles de complejidad que van desde el mínimo hasta el avanzado. Todas las preguntas son de selección múltiple con única respuesta.

Para el diseño de las pruebas de comprensión de Lenguaje no existen criterios específicos, entonces los docentes las deben diseñar partiendo de la orientación general que consiste en elaborar las preguntas con base en una situación problémica que puede ser planteada en diferentes tipos de texto y se aclara que todas las preguntas deben ser de selección múltiple con única respuesta a partir del grado tercero.

- Población evaluada

Las pruebas SABER se aplican con una periodicidad anual a los estudiantes de los grados tercero, quinto y noveno de los establecimientos educativos, oficiales y privados, urbanos y rurales del país, en el 2015 iniciará la aplicación muestral para el grado séptimo; por el contrario, las pruebas

de comprensión diseñadas en el colegio Leonardo Posada si se deben aplicar a los estudiantes de todo el colegio y su presentación es de carácter obligatorio.

- Uso de los resultados

En el caso de los resultados de las pruebas SABER, estos constituyen una herramienta para que “los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la sociedad en general conozcan cuáles son las fortalezas y debilidades...” (ICFES, 2015) en el sistema educativo, esto con el propósito de que la información que arrojan los resultados de las pruebas propicien el diseño de planes de mejoramiento en cada contexto particular. Además, desde el año 2015 los resultados de las pruebas son la base para configurar algunos componentes del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Otro uso de los resultados es que a partir del análisis de los mismos, tanto el MEN como los establecimientos educativos tomen decisiones que incluyen la puesta en vigor de acciones para mejorar el desempeño educativo. De la misma manera, los resultados de las pruebas de comprensión del colegio Leonardo Posada Pedraza, han de ser una referencia más para diseñar planes de mejoramiento por áreas, asignaturas y a nivel institucional.

### **5.1.3 Profundización**

Según Díez (2006), esta fase se trata de “descubrir y analizar los silencios...” (p. 120), pues lo que se omite en un texto puede llegar a ser muy significativo a la hora de comprender la intención de un texto, además ofrece la posibilidad a quien investiga de construir ciertas hipótesis acerca de las causas por las que se dejan de hacer explícitas ciertas cosas y los efectos que pueden tener tales silencios en la actuación de las personas y en las decisiones que se toman a nivel institucional. Por ejemplo en el documento del ICFES se evidencia que no se presenta de manera explícita el concepto de evaluación, pues solo se refencian las características y los propósitos que la evaluación “debe tener”, así mismo, se omite que el análisis de los factores asociados es el insumo para definir el factor de clima escolar que hace parte del ISCE, lo cual aumenta la importancia que tienen los resultados de las pruebas y del cuestionario de factores asociados para definir el ISCE en las instituciones educativas.

De la misma manera, en el documento del colegio Leonardo Posada, se omiten criterios de evaluación por áreas, lo cual otorga autonomía a los profesores para establecer qué quieren evaluar en cada área y con qué niveles de complejidad. Los criterios se refieren más a la

estructura o silueta textual de la prueba pero no a los aspectos teóricos que sería prioritario evaluar en las distintas áreas. En el documento se hace referencia a la existencia de dimensiones, pensamientos, áreas y asignaturas, por lo tanto, se entiende que las dimensiones son exclusivas de preescolar como lo plantean la políticas educativas, las áreas y las asignaturas también son algo establecido desde la política educativa nacional, pero no queda claro en qué grados y por qué se trabajan por pensamientos y no por áreas. Se supone entonces que las pruebas de comprensión elaboradas por campos de pensamiento han de tener otros criterios de diseño y que se hace posible el uso de preguntas abiertas.

#### **5.1.4. Contextualización**

Tanto los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015 de las pruebas Saber para los grados 3°, 5° y 9°, como los criterios para el diseño de las pruebas de comprensión del colegio Leonardo Posada Pedraza, buscan establecer unas características generales de las pruebas en cada caso en cuanto a sus propósitos, diseño, aspectos evaluados y uso de los resultados. El documento del ICFES busca que los lectores valoren la importancia de las pruebas como un instrumento que arroja información útil sobre el desarrollo de competencias de los estudiantes para la toma de decisiones enfocadas al mejoramiento de la calidad de la educación, de igual manera, el documento del colegio Leonardo Posada Pedraza creado por la coordinación académica a partir de lo expuesto en el numeral 12.4 del manual de convivencia y dirigido a los profesores de la institución, presenta las pruebas de comprensión como una estrategia más dentro del proceso de evaluación de los estudiantes y hace énfasis en que el análisis de sus resultados pueden ser una herramienta para diseñar planes de mejoramiento por áreas y a nivel institucional.

Cada prueba responde a unos referentes de construcción, en el caso de las pruebas SABER de Lenguaje, estas se encuentra alineadas con los estándares básicos de competencias del área en mención, y las pruebas de comprensión de la institución educativa han de ser elaboradas teniendo en cuenta los planteamientos teóricos del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. Sin embargo, al realizar un análisis de algunas pruebas de comprensión de Lenguaje de los grados tercero y quinto (ver tablas 1 y 2), se evidencia que muchas preguntas exigen un nivel mínimo de comprensión, y se centran en la recuperación de información que aparece explícita en los textos, además, la forma en que se enuncian las preguntas que evalúan aspectos relacionados con la sintaxis lleva al estudiante a responder las preguntas haciendo uso de habilidades nemotécnicas y

no tanto de comprensión. En cuanto a las pruebas SABER de Lenguaje (3° y 5°) tal y como se hace explícito en el documento del ICFES, es imposible evaluar la competencia comunicativa de un estudiante solo mediante la aplicación de esta prueba, y respecto a la evaluación de la competencia escritora hay una gran dificultad, pues no se brinda a los estudiantes el espacio para la producción textual que sería la situación más adecuada para evidenciar tanto los avances como las dificultades.

A continuación se presenta un análisis de dos pruebas de comprensión elaboradas por los profesores de lenguaje de 3° y 5° del Colegio Leonardo Posada Pedraza, pruebas en las que se espera que se evalúe el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y que además guarden relación con las pruebas SABER, pues se supone que la aplicación de estas pruebas institucionales aporta a la preparación de los estudiantes para mejorar su desempeño en las pruebas SABER. (Ver anexos 1 y 2).

Tabla 1: Matriz de análisis prueba institucional de comprensión grado tercero

<b>COMPONENTE: SEMÁNTICO</b>			
Aspecto evaluado	ÍTEM	TAREA	NIVEL DE DIFICULT.
1. Recupera información explícita contenida en el texto.	Uno de los elementos de la narración es el espacio, pues determina el lugar y la época donde se narran los hechos, la historia anterior se desarrolla en: <b>A.</b> Calles y avenidas <b>B.</b> El mar y las habitaciones <b>C.</b> La ciudad con sus calles y avenidas <b>D.</b> La ciudad y el mar	En estas preguntas el estudiante debe ubicar ideas puntuales del texto que aparecen de manera explícita en el texto.	Mínimo
	El texto nos narra que para hablar con las ballenas los habitantes de la ciudad debían <b>A.</b> Dialogar <b>B.</b> Hacer una hermandad <b>C.</b> Amarlas <b>D.</b> Odiarlas.		
	Algunas profesiones que desempeñan los habitantes de la ciudad en el texto anterior son <b>A.</b> Pescadores, marineros y vendedoras de pescado. <b>B.</b> Bomberos, músicos y actores <b>C.</b> Vendedoras de pescado y actrices <b>D.</b> Maestros, estudiantes y artesanos.		

	<p>En alguna parte del texto, a la ballena también se le llama</p> <p><b>A.</b> Equinodermo <b>B.</b> Cetáceo <b>C.</b> Animalote <b>D.</b> Humano</p>		
	<p>La situación final de esta historia es</p> <p><b>A.</b> Que la ballena ya no va a la ciudad <b>B.</b> Que ya no existen tantas ballenas como antes <b>C.</b> Que se formó la ceremonia de la hermandad de la ballena. <b>D.</b> Que cada niño tiene su ballenato.</p>		
2. Recupera información implícita contenida en el texto.	<p>En el texto la palabra <u>esforzarse</u> puede ser remplazada por</p> <p><b>A.</b> Consagrarse <b>B.</b> Abandonarse <b>C.</b> Descuidarse <b>D.</b> Dejarse</p>	<p>En esta pregunta el estudiante debe identificar el sentido de una palabra o expresión en su relación contextual. Establece relaciones de sinonimia.</p>	Mínimo
	<p>Según el texto la palabra <u>auténtica</u> puede ser remplazada por</p> <p><b>A.</b> Imaginativa <b>B.</b> Original <b>C.</b> Falsa <b>D.</b> Dudosa</p>		
	<p>En el texto anterior se puede decir que los hechos narrados pueden ser:</p> <p><b>A.</b> Reales porque cuentan de una ciudad <b>B.</b> Imaginarios porque cuentan cosas irreales <b>C.</b> Imaginarios porque no te pasaron <b>D.</b> Reales porque a ti te pasaron</p>	<p>El estudiante debe diferenciar entre el significado de los términos real e imaginario.</p>	
	<p>La enseñanza que te deja el texto anterior es:</p> <p><b>A.</b> para ser auténtico debes complacer a los demás. <b>B.</b> ser auténtico te llevará a saber a pollo. <b>C.</b> la autenticidad se logra siendo uno mismo. <b>D.</b> busca la autenticidad en un espejo.</p>	<p>En esta pregunta se espera que el estudiante pueda inferir una enseñanza a partir de la valoración de las actitudes de la rana.</p>	Satisfactorio
	<p>El tema es el motivo que genera la narración de una historia, entonces podemos decir que el tema del texto anterior es:</p> <p><b>A.</b> Solo queda una ballena después de muchos años. <b>B.</b> Las ballenas son cetáceos. <b>C.</b> Las ballenas son enormes animales <b>D.</b> Los humanos han aumentado su población</p>	<p>El estudiante debe elaborar una hipótesis de lectura global sobre el texto literario que ha leído.</p>	Avanzado

3. Compara textos de diferentes formatos y finalidades, y establece relaciones entre sus contenidos.	No hay ningún ítem para esta afirmación.		
<b>Componente Sintáctico</b>			
1. Identifica la estructura explícita del texto.	No hay ningún ítem para esta afirmación.		
2. Identifica la estructura implícita del texto.	No hay ningún ítem para esta afirmación.		
<b>Componente Pragmático</b>			
1. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto.	No hay ningún ítem para esta afirmación.		
2. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto.	No hay ningún ítem para esta afirmación.		
3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto	No hay ningún ítem para esta afirmación.		

En el anterior análisis de una prueba diseñada por una maestra del grado tercero de básica primaria, en cada componente se ubicaron las preguntas de acuerdo con los aspectos que se evalúan a los estudiantes en las pruebas Saber de Lenguaje del grado 3°, esto con el propósito de encontrar algunas similitudes y diferencias entre las dos pruebas a nivel de forma, contenido y aspectos evaluados. Las preguntas restantes de la prueba al no ser clasificadas de acuerdo con las especificaciones de la matriz de análisis, merecen un análisis detallado para comprender cuál es

el propósito de cada una y los procesos que han de realizar los estudiantes para responderlas de acuerdo a los criterios de aceptabilidad que ha definido quien evalúa. Las preguntas restantes son:

- El texto que acabas de leer es un texto narrativo porque cuenta hechos, los cuales suelen clasificarse según su contenido y forma de narrar; por lo tanto, este texto puede considerarse como:

A. Una anécdota pues cuenta las cosas que le ocurren a las personas en su vida diaria.

B. Una fábula pues sus personajes son animales y deja una enseñanza.

C. Una biografía pues cuenta la vida y obra de Augusto Monterroso.

D. Un mito pues habla de la creación de las ranas y el origen del hombre.

En este ítem se evidencian algunos problemas en la redacción del enunciado pues no hay concordancia en número entre el sujeto “el texto” y el verbo “suelen”. Además, al usar el conector “por lo tanto” se supone que como consecuencia de leer lo que se enunció acerca del texto narrativo, el estudiante estaría en la capacidad de distinguir qué clase de texto es el que acaba de leer; pero esto no es posible. Esta pregunta no se trata de “... responder de acuerdo con la reflexión, con un raciocinio conceptual y analítico, sino de responder desde una habilidad nemotécnica...” (Jurado, 1995). En realidad lo que el estudiante necesita para responder esta pregunta es acudir a su buena memoria para recordar las definiciones –en ocasiones estereotipadas- y las características de las clases de textos que se le hayan enseñado en clase.

- Al leer LA CIUDAD Y LA BALLENA, teniendo en cuenta las características del texto se puede decir que es:

A. Una fábula porque hay animales

B. Un cuento porque tiene inicio, nudo y final

C. Una canción porque tiene rimas

D. Una leyenda porque narra hechos imaginarios

En este ítem sucede lo mismo que en el analizado anteriormente, el estudiante tendrá que recordar las definiciones exactas que consignó en su cuaderno para escoger la respuesta esperada por quien diseñó la prueba. Se desconoce que “... el cuento, la leyenda y la fábula constituyen (...) términos distintos para una misma sustancia, aunque con matices distintos - el relato-, y que la pregunta podría haberse orientado más bien hacia el tipo de relato y su tópico dominante” (Jurado, 1995). Además para cada clase de texto se presentan características que no son

exclusivas de cada uno, por ejemplo, cuando se dice que en la fábula hay animales, se desconoce que éstos también pueden aparecer como personajes del cuento, de la leyenda o de una canción. Que una leyenda narre hechos imaginarios no excluye la posibilidad de que en el cuento, la fábula y la canción también se relacionen esta clase de sucesos.

- Algunos sustantivos comunes que se utilizan en el texto son

- A. Enormazo, deja, y el
- B. Luis, Pedro, Celso
- C. Tal vez y por eso
- D. Músicos, abuelos y banderas.

- La ballena de la paz es un

- A. Sustantivo común
- B. Sustantivo propio
- C. Sustantivo derivado
- D. Artículo

- En la frase: “*En todas las embarcaciones ondean las banderas, los estandartes, los banderines*”, las palabras subrayadas son

- A. Artículos
- B. Adjetivos
- C. Artículos de manifestaciones
- D. Clases de artículos

En las anteriores preguntas se privilegia lo normativo del lenguaje, no se indaga por la función de términos gramaticales como el sustantivo y el artículo dentro del texto; el estudiante debe recordar la definición que se ha enseñado en clase y los ejemplos que se le han dado para poder establecer cuáles son los sustantivos comunes o los artículos en cada enunciado.

Tabla 2: Matriz de análisis prueba institucional de comprensión grado quinto

<b>COMPONENTE: SEMÁNTICO</b>			
<b>ASPECTOS EVALUADOS</b>	<b>ÍTEM</b>	<b>TAREA</b>	<b>NIVEL DE DIFICULT.</b>
1. Recupera información explícita contenida en el texto.	<p>El texto anterior trata acerca de</p> <p>A. Los alimentos de los mexicanos a través de la historia, de la importancia de los antojitos en su dieta en la actualidad y cómo los preparan para consumirlos.</p> <p>B. Las distintas formas en que elaboraban la tortilla de maíz los aztecas y cómo la incorporaban en su menú, así como de los elementos esenciales de su cultura.</p> <p>C. Cómo se extendió el uso del maíz por los pueblos prehispánicos para su alimentación, cómo lo consumían y la forma en que preparaban sus alimentos.</p> <p>D. La importancia de la tortilla en la cultura y la alimentación de los mexicanos, su origen en el México prehispánico y los pasos necesarios para su elaboración.</p>	En estas preguntas el estudiante debe ubicar ideas puntuales del texto que aparecen de manera explícita en el texto.	Satisfactorio
2. Recupera información implícita contenida en el texto.	<p>¿Cuál es el tema global del texto anterior?</p> <p>A. El proceso de elaboración de las tortillas.</p> <p>B. La forma de preparar antojitos mexicanos.</p> <p>C. Los diversos platillos que se pueden preparar con las tortillas.</p> <p>D. Los diversos platillos que se pueden preparar con las tortillas.</p> <hr/> <p>¿Cuál de los siguientes títulos es el más adecuado para la noticia anterior?</p> <p>A. Las tradiciones del pueblo de Buñol.</p> <p>B. Buñol realiza su tradicional “Tomatina”.</p> <p>C. La “Tomatina” un festejo injusto para el hambre en Buñol.</p> <p>D. España y sus tradiciones.</p>	El estudiante debe elaborar una hipótesis de lectura global sobre el texto literario que ha leído.	Avanzado

	<p>Lee de nuevo la siguiente parte del texto:  “Pero ya son pocos los que se pueden dar el lujo de hacerlo pues evidentemente, es un proceso laborioso y lento.” Con la expresión ‘proceso laborioso y lento’ la autora quiere decir que se trata de:</p> <p>A. Una tarea divertida y difícil.  B. Una actividad útil y delicada.  C. Una fase rutinaria y aburrida.  D. Una serie de etapas complicadas y tardadas.</p>	En esta pregunta el estudiante debe establecer relaciones de sentido entre palabras para explicitar su connotación.	Mínimo
	<p>En el fragmento de la noticia anterior donde dice “Se trata de una celebración que inició en 1945...”. ¿A qué se refiere la palabra celebración”?</p> <p>A. A la cosecha anual de jitomates en Buñol, España.  B. A una batalla en la que se enfrentan los visitantes y el pueblo de Buñol.  C. A la tradición de la “Tomatina” que se realiza en Buñol, España.  D. A una tradición que fue iniciada por un grupo de visitantes en Buñol, España desde esa fecha.</p>		
	<p>En la noticia anterior a los participantes de la fiesta se les llama “guerreros”, porque son aquellos que</p> <p>A. Sufren en la guerra.  B. Temen a la guerra.  C. Apoyan la guerra.  D. Hacen la guerra.</p>		
3. Relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.			
<b>COMPONENTE SINTÁCTICO</b>			
1. Identifica la estructura explícita del texto.	<p>A continuación se mencionan algunos pasos del proceso citado en el texto anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poner maíz en la vasija de barro con agua hirviente y un poco de cal.</li> </ul>	En esta pregunta el estudiante debe reorganizar las ideas de un texto en forma	Mínimo

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moler el maíz en el metate.</li> <li>• Formar bolitas pequeñas y aplanarlas hasta obtener formas delgadas y circulares.</li> </ul> <p>¿Cuál es el paso que sigue en esta lista?</p> <p>A. Dejar reposar el maíz en el mortero de piedra volcánica para tener una masa blanda.</p> <p>B. Colar el maíz y dejar reposar en agua fría hasta que se ablande.</p> <p>C. Separar el maíz para los distintos tipos de tortilla.</p> <p>D. Poner la masa ya moldeada en un comal caliente.</p>	coherente.	
2. Recupera información implícita de la estructura y los componentes de los textos.	<p>¿Cuáles de las siguientes palabras empleadas en el texto indican secuencia en la descripción del proceso?</p> <p>A. En efecto</p> <p>B. Pero más allá</p> <p>C. El último paso</p> <p>D. Hoy en día</p>	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunos marcadores textuales para dar sentido al texto.	Satisfactorio
3. Evalúa estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.	<p>En la noticia anterior, además de la fecha y lugar, hace falta la parte llamada:</p> <p>A. Autor.</p> <p>B. Editorial.</p> <p>C. Subtítulo.</p> <p>D. Destinatario.</p>	En esta pregunta el estudiante debe identificar la estructura del texto y reconocer las partes que lo componen.	Satisfactorio
<b>COMPONENTE PRAGMÁTICO</b>			
1. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto.			
2. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto.	<p>El propósito principal del texto anterior es</p> <p>A. Divertir al lector con historias ricas y sabrosas.</p> <p>B. Comunicar al público cuál es el precio oficial de las tortillas.</p> <p>C. Convencer a la gente para que incluya tortillas en su dieta diaria.</p> <p>D. Informar a los lectores cómo se elaboran las tortillas en México.</p>	En esta pregunta el estudiante debe identificar intenciones y propósitos del texto.	Satisfactorio

3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.			
--	--	--	--

A continuación se presenta el análisis de algunas preguntas no incluidas en la anterior matriz: Las siguientes dos preguntas requieren de la memorización de contenidos y normas ortográficas enseñadas en clase, y no de la comprensión del texto como tal. Se evidencia que prevalece el interés por los aspectos normativos de la lengua.

-¿Cuál de las siguientes opciones señala el significado del prefijo usado en la palabra injusto en la noticia anterior?

- A. Que era justo.
- B. Que no es justo.
- C. Que es muy justo.
- D. Que está en lo justo.

-Lee el siguiente fragmento de la noticia anterior:

“...los participantes salen a la casa a dar jitomatazos a todos aquellos que estén a su alcance.”

Según el contenido de la noticia, ¿en cuál de las siguientes opciones se escribe correctamente la palabra subrayada?

- A. casha.
- B. casah.
- C. caza.
- D. kasa.

Por último, en la siguiente pregunta se busca evaluar el componente semántico, llevando al estudiante a que infiera bajo que sustantivo colectivo se pueden denominar los guerreros, sin embargo, se evidencia un problema al plantear las opciones de respuesta, pues no existe coherencia entre el enunciado y las opciones B, C y D. Es importante que exista alguna clase de relación entre lo que se pregunta y las posibles respuestas.

-La frase “40 mil guerreros” en la noticia anterior se refiere a

- A. Un ejército.
- B. Que no es justo.
- C. Que es muy justo.
- D. Que está en lo justo.

Luego de realizar el análisis de las anteriores pruebas de comprensión del área de lenguaje diseñadas por los profesores del Colegio Leonardo Posada, se evidencia que bastantes preguntas están enfocadas en evaluar el componente semántico, y primordialmente, lo que se refiere a la recuperación explícita e implícita de la información que provee el texto. Los aspectos semántico y pragmático no son evaluados con el mismo énfasis que el aspecto semántico. Las características de esta prueba constituyen una tendencia en varias pruebas de lenguaje diseñadas en años anteriores. Cabe aclarar que si bien los maestros no tienen por qué diseñar pruebas que respondan a los mismos aspectos evaluados en las pruebas SABER -pues prima evaluar lo que ellos han definido en su planeación curricular de área y el desarrollo del mismo con sus estudiantes, donde el contexto de ellos es un factor de gran relevancia-, esto no excluye la posibilidad de incluir la evaluación de algunos aspectos que pueden aportar elementos valiosos para conocer algunos rasgos de avances y dificultades de los estudiantes en el proceso lector, el cual, tiene que ver con el hecho de poner en juego procesos de comprensión e inferencia que permiten deducir información implícita en el contenido de los textos de la prueba, así como, construir hipótesis de lectura, reconocer los propósitos del texto, la estructura textual, entre otros tantos elementos.

## 5.2 Cuestionario mixto

Esta técnica de investigación se caracteriza porque a través de su aplicación “se puede recoger...datos sobre actitudes, intereses, opiniones, conocimiento, comportamiento...” (Páramo, 2008, p.55) de la población participante en la investigación, de esta manera, es posible indagar acerca del conocimiento de los profesores de básica primaria del Colegio Leonardo Posada de los propósitos de algunas políticas de evaluación de la calidad en la que los resultados de los estudiantes en las pruebas tienen gran relevancia, de sus opiniones acerca de su participación en jornadas como el Día de la excelencia, entre otras, así como, conocer sus percepciones referentes al uso que hacen de las pruebas SABER y sus resultados dentro de sus práctica evaluativa.

### 5.2.1 Dimensión descriptiva

De acuerdo con Eisner (1998) esta dimensión permite que a través del uso artístico del texto narrativo que hace el investigador, otros puedan ver y comprender con claridad los hechos que se describen a través de la recreación vívida del proceso investigativo mediante el cual se le da sentido a determinada situación educativa. Por lo tanto, a continuación se describe el proceso de diseño, aplicación y obtención de la información del cuestionario mixto dirigido a los veinte docentes de tercero, cuarto y quinto, sin embargo, dos de ellos no regresaron el cuestionario, por lo que se realizara el análisis a partir de dieciocho cuestionarios. Las categorías y subcategorías que orientaron el diseño de los instrumentos de investigación, profundidad se especifican en la siguiente tabla.

Tabla 3: Categorías y subcategorías de la investigación

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad	1.1 Relación entre neoliberalismo y calidad
	1.2 Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.
2. Evaluación	2.1 Conceptualización de la evaluación
	2.2 Evaluación por competencias
	2.3 Estrategias de evaluación
3. Relación pruebas SABER y evaluación en el aula	3.1 Uso pedagógico de las pruebas SABER.
	3.2 Uso pedagógico de los resultados de las pruebas SABER.

En la figura 3, se muestra el procedimiento para el diseño, validación y aplicación del cuestionario de indagación acerca del conocimiento y la interpretación que hacen los profesores de las políticas de evaluación de la calidad, del significado de la evaluación y de la manera en que ellos comprenden y asumen las pruebas SABER en relación con sus prácticas evaluativas; además, se intenta llegar a vislumbrar el posible uso pedagógico que los profesores pueden dar a estas pruebas estandarizadas.

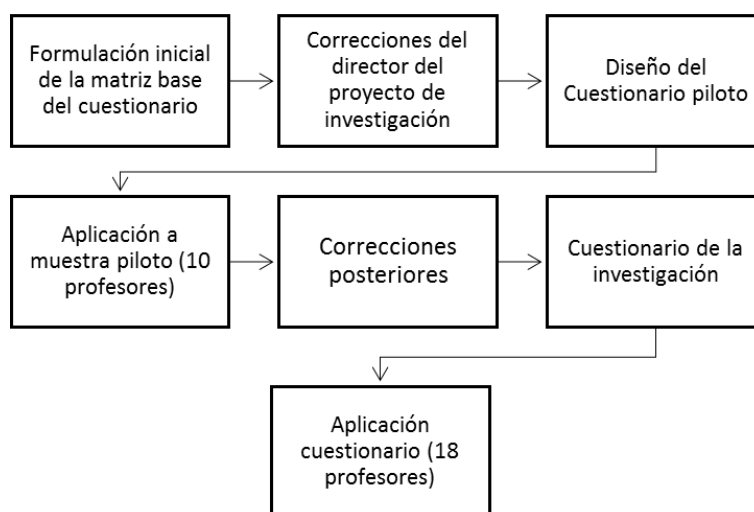


Figura 3: Procedimiento para el diseño, validación y aplicación del cuestionario de investigación

Fuente: La autora

Para diseñar el cuestionario, fue necesario elaborar previamente una matriz en la cual se especificaban las categorías, subcategorías con una descripción de las mismas, indicadores de cada pregunta y el ítem correspondiente. Cada pregunta se diseñó atendiendo a los objetivos de la investigación y teniendo como fundamento los planteamientos del marco teórico construido por la investigadora a partir de su formación en los diferentes seminarios de la maestría y de la lectura comprensiva y crítica de diferentes documentos (libros, artículos, tesis, etc) que permitieron el continuo acercamiento y comprensión del objeto de estudio. El director del proyecto de investigación revisó la matriz y realizó varias correcciones, sugerencias que llevaron a reubicar algunas preguntas en las categorías correspondientes, mejorar la sintaxis de algunos enunciados, obviar algunos ítems e incluir algunas preguntas abiertas que proporcionarían más profundidad en la información de cada categoría (ver anexo 3).

Una vez realizados los ajustes necesarios se procedió a realizar el formato del cuestionario para realizar luego la aplicación del pilotaje del instrumento. Cabe aclarar que previamente se diseñó el permiso de aprobación dirigido al rector de la I.E.D Leonardo Posada Pedraza para adelantar el trabajo de campo de la presente investigación (ver anexo 5), de igual manera se diseñó un formato de aprobación dirigido a las coordinadoras de las jornadas mañana y tarde de la institución (ver anexos 6 y 7); tanto el rector como las coordinadoras estuvieron de acuerdo con permitir el desarrollo de este trabajo de investigación y manifestaron su incondicional apoyo a la investigadora; hecho que motiva el trabajo, pues es importante saber que se cuenta con el consentimiento y el interés de ellos para que la investigación sea adelantada en la institución, pues el asunto referente a las pruebas SABER en la Básica Primaria, no ha sido un objeto de reflexión pedagógica en la institución según lo manifestaron los directivos docentes (rector y coordinadoras de Básica Primaria).

La investigadora también hizo entrega de un formato de consentimiento informado a los profesores, esto con el propósito de que ellos entiendan lo que significa y aporta su participación en el desarrollo de esta investigación (ver anexo 8), se comentó así a grandes rasgos en qué consistía el proyecto de investigación y los propósitos del mismo, los profesores se mostraron receptivos y dispuestos a colaborar con su tiempo y sinceridad al responder las preguntas. Luego de este proceso de interacción con la población de este estudio, se llevó a cabo la aplicación de la prueba piloto para realizar posteriormente algunos ajustes en tres preguntas del cuestionario teniendo en cuenta el análisis de las respuestas que dieron los profesores y las sugerencias que ellos mismos dieron a la investigadora, esto con el propósito de lograr que las preguntas realizadas fueran lo suficientemente claras y comprensibles para los profesores, además se descartaron algunas preguntas que no arrojaban información relevante de acuerdo con las categorías establecidas. De esta manera, se llegó a la construcción del cuestionario final que fue aplicado a veinte profesores de Educación Básica Primaria, aunque finalmente dos profesores no retornaron el cuestionario para su respectivo análisis e interpretación (ver anexo 9). El cuestionario aplicado consta de diez preguntas, las cuales están relacionadas con las categorías y subcategorías establecidas para recoger la información y construir los datos. El método de aplicación osciló entre la autoadministración del instrumento y el envío por correo electrónico, esto con el fin de proporcionar las mejores condiciones respecto al tiempo y la comodidad para que los profesores respondieran el cuestionario.

Tabla 4: Relación entre las categorías y las preguntas del cuestionario

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS CUESTIONARIO	
1. Políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad	1.1 Relación entre neoliberalismo y calidad	1	2
	1.2 Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.	3	4
2. Evaluación	2.1 Conceptualización de la evaluación	5	
	2.2 Estrategias de evaluación	6	
	2.3 Evaluación por competencias	7	8
3. Relación Pruebas SABER y evaluación en el aula	3.1 Uso pedagógico de las pruebas SABER	9	
	3.2 Uso pedagógico de los resultados de las pruebas SABER.	10	

A continuación se realiza la descripción de las diez preguntas del cuestionario mixto aplicado a los dieciocho profesores de básica primaria quienes decidieron participar en la investigación, es bueno aclarar que las preguntas 2, 5, 6, 7, 9 y 10 son de selección múltiple con única respuesta, mientras que en la número 1 y en la 3, se pide a los profesores ordenar las respuestas de 1 a 5 de acuerdo con el grado de importancia que ellos le conceden a cada una, donde 5 es la opción que se asocia con la opción que ellos consideran la más relevante, en estas preguntas se dieron 5 opciones de respuesta, dejando en la opción E la oportunidad de enunciar otro aspecto que los profesores consideraran significativo para responder a la pregunta que se le plantea. Así mismo, se incluyeron dos preguntas abiertas que corresponden a las número 4 y 8, y por último, se incluyó una pregunta mixta correspondiente al numeral 10, la cual en su parte inicial es dicotómica, y luego dependiendo de la escogencia hace necesario explicitar el porqué de su elección. La descripción de las preguntas se realizará de acuerdo con las categorías y subcategorías establecidas por la investigadora tal como se explicita en la Tabla 2.

## CATEGORÍA 1. Políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad

### SUBCATEGORÍA 1.1: Relación entre neoliberalismo y calidad

Descripción de la pregunta 1:

1. Ordene de 1 a 5 a los siguientes aspectos, donde 5 es el más importante. A su juicio, los aspectos que han tenido influencia en el diseño e implementación de las políticas educativas de evaluación de la calidad educativa son:

\_\_\_A. El interés del gobierno por tener un sistema educativo competitivo a nivel internacional.

\_\_\_B. Las recomendaciones de Organismos Supranacionales. (FMI<sup>5</sup>, BM<sup>6</sup>, OCDE<sup>7</sup>, OIT<sup>8</sup>).

\_\_\_C. Los resultados de investigaciones en educación y el análisis de los mismos.

\_\_\_D. Las conclusiones construidas en los congresos y foros educativos.

\_\_\_E. Otro aspecto. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

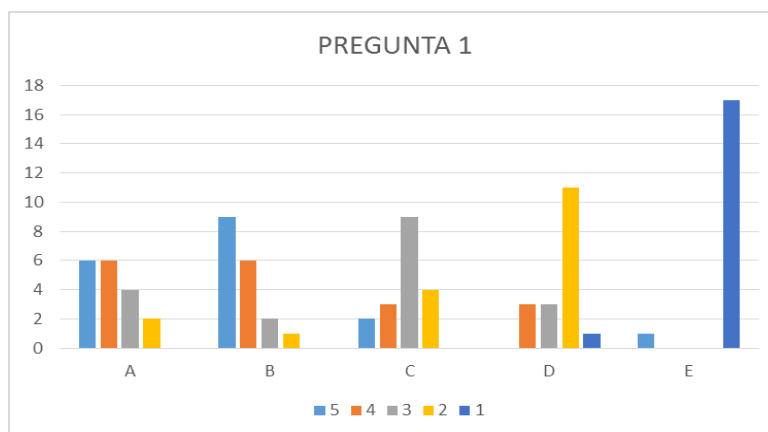


Gráfico 3 Pregunta 1 del cuestionario  
Fuente: La autora

Respecto a la pregunta acerca de los aspectos que han influido en la formulación e implementación de las políticas educativas de evaluación, en la cual se pedía a los profesores que respondieron el cuestionario ordenar las opciones de 1 a 5, teniendo en cuenta que 5 era el valor otorgado a la opción más relevante, nueve de ellos le conceden el mayor grado de importancia a la opción de respuesta B, considerando que un aspecto de gran influencia en el diseño e implementación de las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad educativa son las recomendaciones de los Organismos Supranacionales como el FMI, BM, OCDE y OIT,

<sup>5</sup> Fondo Monetario Internacional

<sup>6</sup> Banco Mundial

<sup>7</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

<sup>8</sup> Organización Internacional del Trabajo

entre otros; seis de ellos le asignaron un valor de 4 a esta opción, dos profesores la valoraron con una importancia menor y solo un profesor consideró que esta opción merecería un valor de 2.

Seis profesores escogieron la opción A, que hace referencia al interés del gobierno por tener un sistema educativo competitivo a nivel internacional como aquel aspecto de más incidencia en el diseño e implementación de las políticas de evaluación educativa, razón por la cual le otorgaron el valor de 5, igual número de profesores (6) asignaron un valor de 4 a esta opción, cuatro profesores coincidieron en asignarle un valor de 3 y solamente dos profesores le asignaron un valor de 2 al aspecto enunciado en la opción A.

Nueve profesores consideran que los resultados de investigaciones en educación y el análisis de los mismos no es un aspecto que se tenga tanto en cuenta al formular e implementar las políticas educativas asociadas con la evaluación, por lo cual le asignaron un valor de tres a la opción C, cuatro profesores le asignaron un valor de 2; por el contrario, tres docentes si creen que los resultados de las investigaciones constituyen un aspecto a tener en cuenta en la formulación de las políticas en mención y solamente dos de los dieciocho profesores le otorgaron a la opción C un valor de 5.

La mayoría de los docentes, once exactamente, no creen que quienes diseñan e implementan las políticas de evaluación tengan en cuenta las conclusiones construidas en los congresos y foros educativos, por lo que ellos le otorgaron un valor de 2 a la opción D, tres profesores le asignaron a esta opción un valor de 3 y otros tres docentes le dieron un valor de 4, solamente un profesor le otorgó el mayor grado de importancia a la opción D. Una docente optó por enunciar otro aspecto que sería el que ella considera como aquel que más incide en la formulación de las políticas en mención asignándole un valor de 5 en la opción E, ella cree que la percepción generalizada del bajo desempeño académico de los estudiantes es lo que lleva a tomar decisiones para planear reformas e implementar nuevas medidas de evaluación, los diecisiete profesores restantes no propusieron un nuevo aspecto en la opción E.

Descripción de la pregunta 2:

Para usted, la implementación de las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad ha generado condiciones para:

- A. Propiciar espacios de reflexión pedagógica acerca de los logros y dificultades de los estudiantes.
- B. Plantear la aplicación de pruebas estandarizadas para monitorear la calidad educativa.
- C. Implementar estrategias de medición y comparación entre las instituciones educativas.
- D. Motivar a las comunidades educativas para que evalúen sus fortalezas y debilidades.
- E. Otra finalidad. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

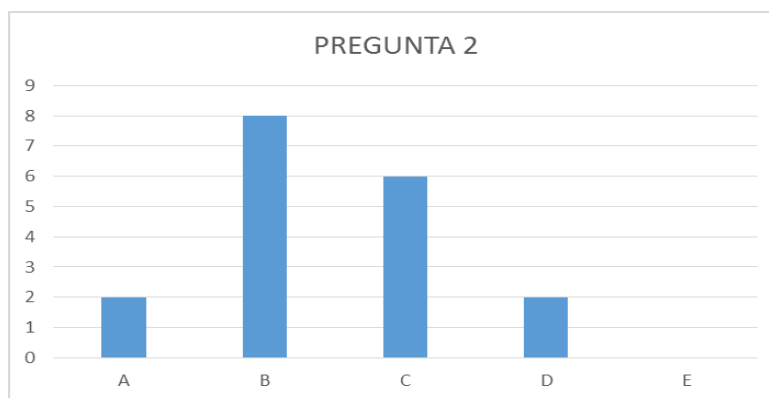


Gráfico 4: Pregunta 2 del cuestionario  
Fuente: La autora

Ante la pregunta por los efectos que ha tenido la implementación de las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad, ocho profesores que corresponden al 45% de la población que respondió el cuestionario, al elegir la opción B consideran que estas políticas han tenido como consecuencia que se plantee la aplicación de pruebas estandarizadas para monitorear la calidad educativa, seis profesores que representan el 33% escogieron la opción C, en ésta se afirma que la puesta en práctica de estrategias de medición y comparación entre las instituciones educativas es un efecto de la implementación de las políticas educativas de evaluación, por su parte, solo tres profesores que constituyen el 11% escogieron la opción A, considerando así que las políticas en mención han propiciado espacios de reflexión pedagógica acerca de los logros y dificultades de los estudiantes; otros tres profesores optaron por la respuesta D en la que se propone que la motivación de las comunidades educativas para evaluar sus fortalezas y debilidades es una condición generada gracias a la implementación de las políticas educativas asociadas con la evaluación. Ninguno de los dieciocho profesores planteó un nuevo aspecto en la opción E.

## SUBCATEGORÍA 1.2: Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.

### Descripción de la pregunta 3

Ordene de 1 a 5 a los siguientes aspectos, donde 5 es el más importante. Según su criterio, el Decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media ha propiciado:

\_\_\_A. Favorecer la autonomía de las instituciones educativas a través del diseño e implementación de su Sistema Institucional de Evaluación (SIE).

\_\_\_B. Incrementar el interés de los colegios en tratar de mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas externas (SABER, PIRLS, PISA, TIMMS).

\_\_\_C. Mejorar la calidad educativa a través de la participación en las pruebas externas a nivel nacional (SABER) e internacional (PIRLS, PISA, TIMMS).

\_\_\_D. Asegurar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo colombiano para coadyuvar a generar una mayor cobertura educativa.

\_\_\_E. Otro aspecto, ¿cuál?\_\_\_\_\_

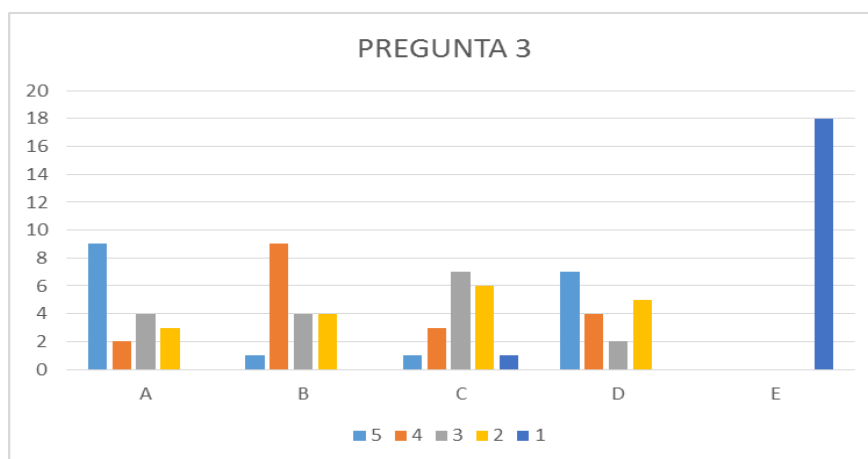


Gráfico 5: Pregunta 2 del cuestionario  
Fuente: La autora

Al pedir a los profesores que reflexionaran sobre aquellas condiciones o efectos que ha propiciado la implementación del Decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, nueve de los dieciocho profesores coinciden en escoger la opción A como lo más relevante para ellos asignándole un valor de 5, ésta plantea que la puesta en vigor del Decreto 1290 de 2009, ha favorecido la autonomía de las instituciones educativas para diseñar e implementar su Sistema

Institucional de Evaluación (SIE), dos profesores optaron por asignar a la opción A un valor de 4, cuatro profesores le dieron un valor de 3 y tres profesores valoraron la opción A con un 2.

De la misma manera nueve docentes consideran que como efecto de la implementación del Decreto 1290 de 2009 ha incrementado el interés de los colegios en tratar de mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas externas, por lo que a la opción de respuesta B le otorgaron un valor de 4, cuatro profesores calificaron con un 3, así mismo otros cuatro docentes asignaron un valor de 2 a la opción B, y solo uno de los dieciocho profesores le dio un valor equivalente a 1. Siete profesores calificaron con un 3 la opción de respuesta C donde se considera que la implementación del Decreto 1290 de 2009 ha propiciado que se mejore la calidad educativa a través de la participación en las pruebas externas a nivel nacional (SABER) e internacional (PIRLS, PISA, TIMMS), a esta misma opción de respuesta seis docentes le dieron un valor equivalente a 2, tres profesores creen que esta opción merece un 4 y solamente un docente considera que la puesta en vigor del Decreto 1290 ha provocado la mejora de la calidad educativa calificando la opción C con un 5.

Por su parte siete profesores, al asignar un 5 a la opción D, creen que la implementación del Decreto 1290 de 2009 ha incidido bastante en lo referente al aseguramiento del acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo colombiano para coadyuvar a generar una mayor cobertura educativa, cuatro profesores también consideraron como relevante esta opción asignándole un valor de 4, dos profesores decidieron puntuar la respuesta D con un valor de 3 y cinco docentes calificaron la opción D con un 2. En la opción E, valorada con 1 por los 18 profesores, una docente optó por enunciar otra consecuencia de la implementación del Decreto 1290 de 2009, ella refiere que se ha logrado obtener información básica de los procesos educativos para replantear acciones que conduzcan al mejoramiento continuo, donde es importante tener en cuenta el desarrollo integral del estudiante.

#### Descripción del ítem 4:

Se ha establecido como obligatorio la realización del Día E a nivel nacional a través del Decreto 0325 de 2015, durante el día en mención se ha dado a conocer el índice sintético de la calidad educativa (ISCE) correspondiente a cada colegio en una escala numérica del 1 al 10. A su juicio y de acuerdo con su experiencia pedagógica, durante el desarrollo de este día en el colegio Leonardo Posada, ¿Qué aspectos considera que está priorizando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para establecer la calidad educativa de las instituciones educativas del país?

Partiendo de la codificación previa de los cuestionarios de acuerdo al orden en que fueron regresados a la investigadora, se procedió a realizar una lectura juiciosa de las respuestas de los profesores en las que ellos enunciaban los aspectos que consideran son muy relevantes para el MEN cuando se trata de establecer la calidad educativa en los colegios del país; vale la pena resaltar que estas apreciaciones de los profesores fueron suscitadas a partir de su experiencia pedagógica en la realización del Día E en el colegio. Luego de realizar una lectura analítica de las respuestas de los maestros se establecieron dos proposiciones generales que representan a nivel general las reflexiones hechas por los profesores.

Tabla 5: Descripción de la pregunta 4

ASPECTOS PARA ESTABLECER LA CALIDAD EDUCATIVA SEGÚN EL MEN	
PROFESORES	PROPOSICIONES
P18-P17-P15-P14-P12-P8-P6-P5-P4-P3-P2	Los resultados de las pruebas SABER, la permanencia de los estudiantes en el sistema y la cobertura escolar son el insumo para definir el índice sintético de la calidad educativa (ISCE) establecido por el MEN para cada institución.
P16-P13-P11-P10-P9-P7-P1	Juicios cuantitativos que responden a intereses técnicos y administrativos que desconocen la importancia de los actores educativos, recursos didácticos y modelo pedagógico de cada institución para definir la calidad de la educación.
P= Profesor Números del 1 al 18= Indican la codificación numérica de los cuestionarios de acuerdo al orden de devolución.	

Once profesores manifiestan a través de sus respuestas en el cuestionario que los resultados de las pruebas SABER, la permanencia de los estudiantes en el sistema y la cobertura escolar son el insumo para definir el índice sintético de la calidad educativa (ISCE) establecido por el MEN para cada institución; las respuestas dadas por los siete profesores restantes permiten inferir que ellos consideran que el MEN utiliza juicios cuantitativos que responden a ciertos intereses de carácter técnico y administrativo que desconocen la importancia de los profesores y estudiantes en el sistema educativo, recursos didácticos y modelo pedagógico de la institución para definir la calidad de la educación.

## CATEGORÍA 2: Evaluación

### SUBCATEGORÍA 2.1: Conceptualización de la evaluación

#### Descripción pregunta 5:

De acuerdo con su concepción, la evaluación de los estudiantes se puede definir como:

- A. Una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos con una finalidad formativa.
- B. Proceso para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos.
- C. Proceso que incluye el estudio de los avances, cambios observados en los alumnos y estudios de seguimiento.
- D. Herramienta que recoge información para la valoración y la toma de decisiones a partir de sus resultados.
- E. Otra definición. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

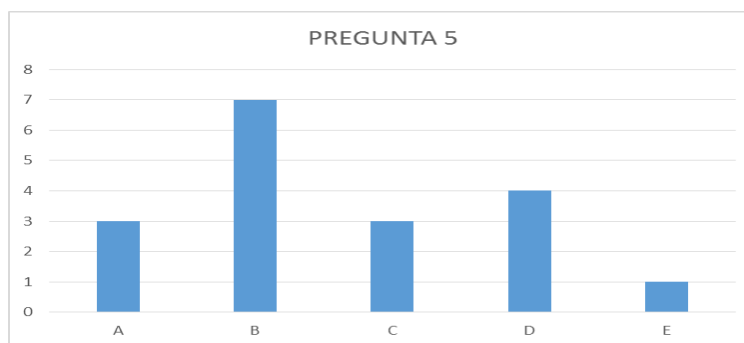


Gráfico 6: Pregunta 5 del cuestionario  
Fuente: La autora

Partiendo de la concepción que los dieciocho profesores tienen de evaluación, siete maestros quienes representan el 39% de la población encuestada, definirían la evaluación de acuerdo con lo propuesto en la opción B, en la cual se afirma que ésta es un proceso para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos, cuatro profesores (22%) escogieron la opción D en la que se conceptualiza la evaluación como una herramienta que recoge información para la valoración y la toma de decisiones a partir de sus resultados, otros 3 profesores (17%) eligieron la opción C en la que se define la evaluación como un proceso que incluye el estudio de los avances, cambios observados en los alumnos y estudios de seguimiento; de igual manera, otros tres docentes (17%) escogieron la respuesta A como la que más se acerca a su concepto de evaluación, pues ésta significa para ellos una actividad intersubjetiva y moral que

se ejerce entre sujetos con una finalidad formativa. Una profesora (5%) en la opción E definió la evaluación como un proceso formativo en el cual se emiten juicios de valor para fortalecer procesos que puedan generar cambios orientados al mejoramiento continuo.

#### SUBCATEGORÍA 2.2: Evaluación por competencias

Descripción de la pregunta 7:

A su juicio ¿Cuál de las siguientes estrategias sería la más pertinente para evaluar el desarrollo de las competencias en los estudiantes?

A. Observación sistemática de los avances y dificultades.

B. Aplicación de pruebas de selección múltiple con única respuesta.

C. Desarrollo colaborativo de talleres durante la clase.

D. Planteamiento de situaciones problémicas reales.

E. Otra estrategia. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

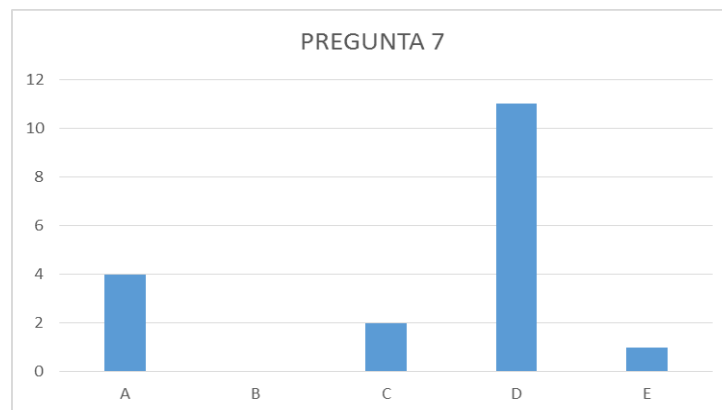


Gráfico 7: Pregunta 7 del cuestionario  
Fuente: La autora

En esta pregunta que tiene como propósito indagar cual es la estrategia que según los profesores sería la más pertinente para evaluar el desarrollo de las competencias en los estudiantes, once docentes que representan el 61% se inclinó por escoger la opción D que hace referencia al planteamiento de situaciones problémicas reales, mientras que cuatro profesores que constituyen un menor porcentaje equivalente al 22% decidieron escoger la opción de respuesta A, pues consideran que se puede evaluar las competencias desarrolladas por los estudiantes a través de la observación sistemática de sus avances y dificultades; por su parte dos profesores (11%)

consideran que una buena estrategia para evaluar competencias puede ser el desarrollo colaborativo de talleres en clase.

Solo una profesora (6%) propuso otra estrategia para evaluar competencias en los estudiantes, la cual consiste en el planteamiento y el seguimiento de actividades que propicie el juego de roles para analizar y resolver situaciones con distinto grado de dificultad. Ninguno de los dieciocho profesores escogió la respuesta B donde se plantea que es posible evaluar el desarrollo de las competencias en los estudiantes a través de la aplicación de pruebas de selección múltiple con única respuesta.

### SUBCATEGRÍA 2.3: Estrategias de evaluación

Descripción de la pregunta 6: La estrategia que usted implementa con más frecuencia en el aula para evaluar a sus estudiantes es:

- A. Examen oral y pruebas escritas de carácter individual para identificar logros y dificultades.
- B. Observación participante del trabajo en clase para valorar el desempeño de los estudiantes.
- C. Exposición y talleres a nivel individual y grupal para favorecer el trabajo colaborativo.
- D. Planteamiento de situaciones problemáticas para favorecer el desarrollo de competencias.
- E. Otra, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

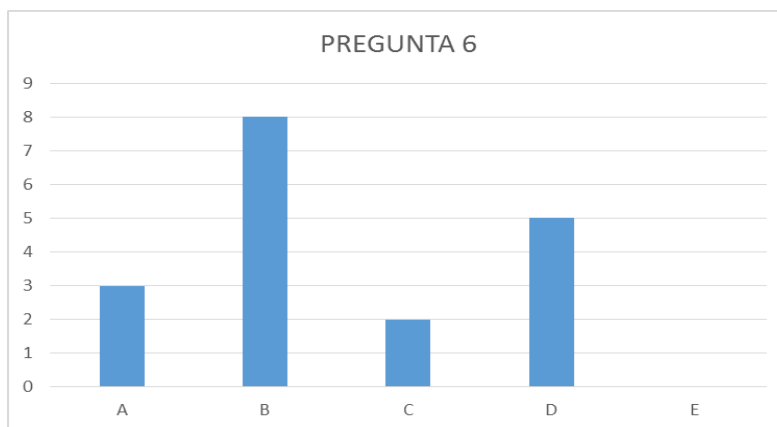


Gráfico 8: Pregunta 6 del cuestionario  
Fuente: La autora

Respecto a la pregunta acerca de la estrategia que los profesores utilizan con más frecuencia para evaluar a sus estudiantes, ocho de los dieciocho docentes que representan el 44% escogieron la opción B, pues ellos suelen evaluar haciendo uso de la observación participante del trabajo en clase para valorar el desempeño de los estudiantes; en cambio, seis docentes (28%) optaron por la respuesta D referente al planteamiento de situaciones problemáticas para favorecer el desarrollo de

competencias como la estrategia de evaluación que implementan con más frecuencia en el aula de clase. Tres profesores (17%) prefirieron la opción A que sugiere el uso del examen oral y de pruebas escritas de carácter individual para identificar logros y dificultades de los estudiantes y solamente dos profesores (11%) implementan como una estrategia de evaluación de los estudiantes la exposición y los talleres a nivel individual y grupal para favorecer el trabajo colaborativo.

#### Descripción del ítem 8.

Explique brevemente cuáles considera que son los propósitos de las pruebas de comprensión que se realizan semestralmente en el Colegio Leonardo Posada Pedraza.

Para describir este ítem, al igual que en la cuarta pregunta, se hace visible en la tabla No 4 la codificación de los cuestionarios para realizar su análisis; la letra P significa profesor y el número hace referencia al orden en que fueron recibidos y organizados los cuestionarios. Luego de realizar la lectura de las respuestas dadas se establecieron cuatro proposiciones que engloban los propósitos que tienen las pruebas de comprensión elaboradas con carácter semestral en el Colegio Leonardo Posada Pedraza desde la perspectiva de los profesores que respondieron el cuestionario.

Tabla 6: Descripción de la pregunta 8

PROPÓSITOS DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN EN EL COLEGIO L.P.P	
PROFESORES	PROPOSICIONES
P17-P16-P11-P6-P5-P3-P2-P1	Entrenar o adiestrar a los estudiantes para que logren un buen desempeño en las pruebas SABER.
P10-P9-P7	Evaluar competencias y procesos de comprensión de los estudiantes favoreciendo el uso de conocimientos en contexto.
P12-P8	Realizar un diagnóstico del aprendizaje de los niños y del nivel de comprensión alcanzado de los contenidos del área.
P18-P15-P14-913-P4	Medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes y el alcance de logros propuestos.

Ocho profesores consideran que las pruebas de comprensión se aplican con el fin de entrenar o adiestrar a los estudiantes para que tengan un buen desempeño en las pruebas SABER; un grupo menor de cinco profesores, manifiesta que el propósito de las pruebas es medir los conocimientos

adquiridos por los estudiantes y estimar en qué medida se han alcanzado los logros propuestos inicialmente. Tres profesores creen que las pruebas buscan evaluar competencias y procesos de comprensión de los estudiantes, quienes hacen uso de los conocimientos en contexto para resolverlas; y solamente dos profesores manifiestan que las pruebas tienen como propósito realizar un diagnóstico del aprendizaje de los niños y de su nivel de comprensión de los contenidos y temáticas desarrolladas en cada área.

### CATEGORÍA 3: RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA

#### SUBCATEGORÍA 3.1 Uso pedagógico de las pruebas SABER

##### Descripción de la pregunta 9

La estrategia que usted implementa para usar las pruebas Saber con el propósito de coadyuvar a la evaluación de los estudiantes en el aula es:

- A. Diseñar evaluaciones escritas con una estructura similar a la de las pruebas Saber.
- B. Resolver con los estudiantes cuadernillos de las Pruebas disponibles en la página del ICFES.
- C. Analizar los componentes que evalúan las pruebas para priorizarlos en lo que usted evalúa a sus estudiantes.
- D. Consultar los resultados para reflexionar sobre las causas del desempeño de los estudiantes.
- E. Otra estrategia. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

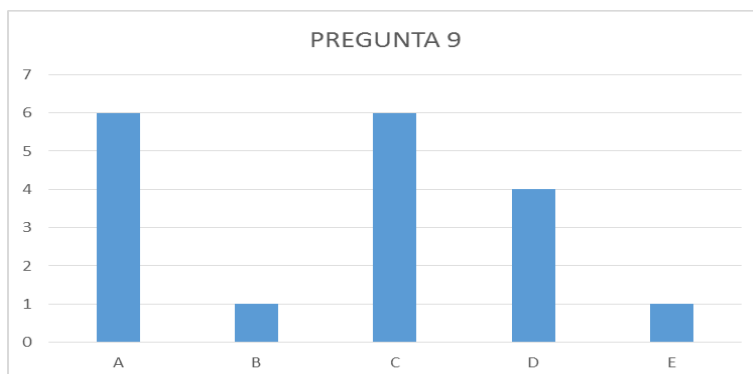


Gráfico 9 Pregunta 9 del cuestionario

Fuente: La autora

En esta pregunta que tiene como propósito indagar por el uso pedagógico que le dan los profesores a las pruebas SABER, se evidencia que seis de ellos quienes representan el 33% escogieron la opción A, pues suelen diseñar evaluaciones escritas con una estructura similar a la

de las pruebas SABER, otros seis profesores que también representan el 33% optaron por escoger la respuesta C, pues consideran que es importante analizar los componentes que evalúan las pruebas para priorizarlos en lo que ellos evalúan a los estudiantes; en un menor porcentaje (22%), cuatro profesores indican que tal como se propone en la opción D, a ellos les interesa consultar los resultados para reflexionar sobre las causas del desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER, solo una profesora (6%) escogió la opción B, pues la manera en que ella da un uso pedagógico a las pruebas es resolviendo con los estudiantes los cuadernillos de las Pruebas disponibles en la página del ICFES; y por último, solo una profesora (6%) sugirió otra estrategia para usar las pruebas con el propósito de coadyuvar a la evaluación de los estudiantes en el aula, manifestando que suele analizar con sus estudiantes las preguntas de la prueba a nivel sintáctico y semántico, para que sea posible inferir la respuesta adecuada desarrollando así procesos de comprensión e interpretación.

### SUBCATEGORÍA 3.2. Uso pedagógico de los resultados de las pruebas SABER.

Descripción de la pregunta 10: ¿Usted considera que en su colegio el análisis y la reflexión acerca de los resultados de las pruebas Saber son aspectos importantes al realizar la planeación curricular por áreas?

SI \_\_\_ NO \_\_\_

Si su respuesta es negativa, escriba cuáles son los aspectos que se tienen más en cuenta al realizar la planeación del área \_\_\_\_\_

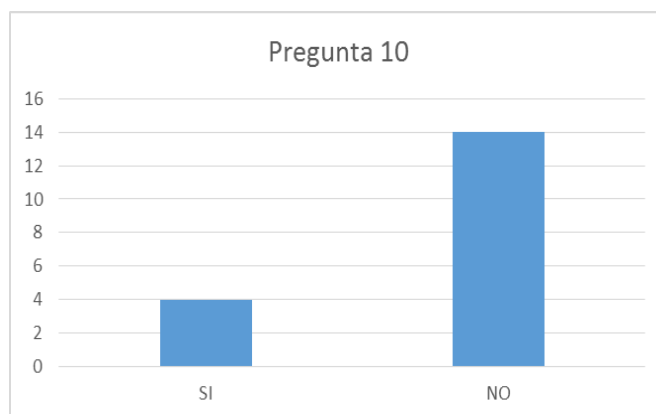


Gráfico 10: Pregunta 10 del cuestionario  
Fuente: La autora

Al preguntar a los profesores si en el colegio aspectos como el análisis y la reflexión acerca de los resultados de las pruebas Saber son aspectos importantes al realizar la planeación curricular por áreas, el mayor porcentaje de los profesores, 78% respondió negativamente y solo cuatro profesores que representan un pequeño porcentaje correspondiente al 22% cree que al realizar la planeación curricular de su área si se tiene en cuenta el análisis de los resultados de las prueba Saber. Los 14 profesores que optaron por el NO como respuesta a la pregunta en mención aquí, manifestaron que en realidad los factores que se tienen en cuenta al diseñar la planeación curricular de su área son los referentes normativos emitidos por el MEN entre los que están los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias. También manifiestan que la planeación de las áreas busca ser consecuente con los principios del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión.

Siendo la anterior la última pregunta del cuestionario y luego de realizar la descripción detallada de cada uno de los ítems, se prosigue en el desarrollo de la crítica educativa con la siguiente dimensión propuesta por Eisner (1998): la dimensión interpretativa, esto con el fin de avanzar en el análisis de los datos obtenidos durante el proceso de investigación.

### 5.2.2 Dimensión interpretativa

Además de lograr hacer vívida una experiencia educativa a través de la descripción, es necesario explicar el significado de la información recogida a través del instrumento de investigación aplicado, acción que requiere plantear razones desde la teoría para justificar lo que se ha encontrado hasta el momento en determinado contexto. “Cuando los críticos educativos trabajan con la teoría, la utilizan... para satisfacer la racionalidad, profundizar en la conversación y plantear nuevas preguntas” (Eisner, 1998), y es por esto que en este estudio, la investigadora busca contrastar las consideraciones y opiniones de los maestros en el cuestionario con lo expuesto en el marco teórico donde confluyen distintas teorías en torno a la evaluación y las pruebas Saber como instrumento de evaluación.

Para avanzar en el desarrollo de esta dimensión de la crítica educativa, se procederá a realizar la interpretación de acuerdo a las categorías y subcategorías del marco teórico, éstas han sido la base epistemológica para diseñar cada instrumento de investigación, significando para la investigadora las herramientas para facilitar la comprensión y el acercamiento al objeto de estudio a la luz de la teoría. De esta manera, la dimensión interpretativa se desarrollará desde las tres categorías que orientan esta investigación: Políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad, evaluación y Pruebas Saber.

#### CATEGORÍA 1: Políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad

- Subcategoría 1.1: Relación entre neoliberalismo y calidad

Según las consideraciones de los maestros, los tomadores de decisiones al formular e implementar las políticas educativas de evaluación de la calidad educativa tienen muy en cuenta las recomendaciones de los Organismos Supranacionales como el FMI, BM, OCDE y OIT, lo cual guarda estrecha relación con lo expuesto por Mejía (2005), quien expone que en la época actual se ha hecho necesario que en la escuela se privilegie una educación que forme al estudiante de acuerdo a la lógica de la globalización, de las competencias, los estándares y los logros; todo esto en aras de potenciar la formación del capital humano.

Se evidencia entonces un vínculo notable entre la aplicación de pruebas estandarizadas y el ejercicio de poder que agencian los Organismos Supranacionales, ante esto, Díaz Barriga (2001) se refiere a la articulación entre evaluación y poder como nueva forma de dominación racional. Es así como, muchas de las reformas políticas a nivel educativo se relacionan con una concepción

economicista de la calidad de la educación, pues el término calidad se asocia más con la eficacia y la eficiencia que con los factores éticos y sociales que tienen lugar en el acto educativo. Araya (2007) hizo en su momento énfasis en que durante los años 80 las reformas y la implementación de las políticas educativas perseguían una pronta mejora de la calidad educativa, y hasta ahora, la situación no es diferente, pues se espera que los cambios a nivel de normas y decretos tengan efectos inmediatos, como si la educación y la evaluación no fueran procesos complejos que implican la interacción constante entre seres humanos y el hecho de valorar a los sujetos teniendo en cuenta sus diferencias sociales, culturales y económicas, así como el contexto en el cual se desenvuelven.

Desde la perspectiva de los profesores, en Colombia se evidencian como efectos de la implementación de las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad el planteamiento de la aplicación de pruebas estandarizadas para monitorear la calidad educativa y la puesta en práctica de estrategias de medición y comparación entre las instituciones educativas. Para el gobierno es muy importante posicionarse cada vez mejor en el ranking que tiene lugar a partir de la aplicación de pruebas como PISA y PIRLS, entre otras; se suele asociar los buenos resultados en las pruebas con las posibilidades de crecimiento económico de un país, lo cual está en concordancia con el pensamiento de Hanushek, Jamison, Jamison, & Woessmann (2008), para quienes el desarrollo de una nación guarda estrecha relación con el mejoramiento de los resultados de los estudiantes en pruebas como PISA.

Desde la perspectiva de los profesores, al diseñar y ejecutar las políticas educativas de evaluación de la calidad, lastimosamente, poco se tienen en cuenta los resultados de las investigaciones realizadas en las comunidades pedagógicas o las conclusiones de los foros educativos, lo que más pesa es el afán por responder a las recomendaciones de la OCDE, porque año tras año los estudiantes del país obtienen resultados que no son muy alentadores en pruebas internacionales como PISA, programa que según la OCDE (2012) es un recurso para ofrecer información que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. Parece que los llamados “expertos” y consorcios económicos tuvieran mucho más conocimiento de la escuela y de lo que ocurre en ella que el maestro; por eso, es necesario, como lo afirma Giroux (1990), reconocer en el maestro a un intelectual de la educación, capaz de reflexionar sobre su práctica para procurar cambios en el ámbito educativo que favorezcan ante todo el pleno desarrollo de los estudiantes.

Es así, que el hecho de aplicar en el contexto nacional reformas educativas desarrolladas e implementadas en otros países –y algunas veces sin éxito- porque así lo recomiendan el Banco Mundial o la OCDE, no es una garantía para que la calidad de la educación mejore. En realidad se necesita mucho más que copiar experiencias educativas de otros países, pues de acuerdo con Braslavsky (2006) para lograr la calidad educativa es vital reconocer el papel de los profesores y de los padres de familia en la formación de los estudiantes como personas felices y solidarias; se requiere del compromiso del estado y de la comunidad en general para que la educación que tiene lugar en el país procure la igualdad de oportunidades para los estudiantes, pues como lo propone Niño (2002), la educación está intrínsecamente relacionada con un proyecto cultural que abarca las diferentes dimensiones del ser humano para que los ciudadanos pueden formarse como sujetos críticos y gestores de cambios para el bien común.

- Subcategoría 1.2: Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.

Cuando los profesores optan por señalar que el Decreto 1290 de 2009 que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media ha propiciado que las instituciones educativas a través del diseño e implementación del Sistema Institucional de Evaluación (SIE) encuentran positivo este aspecto, sin embargo de acuerdo con lo expuesto por Díaz Ballén (2010) habría que reflexionar sobre las posibilidades de autonomía que tienen las instituciones educativas, pues esta categoría se encuentra en tensión al depender de los resultados de las pruebas internas y externas a las que se deben someter los estudiantes. Varios docentes consideran que en esta política de evaluación subyace el interés del gobierno por asegurar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo colombiano propiciando una mayor cobertura educativa, afirmación que está en correspondencia con lo planteado en el Decreto 1290 de 2009, artículo 6, en el que se explicita que cuando la escuela determina que un estudiante no puede ser promovido al grado siguiente, debe garantizarle en todo caso el cupo en la institución.

Además, según algunos maestros la puesta en vigor del Decreto 1290 ha incrementado el interés de los colegios por tratar de mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas externas (SABER, PIRLS, PISA, TIMMS), esto entre otras razones, porque en el artículo 1 del Decreto 1290 de 2009 cuando se plantean los ámbitos de la evaluación, se pone en claro la importancia de la participación de los estudiantes en pruebas externas para dar cuenta de la calidad educativa

frente a los estándares internacionales; así mismo, en el ámbito nacional, se afirma que a partir de las pruebas aplicadas por el ICFES se realizará el monitoreo de la calidad educativa; incluso, se hace énfasis en que los resultados de los estudiantes en las pruebas aplicadas a los estudiantes del grado once harán posible su acceso a la educación superior.

Muy pocos docentes consideran que la puesta en vigor del Decreto 1290 de 2009 propicie el mejoramiento de la calidad educativa a través de la participación en las pruebas externas a nivel nacional (SABER) e internacional (PIRLS, PISA, TIMMS). En efecto, el solo acto de aplicar las pruebas y diseñar reformas no conduce al mejoramiento de la calidad, pues como argumenta Álvarez (2001) “evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar” (p. 11), es necesario establecer una relación dialéctica entre el evaluador y el evaluado con el propósito de brindar herramientas a los sujetos de la evaluación para superar las dificultades que tenga. Solo cuando la evaluación está al servicio de quien aprende se pueden ir dando las condiciones para hablar de mejorar la calidad de la educación.

A partir de la experiencia pedagógica de los maestros durante el Día E, muchos de ellos creen que los resultados de las pruebas SABER, la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y la cobertura escolar, son los aspectos que se tienen en cuenta para definir el índice sintético de la calidad educativa (ISCE) establecido por el MEN para cada institución, y de hecho así es planteado por el MEN (2015) en lo que se refiere a los cuatro aspectos para evaluar la calidad educativa: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar.

El componente que tiene más valor a la hora de definir el ISCE es el de desempeño, valor que se establece a partir de la comparación de los resultados de los estudiantes de una institución educativa con los obtenidos por otros a nivel nacional en las pruebas SABER (3°, 5°, 9° y 11°); vale la pena aclarar que el progreso también se establece teniendo como referencia los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas SABER, pues se pide comparar el desempeño actual con el de años anteriores; de la misma manera, el ambiente escolar se define por la interpretación que hace el ICFES del cuestionario de factores asociados. Por último, la eficiencia se mide por el porcentaje de aprobación de los estudiantes, lo cual incidiría en la elevación de la tasa de aprobación en las instituciones educativas con el propósito de afectar positivamente el ISCE.

## CATEGORÍA 2: EVALUACIÓN

- Subcategoría 2.1: Conceptualización de la evaluación

Teniendo en cuenta que la mayoría de los profesores asumen la evaluación como un proceso para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos, se puede decir que esta concepción guarda relación con el concepto de evaluación propuesto a mediados del siglo XX por Tyler, quien la definía como una actividad ligada al control, relacionada con la verificación de lo aprendido y la medición del alcance de objetivos establecidos en la etapa inicial del acto educativo.

Cuando los profesores consideran que la evaluación es una herramienta que recoge información para la valoración y la toma de decisiones a partir de sus resultados, se encuentra relación con lo postulado por Stufflebeam (1971), quien en su modelo de evaluación para la toma de decisiones, expone que ésta es un proceso que permite diseñar, obtener y brindar información útil para juzgar alternativas de decisión.

Ahora bien, los maestros al concebir la evaluación como una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos con una finalidad formativa, evidencian una afinidad con los planteamientos de Álvarez (2003) (2011), quien propone una evaluación al servicio de quien aprende, que constituye un recurso de aprendizaje gracias a la interacción y el diálogo que propicia entre maestros y estudiantes. En la propuesta del autor en mención, la evaluación es un acto de justicia, de ecuanimidad, que tiene en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano.

Si se asume la evaluación como un proceso que incluye el estudio de los avances, cambios observados en los alumnos y estudios de seguimiento, se está haciendo una referencia tácita al proceso de retroalimentación que como lo propone Fasce (2008) le otorga sentido a la evaluación, pues es a través de esta actividad que el estudiante reconoce sus avances y dificultades, acercándose a la comprensión de su propio proceso de aprendizaje.

Cuando una docente sugiere que la evaluación es un proceso formativo en el cual se emiten juicios de valor para fortalecer procesos que puedan generar cambios orientados al mejoramiento continuo, se infiere una relación con el modelo de evaluación desde la crítica educativa expuesto por Eisner (1998), quien propone que el maestro ejerciendo su papel de crítico emite juicios de valor acerca del aprendizaje y de la experiencia de los estudiantes en la escuela. El maestro que considera la educación como arte, se enfocará en las particularidades de niñas y niños.

- Subcategoría 2.2: Evaluación por competencias

Encontrar instrumentos para la evaluación del desarrollo de competencias en los estudiantes no es tarea fácil, pues es importante partir de la consideración hecha por Barnett (2001) citado por Álvarez (2011) respecto a que en el enfoque de evaluación por competencias, el conocimiento no es entendido como proceso de construcción sino como un resultado o producto que puede ser evaluable en determinados momentos, lo cual desdibuja el sentido formativo que tiene la evaluación. Por consiguiente, cuando se asume que el conocimiento es una construcción social y que la competencia es un producto inacabado que se desarrolla a lo largo de la vida, es propio que los maestros opten por considerar como técnicas adecuada para evaluar el desarrollo de las competencias el planteamiento de situaciones problémicas reales y la observación sistemática de los avances y dificultades de los estudiantes.

Sin embargo, se observa que muy pocos docentes consideran que el desarrollo colaborativo de talleres, propicie información relevante sobre el desarrollo de competencias en los estudiantes, lo que indicaría una incidencia en sus creencias del modelo de educación por competencias desde la perspectiva empresarial, la cual favorece la formación individualista de un trabajador flexible para la sociedad del conocimiento. Se desconoce que es el lazo social el que provoca los espacios y las oportunidades reales para el desarrollo de las competencias, claro está, cuando se les concibe desde la perspectiva de la pedagogía crítica.

Es importante considerar que ningún profesor cree que la aplicación de pruebas de selección múltiple con única respuesta sea una estrategia adecuada para evaluar el desarrollo de las competencias en los estudiantes; de hecho, importantes teóricos como Álvarez (2011) y Díaz Barriga (2009) sostienen que cuando se aplican pruebas de carácter estandarizado en el marco del modelo de evaluación por competencias, se puede notar que lo novedoso en este modelo parece estar solo a nivel del discurso, pero no en la práctica, pues finalmente lo que se está provocando es un retorno al modelo de la evaluación por objetivos. Afirmar que una competencia es evaluable desde lo que se define en indicadores específicos es recortar el sentido de infinitud que tiene el desarrollo de las competencias. Es a lo largo de la vida que una competencia se desarrolla y por lo tanto no es posible medir el alcance de la misma por medio de pruebas de papel y lápiz.

- Subcategoría 2.3: Estrategias de evaluación

Considerando que la mayoría de los docentes que respondieron el cuestionario se valen de la observación participante del trabajo en clase para valorar el desempeño de los estudiantes, se evidencia una predilección de los maestros por el uso de estrategias de evaluación de carácter cualitativo y con intención formativa, pues a través de la observación, que según Álvarez (2001) ha de complementarse con la construcción de diarios de campo que documenten fielmente las acciones que tienen lugar en el aula de clase, se hace de la evaluación un recurso para reflexionar sobre la práctica y aprender tanto de los logros alcanzados como de las dificultades.

Optar por utilizar como instrumento de evaluación el planteamiento de situaciones problemáticas para favorecer el desarrollo de competencias está en concordancia con el enfoque del ICFES, que en sintonía con las pruebas PISA, espera que los estudiantes hagan uso de sus conocimientos en contexto para llegar a la resolución de diversas situaciones problemáticas que pueden tener lugar en la vida cotidiana.

Pocos docentes manifiestan realizar exámenes orales y pruebas escritas para identificar logros y dificultades; al parecer, como afirma Ravela (s.f.), el examen es una práctica que cada vez es menos usada por los maestros para llevar a cabo la evaluación en el aula. De la misma manera, pocos profesores proponen a sus estudiantes la exposición y la realización de talleres a nivel grupal para favorecer el trabajo colaborativo, a pesar de que este instrumento también es muy importante para evaluar a los estudiantes según lo propone Díaz Ballén (2014).

### CATEGORÍA 3: RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA

- Subcategoría 3.1: Uso pedagógico de las pruebas SABER en las prácticas evaluativas.

Como estrategias para usar las pruebas Saber con el propósito de coadyuvar a la evaluación de los estudiantes en el aula, los maestros manifiestan que se interesan por diseñar evaluaciones escritas con una estructura similar a la de las pruebas Saber y por analizar los componentes que evalúan las pruebas para priorizarlos en lo que ellos evalúan a sus estudiantes. Estos intentos se relacionan con la posibilidad de hacer que las evaluaciones externas sean un complemento para la evaluación en el aula, pues lo que ha venido sucediendo según lo que argumenta Martínez (2013) es que se ha otorgado un valor excesivo a las pruebas externas como estrategia de evaluación, cuando en realidad su uso pedagógico puede ser posible cuando la reflexión acerca de éstas y sus resultados aporta al proceso formativo de los estudiantes.

Al respecto, Ravela (s.f.) propone una reflexión acerca de las ventajas que pueden tener las pruebas estandarizadas como aporte para la evaluación educativa, el autor asume que las evaluaciones estandarizadas y las evaluaciones en el aula son complementarias y no antagónicas. En ocasiones se considera que las pruebas externas por su carácter alejado de la cotidianidad de las aulas, que es donde el estudiante vive gran parte de su experiencia educativa, no tendrían nada que aportar a las prácticas evaluativas del maestro; sin embargo, con las evaluaciones externas puede ser que el maestro tenga la posibilidad de “ubicar el desempeño de sus alumnos y sus propias evaluaciones en el marco de referencia más amplio de los aprendizajes en el conjunto del sistema educativo (Ravela, s.f.). Esto puede coadyuvar a que los maestros se interesen un poco más por comprender el proceso de aprendizaje de los estudiantes que sería el objeto de la evaluación de acuerdo con lo propuesto por Díaz Barriga (1987). Muchas veces, debido al número de estudiantes, a la premura del tiempo ante la planeación curricular que se debe abarcar y al posible desconocimiento de la teoría que permita comprender cómo aprenden los estudiantes y bajo qué condiciones, ocasiona que tampoco la evaluación en el aula sea suficiente para comprender cómo y qué aprenden los estudiantes.

Por otro lado, cuando muy pocos profesores indican que suelen valerse de los cuadernillos del ICFES que quedan disponibles en la institución para resolverlos junto con sus estudiantes, se puede decir que para el estudiante de Básica Primaria, estas pruebas no tendrán mayor sentido. Pero si se intenta resolver con los niños la prueba, reflexionando sobre la intención de la pregunta, la estructura y el sentido de los enunciados, las posibilidades de respuestas, entre otros aspectos, es posible construir unas posibilidades formativas para estas pruebas. Según Anijovich & González (s.f.) la retroalimentación de la evaluación es la que finalmente le otorga sentido educativo favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

- Subcategoría 3.2: Uso pedagógico de los resultados de las pruebas SABER

Para la mayoría de los profesores de Básica Primaria que respondieron el cuestionario, los resultados de las pruebas Saber y la reflexión del carácter pedagógico acerca de los mismos, no son un aspecto a tener en cuenta para realizar la planeación curricular por área; sin embargo, es valioso considerar que al hablar de resultados no solo se debería hacer referencia a los datos estadísticos en los que generalmente ponen el acento la prensa nacional y quienes tienen afán por tomar medidas a nivel de la política educativa; sería más beneficioso para la comunidad educativa si los profesores al igual que quienes se llegan a interesar por el asunto de los

resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas, profundizaran un poco más en las competencias que se buscan evaluar y cómo estas son definidas en el marco conceptual de la prueba, además de conocer cómo son diseñadas las preguntas y qué componentes se evalúan en cada ítem. En palabras de Ravela (s.f.), es más importante “analizar el tipo de actividades propuestas a los alumnos antes de ocuparse de los números de una evaluación. Los números solo tienen sentido en función de las actividades propuestas” (p. 107).

Por consiguiente, el anterior planteamiento exige del maestro su compromiso con el quehacer pedagógico y con su saber acerca de aquellos asuntos que inciden tanto en sus prácticas curriculares y evaluativas como en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para poder realizar una crítica seria de las pruebas o para decidir no interesarse por los resultados que arrojan, es necesario conocer su estructura, sus propósitos, sus referentes teóricos, etc., En el proceso de conocer es posible que se descubra que algunos dilemas sobre las pruebas, como su vínculo con la toma de decisiones sobre el sistema educativo colombiano y el uso de los resultados para la elaboración de rankings puedan estar muy bien fundamentados; pero, al mismo tiempo, es posible descubrir a partir del estudio y la reflexión sobre las pruebas, posibles usos de estos instrumentos de evaluación a nivel pedagógico.

De acuerdo con Ravela (s.f.), así como las pruebas pueden llegar a tener un uso pedagógico, también es cierto que, por la gran inversión que estas ya significan, es posible que los costos se tornen prohibitivos en la medida en que las pruebas no incluyan preguntas abiertas por la dificultad que representaría hacer su interpretación y valoración, esta tendencia de utilizar preguntas cerradas implica que no se puedan evaluar las competencias más complejas, como en el caso de las pruebas Saber cuando proponen evaluar la competencia escritora sin dar el espacio a los estudiantes de realizar la producción textual que permita evidenciar los avances en su proceso escritural. Esta anterior situación puede tener un efecto negativo “en cuanto envía una señal al sistema educativo y en cuanto lo que se evalúa siempre tiene una influencia directa en lo que se enseña” (Ravela, s.f.).

Luego de realizar la interpretación de la información recogida en el cuestionario, se prosigue con la fase de valoración construida desde las tres categorías definidas para guiar la presente investigación, tal y como se presenta a continuación.

### 5.2.3 Dimensión valorativa

En esta dimensión de la crítica educativa, se establecen juicios de valor acerca de las apreciaciones hechas por los profesores de Educación Básica Primaria en el cuestionario acerca de su comprensión de las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad, del enfoque de las competencias en educación y en la evaluación, y por último, del posible uso pedagógico tanto de las pruebas Saber (3° y 5°) como de sus resultados en el aula de clase. Para esta investigación cobra un gran sentido el hecho de poder valorar lo que se ve, trascendiendo eso sí, el papel del observador como sujeto distante; pues el valor de esta investigación se halla en la comprensión del objeto de estudio teniendo en cuenta el contexto.

#### CATEGORÍA 1: Políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad

- Subcategoría 1.1: Relación entre neoliberalismo y calidad

Evaluar la calidad de la educación es uno de los pilares de las políticas educativas que se implementan tanto a nivel internacional como a nivel nacional; sin embargo, la manera en que se conceptualiza el término calidad desde la perspectiva de quienes formulan las políticas de evaluación en el contexto educativo guarda más relación con la medición y la rendición de cuentas que con la valoración de las experiencias educativas de los maestros y los estudiantes en ese encuentro intencionado y a veces contingente que es el acto educativo.

Poder demostrar buenos resultados en las pruebas externas de carácter internacional como PISA, PIRLS y TIMMS, entre otras, es lo deseable para muchos. Pero, surge el interrogante acerca de si las medidas y reformas que tienen lugar en el contexto educativo para mejorar los resultados de los estudiantes son necesarias o adecuadas. Entrar en la lógica de la formación y la evaluación por competencias para elevar el nivel de desempeño en los estudiantes porque es la tendencia en muchos países, desconociendo el contexto histórico y cultural de las comunidades educativas colombianas poco favorece la pretendida calidad de educación.

En cambio, construir el significado de la calidad desde el saber y la experiencia pedagógica de los maestros, considerando el contexto y las diferencias de los estudiantes, al igual que pensar en la evaluación educativa como un recurso de aprendizaje y no como una actividad cuyos resultados se pueden convertir en un indicador más del nivel de desarrollo del país puede llegar a ser más beneficioso. Surge la duda de si las cifras de la OCDE pueden decir más de las

características y condiciones del sistema educativo colombiano que lo que pueden decir los maestros e investigadores en educación.

- Subcategoría 1.2: Incidencia de las políticas educativas en la evaluación

Cuando se define la evaluación en políticas educativas de evaluación como en el caso del Decreto 1290 de 2009 y se establecen los principios y las condiciones para llevarla a cabo en el ámbito educativo se revela un campo de tensiones, pues por un lado, en el artículo 1 en el que se definen los ámbitos de la evaluación se otorga un gran valor a la participación de los estudiantes en pruebas externas para medir la calidad de la educación; y por otro lado, en el artículo 3 cuando se enuncian como propósitos de la evaluación, se evidencia que estos tendrían relación con una perspectiva formativa de la evaluación en la que se propone identificar las particularidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como, brindar información útil para redireccionar el proceso formativo de los estudiantes a través de la implementación de diferentes estrategias pedagógicas.

Esta falta de claridad y precisión al respecto de la evaluación no solamente ocurre a nivel del discurso de la política educativa, sino que también ha permeado las prácticas evaluativas de los maestros, quienes posiblemente opten por entrenar a los estudiantes para las pruebas sin una previa reflexión pedagógica sobre las mismas, donde se privilegie la comprensión y el conocimiento de los aspectos evaluados por las pruebas y no la obsesión por los posibles resultados, situación que no aporta al desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Nuevamente el papel del profesor como intelectual de la educación es imprescindible cuando se trata de exponer y poner en práctica principios que favorezcan la evaluación formativa en la escuela.

## CATEGORÍA 2: EVALUACIÓN

- Subcategoría 2.1: Conceptualización de la evaluación

Como se vislumbraba en el apartado anterior, la polisemia que existe en torno a la evaluación desde que el término empezó a ser apropiado en el contexto educativo ha provocado que a nivel político se le considere como una actividad que se relaciona con la rendición de cuentas y que por lo tanto sea ejercida con una función de control y en ocasiones de sanción, lo cual incide en la configuración de subjetividades de quienes son evaluados, pues no se puede esperar que bajo la cultura del examen y de las pruebas estandarizadas los estudiantes se sientan tranquilos, seguros de sí mismos y con oportunidades para avanzar en su proceso educativo.

Sin embargo, y como consecuencia de la polisemia, también existen otras concepciones de la evaluación que han sido apropiadas y puestas en práctica por los maestros en la escuela y que guardan relación con una perspectiva crítica y formativa. Algunos profesores conciben la evaluación como una actividad de carácter intersubjetivo que implica una relación dialógica con el estudiante y su familia, cuyo propósito es conocer cómo y qué está aprendiendo el estudiante, procurando en todo caso, poner la evaluación al servicio de quien aprende. Otros maestros relacionan la evaluación con los juicios de valor, lo cual aporta a la comprensión de las experiencias educativas y a su respectiva valoración.

Aunque es claro que para instancias del gobierno como el MEN, es imprescindible evaluar el sistema educativo a través de las evaluaciones de las instituciones educativas, de los maestros y primordialmente de los estudiantes, esto no es razón para recortar el sentido de la evaluación educativa a la continua participación en pruebas externas, y considerando que en el caso de las que son de carácter internacional han sido elaboradas con reactivos que se acercan más al contexto social y cultural de algunos países en especial. El reto de evaluar la educación de una manera ecuánime y democrática es algo que requiere de ampliar la concepción de la calidad hasta considerar que esta no se puede definir únicamente por los resultados de los estudiantes en las pruebas externas a nivel internacional y nacional.

- Subcategoría 2.2: Evaluación por competencias

La inclinación de los profesores por señalar que el planteamiento de situaciones problemáticas reales a los estudiantes como una estrategia para evaluar el desarrollo de las competencias de los estudiantes puede estar relacionada con lo que se ha venido divulgando acerca de lo que se evalúa y de qué manera en las pruebas PISA, en todo caso, los maestros también reconocen que las competencias no son evaluables mediante pruebas estandarizadas, lo que evidencia la comprensión del desarrollo de las competencias como un proceso complejo y a lo largo de la vida, de tal manera que su evaluación solo es posible considerando los factores contextuales que inciden en su desarrollo.

- Subcategoría 2.3: Estrategias de evaluación

De la misma manera en que se puede hablar de varias concepciones de evaluación, es lógico que los maestros utilicen distintos instrumentos en sus prácticas evaluativas; además es posible que dependiendo del área de desempeño los maestros evalúen valiéndose de determinados instrumentos. Y es que la complejidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes hace que no

sea posible evaluarlo solamente a través de un instrumento, así, aunque no se puede hablar de que la evaluación sea objetiva si se puede decir que es más confiable en la medida en que se vale de diversos instrumentos para valorar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Utilizar la técnica de la pregunta para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes, proponer el desarrollo de talleres a nivel grupal para favorecer actitudes de cooperación y solidaridad, hacer uso del portafolio y plantear situaciones problémicas en contexto, son algunas de las posibilidades que tiene el maestro cuando se trata de evaluar a sus estudiantes.

Aunque el examen y las pruebas de selección múltiple con única respuesta no son los instrumentos por los que más se inclinan los maestros, esto no quiere decir que no puedan tener un valor educativo, esto es posible si se explicitan tanto los criterios de construcción de los mismos como de los aspectos a evaluar. Además si se posibilitan ciertas condiciones que favorezcan el desempeño de los estudiantes en estas pruebas, como la flexibilidad en el tiempo para resolver las pruebas y la inclusión de preguntas abiertas, se puede llegar a dar al sujeto de la evaluación las oportunidades para que esta clase de instrumentos no provoquen tensión o miedo, emociones que indican que la evaluación estaría perdiendo su sentido formativo.

### CATEGORÍA 3: RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA

- Subcategoría 3.1: Uso pedagógico de las pruebas SABER en las prácticas evaluativas.

En el aula de clase pueden tener lugar estrategias implementadas por los maestros con el propósito de dar un uso pedagógico a las pruebas Saber; sin embargo, cuando se elaboran pruebas con un diseño similar se puede estar atendiendo únicamente a la característica de construir ítems de selección múltiple con única respuesta sin tener en cuenta la especificidad que tienen las pruebas tipo TRI (Teoría de Respuesta al Ítem), donde sería necesario definir en primera instancia qué es lo que se quiere evaluar en cada pregunta y el nivel de complejidad que tiene responderla, considerando que solo una de las respuestas tendrá un mayor grado de validez al momento de calificar la prueba. Además puede ser que el interés por el diseño de pruebas similares a las Saber (3° y 5°) esté vinculado con el propósito de entrenar o adiestrar a los estudiantes para la presentación de las pruebas, cuyos resultados son un indicador que incide ampliamente cuando se trata de establecer la calidad de la educación.

De esta manera, cuando el fin de diseñar pruebas que tienen una aparente estructura similar a las pruebas Saber es solo familiarizar a los estudiantes con esta clase de pruebas, no se está ante

un uso pedagógico de las mismas; en lugar de centrar la atención y los esfuerzos en mejorar los resultados es posible ahondar en la reflexión acerca de lo que evalúan las pruebas y cómo lo evalúan. En el caso de las Pruebas Saber se evalúan competencias, entonces en cada prueba sería bueno conocer qué competencias en específico se buscan evaluar y de qué manera, pues cada pregunta tiene una intención y un sentido que apunta a evaluar determinados aspectos de los estudiantes. Se hace énfasis en la necesidad de reflexionar acerca de la manera en qué se definen las competencias pues al ser un término polisémico, es imprescindible tener la claridad acerca de la concepción desde la que se diseñan las pruebas y su posible relación con los referentes teóricos de pruebas internacionales.

Luego de conocer que competencias buscan ser evaluadas en las pruebas Saber, los maestros pueden hacer juicios de valor acerca de la relevancia que tiene evaluar esas competencias y qué aspectos relacionados con el desarrollo de una determinada competencia no son posibles de evaluar mediante la prueba. Este ejercicio de comprensión amplía la visión desde la que el maestro concibe y apropia las pruebas Saber en su quehacer educativo y específicamente en sus prácticas evaluativas.

- Subcategoría 3.2: Uso pedagógico de los resultados de las pruebas SABER

Respecto al uso pedagógico de los resultados de las pruebas Saber, también surgen posiciones encontradas, pues por un lado la prensa se enfoca en divulgar solo datos numéricos desvinculados de los factores asociados, datos que son la base para elaborar los famosos rankings en los que la población puede conocer cuáles son los mejores colegios, aclarando que si se habla de mejores colegios también se abre la posibilidad para hablar de los peores; y por otro lado, muy pocos investigadores y maestros se interesan en conocer más a fondo el porqué de los resultados y qué dicen estos acerca de lo que los estudiantes saben y pueden hacer.

### **5.3 Entrevista a expertos**

La entrevista como técnica de investigación cualitativa generó un espacio de interacción y diálogo entre la investigadora y los expertos en el campo de producción y divulgación de resultados de las pruebas SABER de Lenguaje, e igualmente con los expertos en la evaluación masiva del área de Lenguaje. Los conocimientos, la experiencia y las distintas perspectivas de los expertos configuran una visión ilustrada acerca del asunto de investigación que aporta a la profundización en la comprensión del asunto de estudio.

#### **5.3.1 Dimensión descriptiva**

La modalidad de entrevista por la que se opta en esta investigación es la entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza por brindar la oportunidad a la investigadora de abordar las mismas cuestiones teóricas con todos los expertos a partir de una serie de preguntas planteadas desde las categorías de la investigación (anexo N° 4), y que aunque han sido construidas en determinado orden, esto no quiere decir que su aplicación sea en estricta secuencia o que no de la posibilidad al surgimiento de nuevos interrogantes que ayuden a comprender mejor la perspectiva del entrevistado, pues esto “...dependerá de cómo transcurra cada entrevista y del tipo de datos que cada persona vaya aportando” (Díez, 2006). Teniendo como propósitos indagar por el contexto de origen de las pruebas SABER, su relación con las políticas educativas y con el campo de la evaluación, así como, el impacto de estas pruebas y de sus resultados en la práctica pedagógica y evaluativa de los maestros, se llevaron a cabo cuatro entrevistas semiestructuradas, considerando que tres de ellos han participado en el proceso de construcción y revisión del marco teórico de las pruebas SABER de lenguaje. (Ver anexos N° 10 y N° 11)

Los expertos que participaron en la entrevista tienen una amplia trayectoria en el campo de la evaluación, y específicamente en la evaluación del área de lenguaje, además debido a sus áreas distintas de desempeño es posible visualizar diferentes posturas acerca de las pruebas SABER de lenguaje, sus alcances, limitaciones y aportes a la evaluación en el aula. En esta entrevista participaron: Isabel Fernandes Cristovao (ICFES), Janeth Castillo Ballén (ICFES), Mauricio Pérez Abril (Pontificia Universidad Javeriana) y Nohora Patricia Duarte (E-valor). A continuación, en la Tabla N° 5 se ubican las distintas preguntas de la investigación teniendo en cuenta la relación que guardan con las categorías de investigación.

Tabla 7: Relación entre las categorías y las preguntas de la entrevista semiestructurada.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS	
1. Políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad	1.1 Relación entre neoliberalismo y calidad	1	
	1.2 Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.	2	3
2. Evaluación	2.1 Conceptualización de la evaluación	4	
	2.2 Evaluación por competencias	5	
	2.3 Estrategias de evaluación	6	7
3. Relación Pruebas SABER y evaluación en el aula	3.1 Uso pedagógico de las pruebas SABER	8	9
	3.2 Uso pedagógico de los resultados de las pruebas SABER.	10	

Para realizar el análisis de la información desde la propuesta de la crítica educativa, se procedió a asignar un código a cada experto organizándolos de 1 a 4 según el orden en que se realizaron las entrevistas, de la misma forma se utilizan las iniciales de los nombres de los expertos para construir el código de cada uno de ellos según se presenta a continuación:

Tabla 8: Codificación expertos

EXPERTO	ENTIDAD	CÓDIGO
Isabel Fernandes Cristovao	ICFES (Hasta el 2009) Visión Mundial	E1IF
Janeth Castillo Ballén	ICFES	E2JC
Mauricio Pérez Abril	Pontificia Universidad Javeriana	E3MP
Nohora Patricia Duarte	Corpoeducación E-valorar	E4PD

Luego de hacer referencia a las razones que motivaron el uso de la entrevista como técnica de investigación, a la estructura del instrumento y al proceso de codificación, a continuación se presenta la descripción de las preguntas por categorías y subcategorías:

## CATEGORÍA 1: POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD.

- Subcategoría 1.1 Relación entre neoliberalismo y calidad

Descripción de la pregunta N° 1:

Desde su conocimiento a partir de los estudios o investigaciones que ha realizado, ¿en qué contexto político-económico y por qué razones considera que se originó la aplicación de las pruebas SABER en Colombia?

Los expertos coinciden en relacionar el origen de las pruebas con la política de la apertura económica durante la década de los 90, en el gobierno de César Gaviria. La implementación de las pruebas hace parte de la política de medición de la calidad educativa en la que se buscaba atender a las recomendaciones del Banco Mundial luego de aprobar el crédito de universalización de la educación básica primaria:

**E1IF:** En la década de los noventa inicia el diseño de las pruebas con recursos del crédito del Banco Mundial...

**E2JC:** (...) estas pruebas se generan porque lo que se quiere medir con ellas es la calidad educativa del país.

**E3MP:** El origen de las pruebas es una política económica, (...) obedece a una petición de los créditos que hace el estado para mejorar supuestamente la calidad educativa.

**E4PD:** Todo este programa que se denomina evaluación de la calidad de la educación, hace parte de una corriente que tuvo lugar en varios países de América Latina hacia la década de los 90, y en Colombia bajo el gobierno de César Gaviria en el contexto de la apertura económica se le empieza a dar énfasis al asunto de los procesos de calidad.

- Subcategoría 1.2: Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.

Descripción de la pregunta N° 2:

¿Qué nivel de importancia se le otorga a la implementación de las pruebas SABER en las políticas educativas asociadas con la evaluación de los estudiantes y qué efectos tiene esto en el contexto educativo?

Los expertos consideran que debido a la gran importancia que se le otorga a las pruebas SABER estas se convierten en una estrategia de rendición de cuentas con grandes alcances, además las

pruebas son una herramienta para la toma de decisiones y la implementación de nuevas políticas educativas:

**E1IF:** (...) el gobierno nacional considera que las pruebas son una herramienta poderosa y por eso decide que las pruebas se apliquen en todos los colegios para entregar un instrumento de retroalimentación a sus planes...

**E2JC:** (...) la prueba por estar sujeta a una política educativa de calidad, digamos que su requisito fundamental es que arroje información pertinente, adecuada para iniciar intervención, es decir, para proveer decisiones y estrategias hacia el mejoramiento de la calidad educativa

**E3MP:** Las pruebas son absolutamente importantes porque la rendición de cuentas que les piden a los profesores y a las escuelas es a través de las pruebas, no hay otro mecanismo.

Los colegios contratan empresas para que adiestren a los estudiantes y les vaya bien en las pruebas (...) contratan al mismo ICFES para hacer simulaciones de pruebas, o sea que el currículo termina alineado con las pruebas.

Evalúamos demasiado, les pagamos a todos los organismos que hacen pruebas para que nos evalúen, tenemos nuestro propio sistema de evaluación –bastante costoso-, diseñamos nuestras pruebas y compramos todas las internacionales y no pasa nada, sin embargo, siguen apostándole a las pruebas.

**E4PD:** (...) es bastante la importancia que se le da a todo lo que se derive de la evaluación externa que se hace a partir de pruebas como las SABER, y a partir de estas se han empezado a diseñar nuevas políticas enfocadas en el tema de los estándares de competencias, en la formación de docentes, entre otros aspectos, así que la evaluación externa ha sido importante para ver hacia dónde dirigirse y reconocer lo que hay que enfatizar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Descripción de la pregunta N° 3:

¿Qué opinión le merece el hecho de definir el Índice Sintético de la Calidad Educativa –ISCE- de una institución educativa valorando aspectos como el progreso, el desempeño y el ambiente escolar únicamente mediante el análisis de los resultados de las pruebas SABER y la información de sus factores asociados?

Aunque los expertos relacionan las pruebas como un instrumento que permite al MEN ejercer el control y la vigilancia del sistema educativo colombiano, y consideran que medidas como la

implementación del Día E puede resultar pertinente, dos de ellos asumen la vigilancia como algo necesario para mejorar la calidad educativa:

**E1IF:** La inspección y vigilancia se ejerce de diferentes maneras, mirando el destino de los recursos, las contrataciones... mediante la aplicación de unos instrumentos para saber que tanto los estudiantes están alcanzando estos aprendizajes que están definidos...

**E2JC:** (...) así que todo lo que se implemente en este momento como vigilancia, y digo vigilancia en el buen sentido de la palabra, es pertinente, es decir, es ir a mirar que está pasando en las aulas...

Por otro lado, dos expertos consideran que esta estrategia asociada con el control y la vigilancia no tiene sentido educativo, pues lo que se espera es que la escuela sea eficaz y que lo demuestre en los resultados de las pruebas. Un dato como el ISCE deja por fuera la reflexión sobre múltiples factores que inciden en calidad de educación de una institución pública o privada:

**E3MP:** Este día es una cosa sin sentido (...) es agregarle más elementos a una idea de Cecilia María Vélez, quien unos años atrás afirmaba que a punta de evaluación se mejoraba la calidad.

(...) una escuela eficaz es aquella en la que los estudiantes aprenden lo que se supone que deben aprender y lo que se supone que deben aprender es lo que dicen las pruebas.

**E4PD:** (...) este dato no le dice mucho a la institución educativa y hace que se pierda el sentido que tiene la evaluación, pues la reflexión no se enfoca en mirar cómo están los colegios en términos del desarrollo curricular, del ambiente escolar, de las condiciones de infraestructura o como están en términos de la formación de maestros.

## CATEGORÍA 2: EVALUACIÓN

- Subcategoría 2.1: Conceptualización de la evaluación

Descripción de la pregunta N° 4:

Desde su concepción de evaluación, ¿cuáles serían los posibles alcances y las limitaciones de las pruebas SABER como instrumento utilizado para evaluar a los estudiantes?

Si bien los expertos reconocen que las pruebas si pueden ser una fuente de información valiosa para que los maestros reflexionen sobre su práctica pedagógica y sobre el desempeño de los estudiantes, también hacen énfasis en la necesidad de comprender que las pruebas no son el único referente para evaluar la calidad de la educación:

**E1IF:** (...) además de darle a las instituciones un puntaje, se explicitan los niveles de desempeño que se definieron así: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado; y según los estándares básicos lo esperado es que los estudiantes se ubiquen en el nivel satisfactorio o lo superen.

-No se entiende que el resultado de una prueba no es el veredicto único y exclusivo de los aprendizajes de los niños.

**E2JC:** (...) las pruebas saber son una estrategia más dentro de las políticas educativas.

(...) lo que el ICFES hace es evaluar, construir los instrumentos básicos bajo unos parámetros técnicos del instrumento, pero además, bajo unas condiciones políticas del contexto que las determina, las pruebas están alineadas con los estándares básicos de competencias, que nos dicen que debe ser evaluado para determinado grado escolar.

**E3MP:** (...) en la escuela se lee literatura para responder preguntas de comprensión, para hacer análisis intertextuales tipo ICFES, pero no se lee literatura por degustar la obra, eso no tiene valor, entonces las pruebas terminan definiendo qué se enseña, qué no se enseña, que tiene valor y qué no tiene valor.

(...) las pruebas dicen muchísimo sobre los niveles de escritura de los estudiantes y técnicamente es posible evaluar un texto escrito, pero resulta un proceso muy costoso para el estado y por eso no se incluye así en las pruebas, porque implica tener personas leyendo los textos.

**E4PD:** en el área de Lenguaje se dieron movimientos importantes de docentes que se interesaron por conocer lo que podía aportar el enfoque comunicativo y lo que implicaba apropiarlo en el trabajo de aula.

-Me parece que esta evaluación externa abre una serie de posibilidades para que el maestro desde su sabiduría, desde su formación disciplinar interprete las señales que le está enviando la prueba, es mirar si el niño se está enfrentando a la prueba sin tener las herramientas necesarias, y empezar a considerar los aspectos que no se tienen en cuenta en el aula de clase para ampliar la reflexión acerca de qué se enseña, cómo, para qué, a quién y bajo qué condiciones.

- Subcategoría 2.2: Evaluación por competencias

Descripción de la pregunta N° 5:

5. ¿Cuál es el objeto de evaluación de las pruebas Saber de Lenguaje y desde que referentes teóricos o principios epistemológicos se ha creado dicho objeto?

El objeto de evaluación de la prueba es evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa y este ha sido construido a partir de la perspectiva del enfoque comunicativo

**E4PD:** Esto ha tenido un camino bastante largo con la confluencia de varias teorías. Cuando empezamos en los noventa, pues estaba el énfasis en el enfoque semántico comunicativo (...) trabajamos con Luis Ángel Baena a partir del desarrollo de talleres para comprender la propuesta y lo que implicaba en términos de la enseñanza y de la evaluación estandarizada, después hicimos recorridos teóricos de Hymes y Vygotsky, entre otros.

Según la visión de dos expertos el objeto es el desarrollo de las competencias básicas fundamentales:

**E1IF:** El desarrollo de las competencias.

**E2JC:** ...) cada prueba, en cada una de las áreas está rastreando unas competencias (...) básicas fundamentales, es decir, que son aquellas que al ser evaluadas, nos van a dar información sobre aspectos que son importantes para el desarrollo de otros procesos dentro del desarrollo educativo de un estudiante.

Así mismo, un experto considera que el objeto de evaluación de la prueba se construye rigurosamente desde unos presupuestos teóricos que no son discutibles, igualmente, considera que este objeto guarda estrecha relación con el de las pruebas PISA:

**E3MP:** El objeto de evaluación de la prueba no es objetable, está bien construido. Uno no puede pelear teóricamente con las pruebas, internamente la prueba está bien diseñada, con todas las técnicas sicométricas legítimas, tiene un sustento teórico y estadísticamente es consistente. El problema no es la prueba, ni como construyen su objeto, pero si lo es el uso de la prueba y sus resultados. . Hoy en día el objeto de la prueba SABER de Lenguaje es el mismo que tiene la prueba PISA, la competencia lectora es el objeto de evaluación en la prueba SABER.

- Subcategoría 2.3: Estrategias de evaluación

Descripción de la pregunta N° 6:

Desde su concepción de la competencia comunicativa ¿Qué dificultades se presentan al evaluar el desarrollo de esta competencia de las niñas y los niños de los grados 3° y 5° mediante la prueba SABER de Lenguaje?

Los expertos consideran que la prueba solo puede evaluar algunos aspectos que evidencian el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes:

**E1IF:** Hay que dejar de preocuparse por la prueba, esta es un termómetro, uno no tiene que preocuparse por el termómetro sino por las estrategias para mejorar, el termómetro es un indicador pero no habla de toda la salud.

**E2JC:** (...) es un instrumento de lápiz y papel que solo puede trabajar ciertos aspectos en la lectura y la escritura. La evaluación real es la que se hace en el aula de clase, es donde el docente visualiza al estudiante en toda su dimensión comunicativa.

Además, la prueba se enfoca en evaluar más la comprensión de lectura y como consecuencia se descuidan otros aspectos de suma importancia como la dimensión estética, la oralidad y la literatura:

**E3MP:** En el área de Lenguaje se enseña lo que evalúan las pruebas, y por eso el lenguaje oral - por citar un ejemplo-, no se trabaja en la escuela porque no es un aspecto evaluado, el otro ejemplo que es muy contundente es el de la literatura, digamos que la dimensión estética de la formación del lector, que se lea para que los estudiantes vivan una experiencia estética, y como esto no es evaluado, pues en la escuela es algo que no existe.

**E4PD:** Bueno es que en la prueba en realidad lo que se mira ampliamente es la comprensión lectora, entonces ahí la prueba se queda corta, pues la competencia es mucho más amplia, incluye la escritura, la capacidad de poder establecer una conversación con alguien, responder asertivamente, ser coherente, poder argumentar una idea.

Descripción de la pregunta N° 7:

Considerando las dificultades que existen al evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a través de las pruebas SABER, ¿Qué estrategias considera que favorecerían la evaluación de dicha competencia en el aula?

Teniendo como propósito favorecer el desarrollo y la evaluación de la competencia comunicativa de los estudiantes, dos expertos plantean algunas estrategias que desde una visión muy cercana a la política educativa sugiriendo lo siguiente:

**E1IF:** Hay que alinear los objetivos del aprendizaje, con los estándares, con lo que se hace en el aula y con lo que se evalúa, pues yo no puedo evaluar lo que no he enseñado.

**E2JC:** (...) si el docente sabe que la prueba SABER está siendo construida pensando en esas competencias básicas fundamentales (...) pues yo miraría las pruebas evidentemente, pero no para preparar a mis estudiantes para que les vaya bien en esa prueba, sino para saber qué es eso de las competencias básicas fundamentales que están siendo rastreadas desde allí y cómo eso es determinante a la hora de medir la calidad educativa de un grupo de estudiantes.

Pero además de tener en cuenta lo que se dispone en la política educativa asociada con la evaluación por competencias, los cuatro expertos también plantean estrategias que el docente desde su formación disciplinar y postura teórica puede desarrollar en el aula:

**E1IF:** (...) aunque los niveles de argumentación son distintos en cada etapa, hay que formar a los estudiantes desde los grados iniciales, pues no se llega a grado once a escribir textos argumentativos si yo no empecé a trabajar en ello antes.

Las pruebas están mediadas por textos, y a veces se entrega el asunto de la comprensión de lectura y la escritura, al área de Lenguaje, cuando es un asunto de todas las áreas. Y esto se puede mejorar articulando las áreas.

**E2JC:** (...) porque cuando yo hago una pregunta, por ejemplo de gramática y no indago por si esto es un adjetivo o un adverbio, sino que indago dentro de una proposición que función me está cumpliendo esa partícula, eso ya me debe decir a mi algo en torno a cuál debe ser el proceso que yo debo llevar en el aula.

**E3MP:** Volver a enseñar gramática, entendiendo que enseñar a dominar la lengua no necesariamente tiene que ser una práctica descontextualizada y aburrida, claro que uno puede plantear un proyecto de escritura en el que los estudiantes se enganchan y se interesan, pero hay un momento de ese proceso en el cual nos detenemos a estudiar la gramática, la puntuación, la estructura, pero no solo a identificar los fenómenos sino a formalizarlos, a teorizarlos, a quedarse con las herramientas teóricas para usarlas después.

-Otra cosa que ayuda mucho es leer literatura, la lectura de literatura es fundamental, en este país no se lee literatura salvo para hacer preguntas tipo ICFES, o para enseñar mora, ecología, posconflicto, inclusión, cualquier cosa que esté de moda, pero no con el propósito de leer literatura. Entonces si un estudiante se forma como lector de literatura que cada vez será más

compleja, y si tiene espacios en los cuales eso es grato, si logramos producir el deseo de lectura pues los estudiantes se vuelven lectores, pero eso implica transformar la experiencia lectora en la escuela, que no sea la lógica del examen.

-Por ejemplo, aquí en Colombia uno de los mejores colegios en las pruebas es Los Nogales, y que hace un colegio como este, como el Nueva Granada y otros bilingües, pues leen literatura, tienen cátedra de autor, leen literatura desde una perspectiva distinta desde pre kínder, no insisten en el tema de las pruebas tanto como en otros colegios, y los estudiantes se forman como lectores deseosos de literatura y les va bien en las pruebas -pues ya lo tienen garantizado por sus familias, por el capital cultural y económico de las familias-, pero si hay que aprender de las experiencias en las cuales se forman realmente lectores.

**E4PD:** -Es que el aula tiene todo lo necesario, es un microcosmos en el que los docentes pueden apreciar todo el desarrollo de la competencia comunicativa, pues los niños además de hablar espontáneamente, argumentan, expresan emociones, pueden responder a lo que otro les está planteando de manera verbal, entonces lo que está en juego es la creatividad del docente y desde luego el conocimiento profundo que se tenga de lo que significa e implica el desarrollo de la competencia comunicativa para propiciar las situaciones que favorezcan todos los aspectos de esta competencia.

-En el aula es importante el uso de estrategias como el teatro, los periódicos escolares y la creación de situaciones auténticas de comunicación donde el niño escribe porque va a ser leído (...) yo creo que es algo que se puede hacer fácilmente, pero a veces los docentes desaprovechan oportunidades de crear dichas situaciones a partir del uso de escenarios institucionales, de la relación con la familia, con las bibliotecas y con muchos espacios donde el niño puede participar.

### CATEGORÍA 3. RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA

#### Subcategoría 3.1: Uso pedagógico de las pruebas SABER

##### Descripción de la pregunta N° 8

8. ¿Qué uso se hace de los resultados de las pruebas SABER en el país y cuáles son sus efectos en el contexto educativo?

Los expertos enfatizan en sus respuestas a esta pregunta que el uso que se está haciendo de las pruebas y sus resultados en el país no es de carácter pedagógico, por el contrario, el uso que se hace está más cercano a la clasificación de las instituciones educativas, entre otros:

**E1IF:** (...) el ICFES ni hace, ni recomienda rankings. El que vaya a hacer un ranking, tiene que dejar claro el criterio que utilizó, pues según el criterio que yo uso el resultado va a variar.

(...) un rector debería coger sus reportes de resultados de todos los grados evaluados, y usar la semana de planeación institucional para analizar los resultados, ver en qué áreas se mejoró el desempeño y en cuales se bajó, analizar las posible causas, diseñar un plan de mejoramiento, donde haya estrategias para que todos alcancen un nivel de lectura apropiado y que no sean solo entrenados para las pruebas...

**E2JC:** (...) lo que realmente la prueba está arrojando y que debería ser tenido en cuenta, ¡se desvanece!, se desvanece en medio de ese tipo de usos que no fueron pensados, digámoslo así, desde la praxis desde la cual fue creada esa política educativa.

(...) la prueba arroja esa información y hay otros sectores que deberían estar atentos a que llegue esa información para empezar a trabajar, claro, el docente con su trabajo académico, con su trabajo pedagógico pero hay otros sectores que deberían estar atentos, por ejemplo, Bienestar Familiar, (...) todas las entidades que en este momento están haciendo proyectos educativos, Corona y otras que sacan grandes proyectos a través de los resultados, pues que empiecen a aportar a que nuestra población esté bien, (...)mira que los discursos de nosotros son gigantescos... tu lees todo lo que se publica: la educación para la vida, herramientas para la vida, para el mejoramiento, pero uno no ve acciones reales frente a esto.

(...) uno esperaría que las entidades que está interesadas en trabajar con los resultados, en hacer proyectos en escuelas, pues por qué no focalizar los esfuerzos hacia una ayuda con las escuelas de menos recursos, pero sobre todo para mirar quiénes son los que están necesitando en este momento la ayuda, además contribuyendo a la formación docente.

**E3MP:** Pues... el departamento al que le va mejor en las pruebas es Santander, y Santander es el que más invierte en adiestramiento de escuelas para las pruebas, entonces los efectos son económicos, esto genera mucho empleo, porque los gobernadores – y además es hasta legítimo- tienen recursos para invertir en calidad y tiene que rendir cuentas subiendo puntos en las pruebas, de hecho, parte de los incentivos económicos están asociados con el rendimiento en las pruebas.

-Hay muchos contratos en Santander, en Antioquia, entre otros, donde siempre se justifica que como una contribución a la equidad de oportunidades para acceder a la educación superior es necesario entrenar a los estudiantes para que obtengan buenos resultados en las pruebas (...) Antioquia pide un préstamo al Banco Mundial para contratar al ICFES para que los adiestre en

las pruebas, es un préstamo que lo pagamos con los impuestos, es un préstamo que el estado le pide recursos a un banco privado para pagarle al mismo estado -al ICFES-, para que adiestre al estado para que le vaya bien en las pruebas. Esto es algo absolutamente loco y es una tendencia en el país.

-No hay ninguna evaluación que no haga rankings, el ICFES disimula la situación, y hace agrupaciones por factores asociados pero eso es un ranking, que no lo publique es otra cosa, pero hay una base de datos y la prensa solicita la información para hacer los rankings. La evaluación produce clasificación. En un debate que tuvimos con la directora del ICFES y con una delegada del MEN, yo les dije que la prueba medía el nivel económico de una familia, del colegio o del departamento, y yo les mostraba los contratos, el ICFES está midiendo la capacidad económica que tiene un colegio para contratar una empresa o al mismo ICFES para entrenar a los niños para que les vaya bien en las pruebas que este mismo aplica, lo cual es anti ético.

**E4PD:** (...) la comunidad educativa y los maestros se fijan en los datos pero creo que no se comprende el sentido de la prueba y de su relación con el trabajo en el aula, no hay claridad sobre lo que implica en el área de lenguaje el trabajo de la diversidad textual, de la literatura o de los procesos de comunicación.

(...) hace falta ampliar la divulgación de los resultados de las pruebas y que se comprenda que estas pruebas son solo un indicador más de todos lo que el maestro tiene a su disposición.

Descripción de la pregunta N° 9

9. Considerando las consecuencias que a nivel pedagógico y evaluativo tiene el hecho de pedir a los profesores que diseñen pruebas institucionales estilo ICFES, ¿qué opinión le merece esta decisión y por qué cree que se opta por implementarla en muchos colegios?

**E1IF:** (...) este es el otro problema en el que puede caer una institución educativa, y eso si es empobrecer la educación, ¡es empobrecerla!, enseñar para las pruebas es lo más perjudicial.

-A veces se toma la decisión de poner a todos los maestros del colegio a hacer preguntas tipo ICFES, y ellos no lo saben hacer, pues estas se construyen con el modelo basado en evidencias, que tiene una metodología rigurosa y características especiales en su construcción.

**E2JC:** (...) la calidad educativa no depende de una prueba, no depende de que ustedes preparen a los estudiantes para una prueba, depende de esa conciencia que se tenga a la hora de interactuar con un grupo de estudiantes, teniendo como herramienta un área.

(...) a mí eso me parece muy loco, mire yo he dejado de ir a distintos lugares por esto, mi labor no es enseñar a hacer preguntas, lo bueno es mirar las preguntas para indagar qué hay detrás de cada pregunta, sobre todo que cuando se hace una prueba de lenguaje, usted está mirando de una manera particular ese proceso de significación, ¿sí?, usted está mirando que el lenguaje no es solo ese instrumento que le permite comunicarse, sino que dependiendo también de él, usted ve el mundo y lo significa, lo interpreta, entonces cuando usted sabe que el lenguaje es ese espacio en el que se construye todos los procesos de significación y del saber, es cuando usted ve la importancia de poderse comunicar, de poder ser autónomo en la elección de las palabras que usa para comunicarse con alguien, cuando eso sucede es interesante entrar a una clase de lenguaje, no para seguir el libro guía, no para hacer el ejercicio de Norma o Santillana, no, y no es que yo esté en contra de las editoriales, porque no es así, sino que me parece que esos son libros de apoyo, pero la clase tiene que ser otra cosa.

**E3MP:** -Las pruebas SABER son pruebas estandarizadas que pasan por unos mecanismos de medición sicométrica hecha por expertos en sicometría, así que una prueba no la puede estandarizar un profesor, a no ser que supiera de estandarización, es decir de sicometría y de los software sofisticados que validan estas pruebas (...) Lo peor que puede hacer un rector es pedir a al profesor que haga pruebas tipo ICFES, es pedirle algo que no sabe, y el profesor hace la prueba y como no sabe –y no tiene porqué saberlo- porque el profesor no estudio sicometría (...) esto no tiene nada que ver con su formación disciplinar.

-Hay muchos factores a tener en cuenta, la extensión de las palabras, el uso de los términos, la estructura del enunciado, todo eso tiene que ver con estandarizar una prueba, y tiene que pasar por varios filtros estadísticos para ver si finalmente la prueba si evaluaba lo que uno quería que evaluara, porque la tendencia de los estudiantes al responder una prueba no es a comprender, sino es ver si se puede responder sin leer, y eso solo lo identifican los expertos, y ese es el otro problema, es pedir a los profesores que hagan lo que no saben. Y el estudiante termina aprendiendo “mañas” y cuando llega la prueba de verdad pues cree que es como la que hacía el profesor y resulta que no tiene nada que ver y le va peor. Hay que ocuparse es de analizar las pruebas y de responderlas colectivamente en clase, para esto se pueden bajar del ICFES, hay una gran cantidad de pruebas estandarizadas bien construidas y liberadas, entonces para qué ponerse a inventar algo que ya está inventado; y lo otro grave es destinarle demasiado tiempo a eso y no a la lectura, a la gramática y a la literatura.

**E4PD:** Yo creo que es una idea generalizada en la que se piensa que si se hacen simulacros, y que si el diseño de las pruebas que se realizan en las instituciones es similar al de las pruebas ICFES, entonces es posible que los resultados mejoren, pero esto es una falacia, pues si no se han desarrollado procesos de lectura y escritura de nada sirve que un niño llene formatos. Además hay que considerar que hacer una prueba estandarizada es bastante complejo, así como lo es lograr que la prueba evalúe lo que se quiere y lo que se ha definido para rastrear que el estudiante está construyendo una determinada competencia.

Subcategoría 3.2: Uso pedagógico de los resultados de las pruebas SABER.

Descripción de la pregunta N° 10

10. Desde su perspectiva ¿Qué hallazgos encontrados a partir de la información que arrojan los resultados de las pruebas SABER de Lenguaje y el estudio de sus factores asociados pueden tener en cuenta los profesores de la básica primaria para contribuir al proceso de evaluación de los estudiantes?

Los expertos describen ampliamente los diversos hallazgos que muestran las pruebas y que merecen ser tenidos en cuenta en la reflexión pedagógica de los docentes para que la formación de los estudiantes en el área de lenguaje mejore significativamente en la básica primaria:

**E1IF:** (...) Uno no puede escudarse en el factor del niño, es decir no echarle solo la culpa al niño y a su familia, hay que ver desde lo que hacemos en la institución en qué podemos incidir.

(...) hay unos factores asociados donde la educación no puede incidir, por ejemplo, pues en la situación de pobreza de un niño, que no tenga un capital cultural en su familia, y esto la institución no lo resuelve sola, ni el MEN, porque esto tiene que ser objeto de unas políticas que van más allá del sector educativo.

(...) las investigaciones de factores asociados también dicen que las escuelas que tienden a tener mejores desempeños en este tipo de pruebas tienen un proceso articulado entre los profesores de las áreas. Hay contenidos que ya se han visto en determinados grados y se repiten porque cada uno enseña como le parece; a veces se dejan de cubrir contenidos porque siempre se planean para desarrollarlos al final del año o porque no son contenidos del gusto del maestro.

**E2JC:** (...) cuando salen los resultados, uno ve que los docentes están más preocupados por saber en qué puesto quedó el colegio, pero no por saber que ocurrió con sus cuarenta estudiantes, y cómo yo puedo ir trabajando aspectos de los que se ven en la prueba, y que de alguna manera,

si bien no evalúa todo lo que un niño debe saber, si me da huellas, me permite reconocer algunos aspectos que si yo empiezo a trabajarlos, voy a tener grandes logros en el futuro lector y escritor en el caso de lenguaje (...) si un niño lee y escribe, eso le implica tener grandes certezas en las otras áreas, eso es fundamental.

(...) Respecto a los resultados, pues, hasta hace no muy pocos años, el ICFES generaba unos informes que (...) tenían como propósito poderle explicar a los docentes las preguntas, y no para que aprendan a hacer preguntas, sino para que se dieran cuenta que evaluar estos aspectos en el Lenguaje traen como consecuencia información que nos están diciendo cómo se está enseñando determinada área y de qué interés se está poniendo en el aula a determinados aspectos que son fundamentales a la hora del desarrollo de competencias en los estudiantes.

(...) es bueno resolver las pruebas con los estudiantes, pero no solo para mirar cuál es la clave, y cómo fue que construyeron la pregunta; sino para analizar que busca indagar esa pregunta, cuáles son las palabras en este texto que me permiten avanzar en el desarrollo del mismo.

**E3MP:** Por ejemplo en la producción escrita se nota que la escuela está fallando, es decir el enfoque que sigue privilegiándose es de una atención a los aspectos formales de la lengua y no a la producción de ideas, el control de los recursos textuales no es bueno, poder estructurar un párrafo, poder establecer los nexos lógicos entre enunciados, poder cerrar bien un escrito, desarrollar temáticamente componentes en párrafos distintos es muy débil, se nota que en la escuela seguimos en una enseñanza fragmentada del lenguaje escrito, como que la oración siguen siendo la unidad...es decir, le cuesta mucho a los estudiantes producir una estructura textual. La gramática es absolutamente débil porque con la moda de los enfoques comunicativos y discursivos, a mi juicio, se descuidó la enseñanza de la lengua, y si no se enseña la estructura de la lengua no se forma un escritor jamás, entonces como que todo lo que suene a gramática se asocia con lo tradicional, ahora se espera que el niño sea creativo pero él no tiene las herramientas lingüísticas para hacerlo, porque no se le han enseñado estas herramientas porque no está de moda enseñarlas.

(...) los del sistema educativo de Japón, Corea y Finlandia no se centraron tanto en el enfoque comunicativo, y enseñan gramática, estructura, cohesión, ortografía... si un sujeto no domina su lengua no puede ser creativo, no se puede declarar creativo sin darle las herramientas lingüísticas, entonces yo creo que esos son algunos de los aportes de los resultados de las pruebas, también indican muchas debilidades a nivel de la interpretación y la comprensión textual, digamos que esa

idea de comprensión como la única interpretación posible, como la unificación de la interpretación de un texto le hace mucho daño a los estudiantes, además construir un punto de vista propio sobre un texto es muy difícil para los estudiantes, igual que construir vínculos entre la información de varios textos.

**E4PD:** Yo creo que la prueba aporta información muy valiosa sobre aspectos relacionados con la enseñanza del lenguaje, pues al estar diseñada desde un enfoque de construcción de sentido, está construida sobre la idea de que así como hay diversidad de textos que circulan en la cultura, así mismo en la escuela sería importante trabajar desde la diversidad textual, pues hay una tendencia a orientar el trabajo en el área alrededor del texto narrativo.

(...) hay mucho por hacer y fortalecer a nivel conceptual para que el maestro tenga claro hacia dónde va al planear su clase y al desarrollar su trabajo en el área de lenguaje para que los procesos avancen. El lenguaje es la base de todo y creo que si hay buenos lectores también hay mejores estudiantes.

Luego de realizar la descripción detallada de las respuestas de los expertos en relación con las categorías y subcategorías de investigación, a continuación se presenta la interpretación de los aportes de los expertos a la luz del marco teórico.

### 5.3.2 Dimensión interpretativa

Los aportes de los expertos que participaron en la entrevista semiestructurada son interpretados desde las categorías y subcategorías de investigación a partir del contraste de las respuestas y el marco teórico que sustenta el presente estudio, esta contrastación hace posible aportar a la construcción de sentido acerca de las dificultades, los retos y las posibilidades de las pruebas SABER de lenguaje como estrategia de evaluación de los estudiantes de la básica primaria.

#### CATEGORÍA 1: POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD.

- Subcategoría 1.1: Relación entre neoliberalismo y calidad

De acuerdo con los expertos el origen de las pruebas SABER en Colombia en el marco de la implementación de la política de evaluación de la calidad educativa tuvo lugar en la década de los 90, lo cual guarda relación con los estudios realizados por Bustamante & Díaz (s.f.) y Noguera (2003), estos autores afirman a partir del estudio cuidadoso que realizaron de políticas como la de la universalización de la básica primaria, que en Colombia se decide implementar un sistema nacional de evaluación de la calidad educativa –SINECE- teniendo en cuenta recomendaciones de la UNESCO y del Banco Mundial. Todo esto ocurre en el marco político-económico de la apertura económica durante el gobierno del presidente César Gaviria.

Cuando los expertos mencionan que la medida implementada en Colombia referente a la aplicación de pruebas nacionales de carácter estandarizada pues era la tendencia en muchos países, se evidencia una manifestación de aquello que De Sousa Santos (1998) denomina como un localismo globalizado, pues se considera que una medida de tanto impacto en el contexto educativo que comenzó a tener vigencia en otros países puede ser replicada en Colombia aun cuando las condiciones socio-económicas y culturales del país sean bastante disímiles de las condiciones de los países en los que se venían implementando dichas medidas, que tampoco eran exitosas en esos contextos.

- Subcategoría 1.2: Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.

En lo que concierne a la incidencia que tienen las políticas de evaluación de la calidad educativa en el contexto educativo y específicamente en la evaluación en el aula, las consideraciones de los expertos se refieren a que las pruebas SABER son una estrategia que le

permite al MEN ejercer sus funciones de inspección y vigilancia del funcionamiento del sistema educativo colombiano, es lo que Díaz Barriga (2001) entiende como la manifestación de un vínculo entre la evaluación y el ejercicio de poder, es tanta la importancia que se le ha otorgado a las pruebas que con base en los resultados de estas se definen tres factores del Índice Sintético de la Calidad Educativa –ISCE- lo cual resulta ser una medida que desconoce múltiples factores que inciden en la calidad según lo expone Álvarez Gallego (2015). Es evidente para los expertos que las pruebas SABER son bastante importantes para la consolidación de la política de evaluación de los estudiantes en el país y que así como lo afirman Niño (2013) y Díaz Ballén (2010) estas pruebas son un instrumento de rendición de cuentas, a partir de las cuales se toman decisiones orientadas a la mejora de la calidad. Ahora bien, lo que puede suceder es que como lo plantea Toranzos (1996) la calidad se entienda como eficacia y desde ese referente los resultados de las pruebas pueden resultar de interés solo para ver en que medida los estudiantes aprenden lo que se ha definido en los estándares o en los derechos básicos del aprendizaje y no como una estrategia complementaria a la evaluación en el aula.

## CATEGORÍA 2: EVALUACIÓN

- Subcategoría 2.1: Conceptualización de la evaluación

Es claro que los expertos asumen y entienden las pruebas SABER como una estrategia más, como otro indicador que aporta información a los docentes y a la comunidad educativa en general, y afirman que la evaluación en el aula es aquella que permite apreciar los avances y dificultades de los estudiantes, lo cual se relaciona con lo expuesto por Álvarez (2003) (2012) quien concibe la evaluación como un recurso de aprendizaje que está al servicio de los actores educativos y que como lo propone Eisner (1998) se enfoca en las particularidades de los estudiantes para poder construir juicios de valor acerca de su proceso de aprendizaje.

- Subcategoría 2.2: Evaluación por competencias

Cuando se trata de definir el objeto de evaluación de las pruebas SABER, específicamente de las pruebas de Lenguaje, los expertos se refieren a la competencia comunicativa, a la competencia lectora o a las competencias básicas fundamentales como el objeto de evaluación de las pruebas en mención. Es decir que como lo afirma Díaz Barriga (2009), existe cierta polisemia alrededor de la noción de competencias evidenciando la falta de precisión y claridad que existe para definir las. Desde lo expuesto por la Asociación Internacional para la Evaluación -IEA

(2011) y la OCDE (2005), -lo que según lo afirma Del Rey (2012) se configura como una tendencia mundial-, las competencias se asocian más con una concepción de estas como habilidades para usar el conocimiento con el propósito de lograr el éxito y la inserción social, es por esto que desde la visión de los expertos el objeto de evaluación de las pruebas se define desde el discurso de las competencias básicas fundamentales donde existe cierta incidencia del diseño y los referentes de las pruebas internacionales como PISA.

Sin embargo, los expertos también hacen referencia al esfuerzo que se ha hecho en el país para construir el objeto de evaluación de las pruebas desde la teoría del enfoque comunicativo propuesto por el profesor Baena y desde luego de los planteamientos de Hymes acerca de la competencia comunicativa.

- Subcategoría 2.3: Estrategias de evaluación

Al referirse a las pruebas SABER de lenguaje como una estrategia de evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa surgen algunas dificultades que fueron mencionadas por los expertos, esto porque desde su visión, evaluar todo lo que significa la competencia comunicativa a través de una prueba estandarizada sería imposible, la prueba si aporta cierta información acerca de algunos aspectos de esta competencia, específicamente en lo relacionado a la comprensión lectora, de tal forma que en las pruebas no se evalúa la oralidad ni lo referente a la dimensión estética de formación del lector y como consecuencia estos son aspectos que al no ser evaluados se dejen un poco de lado en la escuela. Así que es pertinente aclarar que la decisión de evaluar dicha competencia a través de las pruebas estandarizadas ha sido cuestionada por autores como Bustamante (2003), quien expone razones para considerar que es importante tener en cuenta en el contexto del estudiante y la incidencia de los factores socio-culturales en el desarrollo de la competencia comunicativa cuando se le quiere evaluar.

Respecto a las estrategias que favorecen la evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de clase, una experta planteó como estrategia que atiende a los planteamientos de la política educativa el hecho de alinear la planeación curricular con los estándares, con lo que se evalúa y con lo que se enseña en el aula, esta estrategia se relaciona con lo que sugiere Ravela (s.f.) acerca de la posibilidad de incluir algunos aspectos que no se están trabajando en la escuela y que se están evaluando en las pruebas externas. Los otros expertos hicieron referencia a estrategias que implican poner en juego la formación disciplinar del maestro

y su dominio teórico para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y de su formación en el área de lenguaje, de esta manera como lo proponen Pérez Abril & Barrios (2010) se hace necesario reconocer el papel fundamental que tienen la gramática, la dimensión estética al leer y al escribir, la oralidad y la participación en situaciones reales de comunicación.

### CATEGORÍA 3. RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA

- Subcategoría 3.1: Uso pedagógico de las pruebas SABER

Han sido bastantes los aportes de los expertos respecto el uso que se hace de las pruebas y sus resultados en el país, considerando los efectos que tienen dichos usos en el contexto educativo los expertos manifestaron que la política de implementación de las pruebas SABER ha traído consigo la construcción de rankings de instituciones educativas, y de hecho el MEN (2015) estableció a través de la Resolución 15883 de 2015 que el incremento de las tarifas en matrículas y pensiones se hará de acuerdo con el Índice Sintético de la Calidad Educativa –ISCE- que tiene cada colegio, medida que se encarga de legitimar la comparación de las instituciones educativas partiendo en su gran mayoría de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas SABER aplicadas en los grados tercero, quinto, noveno y once.

Debido al valor excesivo que se le da a los resultados de las pruebas en la implementación de distintas medidas a nivel político, en muchas entidades territoriales se opta por contratar al ICFES y a empresas que capaciten a los profesores para que los resultados de los estudiantes en las pruebas mejoren. Por lo tanto, así como lo exponen Ravela (s.f) y Martínez (2013) a las pruebas se les debe valorar en su justa medida, pues se les está dando un peso excesivo que en lugar de aportar a la práctica pedagógica y evaluativa en el aula, lo que está generando es un interés por entrenar a los estudiantes para las pruebas, y condicionar los planes de estudio y la evaluación en el aula a aquello que evalúan las pruebas. Es así como, en los colegios es tendencia el diseño de pruebas que se supone son estilo ICFES, medida que se toma desde el afán por mejorar el desempeño de los estudiantes y no como resultado de la reflexión concienzuda de los perjuicios que trae esta alternativa, pues la formación disciplinar de un docente, de un pedagogo, no está relacionada con la psicometría, ni con las técnicas de estandarización de las pruebas.

- Subcategoría 3.2: Uso pedagógico de los resultados de las pruebas SABER.

Desde la perspectiva de los expertos, los resultados de las pruebas SABER de lenguaje y el estudio de sus factores asociados aportan información que merece ser objeto de reflexión pedagógica para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. En consonancia con lo planteado por Pérez (2003) (2010), el capital cultural, las buenas condiciones de vida así como el nivel económico y la formación profesional de los padres de familia son factores que inciden en el desempeño de los estudiantes en las pruebas. Sin embargo, cuando los resultados de los estudiantes no son los anhelados la alternativa adecuada no es entrenar a los estudiantes para las pruebas sino preguntarse por lo que está pasando en el aula, lo que se puede mejorar en la práctica docente para brindarle las herramientas necesarias a los estudiantes para usar el lenguaje en situaciones reales de comunicación, en las que comprende la intencionalidad de los textos, sus propósitos y estructura, entre otros aspectos. Cuando el estudiante disfruta de la lectura y la escritura como herramientas para la vivencia de emociones y experiencias literarias la escuela está haciendo mucho, y desde luego los resultados de las pruebas también mejoran, pero por el trabajo riguroso y constante, no por la aplicación de pruebas periódicamente.

Luego de realizar la interpretación de la información obtenida mediante el desarrollo de las entrevistas a expertos, fase que hizo posible contrastar estos datos con el marco teórico que fundamenta este proyecto de investigación, ahora se procede a construir la valoración que es la siguiente fase de la crítica educativa.

### 5.3.3 Dimensión valorativa

En esta fase de valoración el propósito es construir algunos juicios de valor acerca de los aportes que han hecho los expertos al desarrollo de esta investigación, y por ende, a la comprensión de las relaciones y tensiones que se generan entre las pruebas SABER y la evaluación en el aula, específicamente en el área de lenguaje. A continuación se presentan los juicios de valor desde cada categoría y subcategoría de la investigación:

#### CATEGORÍA 1: POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD.

- Subcategoría 1.1: Relación entre neoliberalismo y calidad

Desde la experiencia investigativa y en el caso de uno de los expertos (Isabel Fernandes), desde la participación en la negociación para obtener el crédito dirigido a la universalización de la básica primaria en Colombia, se reconoce que entre las recomendaciones del Banco Mundial al otorgar el crédito al país estaba el aunar esfuerzos para consolidar el sistema de evaluación y por consiguiente construir pruebas masivas para evaluar a los estudiantes, así como, procurar la participación del país en las pruebas internacionales con el propósito de poder evaluar la calidad de la educación y comparar los avances y dificultades del sistema educativo colombiano con los de otros países. Es así como, en el marco de la política de la apertura económica durante la década de los 90, se consolida el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa y se inicia el proceso de construcción y aplicación de las pruebas masivas nacionales siendo lenguaje y matemáticas las áreas evaluadas inicialmente. Por lo tanto hay un contexto político-económico que da origen a las pruebas SABER en Colombia, lo cual no quiere decir que en torno a la construcción de estas pruebas no se haya desarrollado un proceso investigativo para fundamentar teóricamente las pruebas y preguntarse por las condiciones que caracterizaban el sistema educativo colombiano con el propósito de lograr mejoras sustanciales.

- Subcategoría 1.2: Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.

Las pruebas SABER son entendidas por los expertos como una estrategia de suma importancia dentro de la formulación de políticas educativas asociadas con la evaluación en el país, además, desde su visión, a nivel político se les ha da un uso asociado a la rendición de cuentas y su información es la base que da origen a la toma de decisiones y a formulación de nuevas políticas educativas como los estándares y los derechos básicos del aprendizaje. Dos expertos se refieren al

día E y al establecimiento del índice Sintético de la Calidad Educativa como estrategias que aportan a la inspección y vigilancia que debe realizar el MEN del sistema educativo colombiano con el propósito de intervenir y mejorar la calidad educativa, en oposición a esta postura, los otros dos expertos no encuentran el sentido a una medida que aporta datos en los que se desconocen los indicadores que realmente hablan de las condiciones que se requieren para poder hablar de calidad de la educación como son: la formación docente y el contexto socio-económico de la población estudiantil de las instituciones educativas, entre otros aspectos.

## CATEGORÍA 2: EVALUACIÓN

- Subcategoría 2.1: Conceptualización de la evaluación

La evaluación de los estudiantes en el aula es reconocida por los expertos como la adecuada para poder conocer en profundidad los avances y dificultades de los estudiantes, es la herramienta que permite comprender cómo aprenden los estudiantes o como desarrollan determinada competencias; así que las pruebas SABER son una estrategia más que puede aportar información valiosa al maestro sobre el desarrollo de competencias de los estudiantes, pero en ningún caso tendrían porque ser el único referente a tener en cuenta cuando se trata de establecer juicios acerca de la calidad educativa de una escuela o colegio. Sin embargo, uno de los expertos – Mauricio Pérez Abril- hace evidente su postura crítica frente a la aplicación de las pruebas, pues aunque el afirma que las pruebas internacionales como PISA o las nacionales –Pruebas SABER- son instrumentos rigurosamente construidos, la participación continua de los estudiantes en estas por disposición del MEN no han aportado a mejorar la calidad de educación y a pesar de esto tan evidente, la tendencia a participar en las pruebas masivas es creciente.

- Subcategoría 2.2.: Evaluación por competencias

Cuando se trata de establecer cuál es el objeto de evaluación de las pruebas SABER de lenguaje, existe en los expertos consenso al asegurar que en las distintas aplicaciones de las pruebas, el objeto de evaluación de las pruebas ha sido creado desde una revisión y construcción teórica que no es discutible. Sin embargo, cuando se habla de la competencia lectora como un aspecto evaluado en las pruebas, se percibe la incidencia del discurso de las competencias en educación, de hecho una experta –Janeth Castillo-, quien trabaja en el área de producción de la prueba de lenguaje, se refiere a las competencias básicas fundamentales como objeto de evaluación de la prueba, lo cual se relaciona con el discurso planteado por la OCDE y la red europea EURYDICE.

### Subcategoría 2.3: Estrategias de evaluación

Como los expertos conciben las pruebas como un instrumento de papel y lápiz, hacen una mirada justa de lo que no es posible evaluar respecto al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes mediante la prueba SABER de lenguaje, es claro que la prueba se está enfocando en evaluar la comprensión de lectura y algunos aspectos del proceso de escritura, pero aun esto resulta complejo, pues es distinto cuando el estudiante lee o escribe para ser evaluado a cuando lo hace desde la dimensión estética asociada con el disfrutar de una experiencia literaria. Adicional a esto, en la escuela también se descuidan los aspectos que no son evaluados por la prueba. Por lo tanto, los expertos proponen estrategias de evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela a partir de la participación del estudiante en situaciones reales de comunicación donde los aspectos gramaticales y la conciencia que tenga el estudiante de los fines para los cuales lee y escribe sean aspectos que se tengan en cuenta.

## CATEGORÍA 3. RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA

- Subcategoría 3.1: Uso pedagógico de las pruebas SABER

El uso pedagógico de las pruebas es limitado, en realidad según lo afirmado por los expertos, la información valiosa que aporta la prueba no se usa para los fines esperados, pues los resultados se usan para la elaboración de rankings en los que se debiera reconocer la diversidad en lo referente a las características de las instituciones educativas, pues de no ser así lo que se logra es legitimar el alto nivel de calidad de algunas instituciones y la desacreditación y juzgamiento social de las instituciones cuyos estudiantes tienen bajo desempeño en las pruebas. Si bien es cierto que el ICFES no hace rankings ni los recomienda, la información de los resultados de las pruebas si se convierte en el insumo para que la prensa y diferentes interesados en el asunto elaboren los rankings, muchas veces sin hacer públicos los criterios desde los cuales se realizan y el propósito que tiene divulgarlos. Es tanto el interés que se suscita por obtener buenos resultados en las pruebas, que a nivel de los colegios, se toma la decisión de pedir a los profesores que diseñen pruebas tipo ICFES sin detenerse a pensar las consecuencias que esto tiene a nivel pedagógico y sin considerar si una medida como esta tiene algún sentido en términos de aportar al aprendizaje y a la formación de los estudiantes.

- Subcategoría 3.2: Uso pedagógico de los resultados de las pruebas SABER.

Es un acierto de los expertos el reconocer que factores asociados como el acceso a bienes simbólicos y el capital cultural que poseen los estudiantes inciden en el desempeño de ellos en las pruebas, y que los resultados no van a mejorar por que se apliquen pruebas, pues es la reflexión pedagógica de los directivos docentes y de los profesores en torno a un proceso de revisión de la planeación curricular y la práctica pedagógica para considerar hasta qué punto es posible incluir algunos aspectos evaluados en las pruebas en los que los estudiantes no muestran dificultades una de las estrategias más valiosas cuando se piensa en el uso pedagógico de los resultados de las pruebas y el estudio de sus factores asociados. Además está la claridad de que la escuela no puede ser la única institución interesada en mejorar y la única implicada en la mejora de la calidad, pues entidades como la fundación Corona y otras que se interesan por el asunto educativo, debieran involucrarse con el sector, pero no solo proponiendo reformas en el sistema, sino cooperando para que las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias sean las adecuadas para el desarrollo pleno de todas la dimensiones del ser humano, lo cual tendría una incidencia muy positiva en el anhelado buen desempeño de los estudiantes en las pruebas. En adición, en lo que compete a la información que arrojan las pruebas SABER de lenguaje en específico, es adecuado que los docentes hagan una revisión de estos para que se genere una reflexión sobre la práctica pedagógica con el propósito de desarrollar procesos en el aula que contribuyan a la formación de los estudiantes.

Finalizando con la dimensión valorativa propuesta en la crítica educativa, a continuación se presentan las temáticas que recogen los elementos más valiosos que han aportado los docentes de la básica primaria y los expertos en evaluación del área de lenguaje para ampliar la comprensión acerca de las relaciones y tensiones que se generan entre las pruebas SABER y la práctica a nivel pedagógico y evaluativo en el aula de clase. Para construir las temáticas también se tienen en cuenta aspectos relevantes que han surgido luego de realizar el análisis documental de los criterios que orientan la construcción de las pruebas Saber 3° y 5°, así como, de los criterios de construcción de las pruebas de comprensión construidas por los profesores en el colegio Leonardo Posada Pedraza.

## 5.4 TEMATIZACIÓN

En esta dimensión de la crítica educativa emergen aquellos temas que representan los “mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la cual el crítico escribe” (Eisner, 1998, p.126)), estos rasgos esenciales posibilitan la comprensión del asunto investigado y se convierten en una herramienta que proporciona una visión ilustrada para percibir situaciones similares. Las temáticas permiten construir sentido a partir del desarrollo de la investigación y a partir de lo que Eisner (1998) denomina como generalización naturalista surge la posibilidad de considerar que los temas surgidos de una situación particular van más allá de la propia situación de investigación. A continuación se presentan los rasgos generales o dominantes de este estudio a través de doce temas relacionados con las categorías de estudio y que emergen del análisis de la información del cuestionario mixto en el que participaron 18 docentes de básica primaria del colegio Leonardo Posada Pedraza, de las respuestas de los cuatro expertos en la entrevista semiestructurada y del análisis documental de los criterios que orientan la construcción de las pruebas Saber 3° y 5°, así como, de los criterios de construcción de las pruebas de comprensión construidas por los profesores en el colegio Leonardo Posada Pedraza.

### **1. La configuración de la evaluación en el contexto educativo como actividad que responde a diferentes intereses.**

La evaluación se conceptualiza de diferentes formas dependiendo de la época y de los intereses desde los cuales es implementada; cuando se piensa en esta dentro del marco del capitalismo, donde la competitividad es un aspecto de gran relevancia, la evaluación se convierte en un instrumento que permite comparar el nivel educativo a nivel internacional y nacional, y donde finalmente los más evaluados siempre son los estudiantes. Cuando la evaluación se usa para emitir juicios del nivel de desarrollo de un país y de sus proyecciones respecto al progreso económico a partir de sus resultados, se evidencia que es puesta al servicio de intereses que distan totalmente del ámbito pedagógico. Por el contrario, si la configuración del campo de la evaluación tiene lugar gracias a la interacción de los actores educativos, donde lo relevante es enfocarse en la comprensión del aprendizaje de los estudiantes, en la reflexión del maestro sobre su práctica, para aportar elementos que contribuyan a la mejora continua, la evaluación responde a un interés pedagógico.

## **2. La evaluación de la calidad educativa desde la comprensión de la calidad como sinónimo de la eficacia.**

Cuando el concepto de calidad propio del sector industrial es extrapolado al ámbito educativo, continua guardando relación con la eficacia, lo que en el campo de la educación significa que los estudiantes aprendan lo que deben aprender, es decir lo que ésta prescrito en el currículo oficial; en el caso de Colombia es aquello que se define en los estándares básicos de competencias y recientemente en los derechos básicos de aprendizaje. Pero solo prescribir lo que se debe enseñar no es condición suficiente para que las instituciones educativas definan y desarrollen contenidos similares en sus planes de estudio, es la evaluación de carácter estandarizada, aquel recurso del que se valen las instancias que regulan el sistema educativo para corroborar que los estudiantes logran aprender lo que está establecido para lograr una educación de calidad desde la perspectiva de quienes toman las decisiones a nivel macro.

## **3. El gran valor otorgado a las pruebas estandarizadas internacionales y nacionales y su incidencia en el contexto educativo.**

Preguntarse por lo que significan las pruebas en el ámbito educativo, conlleva a enfocar la reflexión en la relación que emerge entre los resultados de las pruebas y el índice de la calidad educativa. Desde las recomendaciones de Organismos Supranacionales como la OCDE y el BM, entre otros, siempre se ha sugerido la participación del país en pruebas como PISA, y a nivel nacional, es de carácter obligatorio la participación de todos los colegios en las pruebas SABER. En Colombia, los estudiantes presentan diversas pruebas a lo largo de su permanencia en el colegio, desde temprana edad, -hacia los ocho años- son partícipes de la cultura de las pruebas, y aunque en esta edad probablemente estas no significan tanto en la vida de los niños ni de sus familias, con el paso del tiempo la relevancia de los resultados obtenidos en las pruebas si son muy significativos, basta con observar el orgullo que sienten quienes logran obtener un puntaje alto y el reconocimiento público que se hace al estudiante y a su entregada familia. Los buenos resultados se vinculan con el éxito escolar y con la facilidad de acceso a la educación superior.

## **4. La evaluación de los estudiantes como recurso de control y vigilancia.**

Es lógico considerar que el Ministerio de Educación Nacional tiene como función controlar y vigilar la prestación del servicio educativo, esto hace parte de sus funciones de ley, sin embargo, algo que se ha derivado de la puesta en práctica de estas funciones, es el uso de la evaluación de

los estudiantes para ejercer parte de esta inspección, pues a partir de los resultados de las pruebas actualmente se define el Índice sintético de la Calidad Educativa –ISCE- y se ejerce control sobre las instituciones educativas. En consecuencia, se evidencia una responsabilización de los centros educativos y de los maestros por los resultados obtenidos, situación que en lugar de favorecer la reflexión pedagógica hacia la mejora genera condiciones de tensión y de reformas inmedatistas para responder a requerimientos externos. Es cuando la evaluación pierde su sentido formativo y deja de estar al servicio de quienes aprenden para ser puesta al servicio de intereses políticos.

### **5. La tendencia global hacia la implementación del modelo de evaluación por competencias.**

El interés por replicar el modelo de evaluación por competencias instaurado en otros contextos, con el argumento de considerarlo como una alternativa innovadora para mejorar la calidad de la educación es un rasgo que impregna la realidad de los sistemas educativos en diferentes países. En Colombia se considera pertinente la implementación de pruebas estandarizadas como PISA, pues permite comparar los aprendizajes y habilidades de los estudiantes colombianos en relación con los de otros países de distintos niveles de desarrollo social y económico, lo cual siempre ha resultado frustrante, pues no resulta útil para la mejora educativa comparar lo incomparable, sin considerar los factores y condiciones particulares del desarrollo socio-económico de cada país. A nivel nacional, el ICFES se encarga de implementar pruebas anuales en distintos grados de formación con el propósito explícito de evaluar el desarrollo de competencias de los estudiantes, lo cual responde a los planteamientos de las políticas educativas y de las reformas continuas en el sistema educativo en las que se evidencia el interés por estar en sintonía con lo evaluado en las pruebas internacionales.

### **6. El impacto desfavorable de la polisemia en torno al término “competencias” a nivel pedagógico y evaluativo.**

Cuando los términos en una política evaluativa no son claros y su comprensión se hace difícil debido a los múltiples significados que se le otorgan, su implementación se facilita pero la falta de rigurosidad teórica que sustente las políticas de evaluación surge como rasgo característico de estas medidas. En el caso específico de la evaluación por competencias del área de lenguaje la reflexión es amplia, pues hablar de evaluar la competencia comunicativa remite a los planteamientos de teóricos como Hymes, y desde su perspectiva se haría indispensable observar y valorar el desarrollo de dicha competencia considerando su estrecha relación con los factores

socio-culturales del contexto en el que viven las personas, ahora bien si se hablara de evaluar la competencia lingüística desde los presupuestos de Chomsky, la competencia involucra tanto el conocimiento como la actuación, lo que sugiere un recorte del concepto cuando se acomoda su definición a la sola demostración de actuaciones que evidencien el desarrollo de la competencia. Es por esto que tomar como únicos referentes los resultados de las pruebas nacionales o internacionales para determinar el desarrollo de dichas competencias es un desacierto de quienes formulan las políticas educativas.

### **7. La evaluación del desarrollo de las competencias es un proceso complejo y constante.**

Complementando los planteamientos de la anterior temática, es importante considerar que si se conciben las competencias desde una postura teórica específica como en el caso del área de lenguaje, no se les puede concebir como un producto acabado. Por lo tanto, si se habla de evaluar las competencias de los estudiantes, se hace necesario el uso de diferentes recursos y estrategias para valorarlas a través del tiempo, lo que implica analizar y valorar las producciones de los alumnos integrando la evaluación en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la competencia.

### **8. Los resultados de las pruebas son el principal insumo para definir la calidad educativa.**

Los resultados de las pruebas SABER a nivel nacional son usados con distintas finalidades, por ejemplo, en la actualidad constituyen el referente que utiliza el MEN para definir los factores de progreso, desempeño y clima escolar que conforman el Índice Sintético de la Calidad Educativa – ISCE- de cada una de las escuelas y colegios del país. Además los medios de comunicación masiva también se interesan por tener acceso a tales resultados que permiten la construcción de rankings en los cuales se ratifica el prestigio de algunos colegios, e igualmente, ponen en evidencia aquellos colegios cuyos estudiantes presentan un bajo desempeño en las pruebas. Los datos numéricos no pueden desligarse de la interpretación, la divulgación de los resultados necesita hacer explícita la relación con los factores asociados, pues una situación educativa solo puede ser comprendida en su contexto particular. Para definir la calidad de la educación no se puede omitir la participación de la comunidad educativa y sus consideraciones acerca de aquellos aspectos que tienen que ver con la calidad de una escuela o colegio: la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos, las adecuadas condiciones a nivel de la infraestructura de la planta física de un colegio, el número de estudiantes por aula, entre otros aspectos.

### **9. La posibilidad del uso pedagógico de las pruebas SABER y sus resultados desde la perspectiva de la evaluación formativa a partir de la reflexión pedagógica.**

La consolidación de un sistema de evaluación nacional ha implicado una alta inversión económica, al igual que la implementación de las pruebas SABER, las cuales hacen parte de la cultura de evaluación del país. Estas pruebas en ocasiones no son muy bien recibidas en el ámbito educativo pues se les vincula con la rendición de cuentas, el control y la vigilancia del sistema educativo, sin embargo, la resistencia frente a la aplicación de dichas pruebas y los alcances de sus resultados ha de ir más allá de las críticas dirigidas hacia el instrumento como tal, pues los parámetros de estandarización y la metodología del modelo basado en evidencias son construcciones rigurosas. Que la aplicación de estas pruebas y los múltiples usos que se hacen de sus resultados sean aspectos que resultan al servicio de intereses político-económicos no desvanece la posibilidad de reflexionar sobre las pruebas desde el ámbito pedagógico, con el propósito de reconocer aquellos elementos que pueden aportar a la práctica pedagógica y evaluativa de los maestros. Analizar lo que evalúa la prueba y su relación con los aspectos evaluados por el maestro, así como la manera en que se indaga por determinados procesos, permite hacer una reflexión sobre la práctica que va más allá de la simple negación de aquello que esta instituido.

### **10. La incidencia de aspectos como el nivel socio-económico, el capital cultural y el acceso a bienes simbólicos en el desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER.**

Decir algo sobre el desarrollo de las competencias de un estudiante conlleva conocer –aunque sea a grandes rasgos- las características de su contexto familiar, su nivel socio-económico, el acceso que tiene a espacios que aporten a su proceso de aprendizaje, la manera en que usa su tiempo y su estilo de aprendizaje, entre otros tantos factores que inciden en las posibilidades que un estudiante tiene para desarrollar sus competencias. Finalmente el aprendizaje de los estudiantes es posible si además de las capacidades innatas del estudiante, de su interés por el conocimiento y de la formación y orientación que le brinda el maestro, las condiciones del entorno y los recursos que tiene a su disposición son suficientes para favorecer el aprendizaje, y es claro que la escuela no es la única entidad responsable de aportar al proceso formativo de los estudiantes, son muchas las medidas que a nivel político y económico se pudieran implementar para favorecer la calidad de vida de los estudiantes y sus familias, esto es preocuparse por los sujetos de la educación, eso

sin contar con la necesidad de ofrecer oportunidades de formación continua para los maestros. Esperar que la implementación de reformas educativas y la vigilancia ejercida sobre el sistema educativo mejoren la calidad de la educación resulta algo muy ambicioso y alejado de lo posible.

**11. El entrenamiento de los estudiantes para las pruebas como medida adoptada por los colegios tiene implicaciones negativas a nivel pedagógico y evaluativo.**

Optar por pedir a los profesores que diseñen pruebas tipo ICFES con el propósito de mejorar los resultados de los estudiantes en las pruebas SABER es un desacierto que actualmente tiene lugar en muchas instituciones educativas, pues no se considera que estandarizar una prueba no es algo tan sencillo y que la formación disciplinar del maestro no tiene que ver con la psicometría, además esta medida no se relaciona con el sentido formativo que tiene la evaluación en el aula y menos si después de aplicar las pruebas no se realiza una retroalimentación de la misma para que el estudiante comprenda sus avances y sus dificultades. El imaginario que existe al considerar que la construcción de una prueba ICFES es replicable si se atiende solo a criterios de forma en lo que se refiere a formular un enunciado con cuatro opciones de respuesta, es algo que hace visible el desconocimiento de la metodología del modelo basado en evidencias de las pruebas SABER, y sin embargo, muchas críticas se dirigen hacia el instrumento como tal y no al sistema político-económico que da origen a su aplicación.

**12. Los aportes de los resultados de las pruebas SABER de lenguaje a la práctica pedagógica y evaluativa de los profesores de la básica primaria.**

La información que se obtiene a partir del análisis de los resultados de las pruebas SABER de lenguaje 3° y 5° pueden ser un aporte valioso para los docentes, pues si la reflexión va más allá del dato y atiende al hecho de analizar por qué a los estudiantes les cuesta comprender la función de los signos de puntuación dentro de un texto, reconocer el propósito de distintos tipos de texto o realizar inferencias a partir de lo que ha leído, por mencionar solo algunos aspectos, es probable que los docentes encuentren cierta relación entre los resultados de las pruebas y la manera en que se orienta la práctica pedagógica y evaluativa en el área de lenguaje, ante lo cual sería pertinente trabajar la comprensión de lectura y la producción escrita atendiendo al uso de la diversidad de la tipología textual y a la consideración de estas como prácticas socio-culturales.

## **6. CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL ÁREA DE LENGUAJE: ¿QUÉ PUEDEN APORTAR LAS PRUEBAS SABER Y SUS RESULTADOS?**

En este capítulo se presentan unos criterios pedagógicos que tienen como propósito aportar a la reflexión acerca de algunos aspectos que se pueden considerar en la evaluación de los estudiantes en el área de lenguaje en la básica primaria, así como, del uso de algunas estrategias evaluativas que brinden oportunidades de aprendizaje a las niñas y niños. Para la construcción de estos criterios se parte de una conceptualización y caracterización de la evaluación desde la perspectiva crítica donde se hace explícito el sentido que tienen las pruebas SABER procurando ir más allá de la sola distinción terminológica, además se hace referencia a la postura desde la cual se concibe el término competencia al evaluar a los estudiantes, y luego se establecen ciertos principios de reflexión en torno a lo evaluable en el área, teniendo en cuenta las estrategias que pueden contribuir a la evaluación formativa del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en dichos criterios se incluyen aquellos aspectos que pueden aportar las pruebas SABER de lenguaje y sus resultados.

- Conceptualización de la evaluación desde la perspectiva crítica:

En esta investigación se asume la evaluación desde lo expuesto por Álvarez (2003) quien la define como una actividad intersubjetiva y moral que tiene lugar con una finalidad formativa, lo cual se relaciona con el hecho de orientar las prácticas evaluativas para que estas sean un recurso de aprendizaje, por ende, la evaluación a través de su carácter dialógico propicia espacios de interacción comunicativa intencionados entre estudiantes, profesor y estudiantes, estudiantes y sus familias, etc., y se dice que son intencionados porque el propósito de dicho diálogo es la reflexión sobre los avances y las dificultades de los estudiantes, de tal forma, que cuando un profesor se pregunta por la manera en qué aprenden los estudiantes, la evaluación se convierte en un recurso de aprendizaje y de reflexión sobre la propia práctica pedagógica, e igualmente, cuando un estudiante puede dialogar con su profesor y con sus compañeros para comprender cuáles han sido sus avances y sus dificultades, la evaluación está al servicio de quien aprende y no de intereses externos al ámbito educativo y formativo.

- La concepción de las “competencias” en la evaluación del área de lenguaje:

La manera en que se conciben las competencias en esta investigación, guarda estrecha relación con la postura desde la cual se asume la evaluación siguiendo lo expuesto en el anterior apartado. En este caso, dentro de un proceso evaluativo de carácter formativo, las competencias no se comprenden como evidencias específicas de actitudes o comportamientos fácilmente medibles de los estudiantes, ni como las habilidades que se tienen para ser competitivos a nivel social y económico, pues esta idea guarda relación con la formación de capital humano que aporta al crecimiento económico del país, lo cual, puede funcionar a nivel de los intereses políticos pero no en el ámbito educativo. En lo que se refiere al área de lenguaje, las competencias han sido asunto de estudio de distintas perspectivas teóricas, por ejemplo, la competencia comunicativa propuesta por Hymes (1996) es un objeto de estudio que ha sido construido a partir de la reflexión teórica y desde la investigación, el autor en mención se interesa por hacer precisiones y distinciones necesarias para introducir la noción de competencia en el estudio del lenguaje; desde su perspectiva teórica, el autor hace un cuestionamiento riguroso a la noción de competencia construida por Chomsky quien consideraba que la competencia (conocimiento inconsciente del hablante-oyente) se manifestaba a través de la actuación, considerando esto dentro de una comunidad lingüística homogénea.

Hymes (1996) afirma que los factores sociales inciden necesariamente en las actuaciones de las personas y también en su competencia interna. Es por esto que la competencia comunicativa se concibe desde una postura que reconoce que la competencia en mención es diferencial y que se desarrolla dentro de comunidades lingüísticas heterogéneas. Así, para evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños se parte de comprender que esta se construye a lo largo de sus vidas, y que no se puede esperar que todos tengan las mismas habilidades para expresarse en su contexto social. La competencia comunicativa abarca distintos aspectos, pues como lo afirma Hymes (1996): “el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma.” (p.22), lo cual implica que el niño a través de los actos del habla haga uso del lenguaje para participar en diferentes situaciones de comunicación. Por consiguiente, y asumiendo los planteamientos teóricos de Hymes para comprender la competencia comunicativa, en esta investigación se construyen algunos criterios que incluyen el uso de algunas estrategias evaluativas para que el profesor del área de lenguaje de la básica primaria conozca un poco más acerca del desarrollo de

esta competencia de sus estudiantes; en estos criterios, además de la visión de la investigadora se tendrán en cuenta algunos elementos que aporta la información que arrojan las pruebas SABER de lenguaje 3° y 5°.

- Estrategias que contribuyen a la evaluación formativa del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en las que se toma en cuenta la información que aportan las pruebas SABER de lenguaje:

Teniendo en cuenta que a través de las experiencias en el aula y de acuerdo con la información que a nivel general aportan las pruebas SABER acerca de las dificultades que los estudiantes presentan a nivel de la comprensión de lectura y el proceso de escritura, aspectos que desde luego no pueden ser evaluados en su complejidad mediante las pruebas de carácter estandarizado y que tampoco son los únicos que conforman la competencia comunicativa de un estudiante, a continuación se presentan algunas estrategias que más allá de involucrar a los niños en actividades para el fomento de la habilidad lectora o escritora, sugieren suscitar en los estudiantes el gusto por la literatura, así como el interés por participar en su entorno social haciendo uso del lenguaje con determinados propósitos. Por lo tanto, se puede decir que la información de las pruebas y los aspectos que evalúa son herramientas que aportan a la práctica pedagógica y evaluativa de los maestros, es decir, que las pruebas se valoran en su justa medida y para fines que se relacionan con el ámbito pedagógico. A continuación se presentan algunas estrategias que pueden aportar a la evaluación formativa del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes:

-Propiciar la participación del estudiantes en prácticas sociales donde él haga uso de la oralidad para expresar sus sentimientos y emociones, esto puede ser posible en la creación oral de cuentos en forma colectiva, donde la participación en la construcción de un cuento se convierta en una experiencia literaria guiada por las apreciaciones del docente, las cuales han de ir más allá del uso adecuado de algunos términos al hablar. Que la construcción sea coherente no debe ser un impedimento para que el estudiante disfrute de la creación oral.

-Observar y analizar la manera en que los estudiantes participan en un debate, donde a través de la expresión de sus ideas es capaz de persuadir al otro, de defender su punto de vista sustentándolo en aquel conocimiento que ha construido a partir de la lectura, de la consulta y de la selección de información valiosa respecto al asunto del debate.

-Incluir el uso de la pregunta en las actividades que se realicen, en todo caso, es importante que el docente invite al estudiante desde el nivel inicial de formación escolar a explicar sus respuestas, a pensar con más profundidad acerca de las opiniones que construye, a realizar consideraciones verbales sobre lo que sus compañeros dicen; los anteriores aspectos contribuyen a consolidar la argumentación de los estudiantes.

-Proponer la lectura en diferentes modalidades, pues en ocasiones la lectura tiene lugar como una actividad solitaria y obligatoria en la escuela. Entonces, se propone que además de esa lectura silenciosa e individual, que también es muy valiosa para construir sentido, el estudiante pueda leer en voz alta, para ser escuchado por sus compañeros y quienes en un ejercicio de co-evaluación pueden construir apreciaciones de la lectura que hace el otro, además, los profesores, cuando leen a sus estudiantes pueden hacer vívidas las emociones de los personajes y recrear a través de la lectura los lugares y sucesos narrados en el texto literario.

-Involucrar a los estudiantes en situaciones reales de comunicación para favorecer el proceso escritural, esto implica que los estudiantes vivencien la escritura como un práctica social. En este punto es importante tener en cuenta que el trabajo pedagógico en el área de lenguaje en la básica primaria no ha de ser solo en torno al texto de carácter narrativo, pues cuando el niño se relaciona con otros requiere de la escritura con distintos propósitos; de esta manera cuando se propone al estudiante la escritura de determinado tipo de texto, es importante lograr las condiciones para que el niño tenga claro el propósito, las características de la silueta textual, el estilo, a quién se dirige y el sentido global del texto.

-Recrear la lectura de textos literarios a través de las representaciones teatrales donde el estudiante asuma un rol que le permita comprender y llegar a sentir lo que el personaje creado por el autor transmite en el texto.

Luego de haber presentado el planteamiento de algunas estrategias que pueden coadyuvar la evaluación de carácter formativo del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes desde la perspectiva de la investigadora, en el siguiente capítulo se exponen las conclusiones construidas a partir del desarrollo de la presente investigación, además se presentan algunas recomendaciones que buscan aportar elementos para la comprensión de las pruebas SABER de lenguaje 3° y 5° y su relación con la evaluación en el aula, en el colegio Leonardo Posada Pedraza.

## 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Desde el análisis de la información desarrollado en la presente investigación a partir de la crítica educativa, proceso que ha permitido profundizar en la comprensión acerca de las relaciones y tensiones que existen entre las pruebas SABER y la evaluación en el aula, se construyen las presentes conclusiones que dejan ver consideraciones acerca de las dificultades, los retos y las posibilidades de las pruebas SABER desde la perspectiva de la evaluación formativa. Las recomendaciones son planteadas con el propósito de aportar a la práctica evaluativa de los maestros de la básica primaria, donde se propone la comprensión y el uso de las pruebas y sus resultados desde una visión que busca ser coherente con los alcances que las pruebas tienen, pero, que tampoco subvaloran la información que pueden aportar los resultados de las pruebas a la evaluación en el aula, específicamente en el área de lenguaje. Aclarado lo anterior, a continuación se presentan las siguientes conclusiones de esta investigación:

-A partir del rastreo teórico realizado en esta investigación se evidencia como los planteamientos de la OCDE y de la UNESCO, entre otros, han incidido para fomentar en el país una cultura de la medición desde hace varias décadas, cuyo origen está en el marco de la política de apertura económica durante la década de los noventa.

-El uso que se da a los resultados de las pruebas SABER es principalmente a nivel político-económico, pues se les utiliza para definir el ISCE, para establecer rankings de las instituciones educativas que ratifican o desvirtúan la calidad de éstas, y a partir de esta clasificación construir un sistema de premios e incentivos para los establecimientos de educación que alcancen buenos resultados en las pruebas.

-Se evidencia que a partir del interés de las entidades territoriales por mejorar los resultados, es creciente la contratación de empresas especializadas en pruebas estandarizadas y hasta del ICFES, para capacitar docentes y entrenar a los estudiantes con el propósito de alcanzar un mejor desempeño en dichas pruebas.

-La evaluación es el recurso del que se vale la política educativa para realizar la medición de la calidad, por eso, el nivel de importancia que se le da a la evaluación estandarizada es bastante alto, convirtiéndose en una actividad ligada al control y la vigilancia del sistema educativo.

-Resulta vital el papel de los profesores como intelectuales de la educación que pueden aportar a la configuración de la calidad desde una visión distinta, pues definir la calidad de un sistema educativo implicaría tener en cuenta lo que ellos tienen que decir acerca de las características de su escuela o colegio, considerando no solo el desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales, sino las condiciones sociales y culturales del contexto en el que viven los estudiantes, las posibilidades de acceso a bienes simbólicos, el capital cultural que poseen, la disponibilidad de recursos didácticos en la institución así como las condiciones a nivel de infraestructura de los colegios.

-El significado que se le otorga a las pruebas Saber en las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad, tiene que ver con sus características de validez y confiabilidad, mientras que la evaluación del maestro en el aula de clase no se aprecia bajo estos juicios y por lo tanto no se tiene en cuenta para emitir juicios de la calidad educativa. Esta situación pone en evidencia el desconocimiento de los profesores como intelectuales de la educación.

-La decisión de diseñar pruebas institucionales “tipo ICFES” donde el propósito es entrenar a los estudiantes para que logren obtener buenos resultados resulta ser un desacierto, esto debido a que el sentido formativo de la evaluación se pierde y además porque los maestros no son expertos en la construcción de pruebas estandarizadas. Su formación disciplinar no tiene que ver con la psicometría.

-Aunque el objeto de evaluación de las pruebas SABER de lenguaje es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, se evidencia que éstas terminan evaluando principalmente la comprensión lectora. Resulta ambicioso buscar evaluar la complejidad del desarrollo de esta competencia a través de la prueba SABER de lenguaje, pues ésta se desarrolla en comunidades lingüísticas heterogéneas gracias a la interacción social dentro de situaciones comunicativas que tienen diversos propósitos.

-El maestro sí cuenta con las oportunidades reales para evaluar paulatinamente el desarrollo la competencia comunicativa en los estudiantes a través del uso de distintas estrategias pedagógicas donde se reconoce a los niños como seres que a través de su expresión oral construyen actos del habla que inciden en las actitudes y respuestas de los demás.

-Como consecuencia del peso excesivo que se le da a los resultados de los estudiantes en las pruebas SABER, las posibilidades de que estas tengan un uso pedagógico se desvanecen, pues en los colegios no se tiene en cuenta que más que conocer el diseño formal de la prueba, lo importante es ahondar en los aspectos que evalúa y la manera en qué lo hace. Si se trata de acercar al estudiante a la prueba, una posibilidad puede ser utilizar las pruebas liberadas por el ICFES, pero no con el propósito de adiestrarlo para las pruebas, sino como una práctica que lleve a conceptualizar sobre lo que allí se evalúa.

-A partir del análisis los aspectos que evalúan las pruebas Saber, así como de lo expuesto por algunos expertos, se puede considerar que la información que arrojan las pruebas acerca de algunos rasgos de la comprensión de lectura y del proceso escritural de los estudiantes sugieren que en el aula es recomendable: trabajar la diversidad de la tipología textual procurando brindarle herramientas al estudiante para llegue a comprender de manera global un texto en aras de superar la lectura fragmentada que hacen los estudiantes, incluir la lectura y la producción escrita de diferentes tipos de texto pues la tendencia es trabajar en torno al texto narrativo (y con algunas limitantes), enfatizar en la importancia que tiene el uso de marcas textuales como los conectores para asegurar la cohesión del texto, pues aunque los textos que producen los estudiantes pueden ser coherentes en cuanto al desarrollo progresivo de un tema, les cuesta establecer nexos lógicos en la estructura del texto. En todo caso, un factor que incide en todo esto será el lograr que un estudiante lea, exprese sus opiniones y escriba, no solamente porque esto se le evalúa sino porque disfruta de hacerlo desde lo que se llama la dimensión estética del lenguaje.

- Cuando se evalúa la producción escrita de un estudiante, los únicos aspectos a tener en cuenta no son los que tienen que ver con el desarrollo de la competencia gramatical del estudiante, pues esta es solo una parte de la competencia comunicativa; entonces, es recomendable que el profesor además de corregir la ortografía, o el uso de conectores, lo induzca a reflexionar sobre la función de los mismos dentro del texto para construir el sentido del mismo. Cuando un estudiante escribe solo para ser evaluado por el docente, no se le están propiciando las condiciones para que desarrolle la competencia comunicativa.

-Para realizar una evaluación formativa de la producción textual escrita de un estudiante, es recomendable que los maestros dejen claros los criterios de evaluación a los estudiantes, que se haya realizado un amplio trabajo previo en torno a las características de la clase de texto que

escribirá el estudiante, la construcción de borradores del texto que han de ser revisados por el maestro para incluir una retroalimentación acerca de los avances y dificultades y brindarle el tiempo necesario y los recursos que necesite al momento de construir la versión final, pues bajo la presión de un examen los resultados no son los mejores.

-Concebir al niño como alguien que es capaz de llevar a cabo un amplio repertorio de actos del habla, y que puede participar en diferentes situaciones comunicativas, siendo capaz de realizar apreciaciones acerca de la participación de los otros, lleva a comprender que el desarrollo de la competencia comunicativa es a lo largo de la vida y que tiene lugar en la interacción con las personas que nos rodean, con los factores sociales, culturales y económicos que caracterizan el entorno en que el niño vive.

-Realizar una retroalimentación tanto de las pruebas externas como de las pruebas internas favorece el aprendizaje de los estudiantes. Así, la evaluación se configura como un recurso de aprendizaje y como una oportunidad para que los maestros comprendan cuales son los avances y las dificultades de los estudiantes, esto con el fin de brindarle a los niños las posibilidades de avanzar en su proceso formativo.

### **Recomendaciones**

Las siguientes recomendaciones tienen como propósito brindar algunas señales que aporten a la práctica evaluativa de los profesores de la básica primaria, en lo que concierne a consolidar una postura frente a la evaluación, al significado y las posibilidades que tienen las pruebas SABER en relación con la evaluación en el aula. Además se proponen algunos puntos de reflexión que pueden ser considerados a la hora de tomar decisiones en el colegio Leonardo Posada Pedraza en lo que se refiere a implementar medidas para mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas externas.

-Generar diversos espacios de reflexión y discusión académica, no solo en las semanas de desarrollo institucional, donde el eje orientador sea la lectura detallada y el análisis acerca del impacto que tienen en el país las políticas educativas asociadas con la evaluación. Por lo menos, en lo que se refiere al Día E y a la implementación de medidas como el establecimiento del Índice Sintético de la Calidad Educativa, la reflexión merece ser amplia en las comunidades educativas.

-Consolidar una postura clara acerca de lo que significa la calidad en el quehacer educativo, pues cuando el profesor asume una posición desde la cual la calidad educativa se define teniendo en cuenta múltiples factores, se entiende que los resultados de los estudiantes en las pruebas, aunque son tomados a nivel político como el referente más relevante para construir el ISCE, no son el aspecto único desde el cual los docentes pueden hablar de la calidad de la educación.

-Asumir la evaluación con intención formativa, como un recurso de aprendizaje, asegurando que el estudiante conozca los criterios bajo los cuales será evaluado, propiciando el diálogo constante y la retroalimentación como herramienta para que el estudiante reflexione sobre sus errores, comprenda sus avances y logre superar las dificultades. Además, cuando el profesor realiza esta retroalimentación también tiene la oportunidad de aprender de y con la evaluación, pues la reflexión sobre su práctica es otro elemento que aporta a la comprensión de como aprende el estudiante y cómo se pueden crear estrategias pedagógicas y evaluativas que contribuyan a su proceso de aprendizaje.

-Realizar un análisis concienzudo a nivel individual y luego por áreas, de las características de las pruebas SABER, buscando conocer los aspectos que evalúa y las descripciones cualitativas del desempeño de los estudiantes según los niveles establecidos en las pruebas, esto con el fin de relacionar tanto los aspectos evaluados como los resultados con la práctica en el aula, lo cual implica considerar la relevancia de los aspectos evaluados en las pruebas, para luego revisar si están incluidos en la planeación curricular y evaluativa del área, o si por el contrario, la planeación abarca mucho más de lo que evalúan las pruebas. Es así como, el conocimiento de las pruebas, del constructo teórico que las fundamenta y de los componentes evaluados permite reflexionar sobre las relaciones o tensiones entre estos y los aspectos que se evalúan en el aula.

-En el área de lenguaje, es importante que en los espacios designados por la institución para la construcción y revisión del plan de área y de las matrices de valoración se reflexione acerca de aquello que se está enseñando y evaluando a los estudiantes de la básica primaria, dejar claridad desde que referentes teóricos se diseña la planeación curricular y se propone la evaluación, esto con el fin de incluir aspectos que no se hayan tenido en cuenta y que pueden ser valiosos, para lo cual se puede recurrir a la información que aportan las pruebas SABER, no para incluir literalmente los aspectos que evalúan las pruebas, sino para concebir estrategias pensadas desde la postura teórica del maestro para que los estudiantes lleguen a desarrollar su competencia

comunicativa en la participación de situaciones reales de comunicación haciendo uso de la lectura, la oralidad y la escritura, lo cual incidirá en el buen desempeño de los estudiantes en las pruebas necesariamente.

-Generar un espacio de discusión en torno a la reflexión acerca de la pertinencia de diseñar las pruebas de comprensión institucionales atendiendo a criterios de construcción donde se aclara que estas aportan a la preparación de los estudiantes para las pruebas SABER, pues finalmente lo que se está haciendo, por lo menos en el área de lenguaje, es limitarse a evaluar mediante las pruebas institucionales las habilidades de comprensión de lectura de los estudiantes en un nivel mínimo donde se evidencia la construcción de preguntas que llevan al estudiante a recuperar información explícita del texto, a detectar enseñanzas de los textos que leen y a reemplazar palabras por sinónimos. Aquí, la reflexión sobre la práctica evaluativa se hace absolutamente necesaria, pues en lo que se refiere a la construcción de las pruebas de comprensión en el colegio Leonardo Posada Pedraza, no quedan claros los criterios de los maestros para evaluar, ni se hace explícito que es lo que se busca evaluar o conocer del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además la retroalimentación de estas pruebas es casi nula, por lo que las pruebas se convierten en un instrumento cuya calificación tiene un 10% de valor en la nota final.

## REFERENCIAS

- Álvarez Gallego, A. (Abril de 2015). *A propósito del día E convocado por el Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de [http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/a-proposito-del-dia-e-convocado-por-el-ministerio-de-educacion-nacional?category\\_id=138](http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/a-proposito-del-dia-e-convocado-por-el-ministerio-de-educacion-nacional?category_id=138)
- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. (2011). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En G. Sacristán, *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* (págs. 206-232). Madrid: Morata.
- Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta, *Pensando en el futuro de la educación. una nueva escuela para el siglo XXII* (págs. 139-158). Madrid: Graó.
- Álvarez, J. M. (2003). La evaluación educativa en una perspectiva crítica. *Opciones Pedagógicas*.
- Anijovich, R., & González, C. (s.f.). El círculo virtuoso de la retroalimentación. En R. Anijovich, & C. González, *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos* (págs. 23-37). Buenos Aires: Aique Educación.
- Araya, L. V. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de la Calidad de la Educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- Bilagher, M. (2013). *Pruebas internacionales y su impacto en la formación de los estudiantes*. Obtenido de <http://congresoevaluacion2011.sedbogota.edu.co/images/memorias2013/conferencias/MORITZ%20BILAGHER%20PDF.pdf>
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 84-101.
- Bustamante Zamudio, G. (2014). ¿Evaluar o medir? *Educación y Cultura*(102), 39-45.
- Bustamante, G. (2003). Competencias y evaluaciones masivas en Colombia: Una mirada desde Bourdieu. *Pedagogía y Saberes*, 33-44.
- Bustamante, G., & Díaz, L. (s.f.). *Políticas educativas y "evaluación de la calidad"*. Obtenido de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39\\_07pres.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf)

- Bustamante, G., & Jurado, F. (1993). La evaluación oficial del área de Lenguaje. *Educación y Pedagogía*.
- Castillo, M., Triana, N., Duarte, P., Pérez, M., & Lemus, E. (2007). *Sobre las pruebas Saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos de Lenguaje*. Bogotá: ICFES.
- Cepal-Unesco. (1992). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Cepal-Unesco.
- Coordinación académica I.E.D Leonardo Posada. (2015). *Criterios para el diseño de las pruebas de comprensión*. Bogotá: L.P.P.
- Cruz, M. (2008). *Comprensión y uso de las pruebas SABER por parte de los profesores y directivos docentes de la Educación Básica Primaria y Básica Secundaria*. Bogotá: Univesidad Externado de Colombia.
- Cubides, M. (2012). *La relación del proyecto de lectura, escritura y oralidad (PILEO) y los resultados de las Pruebas Saber 11 con la evaluación de Lenguaje en el aula*. Bogotá: UPN.
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Uniandes.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Ballén, J. (4-7 de Noviembre de 2014). Constuyendo nuevos sentidos de la evaluación educativa: La autoevaluación en la formación de sujetos autónomos y críticos. Medellín: Congreso Internacional de Evaluación del aprendizaje de Educación Superior: Formación y experiencias.
- Díaz Ballén, J. E. (2010). Currículo y Evaluación de los Estudiantes: una reflexión crítica en el marco del Decreto 1290 de 2009. En L. Niño Zafra, *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica* (págs. 155-184). Bogotá: UPN.
- Díaz Barriga, Á. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*(37), 3-15.
- Díaz Barriga, Á. (2001). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En Á. Díaz Barriga, *Evaluar lo académico* (págs. 11-31). México: Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM y Fondo de Cultura Económica.

- Díaz Barriga, Á. (2009). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Unimar*, 67-86.
- Díez Gutiérrez, E. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación*. Santiago de Chile: Arreayan.
- Durán, & Godoy. (2005). *La educación de competencias en el área de Lenguaje en Educación Básica Primaria: Un desconocimiento de las competencias comunicativas*. UPN: Bogotá.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, E. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Obtenido de Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE. [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Eurydice. (2002). *Competencias clave*. Obtenido de [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/competencias\\_clave\(EURIDYCE\).pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/competencias_clave(EURIDYCE).pdf)
- Fasce, J. (2008). La evaluación: cuestión de sentimientos, poder y ética. *Revista Internacional Magisterio*(35).
- Ferrer, G., & Arregui, P. (2003). *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones*. Obtenido de [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pruebas\\_internacionales\\_aprendizaje\\_AL\\_arregui\\_ferrer.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pruebas_internacionales_aprendizaje_AL_arregui_ferrer.pdf)
- Förster, C., & Rojas, C. (2008). Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez , confiabilidad y objetividad. *Pensamiento Educativo*, 285-305.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Gentile, P., & Bencini, R. (2000). *Construir competencias. Entrevista con Philippe Perrenoud*. Obtenido de <http://redecu.uach.mx/concepto/Construir%20competencias.Entrevista%20con%20Philippe%20Perrenoud.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (págs. 113-145). México.
- Hanushek, E. (Junio de 2005). *¿Por qué importa la calidad de la educación?* Obtenido de <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2005/06/pdf/hanushek.pdf>
- Hanushek, E., Jamison, D., Jamison, E., & Woessmann, L. (2008). *Education and Economic Growth*. Obtenido de <http://educationnext.org/education-and-economic-growth/>
- Held, D. (2007). La globalización tras el 11 de septiembre. En F. Giraldo, & J. Stiglitz, *Pánico en la globalización*. Bogotá: FICA.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 13-37.
- ICFES. (Diciembre de 2011). *SABER 5o. y 9o. 2009 Síntesis de resultados de factores asociados*. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-investigaciones/factores-asociados/media-y-basica>
- ICFES. (Diciembre de 2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°*. Obtenido de [http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc\\_view/775-alineacion-del-examen-saber-11?Itemid=](http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_view/775-alineacion-del-examen-saber-11?Itemid=)
- ICFES. (24 de Abril de 2015). *Presentación de exámenes. ¿Cómo se elaboran las pruebas?* Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/examenes/acerca-de-las-evaluaciones/como-se-elaboran-las-pruebas>
- ICFES. (2015). *Pruebas SABER 3°, 5° y 9°. Comparativo de resultados 2009-2014*. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>
- ICFES. (2015). *Pruebas SABER 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015*. Bogotá: ICFES.
- IEA. (2011). *Progress in International Reading Literacy Study*. Obtenido de [http://www.iea.nl/pirls\\_2011.html](http://www.iea.nl/pirls_2011.html)
- Jurado, F. (1995). Lectura, incertidumbre, escritura. *Forma y Función*, 67-74.
- Jurado, F. (2001). Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión. En J. Castro, & M. Henao, *Estados de Arte de la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Bogotá: Socolpe.
- Jurado, F. (2004). *El concepto de competencia, entre la divagación y la especulación: un estudio de caso*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Martínez, F. (2013). II Congreso internacional de evaluación, equidad y desarrollo humano. *Evaluación en el aula y pruebas externas. Uso pedagógico e interpretación de los resultados*. Bogotá. Obtenido de [http://congresoevaluacion2011.sedbogota.edu.co/images/memorias2013/conferencias/FE LIPE\\_MARTINEZ%20PDF.pdf](http://congresoevaluacion2011.sedbogota.edu.co/images/memorias2013/conferencias/FE LIPE_MARTINEZ%20PDF.pdf)
- Mejía, M. (2005). *Educación(es) en la(s) globalización(es) (I) Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Planeta Paz.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación 115. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 230 por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 0325 "Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones"*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Resolución N° 15883*. Bogotá: MEN.
- Monedero, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Niño Zafra, L. (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. *Opciones Pedagógicas*, 27-42.
- Niño Zafra, L. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Revista Opciones Pedagógicas*, 33-53.
- Niño Zafra, L. S. (2010). Conceptos y prácticas del currículo: ¿Predominio de un enfoque? En L. Niño Zafra, *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica* (págs. 119-136). Bogotá: UPN.
- Niño, L. (2013). El currículo y la evaluación críticos: ¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia? En L. Niño, *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia* (págs. 15-34). Bogotá: UPN.
- Noguera, C. (2003). Del currículo a la evaluación. En A. Martínez, C. Noguera, & J. Castro, *Currículo y Modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia* (págs. 175-231). Bogotá: Magisterio.

- OCDE. (2005). *La Definición y Selección de Competencias clave*. Obtenido de DeSeCo: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE. (2012). *El programa PISA de la OCDE ¿Qué es y para qué sirve?* Obtenido de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE. (19 de Abril de 2015). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Obtenido de <http://www.oecd.org/pisa/pisaenpaol.htm>
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales técnicas de recolección de información*. Bogotá: Univerisidad Piloto de Colombia.
- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de Investigación*. Bogotá: U. Piloto de Colombia.
- Pérez , M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Obtenido de [http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M\\_Perez\\_Leer\\_y\\_escribir\\_escuela.pdf](http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf)
- Pérez Abril, M., & Barrios, M. (2010). La evaluación externa de la producción escrita en Bogotá (2005-2007): más allá de la búsqueda del déficit en los estudiantes. *Enunciación*, 17-31.
- Pérez Gómez, Á. (1993). Modelos contemporáneos de evaluación. En B. MacDonald, Á. Pérez , & G. Sacristán , *La evaluación: su teoría y su práctica* (págs. 11-38). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Pérez, M. (2014). Estudiantes Colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? ¿O el fracaso de la política educativa reciente? *Educación y Cultura*, 8-14.
- Prieto, M. (2012). Evaluación de la Competencia lingüística en alumnos de 4º de Primaria (Tesis doctoral). España : Universidad de León.
- Ravela, P. (s.f.). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. PREAL.
- Rojas, R. (2013). Competencias en Lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. Bogotá. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/seminario/docman/seminario-2013/conferencias-alternas-2/evaluacion-de-la-evaluacion/72-competencias-en-lenguaje-ronald-andres-rojas/file.html>
- Sacristán , G. (1993). La evaluación en la enseñanza. En A. Pérez , B. MacDonald, & G. Sacristán , *La evaluación, su teoría y su práctica* (págs. 57-131). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

- Santos , M. (2003). Introducción: La evaluación como aprendizaje. En M. Santos Guerra, *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje* (págs. 9-22). Madrid: Narcea.
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2007). *Las evaluaciones externas y la evaluación del aula en Lenguaje: Elementos para el debate*. Bogotá: SED .
- Tamayo, A. (2010). Epistemología, currículo y evaluación (una relación por reconstruir). En L. Niño, *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación* (págs. 215-228). Bogotá: UPN.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*(10), 63-78.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

## ANEXOS

Anexo 1: Prueba de comprensión grado 3°

COLEGIO LEONARDO POSADA PEDRAZA  
PRUEBA DE COMPRENSIÓN  
ESPAÑOL: GRADO 3



Nombre \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás 15 preguntas que corresponden al tipo de selección múltiple con única respuesta constan de un enunciado y de cuatro opciones identificadas con las letras A, B, C, y D; sólo una de estas opciones responde correctamente la pregunta. Selecciona una sola opción y márcala en la hoja de respuestas rellenando el óvalo correspondiente a la letra que identifica la opción elegida.

Lee con atención el siguiente texto y contesta las preguntas de la 1 a la 4. Luego, marca en la hoja de respuestas la opción que consideres correcta.

### LA RANA QUE QUERÍA SER UNA RANA AUTÉNTICA



Había una vez una rana que quería ser una Rana **auténtica**, y todos los días se **esforzaba** en ello. Al principio se compró un espejo en el que se miraba **largamente** buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl. Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a **desvestirse** (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica. Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían. Y así seguía

haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

Augusto Monterroso

1. **El texto que acabas de leer es un texto narrativo porque cuenta hechos, los cuales suelen clasificarse según su contenido y forma de narrar; por lo tanto, este texto puede considerarse como:**

- A. Una anécdota pues cuenta las cosas que le ocurren a las personas en su vida diaria.
- B. Una fábula pues sus personajes son animales y deja una enseñanza.
- C. Una biografía pues cuenta la vida y obra de Augusto Monterroso.
- D. Un mito pues habla de la creación de las ranas y el origen del hombre.

2. **En el texto la palabra esforzarse puede ser remplazada por**

- A. Consagrarse
- B. Abandonarse
- C. Descuidarse
- D. Dejarse

**3. Según el texto la palabra auténtica puede ser remplazada por**

- A. Imaginativa
- B. Original
- C. Falsa
- D. Dudosa

**4. La enseñanza que te deja el texto anterior es:**

- A. para ser auténtico debes complacer a los demás.
- B. ser auténtico te llevará a saber a pollo.
- C. la autenticidad se logra siendo uno mismo.
- D. busca la autenticidad en un espejo.

**Realiza la lectura del siguiente texto, elige la opción correcta en cada uno de los enunciados y márcala en la hoja de respuestas.**



*Ciudad - Ballenas*

**LA CIUDAD Y LA BALLENA**

Desde hace muchísimo tiempo, en lo profundo de la más remota historia, aún mucho antes de que los abuelos de nuestros abuelos fueran niños de brazos, los habitantes de la ciudad ya conversaban con las ballenas. Hoy nosotros nos comunicamos con nuestra ballena, la ballena de la paz. Todos podían hacerlo, sin importar la edad o el oficio. Desde los pescadores, los marineros, y los estibadores del puerto, hasta las vendedoras de pescado, los artesanos, los músicos callejeros y los niños de las escuelas. Era posible lograrlo de la manera más sencilla: amándolas. Cada ciudadano tenía una ballena amiga, y esta ciudad no es pequeña. En épocas de su paso por la ensenada del puerto, era una maravilla ver el mar tapizado hasta el horizonte con los cuerpos inmensos que se movían lentamente en aguas purísimas.

Nuestra ciudad se llenaba con los amores más grandes del mundo. Esa época coincidía también con los matrimonios en la ciudad, de manera que existían vínculos de amistad entre parejas de personas y parejas de ballenas. Al año siguiente, los casados el año anterior presentaban a los hijos, se celebraban bautizos y los lazos se

estrechaban con el compadrazgo. Por eso cada niño le correspondía a un ballenato que había venido al mundo simultáneamente con él. Las ballenas llegaban cumplidamente cada año, con sus canciones y sus historias de millones de años, que no ocultaban una cierta nostalgia de la tierra sobre la cual una vez habitaron. Cantaban siempre a la vida y nosotros respondíamos con conciertos y serenatas nuestra añoranza del mar de donde una vez salimos. En tiempo reciente nos hemos ido quedando huérfanos de ballenas. Algo terrible estaba pasando en los amores del mundo. Menos y menos ballenas cada año. Era mayor el número de niños que nacían y se quedaban sin una ballena para que fuera su compañera, su amiga, para los tiempos de tristeza o de alegría.

Más y más noticias de desapariciones y matanzas en el vientre de enormes barcos. Hoy sólo queda una para toda la ciudad. Sin embargo, recobramos la emoción de otros tiempos cuando llega la época de la migración y la única ballena que queda en nuestro mar aparece en el desolado horizonte donde pesa tanto la ausencia de sus hermanas. Es nuestra ballena, la ballena de la paz. La vemos balanceándose plácida

entre las olas y la espuma, como un islote que eleva alegre el surtidor de vida, la blanca nube de vapor que se levanta blanquísima y se convierte en llovizna cuando resopla.

La ciudad entera se engalana y se llena de banderas y de flores. Las altas torres almenadas, las azoteas y los balcones que se levantan por encima de las murallas se transforman en un canto de colores a nuestra amiga, la ballena. Todo nuestro pasado quedó reducido a una ceremonia del presente, que llamamos de la hermandad de la ballena. Los pobladores salimos en botes, canoas, balsas y planchones con cargamentos de pétalos y guirnaldas de flores. En todas las embarcaciones ondean las banderas, los estandartes, los banderines y gallardetes bordados con el símbolo de nuestra ciudad: una torre almenada sobre una ballena, el fondo mitad fondo azul cielo, mitad verde aguamarina. El desfile sale desde el muelle, flota en las aguas quietas de la ensenada y se acerca lentamente a la ballena que espera, como con una sonrisa, la llegada de sus amigos. Los niños son los encargados de lanzar florecillas alrededor del gran cetáceo.

Esa es una experiencia que los niños jamás olvidan. Queda grabada para siempre en el alma la sensación de poner la palma de la mano sobre ese cuerpote inmenso. Las yemas de los dedos añorarán por los siglos el contacto con la piel tibia y carrasposa de caracolejos y coralillos. Sabemos que somos hermanos de esa gigantesca cantidad de vida, enorme como un buque que respira, resopla, y mira con ojos inmensamente tiernos. Ella lagrimea cuando entiende que es una de las últimas de su especie, de las pocas que quedan sobre los anchos mares del planeta, y tal vez por eso en su canción alaba la vida y sabe que estaremos siempre a su lado. El enormazo animal se deja amar y flota durante todo el día en aguas de pétalos que semejan, por su multitud de colores, un arco iris derretido. *Celso Román – Colombia*

**5. Al leer LA CIUDAD Y LA BALLENA, teniendo en cuenta las características del texto se puede decir que es:**

- A. Una fábula porque hay animales
- B. Un cuento porque tiene inicio nudo y final
- C. Una canción porque tiene rimas
- D. Una leyenda porque narra hechos imaginarios

**6. En el texto anterior se puede decir que los hechos narrados pueden ser:**

- A. Reales porque cuentan de una ciudad
- B. Imaginarios porque cuentan cosas irreales
- C. Imaginarios porque no te pasaron
- D. Reales porque a ti te pasaron

**7. El tema es el motivo que genera la narración de una historia, entonces podemos decir que el tema del texto anterior es:**

- A. Solo queda una ballena después de muchos años.
- B. Las ballenas son cetáceos.
- C. Las ballenas son enormes animales
- D. Los humanos han aumentado su población

**8. Uno de los elementos de la narración es el espacio, pues determina el lugar y la época donde se narran los hechos, la historia anterior se desarrolla en:**

- A. Calles y avenidas
- B. El mar y las habitaciones
- C. La ciudad con sus calles y avenidas
- D. La ciudad y el mar

**9. La situación final de esta historia es**

- A. Que la ballena ya no va a la ciudad
- B. Que ya no existen tantas ballenas como antes
- C. Que se formó la ceremonia de la hermandad de la ballena.
- D. Que cada niño tiene su ballenato.

**10. El texto nos narra que para hablar con las ballenas los habitantes de la ciudad debían**

- A. Dialogar
- B. Hacer una hermandad
- C. Amarlas
- D. Odiarlas.

**11. Algunas profesiones que desempeñan los habitantes de la ciudad en el texto anterior son:**

- A. Pescadores, marineros y vendedoras de pescado.
- B. Bomberos, músicos y actores
- C. Vendedoras de pescado y actrices
- D. Maestros, estudiantes y artesanos.

**12. En alguna parte del texto, a la ballena también se le llama**

- A. Equinodermo
- B. Cetáceo
- C. Animalote
- D. Humano

**13. Algunos sustantivos comunes que se utilizan en el texto son**

- A. Enormazo, deja, y el
- B. Luis, Pedro, Celso
- C. Tal vez y por eso
- D. Músicos, abuelos y banderas.

**14. La ballena de la paz es un**

- A. Sustantivo común
- B. Sustantivo propio
- C. Sustantivo derivado
- D. Artículo

**15. En la frase: “En todas las embarcaciones ondean las banderas, los estandartes, los banderines”, las palabras subrayadas son**

- A. Artículos
- B. Adjetivos
- C. Artículos de manifestaciones
- D. Clases de artículos

Anexo 2: Prueba de comprensión grado 5°

**COLEGIO LEONARDO POSADA PEDRAZA**  
**PRUEBA DE COMPRENSIÓN**  
**ESPAÑOL**  
**GRADO 5**



Nombre \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

**Lee el texto y contesta las preguntas del 1 al 8.**

Redondita y calentita, en tacos, quesadillas, chilaquiles o tostadas, ¡siempre está presente en la mesa de toda familia mexicana!

En efecto, esa especie de pan delgado, de forma plana y circular, se disfruta a la hora del desayuno, del almuerzo, de la comida y hasta de la cena, como base y acompañante de todo platillo y ocasión.

Pero más allá de ser un simple componente del menú de todos días, este alimento forma parte de la propia identidad de todo mexicano, transformándose no sólo en una tradición sino en auténtico símbolo de la historia y cultura del país.

Existen documentos que hablan de cómo los aztecas elaboraban y consumían hasta siete clases diferentes de tortilla. Ellos llamaban a la tortilla *tlaxcalli*, palabra náhuatl que quiere decir “algo cocido”, posiblemente por el proceso de elaboración que requiere.

El primer paso era preparar el *nixtamal*: ponían el maíz en una vasija de barro y le agregaban agua hirviente y un poco de cal para que éste se cociera. Luego, lo colocaban en el *metate*, un mortero de piedra volcánica, liso y generalmente rectangular, donde se molía con el *metlapil*, un rodillo del mismo material que el metate.

Al molerse bien, se conseguía una masa suave que permitía su fácil moldeamiento. Era entonces que con las manos húmedas, se tomaba un poco de aquella pasta y se amasaba aún más, primero creando un *testal*, una bolita de maíz equivalente al tamaño de una pelotita, y luego, con golpes recíprocos utilizando ambas palmas, se agrandaba y se adelgazaba al mismo tiempo, dándole una forma perfectamente circular y aplanada.

El último paso era colocarla en un *comalli*, (hoy conocido simplemente como *comal*) palabra de origen náhuatl que se refiere al disco de metal puesto sobre el fuego del carbón donde precisamente los indígenas cocían las tortillas de maíz.

Hoy en día, en México se continúa utilizando este método ancestral para preparar auténticas tortillas, sin duda, las de mejor sabor. Pero ya son pocos los que se pueden dar el lujo de hacerlo pues evidentemente, es un proceso laborioso y lento.



los  
un

*Adaptación: Verónica Martínez, LA PALMA, 2007*

1. ¿Cuál es el tema global del texto anterior?

- A. El proceso de elaboración de las tortillas.
- B. La forma de preparar antojitos mexicanos.
- C. Los diversos platillos que se pueden preparar con las tortillas.
- D. Los diversos platillos que se pueden preparar con las tortillas.



2. El texto anterior trata acerca de

- A. los alimentos de los mexicanos a través de la historia, de la importancia de los antojitos en su dieta en la actualidad y cómo los preparan para consumirlos.
- B. las distintas formas en que elaboraban la tortilla de maíz los aztecas y cómo la incorporaban en su menú, así como de los elementos esenciales de su cultura.
- C. cómo se extendió el uso del maíz por los pueblos prehispánicos para su alimentación, cómo lo consumían y la forma en que preparaban sus alimentos.
- D. la importancia de la tortilla en la cultura y la alimentación de los mexicanos, su origen en el México prehispánico y los pasos necesarios para su elaboración.



3. A continuación se mencionan algunos pasos del proceso citado en el texto anterior.

- Poner maíz en la vasija de barro con agua hirviendo y un poco de cal.
- Moler el maíz en el metate.
- Formar bolitas pequeñas y aplanarlas hasta obtener formas delgadas y circulares.

¿Cuál es el paso que sigue en esta lista?

- A. Dejar reposar el maíz en el mortero de piedra volcánica para tener una masa blanda.
- B. Colar el maíz y dejar reposar en agua fría hasta que se ablande.
- C. Separar el maíz para los distintos tipos de tortilla.
- D. Poner la masa ya moldeada en un comal caliente.



4. El propósito principal del texto anterior es

- A. divertir al lector con historias ricas y sabrosas.
- B. comunicar al público cuál es el precio oficial de las tortillas.
- C. convencer a la gente para que incluya tortillas en su dieta diaria.
- D. informar a los lectores cómo se elaboran las tortillas en México.



5. Con base en el texto anterior se elaboró un esquema. Observa que hay un espacio sin llenar.



6. ¿Cuál es la información que debe escribirse sobre la línea para completar adecuadamente el esquema?

- A. Maíz, cal y agua hirviendo
- B. Amasa con manos húmedas para moldear
- C. Se pone en un comal caliente para que se cueza
- D. Se coloca en un mortero de piedra para darle forma circular



7. Lee de nuevo la siguiente parte del texto:

“Pero ya son pocos los que se pueden dar el lujo de hacerlo pues evidentemente, es un proceso laborioso y lento.” Con la expresión ‘proceso laborioso y lento’ la autora quiere decir que se trata de

- A. una tarea divertida y difícil.
- B. una actividad útil y delicada.
- C. una fase rutinaria y aburrida.
- D. una serie de etapas complicadas y tardadas.



8. ¿Cuáles de las siguientes palabras empleadas en el texto indican secuencia en la descripción del proceso?

- A. En efecto
- B. Pero más allá
- C. El último paso
- D. Hoy en día

De acuerdo a la siguiente noticia responder las preguntas del 9 al 15.

### EL UNIVERSAL

#### La “Guerra” más roja

En un pueblo español llamado Buñol, 40 mil guerreros anciosos de fiesta y diveersión revivieron ayer la tradicional llamada “Tomatina”; una apasionada, pero amistosa batalla en la que, armados con jitomates, los participantes salen a la **casa** a dar jitomatazos a todos aquellos que esten a su alcance. Para este festejo se uutilizan mas de 110 toneladas de jitomates cada año.

mundo a las calles d ese pueblo para participar.

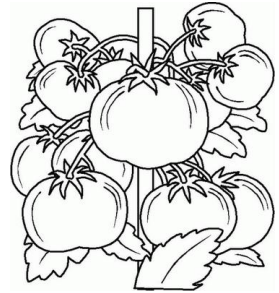
Esta celebración ha sido muy criticada porque se considera inaceptable e injusto el gran desperdicio de alimento, cuando en otras partes del mundo hay muchas personas que padecen hambre.



Se trata de una celebración que inicio en 1945 caundo hubo una pelea en pleno mercado, en la que comenzaron a lanzar jitomates. Desde entonces una vez por año llega gente de todas partes del

9. ¿Cuál de los siguientes títulos es el más adecuado para la noticia anterior?
- Las tradiciones del pueblo de Buñol.
  - Buñol realiza su tradicional “Tomatina”.
  - La “Tomatina” un festejo injusto para el hambre en Buñol.
  - España y sus tradiciones.
10. En la noticia anterior, además de la fecha y lugar, hace falta la parte llamada:
- Autor.
  - Editorial.
  - Subtítulo.
  - Destinatario.

11. En el fragmento de la noticia anterior donde dice “Se trata de una celebración que inició en 1945...”. ¿A qué se refiere la palabra celebración?”
- A la cosecha anual de jitomates en Buñol, España.
  - A una batalla en la que se enfrentan los visitantes y el pueblo de Buñol.
  - A la tradición de la “Tomatina” que se realiza en Buñol, España.
  - A una tradición que fue iniciada por un grupo de visitantes en Buñol, España desde esa fecha.



12. La frase “40 mil guerreros” en la noticia anterior se refiere a
- un ejército.
  - Que no es justo.
  - Que es muy justo.
  - Que está en lo justo.
13. ¿Cuál de las siguientes opciones señala el significado del prefijo usado en la palabra injusto en la noticia anterior?
- Que era justo.
  - Que no es justo.
  - Que es muy justo.
  - Que está en lo justo.
14. En la noticia anterior a los participantes de la fiesta se les llama “guerreros”, porque son quienes:
- sufren en la guerra.
  - temen a la guerra.
  - apoyan la guerra.
  - hacen la guerra.
15. Lee el siguiente fragmento de la noticia anterior:
- “...los participantes salen a la casa a dar jitomatazos a todos aquellos que estén a su alcance.”
- Según el contenido de la noticia, ¿en cuál de las siguientes opciones se escribe correctamente la palabra subrayada?
- |           |         |
|-----------|---------|
| A. casha. | C. caza |
| B. casah. | D. kasa |

## Anexo 3: Matriz cuestionario mixto para profesores de educación básica primaria

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS Y DESCRIPCIÓN	INDICADORES	PREGUNTAS
1. POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	<u>Relación entre neoliberalismo y calidad</u>	Incidencia del neoliberalismo en la formulación e implementación de políticas educativas.	<p>1. Ordene de 1 a 5 a los siguientes aspectos, donde 5 es el más importante. A su juicio, los aspectos que han tenido influencia en el diseño e implementación de las políticas educativas de evaluación de la calidad educativa son:</p> <p>___A. El interés del gobierno por tener un sistema educativo competitivo a nivel internacional.</p> <p>___B. Las recomendaciones de Organismos Supranacionales. (FMI<sup>9</sup>, BM<sup>10</sup>, OCDE<sup>11</sup>, OIT<sup>12</sup>).</p> <p>___C. Los resultados de investigaciones en educación y el análisis de los mismos.</p> <p>___D. Las conclusiones construidas en los congresos y foros educativos.</p> <p>___E. Otro aspecto. ¿Cuál? _____</p>
	Subcategoría que indaga por la incidencia del neoliberalismo en la definición de calidad en el contexto educativo.	Conocimiento de la finalidad explícita de las políticas de evaluación de la calidad.	<p>2. Para usted, la implementación de las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad ha generado condiciones para:</p> <p>___A. Propiciar espacios de reflexión pedagógica acerca de los logros y dificultades de los estudiantes.</p> <p>___B. Plantear la aplicación de pruebas estandarizadas para monitorear la calidad educativa.</p> <p>___C. Implementar estrategias de medición y comparación entre las instituciones educativas.</p> <p>___D. Motivar a las comunidades educativas para que evalúen sus fortalezas y debilidades.</p> <p>___E. Otra finalidad. ¿Cuál? _____</p>

<sup>9</sup> Fondo Monetario Internacional

<sup>10</sup> Banco Mundial

<sup>11</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

<sup>12</sup> Organización Internacional del Trabajo

	<p><u>Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.</u></p> <p>Esta subcategoría busca indagar por el impacto que tienen las políticas educativas en la evaluación de los estudiantes.</p>	<p>Comprensión de los propósitos del Decreto 1290.</p>	<p>3. Ordene de 1 a 5 a los siguientes aspectos, donde 5 es el más importante. Según su criterio, el Decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media ha propiciado:</p> <p>___A. Favorecer la autonomía de las instituciones educativas a través del diseño e implementación de su Sistema Institucional de Evaluación (SIE).</p> <p>___B. Incrementar el interés de los colegios en tratar de mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas externas (SABER, PIRLS, PISA, TIMMS).</p> <p>___C. Mejorar la calidad educativa a través de la participación en las pruebas externas a nivel nacional (SABER) e internacional (PIRLS, PISA, TIMMS).</p> <p>___D. Asegurar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo colombiano para coadyuvar a generar una mayor cobertura educativa.</p> <p>___E. Otro aspecto, ¿cuál? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
		<p>Incidencia del Día E en la comprensión de la importancia de las Pruebas SABER</p>	<p>4. Se ha establecido como obligatorio la realización del Día E a nivel nacional a través del Decreto 0325 de 2015, durante el día en mención se ha dado a conocer el índice sintético de la calidad educativa (ISCE) correspondiente a cada colegio en una escala numérica del 1 al 10. A su juicio y de acuerdo con su experiencia pedagógica, durante el desarrollo de este día en el colegio Leonardo Posada, ¿Qué aspectos considera que está priorizando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para establecer la calidad educativa de las instituciones educativas del país? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

2. EVALUACIÓN	<p><u>Conceptualización de la evaluación</u></p> <p>Esta subcategoría busca comprender cómo definen los profesores la evaluación de los estudiantes.</p>	<p>Significado de la evaluación desde la reflexión sobre la práctica.</p>	<p>5. De acuerdo con su concepción, la evaluación de los estudiantes se puede definir como:</p> <p>___A. Una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos con una finalidad formativa.</p> <p>___B. Proceso para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos.</p> <p>___C. Proceso que incluye el estudio de los avances, cambios observados en los alumnos y estudios de seguimiento.</p> <p>___D. Herramienta que recoge información para la valoración y la toma de decisiones a partir de sus resultados.</p> <p>___E. Otra definición. ¿Cuál? _____</p>
	<p><u>Estrategias de evaluación</u></p> <p>Esta subcategoría tiene como propósito conocer las técnicas e instrumentos que emplean para evaluar a los estudiantes</p>	<p>Reconocimiento de técnicas de evaluación utilizadas por los profesores.</p>	<p>6. La estrategia que usted implementa con más frecuencia en el aula para evaluar a sus estudiantes es:</p> <p>___A. Examen oral y pruebas escritas de carácter individual para identificar logros y dificultades.</p> <p>___B. Observación participante del trabajo en clase para valorar el desempeño de los estudiantes.</p> <p>___C. Exposición y talleres a nivel individual y grupal para favorecer el trabajo colaborativo.</p> <p>___D. Planteamiento de situaciones problemáticas para favorecer el desarrollo de competencias.</p> <p>___E. Otra, ¿Cuál? _____</p>
	<p><u>Evaluación por competencias</u></p> <p>Esta subcategoría busca indagar de qué manera evalúan los maestros el desarrollo de las competencias en los estudiantes.</p>	<p>Selección de estrategias para evaluar competencias en los estudiantes.</p>	<p>7. A su juicio ¿Cuál de las siguientes estrategias sería la más pertinente para evaluar el desarrollo de las competencias en los estudiantes?</p> <p>___A. Observación sistemática de los avances y dificultades.</p> <p>___B. Aplicación de pruebas de selección múltiple con única respuesta.</p> <p>___C. Desarrollo colaborativo de talleres durante la clase.</p> <p>___D. Planteamiento de situaciones problemáticas reales.</p> <p>___E. Otra estrategia. ¿Cuál? _____</p>

		Correspondencia de las pruebas institucionales con la evaluación por competencias.	8. Explique brevemente cuáles considera que son los propósitos de las pruebas de comprensión que se realizan semestralmente en el Colegio Leonardo Posada Pedraza: _____ _____
3.RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA	<u>Uso pedagógico de las pruebas SABER en las prácticas evaluativas.</u> Esta subcategoría busca indagar por la importancia que tienen tanto las pruebas y sus resultados como la reflexión sobre ellos en las prácticas evaluativas de aula de los profesores.	Implementación de estrategias relacionadas con el uso pedagógico de las pruebas	9. La estrategia que usted implementa para usar las pruebas Saber con el propósito de coadyuvar a la evaluación de los estudiantes en el aula es:  ___A. Diseñar evaluaciones escritas con una estructura similar a la de las pruebas Saber. ___B. Resolver con los estudiantes cuadernillos de las Pruebas disponibles en la página del ICFES. ___C. Analizar los componentes que evalúan las pruebas para priorizarlos en lo que usted evalúa a sus estudiantes. ___D. Consultar los resultados para reflexionar sobre las causas del desempeño de los estudiantes. ___E. Otra estrategia, ¿cuál? _____ _____
	<u>Uso resultados de las pruebas SABER en la práctica pedagógica.</u> Esta subcategoría tiene como propósito indagar acerca del conocimiento del los resultados de las Pruebas y de los posibles usos que hacen los profesores de estos resultados.	Implementación de estrategias de uso pedagógico de los resultados de las Pruebas SABER.	10. ¿Usted considera que en su colegio el análisis y la reflexión acerca de los resultados de las pruebas Saber son aspectos importantes al realizar la planeación curricular por áreas? SI ___ NO ___ Si su respuesta es negativa, escriba cuáles son los aspectos que se tienen más en cuenta al realizar la planeación del área. _____ _____

## Anexo 4: Matriz entrevista semiestructurada a expertos nacionales

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS Y DESCRIPCIÓN	INDICADORES	PREGUNTAS
1. POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	<p><u>Relación entre neoliberalismo y calidad</u></p> <p>Subcategoría que indaga por la incidencia del neoliberalismo en la definición de calidad en el contexto educativo.</p>	<p>Incidencia del neoliberalismo en la formulación e implementación de políticas educativas.</p>	<p>Desde su conocimiento a partir de los estudios o investigaciones que ha realizado, ¿en qué contexto político-económico y por qué razones considera que se originó la aplicación de las pruebas SABER en Colombia?</p>
	<p><u>Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.</u></p> <p>Esta subcategoría busca indagar por el impacto que tienen las políticas educativas en la evaluación de los estudiantes.</p>	<p>Nivel de importancia otorgado a las pruebas SABER en la formulación de políticas educativas de evaluación.</p>	<p>¿Qué nivel de importancia se le otorga a la implementación de las pruebas Saber en las políticas educativas asociadas con la evaluación de los estudiantes y qué efectos tiene esto en el contexto educativo?</p>
		<p>I ncidencia del Día E en la comprensión de la importancia de las Pruebas SABER</p>	<p>¿Qué opinión le merece el hecho de definir el Índice Sintético de la Calidad Educativa –ISCE- de una institución educativa valorando aspectos como el progreso, el desempeño y el ambiente escolar únicamente mediante el análisis de los resultados de las pruebas SABER y la información de sus factores asociados?</p>

2. EVALUACIÓN	<p><u>Conceptualización de la evaluación</u> Esta subcategoría busca comprender cómo conciben los expertos la evaluación de los estudiantes y las pruebas SABER.</p>	<p>Reconocimiento de alcances y limitaciones de las pruebas para evaluar los estudiantes.</p>	<p>Desde su concepción de evaluación, ¿cuáles serían los posibles alcances y las limitaciones de las pruebas SABER como instrumento utilizado para evaluar a los estudiantes?</p>
	<p><u>Evaluación por competencias</u> Esta subcategoría busca indagar por la comprensión de las posibilidades de evaluar la competencia comunicativa.</p>	<p>Comprensión del objeto de estudio de las pruebas SABER de Lenguaje y sus características.</p>	<p>¿Qué dificultades se presentan al evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa de las niñas y los niños de los grados 3° y 5° mediante la prueba SABER de Lenguaje?</p>
	<p><u>Estrategias de evaluación</u> Esta subcategoría tiene como propósito indagar acerca de las estrategias que favorecen la evaluación de la competencia comunicativa.</p>	<p>Reconocimiento de estrategias pertinentes para evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa.</p>	<p>Considerando las dificultades que existen al evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a través de las pruebas SABER, ¿Qué estrategias considera que favorecerían la evaluación de dicha competencia en el aula?</p>

<b>3.RELACIÓN PRUEBAS SABER DE LENGUAJE Y EVALUACIÓN EN EL AULA</b>	<p><u>Uso pedagógico de las pruebas SABER en las prácticas evaluativas.</u> Esta subcategoría busca indagar por la importancia que tienen las pruebas en la práctica pedagógica y evaluativa de los profesores.</p>	<p>Comprensión de estrategias relacionadas con el uso pedagógico de las pruebas</p>	<p>Desde su perspectiva ¿Qué hallazgos encontrados a partir de la información que arrojan los resultados de las pruebas SABER de Lenguaje y el estudio de sus factores asociados se pueden tener en cuenta para contribuir al proceso de evaluación de los estudiantes?</p> <p>Considerando las consecuencias que a nivel pedagógico y evaluativo tiene el hecho de pedir a los profesores que diseñen pruebas institucionales estilo ICFES, ¿qué opinión le merece esta decisión y por qué cree que se opta por implementarla en muchos colegios?</p>
	<p><u>Uso resultados de las pruebas SABER en la práctica pedagógica.</u> Esta subcategoría tiene como propósito indagar acerca del posible uso pedagógico de los resultados de las Pruebas.</p>	<p>Comprensión del uso que hacen diferentes sectores del país de los resultados de las pruebas SABER</p>	<p>¿Qué uso se hace de los resultados de las pruebas SABER en el país y cuáles son sus efectos en el contexto educativo?</p>

Anexo 5: Formato aprobación de rectoría

Bogotá, 10 de Junio de 2015

Sr. Rector  
Héctor Eduardo Rodríguez Beltrán  
Colegio Leonardo Posada Pedraza

Asunto: Solicitud aprobación para aplicar instrumentos de investigación

Estimado Rector:

En el marco de la Maestría en Educación con énfasis en evaluación y gestión educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, y como una fase del proyecto de investigación: Pruebas SABER de lenguaje 3° y 5°: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa, que actualmente desarrollo en mi calidad de estudiante del IV semestre perteneciente al grupo Evaluando\_nos, pedagogía crítica y docencia, me dirijo a usted con el propósito de solicitar su aprobación para aplicar un cuestionario mixto a los profesores de primaria y posteriormente una entrevista en profundidad dirigida a los profesores pertenecientes al área de Español; aclarando que dicho proceso no interferirá en ningún momento con el trabajo pedagógico de aula de los profesores y que el uso de dicha información será utilizado solo con fines investigativos garantizando la confidencialidad de los datos recogidos durante dicho proceso.

Agradezco su atención a la presente solicitud y su valiosa colaboración.

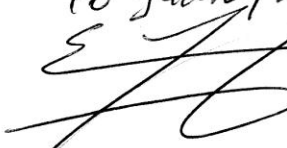
Atentamente,



Sandra Gisela Martín Martínez  
Docente de Humanidades- Básica Primaria



José Emilio Díaz Bahen  
Asesor proyecto de investigación  
Coordinador grupo Evaluando\_nos

Recibi  
10 junio/2015  
  
RECIBO  
Doy visto bueno a la solicitud.

Anexo 6: Formato de aprobación de coordinación jornada mañana

Bogotá, 9 de Junio de 2015

Sra. Niria Sánchez  
Coordinadora Básica Primaria  
Colegio Leonardo Posada Pedraza  
Jornada Mañana

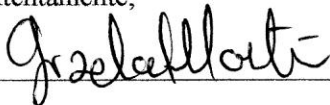
Asunto: Solicitud aprobación para aplicación de instrumentos de investigación

Estimada Coordinadora:

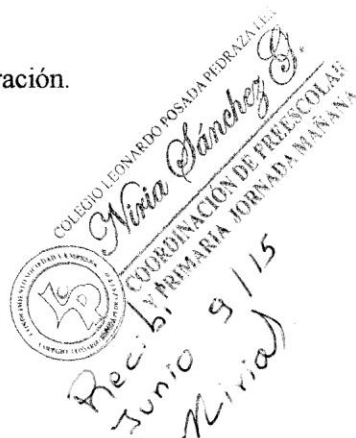
En el marco de la Maestría en Educación con énfasis en evaluación y gestión educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, y como una fase del proyecto de investigación que actualmente desarrollo en mi calidad de estudiante del IV semestre perteneciente al grupo Evaluando\_nos, pedagogía crítica y docencia, solicito cordialmente su aprobación para aplicar un cuestionario mixto a los profesores de primaria y posteriormente una entrevista a profundidad con los profesores pertenecientes al área de Español; aclarando que dicho proceso no interferirá en ningún momento con el trabajo pedagógico de aula de los profesores y que el uso de dicha información será utilizado solo con fines investigativos garantizando la confidencialidad de los datos recogidos durante dicho proceso.

Agradezco su atención a la presente solicitud y su valiosa colaboración.

Atentamente,



Sandra Gisela Martín Martínez  
Docente de Humanidades- Básica Primaria



## Anexo 7: Formato de aprobación de coordinación jornada tarde

Bogotá, 9 de Junio de 2015

Sra. Doris Palacios  
Coordinadora Básica Primaria  
Colegio Leonardo Posada Pedraza  
Jornada Tarde

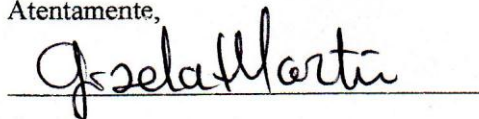
Asunto: Solicitud aprobación para aplicar instrumentos de investigación

Estimada Coordinadora:

En el marco de la Maestría en Educación con énfasis en evaluación y gestión educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, y como una fase del proyecto de investigación que actualmente desarrollo en mi calidad de estudiante del IV semestre perteneciente al grupo Evaluando\_nos, pedagogía crítica y docencia, me dirijo a usted para solicitar su aprobación para aplicar un cuestionario mixto a los profesores de primaria y posteriormente una entrevista en profundidad dirigida a los profesores pertenecientes al área de Español; aclarando que dicho proceso no interferirá en ningún momento con el trabajo pedagógico de aula de los profesores y que el uso de dicha información será utilizado solo con fines investigativos garantizando la confidencialidad de los datos recogidos durante dicho proceso.

Agradezco su atención a la presente solicitud y su valiosa colaboración.

Atentamente,



Sandra Gisela Martín Martínez  
Docente de Humanidades- Básica Primaria



Anexo 8: Formato de consentimiento informado para profesores



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN  
EDUCATIVA



## FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

TÍTULO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Pruebas saber de lenguaje 3° y 5°: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa.

INVESTIGADORA: Sandra Gisela Martín Martínez

DIRECTOR PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: José Emilio Díaz Ballén

TELÉFONOS ASOCIADOS A LA INVESTIGACIÓN: 3213125161-3158737410

### OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:

Comprender las relaciones y tensiones que existen entre las Pruebas Saber de Lenguaje (3° y 5°) basadas en el modelo de evaluación por competencias y la evaluación en el aula, con el propósito de generar unos criterios pedagógicos desde la perspectiva crítica que propicien la evaluación formativa del área de Lenguaje, donde las pruebas SABER sean un recurso complementario.

### PROCEDIMIENTOS:

Para la recolección de la información se solicitará su colaboración voluntaria para responder un cuestionario que le será entregado en medio físico.

### PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD:

La participación en este estudio es de carácter voluntario, usted puede decidir no participar más cuando así lo desee. Toda la información será recogida de manera confidencial y será utilizada con fines investigativos únicamente. Los resultados de este estudio serán analizados sin divulgar su identidad; además, si usted está interesado, podrá tener acceso a los resultados y hallazgos de esta investigación en la que su voz y su experiencia son muy importantes.

**CONSENTIMIENTO:** He leído y entendido la información que se ha suministrado anteriormente. La investigadora ha resuelto mis inquietudes y por lo tanto, manifiesto mi interés de participar en esta investigación.

Nombre y firma del participante \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Nombre y firma del investigador \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

## Anexo 9: Cuestionario para profesores

	<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <i>Educadora de educadores</i>	<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</b> <b>ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA</b>	<b>Grupo de Investigación</b> <b>EVALUÁNDO NOS</b> Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación
<b>PRUEBAS SABER DE LENGUAJE 3° Y 5°: POSIBILIDADES Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA.</b>			
<p>Apreciado maestro(a): Este cuestionario tiene como propósito indagar por la manera en que los profesores de Básica Primaria comprenden y asumen las Pruebas Saber 3° y 5°, (específicamente las del área de Lenguaje) fundamentadas en el enfoque de evaluación por competencias con relación a sus prácticas evaluativas, con el propósito de generar unos criterios pedagógicos que orienten la evaluación formativa y democrática en el área de Lenguaje. Esto incluye indagar acerca de su comprensión de las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad y del enfoque de las competencias en educación. Se garantiza la confidencialidad de la información recogida a través de este instrumento, que tiene lugar en el marco del proyecto de investigación que actualmente desarrollo como estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.</p>			
<b>INVESTIGADOR:</b>			
Sandra Gisela Martín Martínez			

<b>INFORMACIÓN ADICIONAL</b>									
Fecha:									
Marque con una X donde corresponda.									
Estudios realizados:									
Normalista	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Profesional	<input type="checkbox"/>	Especialización	<input type="checkbox"/>	Maestría	<input type="checkbox"/>
Último título obtenido:									
Estatuto Docente al que pertenece:									
Años de experiencia docente:									

<b>INSTRUCCIONES</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lea atentamente cada pregunta, y en aquellas de opción múltiple señale con una (X) la letra del ítem que considera adecuado.</li> <li>2. En algunas de las preguntas usted puede escribir brevemente su respuesta en la última opción, cuando las alternativas dadas no expresan la manera en que usted comprende el asunto indagado.</li> <li>3. En los enunciados donde se requiere ordenar las opciones del 1 al 5 tenga en cuenta que 5 es la opción que se asocia con la mayor relevancia según su concepto y 1 aquella que usted considera menos relevante o que usa con menos frecuencia.</li> <li>4. En las preguntas que requieren explicar su elección, trate de ser lo más breve y conciso posible para facilitar la comprensión de su respuesta.</li> </ol>

**DESARROLLO DEL CUESTIONARIO**

**POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD**

1. Ordene de 1 a 5 a los siguientes aspectos, donde 5 es el más importante.

A su juicio, los aspectos que han tenido influencia en el diseño e implementación de las políticas educativas de evaluación de la calidad educativa son:

- A. El interés del gobierno por tener un sistema educativo competitivo a nivel internacional.  
 B. Las recomendaciones de Organismos Supranacionales. (FMI<sup>13</sup>, BM<sup>14</sup>, OCDE<sup>15</sup>, OIT<sup>16</sup>).  
 C. Los resultados de investigaciones en educación y el análisis de los mismos.  
 D. Las conclusiones construidas en los congresos y foros educativos.  
 E. Otro aspecto. ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2. Para usted, la implementación de las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad ha generado condiciones para:

- A. Propiciar espacios de reflexión pedagógica acerca de los logros y dificultades de los estudiantes.  
 B. Plantear la aplicación de pruebas estandarizadas para monitorear la calidad educativa.  
 C. Implementar estrategias de medición y comparación entre las instituciones educativas.  
 D. Motivar a las comunidades educativas para que evalúen sus fortalezas y debilidades.  
 E. Otra finalidad. ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3. Ordene de 1 a 5 a los siguientes aspectos, donde 5 es el más importante.

Según su criterio, el Decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media ha propiciado:

- A. Favorecer la autonomía de las instituciones educativas a través del diseño e implementación de su Sistema Institucional de Evaluación (SIE).  
 B. Incrementar el interés de los colegios en tratar de mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas externas (SABER, PIRLS, PISA, TIMMS).  
 C. Mejorar la calidad educativa a través de la participación en las pruebas externas a nivel nacional (SABER) e internacional (PIRLS, PISA, TIMMS).  
 D. Asegurar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo colombiano para coadyuvar a generar una mayor cobertura educativa.  
 E. Otro aspecto, ¿cuál? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

<sup>13</sup> Fondo Monetario Internacional

<sup>14</sup> Banco Mundial

<sup>15</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

<sup>16</sup> Organización Internacional del Trabajo

4. Se ha establecido como obligatorio la realización del Día E a nivel nacional a través del Decreto 0325 de 2015, durante el día en mención se ha dado a conocer el índice sintético de la calidad educativa (ISCE) correspondiente a cada colegio en una escala numérica del 1 al 10. A su juicio y de acuerdo con su experiencia pedagógica, durante el desarrollo de este día en el colegio Leonardo Posada, ¿Qué aspectos considera que está priorizando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para establecer la calidad educativa de las instituciones educativas del país? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### EVALUACIÓN

5. De acuerdo con su concepción, la evaluación de los estudiantes se puede definir como:

- A. Una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos con una finalidad formativa.
- B. Proceso para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos.
- C. Proceso que incluye el estudio de los avances, cambios observados en los alumnos y estudios de seguimiento.
- D. Herramienta que recoge información para la valoración y la toma de decisiones a partir de sus resultados.
- E. Otra definición. ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

6. La estrategia que usted implementa con más frecuencia en el aula para evaluar a sus estudiantes es:

- A. Examen oral y pruebas escritas de carácter individual para identificar logros y dificultades.
- B. Observación participante del trabajo en clase para valorar el desempeño de los estudiantes.
- C. Exposición y talleres a nivel individual y grupal para favorecer el trabajo colaborativo.
- D. Planteamiento de situaciones problémicas para favorecer el desarrollo de competencias.
- E. Otra, ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

7. A su juicio ¿Cuál de las siguientes estrategias sería la más pertinente para evaluar el desarrollo de las competencias en los estudiantes?

- A. Observación sistemática de los avances y dificultades.
- B. Aplicación de pruebas de selección múltiple con única respuesta.
- C. Desarrollo colaborativo de talleres durante la clase.
- D. Planteamiento de situaciones problémicas reales.
- E. Otra estrategia. ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

8. Explique brevemente cuáles considera que son los propósitos de las pruebas de comprensión que se realizan semestralmente en el Colegio Leonardo Posada Pedraza: \_\_\_\_\_

---



---



---

### **RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA**

9. La estrategia que usted implementa para usar las pruebas Saber con el propósito de coadyuvar a la evaluación de los estudiantes en el aula es:

- A. Diseñar evaluaciones escritas con una estructura similar a la de las pruebas Saber.
- B. Resolver con los estudiantes cuadernillos de las Pruebas disponibles en la página del ICFES.
- C. Analizar los componentes que evalúan las pruebas para priorizarlos en lo que usted evalúa a sus estudiantes.
- D. Consultar los resultados para reflexionar sobre las causas del desempeño de los estudiantes.
- E. Otra estrategia, ¿cuál? \_\_\_\_\_

---

10. ¿Usted considera que en su colegio el análisis y la reflexión acerca de los resultados de las pruebas Saber son aspectos importantes al realizar la planeación curricular por áreas?

SI  NO

Si su respuesta es negativa, escriba cuáles son los aspectos que se tienen más en cuenta al realizar la planeación del área \_\_\_\_\_


---



---

Agradezco su colaboración al dedicar su valioso tiempo para responder con interés y sinceridad este cuestionario.

## Anexo 10: Formato entrevista semiestructurada a expertos

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <i>Educadora de educadores</i>		<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</b> <b>ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA</b>		Grupo de Investigación <b>EVALUÁNDO NOS</b> Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación	
<b>INTRODUCCIÓN</b>					
<p>En el marco del proyecto “Pruebas SABER de lenguaje 3° y 5°: Posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa”, desarrollado en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, se elaboró una entrevista semiestructurada para expertos atendiendo al siguiente propósito: comprender las relaciones y tensiones que existen entre las pruebas SABER de Lenguaje (3° y 5°) y la evaluación en el aula, con el fin de construir unos criterios pedagógicos desde la perspectiva crítica que propicien la evaluación formativa en el área de Lenguaje, donde las pruebas SABER puedan ser un instrumento complementario.</p>					
<b>INVESTIGADOR</b>					
Sandra Gisela Martín Martínez					
<b>FECHA:</b>					
<b>PROPÓSITOS</b>					
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Describir el significado que otorgan las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad a las pruebas SABER y su incidencia en la evaluación en el aula.</li> <li>2. Indagar y describir la manera en que el uso las pruebas SABER y sus resultados pueden dificultar o favorecer la evaluación en el aula.</li> </ol>					
<b>EXPERTO ACADÉMICO:</b>					
<b>FORMACIÓN ACADÉMICA</b>					
<b>PREGRADO:</b>			<b>UNIVERSIDAD:</b>		
<b>POSGRADO:</b>			<b>UNIVERSIDAD:</b>		
<b>OTROS:</b>					
<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL</b>					
<b>CARGO</b>			<b>FECHA</b>		

<b>ÁREA ACTUAL DE DESEMPEÑO</b>
<b>DESARROLLO DE LA ENTREVISTA</b>
Las preguntas de la presente entrevista se realizan atendiendo a tres dimensiones: política, pedagógica y evaluativa.
<b>DIMENSIÓN POLÍTICA</b>
1. Desde su conocimiento a partir de los estudios o investigaciones que ha realizado, ¿en qué contexto político-económico y por qué razones considera que se originó la aplicación de las pruebas SABER en Colombia?
_____
_____
_____
_____
_____
_____
2. ¿Qué nivel de importancia se le otorga a la implementación de las pruebas Saber en las políticas educativas asociadas con la evaluación de los estudiantes y qué efectos tiene esto en el contexto educativo?
_____
_____
_____
_____
_____
3. ¿Qué opinión le merece el hecho de definir el Índice Sintético de la Calidad Educativa –ISCE- de una institución educativa valorando aspectos como el progreso, el desempeño y el ambiente escolar únicamente mediante el análisis de los resultados de las pruebas SABER y la información de sus factores asociados?
_____
_____
_____
_____
_____

**DIMENSIÓN PEDAGÓGICA**

4. ¿Desde su concepción de evaluación, cuáles serían los posibles alcances y las limitaciones de las pruebas SABER como instrumento utilizado para evaluar a los estudiantes?

---

---

---

---

---

---

5. ¿Cuál es el objeto de evaluación de las pruebas Saber de Lenguaje y desde que referentes teóricos o principios epistemológicos se ha creado dicho objeto?

---

---

---

---

---

---

6. Desde su concepción de la competencia comunicativa, ¿Qué dificultades se presentan al evaluar el desarrollo de esta competencia de las niñas y los niños de los grados 3° y 5° mediante la prueba SABER de Lenguaje?

---

---

---

---

---

---

7. Considerando las dificultades que existen al evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a través de las pruebas SABER, ¿Qué estrategias considera que favorecerían la evaluación de dicha competencia en el aula?

---

---

---

---

---

---

**DIMENSIÓN EVALUATIVA**

8. ¿Qué uso se hace de los resultados de las pruebas SABER en el país y cuáles son sus efectos en el contexto educativo?

---

---

---

---

---

---

9. Considerando las consecuencias que a nivel pedagógico y evaluativo tiene el hecho de pedir a los profesores que diseñen pruebas institucionales estilo ICFES, ¿qué opinión le merece esta decisión y por qué cree que se opta por implementarla en muchos colegios?

---

---

---

---

---

---

10. Desde su perspectiva ¿Qué hallazgos encontrados a partir de la información que arrojan los resultados de las pruebas SABER de Lenguaje y el estudio de sus factores asociados pueden tener en cuenta los profesores de la básica primaria para contribuir al proceso de evaluación de los estudiantes?

---

---

---

---

---

---

Existe algún aspecto que quisiera agregar porque no fue contemplado dentro del desarrollo de la entrevista y puede ser valioso presentar algunas consideraciones al respecto:

---

---

---

---

---

---

Muchas gracias por sus aportes y por el tiempo dedicado para responder la presente entrevista.

## Anexo 11: Transcripción entrevistas semiestructuradas

<b>ISABEL FERNANDES CRISTOVAO</b>
<p><i>Licenciada en Psicología, Universidad de Sao Paulo- Brasil, Bachelor en Psicología, Universidad de Sao Paulo- Brasil y Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Se desempeñó como asesora y profesional en el Departamento Nacional de Planeación (1992-1996). Jefe del área de Innovaciones Pedagógicas en la Corporación Mixta para la Investigación y Desarrollo de la Educación Básica- CORPOEDUCACIÓN (1996-2005). Directora Ejecutiva en la Asociación Visión Social (2006) y de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media- MEN. Fue Subdirectora de Análisis y Divulgación del ICFES.</i></p>
CATEGORÍA 1: POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD
<p>G.M. ¿Desde su conocimiento a partir de los estudios o investigaciones que ha realizado, qué razones considera que dieron origen a la aplicación de las pruebas SABER en Colombia desde hace varias décadas?</p> <p>I.F.C En ocasiones hay lecturas sesgadas cuando se afirma que tener unas pruebas para evaluar a los estudiantes es una imposición del Banco Mundial, pues no se comprenden los mecanismos que tienen los países para negociar los créditos externos, el banco no impone, solo presta el dinero y da recomendaciones, pero es el país el que decide cómo invertir los recursos. Las bancas multilaterales en general contratan unos consultores o expertos externos quienes de acuerdo con su experticia en educación dan ciertas recomendaciones luego de analizar las características del país. Al finalizar la década de las 80 con el crédito enfocado a la universalización de la básica primaria se intenta reorientar los recursos en términos de formación de docentes, de textos y materiales. En la década de los noventa inicia el diseño de las pruebas con recursos del crédito del Banco Mundial, en el año 91 se aplican las primeras pruebas con carácter muestral y esto se va volviendo una política nacional. En su momento, gracias al análisis de los resultados se hicieron más inversiones en educación en aquellas zonas con los resultados más bajos para mejorar la calidad, por lo tanto las pruebas son una herramienta para la toma de decisiones, pues cuando se tiene información es posible tomar decisiones así el instrumento sea imperfecto, pues una prueba de estas es imperfecta, ...pero tener una información es mejor que no tenerla, pues una persona sin datos es solo una persona con una opinión más, pero uno con datos tiene argumentos.</p> <p>G.M. ¿Qué nivel de importancia se le otorga a la implementación de las pruebas Saber en las</p>

políticas educativas asociadas con la evaluación de los estudiantes y qué efectos tiene esto en el contexto educativo?

I.F.C. El país... el gobierno nacional considera que las pruebas son una herramienta poderosa y por eso decide que las pruebas se apliquen en todos los colegios para entregar un instrumento de retroalimentación a sus planes, dado que la Ley General de Educación dice que los colegios tienen autonomía para definir sus proyectos educativos institucionales, pero que el Ministerio de Educación Nacional tiene la competencia de establecer unos referentes nacionales de calidad. La función del MEN es definir estos referentes y ejercer inspección y vigilancia, es su tarea, si no lo hace está incumpliendo las funciones de ley. La inspección y vigilancia se ejerce de diferentes maneras, mirando el destino de los recursos, las contrataciones... pero hace una inspección y vigilancia mediante la aplicación de unos instrumentos para saber que tanto los estudiantes están alcanzando estos aprendizajes que están definidos en unos referentes que fueron concertados en el país, unos estándares en los que trabajaron asociaciones de facultades de educación, maestros en ejercicio de todo el país, expertos de área ...en un ejercicio en el cual se puede definir qué es lo que se quiere lograr en el país al finalizar los distintos grados escolares en cada área. Y bueno...el MEN en uso de estas funciones y para poder tomar decisiones puede requerir de la información acerca de que tanto se está logrando que los estudiantes alcance los estándares definidos, pero esto no solo le interesa al MEN sino también a cada institución educativa para que use la información como retroalimentación, porque los resultados de las instituciones educativas varían y por eso es importante ver que tanto están aprendiendo los estudiantes y como ha sido la evolución en el tiempo con unas pruebas que tienen un diseño metodológico muy riguroso.

## CATEGORÍA 2: EVALUACIÓN

G.M. Desde su concepción de evaluación, ¿cuáles serían los posibles alcances y las limitaciones de las pruebas SABER como instrumento utilizado para evaluar a los estudiantes?

I.F.C. Pues, son pruebas estandarizadas... pero... permiten la comparación, cuando tienes un metro de 100 cm tienes como comparar y saber que una persona es más baja que otra. Cuando se usa la misma vara para medir se puede comparar. Esta es una de las características de una evaluación estandarizada, por eso se llama así y da información comparable...y además se ha hecho un esfuerzo cuando se entregan los resultados de las pruebas Saber de 3°, 5° y 9° pues

además de darle a las instituciones un puntaje, se explicitan los niveles de desempeño que se definieron así: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado; y según los estándares básicos lo esperado es que los estudiantes se ubiquen en el nivel satisfactorio o lo superen; entonces si llegas a tu institución educativa y encuentras que en lenguaje 3er grado se tiene el 65% de los niños por debajo del nivel satisfactorio, pues estas logrando que solo el 35% alcancen o superen estos estándares, ¡pues eso es un tema para que la institución reflexione!. No se entiende que el resultado de una prueba no es el veredicto único y exclusivo de los aprendizajes de los niños. Hay que dejar de preocuparse por la prueba, esta es un termómetro, uno no tiene que preocuparse por el termómetro sino por las estrategias para mejorar, el termómetro es un indicador pero no habla de toda la salud, y ahora no se trata de convertir las pruebas de todos los cursos en pruebas tipo Saber, eso me parece de una pobreza...

G.M. Considerando las dificultades que existen al evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a través de las pruebas SABER, ¿Qué estrategias considera que favorecerían la evaluación de dicha competencia en el aula?

I.F.C. Por ejemplo en el área de Lenguaje si el profesor se propone que sus estudiantes logren escribir un ensayo, pero en la mayoría de las clases se enfatiza más en el componente sintáctico que en el semántico y en el pragmático, no se puede lograr el objetivo propuesto al inicio, y entonces cómo lograrlo, pues desarrollando la argumentación, llevando al estudiante a dar razones acerca de lo que piensa. Eso sí, aunque los niveles de argumentación son distintos en cada etapa, hay que formar a los estudiantes desde los grados iniciales, pues no se llega a grado once a escribir textos argumentativos si yo no empecé a trabajar en ello antes. Las pruebas están mediadas por textos, y a veces se entrega el asunto de la comprensión de lectura y la escritura, al área de Lenguaje, cuando es un asunto de todas las áreas. Y esto se puede mejorar articulando las áreas, por ejemplo en el área de ciencias naturales se manejan gráficos y tablas, entonces, porque no hablar con los colegas de otras áreas. Si un estudiante tiene falencias y es un estudiante normal, el problema no es de aprendizaje es de la enseñizaje (la palabra no existe, pero bueno...). Hay que alinear los objetivos del aprendizaje, con los estándares, con lo que se hace en el aula y con lo que se evalúa, pues yo no puedo evaluar lo que no he enseñado. Tengo que preguntarme que es lo que yo quiero lograr al final de cada curso para orientar mi práctica.

**CATEGORÍA 3: RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA**

G.M. ¿Qué posible uso pedagógico pueden hacer los maestros de las pruebas SABER de Lenguaje?

I.F.C. El uso pedagógico es eso, es decir, más allá de decir ¡nos fue mal!, y entonces es porque hay condiciones de desnutrición, las familias son disfuncionales, hay pobreza...pero se olvida que en el estrato seis también hay familias muy disfuncionales, entonces esto no debe estar asociado únicamente a la pobreza, si... y pues casos de maltrato los hay en todos los estratos, así que uno no puede escudarse en el factor del niño, es decir no echarle solo la culpa al niño y a su familia, hay que ver desde lo que hacemos en la institución en qué podemos incidir, pues hay países que tienen muy buenas estrategias de trabajo y de calidad como Finlandia, y no es que en Finlandia no existan niños con problemas de aprendizaje, claro que los hay, pero se tienen estrategias pedagógicas, por ejemplo, desde el primer día el profesor detecta la dificultad que hay para reforzar, se trabaja de acuerdo al ritmo de aprendizaje a través de refuerzos que son tomados con agrado por los niños. La meta es lograr que todos aprendan. Son estos elementos que aportan al uso pedagógico de las pruebas mediante el uso de la información de los resultados, y es que además... hay un gran esfuerzo por entregar las pruebas con una información comparada por grupos. El reporte también ofrece a través de los cuestionarios sociodemográficos una clasificación de la población en cuatro niveles socioeconómicos que no son los estratos, así el nivel socioeconómico uno no es estrato uno, sino que corresponde a unos niños que tienen unas familias donde los papás son analfabetas o no terminaron la primaria, que viven en condiciones de hacinamiento o que tienen pocas posibilidades de acceder a un capital cultural, de salir a un parque, a un museo, a una biblioteca, etc. Y un colegio de nivel socioeconómico cuatro, seguramente es porque tiene papás que son bachilleres o más, indica que los niños tienen más recursos de consulta y posibilidades de acceso a bienes culturales, sin embargo, es posible encontrar que hay colegios de niveles bajos con unos resultados muy buenos y colegios de nivel alto con bajos resultados en las pruebas.

G.M. ¿Pero estos últimos son excepciones?

I.F.C. No... no tanto, esto se puede ver en el análisis estadístico que se presenta por entidades territoriales, uno no puede predeterminar que por casusa de la pobreza los resultados van a ser malos...Concluir que no hay nada que hacer es lo que hay que superar. La pobreza no tiene

porqué condicionar los resultados. Tener plata ayuda pero no lo resuelve todo.

G.M. ¿Qué uso se hace de los resultados de las pruebas Saber en el país y cuáles son sus efectos en el contexto educativo?

I.F.C. Al respecto, yo trabajé mucho con los medios de comunicación, trabajé talleres con los periodistas, y algunos cambiaron. La periodista del periódico El Tiempo que antes vivía pendiente del ranking preguntaba: ¿Doctora, cuál es el mejor colegio?, y entonces yo le decía que eso depende del criterio, por eso el ICFES ni hace, ni recomienda rankings. El que vaya a hacer un ranking, tiene que dejar claro el criterio que utilizó, pues según el criterio que yo uso el resultado va a variar; en los puntajes hay unos márgenes donde la diferencia estadística no marca grandes diferencias, y no da para ordenarlos en un ranking. En alguna ocasión ella decidió hacer un reportaje acerca de lo que se hace en los colegios con buenos resultados, yo le aconsejaba que se acercara preferiblemente a los colegios oficiales con buenos resultados ubicados en estratos socioeconómicos bajos con el fin de mostrar su mejora y hacerlos visibles.

Un uso pedagógico de la información puede ser tomar los resultados, un rector debería coger sus reportes de resultados de todos los grados evaluados, y usar la semana de planeación institucional para analizar los resultados, ver en qué áreas se mejoró el desempeño y en cuales se bajó, analizar las posible causas, diseñar un plan de mejoramiento, donde haya estrategias para que todos alcancen un nivel de lectura apropiado y que no sean solo entrenados para las pruebas, que este es el otro problema en el que puede caer una institución educativa, y eso si es empobrecer la educación, ¡es empobrecerla!, enseñar para las pruebas es lo más perjudicial, y además estadísticamente el ICFES hizo una investigación acerca de los Pre-icfes, y se concluyó que esto no ayuda a mejorar...la educación no es para un momento, es para toda la vida.

Además yo tengo los estándares, pero mi colegio dentro de la autonomía tiene un PEI y tiene un plan de estudios, hay que revisar si este plan de estudios abarca los estándares, los supera, o está por debajo de los estándares. Estar por encima en la planeación puede provocar que no se desarrollen procesos que se deberían desarrollar en cada etapa. Los maestros suelen ser muy ambiciosos en la planeación y los resultados no van a ser buenos; las investigaciones de factores asociados también dicen que las escuelas que tienden a tener mejores desempeños en este tipo de pruebas tienen un proceso articulado entre los profesores de las áreas. Hay contenidos que ya se han visto en determinados grados y se repiten porque cada uno enseña como le parece; a veces

se dejan de cubrir contenidos porque siempre se planean para desarrollarlos al final del año o porque no son contenidos del gusto del maestro, lo cual es una falta de ética profesional. A veces se dice que la culpa es de las pruebas porque no mide lo que se enseña, y la solución cuando uno tiene fiebre no es romper el termómetro, sino buscar estrategias. A partir de una investigación cualitativa que hice con una investigadora de la Universidad de la Sabana, donde hicimos observaciones de clase, tomamos una muestra de cuadernos de los niños de básica primaria y encontramos en cuadernos de tercero y de quinto los mismos contenidos, al entrevistar a los profesores no habían razones claras.

G.M. Considerando las consecuencias que a nivel pedagógico y evaluativo tiene el hecho de pedir a los profesores que diseñen pruebas institucionales estilo ICFES, ¿qué opinión le merece esta decisión y por qué cree que se opta por implementarla en muchos colegios?

I.F.C. Eso no tiene sentido, pero un aprendizaje interesante, es que los niños tengan acceso a información de la prueba, a conocer su formato, la clase de preguntas, explicando que son de selección múltiple, con el enunciado y con cuatro opciones de respuesta, y también es bueno que los maestros también estudien estas pruebas para profundizar muchos más en este proceso de evaluación, porque estas pruebas también son construidas por maestros y pasan por una validación y un pilotaje para mirar unos elementos estadísticos y psicométricos, pero la base son los estándares en educación, maestros en ejercicio que diseñan las preguntas que son validadas, etc. A veces se toma la decisión de poner a todos los maestros del colegio a hacer preguntas tipo ICFES, y ellos no lo saben hacer, pues estas se construyen con el modelo basado en evidencias, que tiene una metodología rigurosa y características especiales en su construcción, ninguna opción de respuesta dice todas las anteriores o ninguna de las anteriores. Ahora seguramente uno tendría que revisar en qué nivel están los estudiantes, será bueno pensar si en la enseñanza se abarcan los contenidos evaluados, si están dentro del plan de estudios o no.

G.M. Desde su perspectiva ¿Qué hallazgos encontrados a partir de la información que arrojan los resultados de las pruebas SABER de Lenguaje y el estudio de sus factores asociados pueden tener en cuenta los profesores de la básica primaria para contribuir al proceso de evaluación de los estudiantes?

I.F.C. Bueno... hay unos factores asociados donde la educación no puede incidir, por ejemplo, pues en la situación de pobreza de un niño, que no tenga un capital cultural en su familia, y esto

la institución no lo resuelve sola, ni el MEN, porque esto tiene que ser objeto de unas políticas que van más allá del sector educativo. Pero también hay otros factores institucionales donde uno si puede incidir, que son los factores escolares, y estos estudios de factores escolares que siempre se hacen paralelamente a estas pruebas le dan luces al administrador, al gobierno, al ministro, a los secretarios de educación, al presidente y a todos para tomar unas decisiones, entonces, por ejemplo, ya se están haciendo estudios a nivel nacional o estudios sobre otros países que hacen uso de las evaluaciones estandarizadas y hacen este mismo tipo de estudios, hay una trayectoria como de unos cincuenta años en estudios de factores asociados donde se muestran varias cosas, por ejemplo, está clarísimo que cuando un muchacho repite curso le va peor, su rendimiento es más bajo, pues... si repetí es porque fracasé, si fracasé entonces no aprendí, así que no voy a aprender. Entonces el mensaje es claro, repetir no sirve, eso puede perjudicar un estudiante. Y el tiempo escolar, digamos que no es cumplir con ocho horas, sino que se tengan cinco horas bien usadas, no es tanto el número de horas sino el uso eficiente de esas horas. Procesos de formación de docentes para que ellos dominen los contenidos pedagógicos... estos son elementos que uno puede tener en cuenta a nivel macro; a nivel de una institución educativa tomo los resultados y puedo mirar, bueno... si tengo en el mismo ejemplo 65% de mis niños de tercer grado por debajo del nivel satisfactorio, hay que analizar qué pasó, ese análisis lo tiene que hacer cada colegio, mirando si los resultados empeoraron de un año a otro, ¿qué paso para que empeoraran? ¿o qué no pasó?, tal vez el cambio de docentes y la falta de inducción a quienes llegan pudo incidir... Las reflexiones anteriores son de una riqueza pedagógica tan fuerte, que mira...uno deja de lado las pruebas, pues las pruebas son un motivo para que hablemos de nuestra misión en lo educativo, y bueno hay que mirar la asistencia de los niños, de los profesores, y qué estrategias podemos dar de refuerzo, como usar lo que hay en la institución, es empezar a hilar todos esos recursos que tenemos, entre lo que se incluye la formación de los maestros en lo que hay falencias según los resultados de las pruebas. Esto lleva a mirar nuestras prácticas, querer aprender de los colegas que tienen prácticas exitosas, esto lo hace Finlandia, se tienen comunidades de docentes centradas en mirar, reflexionar sobre su práctica, además la experiencia de otros maestros puede aportar a la mejora. Así que de acuerdo a lo que indica el termómetro mire hacia adentro y observe lo que está pasando en ese organismo que se llama colegio.

**MARTHA YANETH CASTILLO BALLÉN**

*Licenciada en lingüística y literatura de la Universidad Distrital de Colombia. Estudios de Maestría en literatura, Instituto Caro y Cuervo. Profesional especializada, área de lenguaje, ICFES. Asesora permanente en proyectos de evaluación externa en el ámbito nacional e internacional.*

**CATEGORÍA 1: POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD**

G.M. Desde su conocimiento a partir de los estudios o investigaciones que ha realizado, ¿en qué contexto político-económico y por qué razones considera que se originó la aplicación de las pruebas SABER en Colombia?

Y.C.B. Las pruebas Saber digamos que tienen un contexto muy importante, no solo a nivel político, estas pruebas se generan porque lo que se quiere medir con ellas es la calidad educativa del país, por eso no dan resultado niño a niño, como si lo da por ejemplo la prueba de examen de estado, estas pruebas lo que hacen es recoger información de los niños en cada uno de los ciclos escolares, las pruebas Saber se han venido aplicando en los grados 3°, 5° y 9° hasta el año pasado, y ahora, este año también se implementa grado 7°, las pruebas SABER, no solamente de Lenguaje, también de matemáticas, ciencias y ciudadanía, lo que hacen es recoger información sobre el desarrollo de unas competencias que se han considerado como básicas fundamentales, partiendo de unos currículos que no están determinados por contenidos, sino que están contruidos pensando en las competencias, es decir, pensando en los procesos, en aquello que se espera que el estudiante logre desarrollar en su proceso educativo en cada uno de los ciclos escolares. La calidad de la educación es su fin, digámoslo así.

G.M. ¿Qué nivel de importancia se le otorga a la implementación de las pruebas Saber en las políticas educativas asociadas con la evaluación de los estudiantes y qué efectos tiene esto en el contexto educativo?

Y.C.B. Yo creo que en la política se les ha otorgado un papel fundamental, y por eso se aplican, y se hacen todos los esfuerzos porque estas pruebas tenga algún sentido cuando lleguen al aula, el problema es lo que ocurre cuando salen los resultados de las pruebas, es decir, qué es lo que se hace con estos resultados, ¿se aprovechan o no se aprovechan?, digamos que a las pruebas se le han puesto algunos colgandijos, como por ejemplo, el determinar los rangos de los colegios y que esto de alguna manera es lo principal para el público, para la prensa por ejemplo, que es la

primera que está encima, para mirar quienes quedaron por encima o por debajo de, entonces lo que realmente la prueba está arrojando y que debería ser tenido en cuenta, ¡se desvanece!, se desvanece en medio de ese tipo de usos que no fueron pensados, digámoslo así, desde la praxis desde la cual fue creada esa política educativa. El verdadero propósito se desdibuja porque le cuelgan una cantidad de cosas a las pruebas que hacen que evidentemente el profesor, el niño y hasta los padres de familia, y hasta nosotros que construimos la evaluación, le tengamos temor, ¿sí?, entonces nadie comprende que ser evaluado es para diagnosticar, pero ese diagnóstico en lugar de un juzgamiento debe tener es una acción inmediata para el mejoramiento, es decir, mientras no comprendamos que la evaluación es importante para mirarnos, para saber qué es lo que tenemos que hacer, la evaluación seguirá siendo el coco de todos. Y hay que perderle el temor al resultado, yo sospecho mucho cuando mis pruebas salen perfectas, y sospecho mucho...

G.M. ¿Qué opinión le merece el hecho de definir el ISCE de una institución educativa valorando aspectos como el progreso, el desempeño y el ambiente escolar solo mediante el análisis de los resultados de las pruebas SABER y de la información de factores asociados?

Y.C.B. Mire, yo creo que nosotros estamos en un momento crucial, es un momento en el que creo que por fin la gente abrió los ojos, y sobre todo el MEN abrió los ojos a algo que viene ocurriendo ya desde hace mucho tiempo, y es que se cambian unas políticas educativas, ¿cierto?, casi desde los 93 o 94 se ha dicho que vamos a dejar a un lado la educación tradicional y vamos a empezar unos procesos para que el estudiante en su aula genere el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, para que así en el futuro tengamos niños con un libre pensamiento, ¿cierto?, sujetos críticos a la hora de aprender el conocimiento, resulta que ese discurso lo hemos venido dando uno a uno, cada uno en su rol, el docente, los evaluadores, la misma política educativa, digamos que se flexibilizó la estádía del conocimiento en el aula, pero nadie vigiló esa flexibilización, ¿y qué pasó?, que en este momento llevamos ya cuatro décadas hablando de lo mismo y nuestros estudiantes cada día están peores, si uno mira los resultados de las pruebas, uno si puede decir que no hemos avanzado, creo que hemos ido hacia atrás, entonces eso nos dice algo, así que todo lo que se implemente en este momento como vigilancia, y digo vigilancia en el buen sentido de la palabra es pertinente, es decir, es ir a mirar que está pasando en las aulas, ¿cierto?, ¿qué pasa con el docente?, no para juzgarlo, sino para mirar como ayudamos, no solamente con el discurso de la apertura educativa, sino mirar qué hacemos, qué recursos se

implementan, cómo trabajamos para que el docente empiece a fomentar una cultura del sostenimiento de la educación con calidad, es decir que él pueda llegar al aula y brindarle al estudiante una información que le sirva, pero que esa información también sea actuada, es decir, que con su actitud frente a lo que está enseñando le esté diciendo al estudiante que es importante eso que le está enseñando, y claro, esto requiere no solamente del día E y no solamente de las pruebas que se están haciendo, requiere de muchísimas más estrategias y trabajos que permitan ir y mirar que está ocurriendo realmente, porque todo se va en planeación, si tu llegas a los colegios, uno mira y todo el mundo planea y en el papel pareciera que se está cumpliendo con los estándares, pero realmente que pasa cuando el docente se enfrenta a cuarenta o cincuenta estudiantes, y qué pasa cuando está expresando ese saber, y qué ocurre con ese estudiante cuando lo está escuchando, es decir, después de que deja el aula qué pasa, ahí es donde nosotros tenemos que empezar a actuar, por eso todo lo que se haga, ¡todo!, toda estrategia que se realice en este momento es bienvenida, creo yo; ahora la cosa es que sí tenemos que tener una coordinación de saber cuál es el propósito que nos une a todos, eso sí tenemos que mirarlo, para poder evaluar el impacto de esas estrategias.

## CATEGORÍA 2: EVALUACIÓN

G.M. ¿Desde su concepción de evaluación cuáles serían los alcances y limitaciones de las pruebas SABER al evaluar a los estudiantes?

Y.C.B. Mire, las pruebas saber son una estrategia más dentro de las políticas educativas, es una estrategia más hacia la búsqueda de construir una Colombia mejor. La evaluación real es la que se hace en el aula de clase, es donde el docente visualiza al estudiante en toda su dimensión comunicativa. La prueba no lo es todo, hay aspectos que no se pueden mirar, que desde aquí se pueden generar hipótesis acerca de lo que puede estar pasando, pero que no están siendo rastreados con la prueba SABER.

G.M. ¿Y cuáles serían las limitaciones, es decir hasta donde no llega la prueba?

Y.C.B. Como le estaba diciendo las pruebas Saber evalúan unas competencias que son básicas fundamentales, digamos que de ellas depende el desarrollo de otros grandes procesos en el futuro académico de ese estudiante, ¿sí?, entonces hay grandes alcances, pero también hay limitaciones, por ejemplo, es un instrumento de lápiz y papel que solo puede trabajar ciertos aspectos en la lectura y la escritura, yo no tengo color, no tengo la evaluación de la música, no tengo evaluación

de la pintura, por ejemplo... Hay muchos aspectos que se escapan a la hora de evaluar la competencia comunicativa de un estudiante, como son la oralidad y la escucha que son fundamentales en el proceso comunicativo de un estudiante; algunos estudiantes son muy competentes a la hora de expresar lo que piensan y sienten en forma oral, y en la escritura son más temerosos, pues le tienen miedo a la producción escrita, pero, esto no indica que la prueba no me de luces con respecto a esos otros procesos que no se logran mirar desde la prueba de papel y lápiz. Pero si sería conveniente que la prueba empezara a abrirse hacia otros procesos que se están dejando por fuera.

G.M. ¿Cuál es el objeto de evaluación de las pruebas Saber de Lenguaje y desde que referentes teóricos o principios epistemológicos se ha creado dicho objeto?

Y.C.B. Digamos que cada prueba, en cada una de las áreas está rastreando unas competencias básicas, cuando yo digo rastreando competencias básicas, no digo las elementales, estoy diciendo básicas fundamentales, es decir, que son aquellas que al ser evaluadas, nos van a dar información sobre aspectos que son importantes para el desarrollo de otros procesos dentro del desarrollo educativo de un estudiante. Ahora ese es su objeto de evaluación, o sea, yo hago preguntas sobre ese objeto de evaluación en particular, pero, su propósito es que eso permita arrojar información para poder ir a la intervención directa hacia el mejoramiento de la calidad educativa.

G.M. Considerando las dificultades que existen al evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a través de las pruebas SABER, ¿Qué estrategias considera que favorecerían la evaluación de dicha competencia en el aula?

El problema es que si bien estamos acercándonos a esos procesos de uso y funcionalidad, es decir, de hacer uso de esa herramienta del lenguaje para el proceso de la significación, nos estamos quedando cortos en otros aspectos que también son fundamentales, y es que el niño empiece a conceptuar sobre eso que aprende en la escuela, por ejemplo, que empiece a saber por qué una palabra es un adjetivo. ¿Si te das cuenta?, es poderle brindar al estudiante la posibilidad de entregarle ese saber para usarlo, pero también para que conceptualice sobre él, así, si un estudiante me pregunta ¿esto cómo se llama?, yo estoy en la obligación de decirle como se llama, pero sobre todo de orientarlo hacia un proceso de significación y no darle solamente la categoría del nombre, sino saber para qué, cómo y por qué llega eso ahí. Eso es vital y requiere de un compromiso fundamental del maestro; (pausa) mire, la calidad educativa no depende de una

prueba, no depende de que ustedes preparen a los estudiantes para una prueba, depende de esa conciencia que se tenga a la hora de interactuar con un grupo de estudiantes, teniendo como herramienta un área, si yo soy profesora debo tener una conciencia clara de que es lo que quiero hacer con ese grupo de estudiantes cuando abro mi boca en una aula de clase, si no hay conciencia de eso, repetiremos todo el tiempo una información y no sabremos a donde llegó esa información, ni para qué, ni la vemos reflejada luego en las acciones futuras de nuestros estudiantes, si yo entro al aula pensando en ver una actuación distinta en mi estudiante con esa herramienta, le juro que es distinta mi actuación.

### CATEGORÍA 3: RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA

G.M. ¿Qué uso se hace de los resultados de las pruebas Saber en el país y cuáles son sus efectos en el contexto educativo?

Y.C.B. Si... lo que el ICFES hace es evaluar, construir los instrumentos básicos bajo unos parámetros técnicos del instrumento, pero además, bajo unas condiciones políticas del contexto que las determina, las pruebas están alineadas con los estándares básicos de competencias, que nos dicen que debe ser evaluado para determinado grado escolar, pero la prueba por estar sujeta a una política educativa de calidad, digamos que su requisito fundamental es que arroje información pertinente, adecuada para iniciar intervención, es decir, para proveer decisiones y estrategias hacia el mejoramiento de la calidad educativa, ese debe ser su propósito, pero como le digo, cuando salen los resultados, uno ve que los docentes están más preocupados por saber en qué puesto quedó el colegio, pero no por saber que ocurrió con sus cuarenta estudiantes, y cómo yo puedo ir trabajando aspectos de los que se ven en la prueba, y que de alguna manera, si bien no evalúa todo lo que un niño debe saber, si me da huellas, me permite reconocer algunos aspectos que si yo empiezo a trabajarlos, voy a tener grandes logros en el futuro lector y escritor en el caso de lenguaje, y cuando digo en el caso de lenguaje lo digo de una manera...un poco...no sé cómo decirlo (pausa) pero saber leer y escribir es fundamental para todo, es decir, si un niño lee y escribe, eso le implica tener grandes certezas en las otras áreas, eso es fundamental.

G.M. Considerando las consecuencias que a nivel pedagógico y evaluativo tiene el hecho de pedir a los profesores que diseñen pruebas institucionales estilo ICFES, ¿qué opinión le merece esta decisión y por qué cree que se opta por implementarla en muchos colegios?

J.C.B. Discúlpeme, yo sé que está grabando, pero a mí eso me parece muy loco, mire yo he

dejado de ir a distintos lugares por esto, mi labor no es enseñar a hacer preguntas, lo bueno es mirar las preguntas para indagar qué hay detrás de cada pregunta, sobre todo que cuando se hace una prueba de lenguaje, usted está mirando de una manera particular ese proceso de significación, ¿sí?, usted está mirando que el lenguaje no es solo ese instrumento que le permite comunicarse, sino que dependiendo también de él, usted ve el mundo y lo significa, lo interpreta, entonces cuando usted sabe que el lenguaje es ese espacio en el que se construye todos los procesos de significación y del saber, es cuando usted ve la importancia de poderse comunicar, de poder ser autónomo en la elección de las palabras que usa para comunicarse con alguien, cuando eso sucede es interesante entrar a una clase de lenguaje, no para seguir el libro guía, no para hacer el ejercicio de Norma o Santillana, no, y no es que yo esté en contra de las editoriales, porque no es así, sino que me parece que esos son libros de apoyo, pero la clase tiene que ser otra cosa.

G.M. ¿Qué hallazgos encontrados a partir de la información que aportan los resultados de las pruebas SABER de Lenguaje y del estudio de sus factores asociados pueden aportar a la práctica pedagógica y evaluativa de los maestros?

Y.C.B. las pruebas deben darnos una información de un camino que uno sabe que es difícil, que es el logro de unos saberes relacionados con unos factores que están asociados a cada uno de esos aspectos y que no depende de la prueba el mejorarlos, es decir, la prueba arroja esa información y hay otros sectores que deberían estar atentos a que llegue esa información para empezar a trabajar, claro, el docente con su trabajo académico, con su trabajo pedagógico pero hay otros sectores que deberían estar atentos, por ejemplo, Bienestar Familiar, pues esos resultados no solamente me están diciendo si el niño sabe los adverbios y los adjetivos, también me está diciendo que hay unos factores que se asocian a que el niño llegue con una calidad de vida al aula. Todas las entidades que en este momento están haciendo proyectos educativos, Corona y otras que sacan grandes proyectos a través de los resultados, pues que empiecen a aportar a que nuestra población esté bien, cuando salen los resultados de las pruebas –aunque no creo que esto se esté dando, porque si no estaríamos de manera distinta- uno esperaría que el MEN esté presente como siempre ha estado, pero no solamente el MEN, qué pasa con nuestras industrias, nuestras empresas, y aquellas que generan proyectos educativos para el mejoramiento del medio ambiente, pero qué pasa cuando salen estos resultados, por qué ninguna empresa los

trabaja ni quiere saber qué es lo que está pasando, es decir, eso sí sería de verdad un uso pedagógico, pero sobre todo un uso para la vida, mira que los discursos de nosotros son gigantescos... tu lees todo lo que se publica: la educación para la vida, herramientas para la vida, para el mejoramiento, pero uno no ve acciones reales frente a esto, por eso, todas estas estrategias que a veces parecen que fueran sin sentido para mucha gente, para mí lo tienen, y lo tiene porque debemos empezar a despertar y estas estrategias que se han creado ahora, a mí me parece que lo que me están diciendo realmente es que hay un despertar porque no podemos seguir solamente haciendo discursos, tenemos que empezar a actuar, pero como no se ha hecho un análisis concienzudo de esos resultados, a nadie le ha interesado hacerlos, ni los colegios mismos, bueno... perdón por generalizar de esta manera, yo sé que si hay instituciones que lo hacen y que generan estrategias para mejorar solas porque no tienen otras entidades que les ayuden en este proceso. Pero uno esperaría que las entidades que está interesadas en trabajar con los resultados, en hacer proyectos en escuelas, pues por qué no focalizar los esfuerzos hacia una ayuda con las escuelas de menos recursos, pero sobre todo para mirar quiénes son los que están necesitando en este momento la ayuda, además contribuyendo a la formación docente.

Respecto a los resultados, pues, hasta hace no muy pocos años, el ICFES generaba unos informes que cuando llegaban a la gente, -a los que le lograba llegar la información, porque era muy amplia la información para difundir-, tenían como propósito poderle explicar a los docentes las preguntas, y no para que aprenda a hacer preguntas, sino para que se diera cuenta que evaluar estos aspectos en el Lenguaje traen como consecuencia información que nos están diciendo cómo se está enseñando determinada área y de qué interés se está poniendo en el aula a determinados aspectos que son fundamentales a la hora del desarrollo de competencias en los estudiantes.

Si el docente sabe que la prueba SABER está siendo construida pensando en esas competencias básicas fundamentales... pues yo miraría las pruebas evidentemente, pero no para preparar a mis estudiantes para que les vaya bien en esa prueba, sino para saber qué es eso de las competencias básicas fundamentales que están siendo rastreadas desde allí y cómo eso es determinante a la hora de medir la calidad educativa de un grupo de estudiantes, yo... yo diría que sería bueno verlas, sobre todo para mirar que se esconde detrás de ellas, es decir, que pensamiento y acción pedagógica hay detrás de ellas, porque cuando yo hago una pregunta, por ejemplo de gramática y no indago por si esto es un adjetivo o un adverbio, sino que indago dentro de una proposición

que función me está cumpliendo esa partícula, eso ya me debe decir a mi algo en torno a cuál debe ser el proceso que yo debo llevar en el aula, o sea, qué es lo principal, que el niño me diga qué es un adjetivo o qué es un adverbio, o que sepa cómo usarlo a la hora de comunicarse y que obviamente cuando ya lo esté usando, yo le pueda decir a él: ¡mire, eso que usted está haciendo ahí, se llama adjetivación!, es bueno resolver las pruebas con los estudiantes, pero no solo para mirar cuál es la clave, y cómo fue que construyeron la pregunta; sino para analizar que busca indagar esa pregunta, cuáles son las palabras en este texto que me permiten avanzar en el desarrollo del mismo, por ejemplo: una, ella, eso, él, es decir...cuando uno está trabajando eso, eso le da herramientas para trabajar en el aula, para decir: esto que yo lo vi en la universidad que se llamaban deícticos, anafóricos y catafóricos me sirve ahora en mi práctica, y más cuando se enseña su función. Para eso es que sirve esto.

**MAURICIO PÉREZ ABRIL**

*Docente e investigador de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Filólogo, Universidad Nacional de Colombia, especialista Desarrollo Curricular, Ministerio de Educación y Cultura de España, Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Director del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura.*

**CATEGORÍA 1: POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD**

G.M. Desde su conocimiento a partir de los estudios o investigaciones que ha realizado, ¿en qué contexto político-económico y por qué razones considera que se originó la aplicación de las pruebas SABER en Colombia?

M.P.A. El origen de las pruebas es una política económica, mmm... de hecho en el origen de las pruebas, -Guillermo Bustamante, Fabio Jurado y yo participamos en las primeras formulaciones de esas pruebas, incluso en el diseño de fundamentación de las pruebas, y estamos hablando de unas décadas atrás- obedece a una petición de los créditos que hace el estado para mejorar supuestamente la calidad educativa. Los países piden créditos a los bancos internacionales, como el Banco Mundial y el BID, y los bancos le ponen unos requisitos a los países para aprobar esos créditos, y parte de los requisitos consiste en que se mida la calidad para comprobar si la inversión es eficiente o no; y como Colombia no tenía un sistema de evaluación consistente, aunque existía el ICFES no había una aplicación de pruebas sistemática, periódica con muestras comparables y pruebas estandarizadas, entonces apareció la necesidad de estructurar un sistema de evaluación y ese es digamos el contexto de origen de las pruebas, así, la primera tendencia del MEN fue aplicar pruebas que ya existan internacionalmente, porque es más práctico y probablemente hubiera sido más eficiente económicamente para el país, pruebas estandarizadas como PISA que aplica la OCDE desde hace mucho tiempo, entonces en el país, los que trabajamos en el mundo académico insistimos en que al menos si se iba a crear un sistema de evaluación, pues se debía hacer aquí, lo que implicaba que las pruebas fueran contextualizadas y entonces el estado aprobó esto y se hicieron las primeras exploraciones de las pruebas.

G.M. ¿Qué nivel de importancia se le otorga a la implementación de las pruebas Saber en las políticas educativas asociadas con la evaluación de los estudiantes y qué efectos tiene esto en la práctica pedagógica y evaluativa de los maestros?

M.P.A. Pues yo pensaría que actualmente tienen más relevancia las pruebas PISA que las pruebas SABER, pero las PISA pues no se aplican en primaria. Las pruebas son absolutamente importantes porque la rendición de cuentas que les piden a los profesores y a las escuelas es a través de las pruebas, no hay otro mecanismo. Desde mi punto de vista el currículo colombiano es las pruebas SABER, finalmente un profesor le tiene que prestar mucha atención a qué evalúan las pruebas y los rectores le piden a los profesores que trabajen para que a los estudiantes les vaya bien en las pruebas, los colegios contratan empresas para que adiestren a los estudiantes y les vaya bien en las pruebas, los rectores le piden a los profesores hacer pruebas parecidas a las pruebas SABER, contratan al mismo ICFES para hacer simulaciones de pruebas, o sea que el currículo termina alineado con las pruebas; de hecho hay algunos muy críticos que dicen que el currículo es lo que evalúan las pruebas.

G.M. ¿Qué opinión le merece el hecho de definir el ISCE de una institución educativa valorando aspectos como el proceso, el desempeño y el ambiente escolar únicamente mediante los resultados de las pruebas SABER y la información de sus factores asociados?

M.P.A. La mejor definición de ese día me la dio mi hijo de doce años, él me dijo: papá el día E es otro día sin clase. Este día es una cosa sin sentido, según tengo conocimiento las actividades propuestas para este día no tenían sentido, y es la misma lógica, es agregarle más elementos a una idea de Cecilia María Vélez, quien unos años atrás afirmaba que a punta de evaluación se mejoraba la calidad, y en parte puede que tenga razón, porque en algunos países eso ha funcionado, la idea de medir la eficacia de la enseñanza –como la eficacia se define desde el logro de aquello que la escuela se supone que debe aportar a los estudiantes- entonces una escuela eficaz es aquella en la que los estudiantes aprenden lo que se supone que deben aprender y lo que se supone que deben aprender es lo que dicen las pruebas, entonces si se mide eso, la escuela avanza hacia allá y montando un sistema robusto de evaluación probablemente todo el mundo se pone en la tarea de mejorar, pero en este país no pasó, porque los resultados cada año son peores e indican que hemos desmejorado, por lo menos en lectura. Evaluamos demasiado, les pagamos a todos los organismos que hacen pruebas para que nos evalúen, tenemos nuestro propio sistema de evaluación –bastante costoso-, diseñamos nuestras pruebas y compramos todas las internacionales y no pasa nada, sin embargo, siguen apostándole a las pruebas.

**CATEGORÍA 2: EVALUACIÓN**

G.M. ¿Desde su concepción de evaluación cuáles considera que serían los alcances y limitaciones de las pruebas SABER de lenguaje al evaluar a los estudiantes?

M.P.A En el área de Lenguaje se enseña lo que evalúan las pruebas, y por eso el lenguaje oral - por citar un ejemplo-, no se trabaja en la escuela porque no es un aspecto evaluado, el otro ejemplo que es muy contundente es el de la literatura, digamos que la dimensión estética de la formación del lector, que se lea para que los estudiantes vivan una experiencia estética, y como esto no es evaluado, pues en la escuela es algo que no existe, en la escuela se lee literatura para responder preguntas de comprensión, para hacer análisis intertextuales tipo ICFES, pero no se lee literatura por degustar la obra, eso no tiene valor, entonces las pruebas terminan definiendo qué se enseña, qué no se enseña, que tiene valor y qué no tiene valor.

G.M. ¿Cuál es el objeto de evaluación de las pruebas Saber de Lenguaje y desde que referentes teóricos o principios epistemológicos se crea dicho objeto?

M.P.A. El objeto de evaluación de la prueba no es objetable, está bien construido. Uno no puede pelear teóricamente con las pruebas, internamente la prueba está bien diseñada, con todas las técnicas sicométricas legítimas, tiene un sustento teórico y estadísticamente es consistente. El problema no es la prueba, ni como construyen su objeto, pero si lo es el uso de la prueba y sus resultados. Hoy en día el objeto de la prueba SABER de Lenguaje es el mismo que tiene la prueba PISA, la competencia lectora es el objeto de evaluación en la prueba SABER y tiene una fundamentación teórica. Lo que es la parte teórica de la competencia lectora y producción textual se trabajó con Guillermo Bustamante y tienen un constructo teórico bien elaborado; las pruebas dicen muchísimo sobre los niveles de escritura de los estudiantes y técnicamente es posible evaluar un texto escrito, pero resulta un proceso muy costoso para el estado y por eso no se incluye así en las pruebas, porque implica tener personas leyendo los textos; pero los criterios de evaluación de los textos que producen los estudiantes se pueden unificar de una manera totalmente válida, por ejemplo, en Bogotá una vez evaluamos 7500 textos en un mes en el marco de las pruebas COMPRENDER. Digamos que en Colombia y en el mundo se ha avanzado mucho en construir la manera de evaluar la producción escrita, no fragmentos de escritura, por ejemplo la prueba PISA evalúa escritura pero con unas pruebas que son mitad producción mitad comprensión, porque es completar enunciados, dan estructuras prefiguradas, entonces realmente

la prueba PISA no evalúa la producción de una estructura textual como tal, las pruebas SABER antes si evaluaban la producción escrita y otra vez están haciendo el intento de incluirlo.

G.M. ¿Qué estrategias a nivel general, favorecerían la evaluación de los estudiantes en el área de Lenguaje?

M.P.A. Volver a enseñar gramática, entendiendo que enseñar a dominar la lengua no necesariamente tiene que ser una práctica descontextualizada y aburrida, claro que uno puede plantear un proyecto de escritura en el que los estudiantes se enganchan y se interesan, pero hay un momento de ese proceso en el cual nos detenemos a estudiar la gramática, la puntuación, la estructura, pero no solo a identificar los fenómenos sino a formalizarlos, a teorizarlos, a quedarse con las herramientas teóricas para usarlas después. La gramática ya no existe como contenido de enseñanza. Otra cosa que ayuda mucho es leer literatura, la lectura de literatura es fundamental, en este país no se lee literatura salvo para hacer preguntas tipo ICFES, o para enseñar mora, ecología, posconflicto, inclusión, cualquier cosa que esté de moda, pero no con el propósito de leer literatura. Entonces si un estudiante se forma como lector de literatura que cada vez será más compleja, y si tiene espacios en los cuales eso es grato, si logramos producir el deseo de lectura pues los estudiantes se vuelven lectores, pero eso implica transformar la experiencia lectora en la escuela, que no sea la lógica del examen. La prueba PISA está incluyendo ahora un componente que se refiere a la disposición hacia la lectura, pues teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes a preguntas que indagan sobre su trayectoria como lectores, se ha encontrado una asociación entre el gusto por la lectura y los buenos resultados en las pruebas, eso me parece de los resultados más interesantes que he leído de PISA, pero eso hasta ahora lo están estudiando...lo bueno es que lo dice PISA y ahora si todos lo van a creer. Por ejemplo, aquí en Colombia uno de los mejores colegios en las pruebas es Los Nogales, y que hace un colegio como este, como el Nueva Granada y otros bilingües, pues leen literatura, tienen cátedra de autor, leen literatura desde una perspectiva distinta desde pre kínder, no insisten en el tema de las pruebas tanto como en otros colegios, y los estudiantes se forman como lectores deseosos de literatura y les va bien en las pruebas -pues ya lo tienen garantizado por sus familias, por el capital cultural y económico de las familias-, pero si hay que aprender de las experiencias en las cuales se forman realmente lectores.

**CATEGORÍA 3: RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA**

G.M. ¿Qué uso se hace de los resultados de las pruebas Saber en el país y cuáles son sus efectos en el contexto educativo?

M.P.A. Pues... el departamento al que le va mejor en las pruebas es Santander, y Santander es el que más invierte en adiestramiento de escuelas para las pruebas, entonces los efectos son económicos, esto genera mucho empleo, porque los gobernadores – y además es hasta legítimo – tienen recursos para invertir en calidad y tiene que rendir cuentas subiendo puntos en las pruebas, de hecho, parte de los incentivos económicos están asociados con el rendimiento en las pruebas. Hay muchos contratos en Santander, en Antioquia, entre otros, donde siempre se justifica que como una contribución a la equidad de oportunidades para acceder a la educación superior es necesario entrenar a los estudiantes para que obtengan buenos resultados en las pruebas, entonces es un asunto de equidad, y quien le puede refutar eso al gobernador, entonces por eso decide contratar a alguna empresa. Y pues es de imaginar los miles de millones que se invierten en estos contratos, hay cientos de contratos de esta clase, y no es que el señor gobernador sea corrupto, el con todos los buenos propósitos contrata empresas para el caso. Antioquia pide un préstamo al Banco Mundial para contratar al ICFES para que los adiestre en las pruebas, es un préstamo que lo pagamos con los impuestos, es un préstamo que el estado le pide recursos a un banco privado para pagarle al mismo estado, al ICFES, para que adiestre al estado para que le vaya bien en las pruebas. Esto es algo absolutamente loco y es una tendencia en el país. Por ejemplo, en Bogotá, Abel Rodríguez, el papá del sindicato cuando fue secretario de educación contrato a empresas para adiestrar a los estudiantes en las pruebas durante algunos años, ellos iban los sábados a entrenarse para responder las pruebas, o sea, ni siquiera la izquierda se salva, nadie. Esto en cuanto a los colegios públicos, y los privados contratan empresas muy sofisticadas desde el colegio paga o el papá paga, porque si el colegio es de cierto nivel pues el papá también puede pagar, y qué papá no quiere que a su hijo le vaya bien en la prueba, el colegio paga un adiestramiento periódico y la empresa aplica la prueba, luego entrega resultados detallados y guías de refuerzo personalizadas para volver a presentar la prueba. Esto lo que ha generado es una gran cantidad de empleo, de contratos, de movimientos de dinero impresionantes, todo en aras de la supuesta calidad, pero lo curioso es que a nivel general cada vez nos va más mal en las pruebas, el asunto está lleno de paradojas. No hay ninguna evaluación

que no haga rankings, el ICFES disimula la situación, y hace agrupaciones por factores asociados pero eso es un ranking, que no lo publique es otra cosa, pero hay una base de datos y la prensa solicita la información para hacer los rankings. La evaluación produce clasificación. En un debate que tuvimos con la directora del ICFES y con una delegada del MEN, yo les dije que la prueba medía el nivel económico de una familia, del colegio o del departamento, y yo les mostraba los contratos, el ICFES está midiendo la capacidad económica que tiene un colegio para contratar una empresa o al mismo ICFES para entrenar a los niños para que les vaya bien en las pruebas que este mismo aplica, lo cual es anti ético.

G.M. ¿Qué hallazgos encontrados a partir de la información que arrojan los resultados de las pruebas SABER de Lenguaje y del estudio de sus factores asociados pueden aportar a la práctica pedagógica y evaluativa de los maestros?

M.P.A. Por ejemplo en la producción escrita se nota que la escuela está fallando, es decir el enfoque que sigue privilegiándose es de una atención a los aspectos formales de la lengua y no a la producción de ideas, el control de los recursos textuales no es bueno, poder estructurar un párrafo, poder establecer los nexos lógicos entre enunciados, poder cerrar bien un escrito, desarrollar temáticamente componentes en párrafos distintos es muy débil, se nota que en la escuela seguimos en una enseñanza fragmentada del lenguaje escrito, como que la oración siguen siendo la unidad...es decir, le cuesta mucho a los estudiantes producir una estructura textual. La gramática es absolutamente débil porque con la moda de los enfoques comunicativos y discursivos, a mi juicio, se descuidó la enseñanza de la lengua, y si no se enseña la estructura de la lengua no se forma un escritor jamás, entonces como que todo lo que suene a gramática se asocia con lo tradicional, ahora se espera que el niño sea creativo pero él no tiene las herramientas lingüísticas para hacerlo, porque no se le han enseñado estas herramientas porque no está de moda enseñarlas, así que la que salió perjudicada de esa fiesta fue la gramática, salió muy mal, ahora hay estudios, como los de Ana Camps en España, que se enfocan en la importancia de la gramática y los franceses están haciendo nuevamente prácticas de enseñanza de su lengua, y los países que nunca dejaron de creer en eso les ha ido siempre muy bien en todas las pruebas, por ejemplo los del sistema educativo de Japón, Corea y Finlandia no se centraron tanto en el enfoque comunicativo, y enseñan gramática, estructura, cohesión , ortografía... si un sujeto no domina su lengua no puede ser creativo, no se puede declarar

creativo sin darle las herramientas lingüísticas, entonces yo creo que esos son algunos de los aportes de los resultados de las pruebas, también indican muchas debilidades a nivel de la interpretación y la comprensión textual, digamos que esa idea de comprensión como la única interpretación posible, como la unificación de la interpretación de un texto le hace mucho daño a los estudiantes, además construir un punto de vista propio sobre un texto es muy difícil para los estudiantes, igual que construir vínculos entre la información de varios textos.

G.M. Considerando las consecuencias que a nivel pedagógico y evaluativo tiene el hecho de pedir a los profesores que diseñen pruebas institucionales estilo ICFES, ¿qué opinión le merece esta decisión y por qué cree que se opta por implementarla en muchos colegios?

M.P.A. Las pruebas SABER son pruebas estandarizadas que pasan por unos mecanismos de medición sicométrica hecha por expertos en sicometría, así que una prueba no la puede estandarizar un profesor, a no ser que supiera de estandarización, es decir de sicometría y de los software sofisticados que validan estas pruebas. Por eso el ICFES hace una prueba, para estandarizarla la aplica un año antes y la ajusta y al siguiente año si la aplica ya como prueba final. Lo peor que puede hacer un rector es pedir a los profesores que hagan pruebas tipo ICFES, es pedirle algo que no sabe, y el profesor hace la prueba y como no sabe –y no tiene porqué saberlo- porque el profesor no estudio sicometría, sino estudio fue lingüística o didáctica de la matemática, etc., entonces no tiene porqué saber de pruebas estandarizadas, esto no tiene nada que ver con su formación disciplinar. Hay muchos factores a tener en cuenta, la extensión de las palabras, el uso de los términos, la estructura del enunciado, todo eso tiene que ver con estandarizar una prueba, y tiene que pasar por varios filtros estadísticos para ver si finalmente la prueba si evaluaba lo que uno quería que evaluara, porque la tendencia de los estudiantes al responder una prueba no es a comprender, sino es ver si se puede responder sin leer, y eso solo lo identifican los expertos, y ese es el otro problema, es pedir a los profesores que hagan lo que no saben. Y el estudiante termina aprendiendo “mañas” y cuando llega la prueba de verdad pues cree que es como la que hacía el profesor y resulta que no tiene nada que ver y le va peor. Hay que ocuparse es de analizar las pruebas y de responderlas colectivamente en clase, para esto se pueden bajar del ICFES, hay una gran cantidad de pruebas estandarizadas bien construidas y liberadas, entonces para qué ponerse a inventar algo que ya está inventado; y lo otro grave es destinarle demasiado tiempo a eso y no a la lectura, a la gramática y a la literatura.

**NOHORA PATRICIA DUARTE AGUDELO**

*Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia, Magister en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Participó en la construcción del marco teórico de las Pruebas SABER de Lenguaje. Fue asesora e investigadora de Corpoeducación. Ha coordinado proyectos de investigación en educación, en evaluación escolar y análisis del impacto de proyectos educativos en varias regiones del país. Actualmente se desempeña como asesora e investigadora en evaluación del área de lenguaje en E-valorar.*

**CATEGORÍA 1: POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD**

G.M. Desde su conocimiento a partir de los estudios o investigaciones que ha realizado, ¿en qué contexto político-económico y por qué razones considera que se originó la aplicación de las pruebas SABER en Colombia?

N.P.D. Todo este programa que se denomina evaluación de la calidad de la educación, hace parte de una corriente que tuvo lugar en varios países de América Latina hacia la década de los 90, y en Colombia bajo el gobierno de César Gaviria en el contexto de la apertura económica se le empieza a dar énfasis al asunto de los procesos de calidad, y es algo que obedece a la corriente en la que empiezan a surgir sistemas de evaluación de la calidad, o sistemas de medición de la calidad como se llama en algunos países. Por ejemplo, en Argentina, Bolivia, Uruguay, Chile, México, entre otros, se empieza a desarrollar esa corriente en torno a la necesidad de hacer que la educación rinda cuentas, y una de las estrategias para lograr esto es mirar –hablando en términos económicos- es mirar en qué condiciones está el producto final denominado aprendizaje del estudiante; y esta evaluación del aprendizaje se hace desde el enfoque de competencias, que tampoco es un enfoque propio sino que hace parte de esa política evaluativa.

G.M. ¿Qué nivel de importancia se le otorga a la implementación de las pruebas Saber en las políticas educativas asociadas con la evaluación de los estudiantes y qué efectos tiene esto en el contexto educativo?

N.P.D. Pues hay como dos corrientes a nivel general (por mencionar solo dos) desde donde se comprenden las pruebas. Hay algunos que consideran que es a través de lo que aprenden los niños que se puede dar cuenta del nivel que tenemos respecto a aquellas metas, a aquello que nos

proponemos en general en una política educativa y hay quienes están en la posición de considerar que las pruebas no son la estrategia adecuada, pues se mira solo un producto y no se está mirando todo el proceso y las condiciones educativas en las que tiene lugar el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de estas dos posiciones fuertes y diferentes, yo pienso que es bastante la importancia que se le da a todo lo que se derive de la evaluación externa que se hace a partir de pruebas como las SABER, y a partir de estas se han empezado a diseñar nuevas políticas enfocadas en el tema de los estándares de competencias, en la formación de docentes, entre otros aspectos, así que la evaluación externa ha sido importante para ver hacia dónde dirigirse y reconocer lo que hay que enfatizar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, que esto se logre o no, es otro asunto de discusión. Pero en conclusión, si es máxima la importancia, incluso anoche estaba en la presentación de una profesora que ganó un reconocimiento en el premio Compartir al maestro en el 2014 y ella realizó una experiencia muy interesante sobre el desarrollo del pensamiento y habilidades investigativas en primaria y aunque asegura no prestar atención a las pruebas, de todas maneras en su discurso si se muestra el interés, pues ella argumenta que los avances de los niños a través del tiempo se evidencian en los resultados de las pruebas SABER y se nota que existe relación entre los componentes evaluados en la pruebas y lo que ella prioriza al enseñar, así que siempre terminan siendo un referente a nivel pedagógico.

G.M. ¿Qué opinión le merece el hecho de definir el Índice Sintético de la Calidad Educativa – ISCE- de una institución educativa valorando aspectos como el progreso, el desempeño y el ambiente escolar únicamente mediante el análisis de los resultados de las pruebas SABER y la información de sus factores asociados?

N.P.D Aunque no conozco a fondo como obtienen estadísticamente el índice, pues yo pienso que este dato no le dice mucho a la institución educativa y hace que se pierda el sentido que tiene la evaluación, pues la reflexión no se enfoca en mirar cómo están los colegios en términos del desarrollo curricular, del ambiente escolar, de las condiciones de infraestructura o como están en términos de la formación de maestros. Yo creo que este índice tiene que ver con la conveniencia de generar un dato mágico que le dice algo a la gente sobre una cantidad de procesos, pero lo que he escuchado de algunos maestros es que este dato no les dice mucho.

**CATEGORÍA 2: EVALUACIÓN**

G.M. ¿Desde su concepción de evaluación, cuáles serían los posibles alcances y las limitaciones de las pruebas SABER como instrumento utilizado para evaluar a los estudiantes?

N.P.D. Yo pienso que la prueba ha movilizó decisiones importantes en términos de la formación docente y como en la proyección de lo que se esperaba que un estudiante sepa luego de pasar varios años en el sistema educativo, especialmente en el área de Lenguaje se dieron movimientos importantes de docentes que se interesaron por conocer lo que podía aportar el enfoque comunicativo y lo que implicaba apropiarlo en el trabajo de aula, además surgieron documentos muy importantes que la comunidad docente ha ido explorando y apropiando, se diría que surgió el interés por mejorar las prácticas en el área de Lenguaje, aunque ahora con los derechos básicos del aprendizaje me parece que se retrocede en el proceso. Sin embargo, los datos que arrojan las pruebas si lograron que se pusiera más atención a la construcción de sentido desde diferentes tipos de lenguaje, entonces creo que la reflexión que generó la prueba fue valiosa. Me parece que esta evaluación externa abre una serie de posibilidades para que el maestro desde su sabiduría, desde su formación disciplinar interprete las señales que le está enviando la prueba, es mirar si el niño se está enfrentando a la prueba sin tener las herramientas necesarias, y empezar a considerar los aspectos que no se tienen en cuenta en el aula de clase para ampliar la reflexión acerca de qué se enseña, cómo, para qué, a quién y bajo qué condiciones. Y las limitaciones... pues son aquellas que tienen toda esta clase de pruebas al no poder abarcarlo todo, pues solo es posible mirar algunos aspectos. Además las restricciones que tiene la prueba al esperar que todos los estudiantes del país la comprendan sin atender a los distintos tipos de lenguaje que se manejan o al mismo capital cultural que tienen los estudiantes.

G.M. ¿Cuál es el objeto de evaluación de las pruebas Saber de Lenguaje y desde que referentes teóricos o principios epistemológicos se ha creado dicho objeto?

N.P.D. Esto ha tenido un camino bastante largo con la confluencia de varias teorías. Cuando empezamos en los noventa, pues estaba el énfasis en el enfoque semántico comunicativo, entonces hicimos muchas revisiones sobre qué significaba este enfoque, trabajamos con Luis Ángel Baena a partir del desarrollo de talleres para comprender la propuesta y lo que implicaba en términos de la enseñanza y de la evaluación estandarizada, después hicimos recorridos teóricos de Hymes y Vygotsky, entre otros. Además habían personas de corrientes muy

diferentes, por ejemplo los profesores de la Universidad del Valle como María Cristina Martínez que tenía su enfoque particular de construcción de sentido, el profesor Bustamante que estaba muy alineado con la teoría de Baena en ese momento, y habían quienes se enfocaban en la literatura, o en la teoría de Van Dijk y con otros teóricos que hablan sobre los aspectos que se deberían tener en cuenta al indagar por la comprensión de un texto y por la habilidad para argumentar. Entonces existía un amplio contraste de miradas desde la lingüística, desde la literatura... y yo creo que todo eso fue importante para privilegiar no tanto la perspectiva de cada uno sino para privilegiar la creación del objeto de evaluación que era la competencia comunicativa. Aquí en Colombia como se dió una discusión tan amplia desde tantas posturas en torno a la evaluación del área de lenguaje, pues el país fue construyendo su propio objeto, y se lograron hacer pruebas que no estaban centradas en contenidos sino en el propósito de explorar el desarrollo de competencias que debía tener un estudiante, incluso eso sirvió de aporte para otros sistemas de evaluación, pues hasta asesoramos en algún momento a Bolivia y se sostenían conversaciones académicas con sistemas de evaluación como el de Argentina y con el de Uruguay que era un sistema sólido.

G.M. Desde su concepción de la competencia comunicativa ¿Qué dificultades se presentan al evaluar el desarrollo de esta competencia de las niñas y los niños de los grados 3° y 5° mediante la prueba SABER de Lenguaje?

N.P.D. Bueno es que en la prueba en realidad lo que se mira ampliamente es la comprensión lectora, entonces ahí la prueba se queda corta, pues la competencia es mucho más amplia, incluye la escritura, la capacidad de poder establecer una conversación con alguien, responder asertivamente, ser coherente, poder argumentar una idea. Además que evaluar la comprensión de lectura también resultaba difícil, pues cuando se quería evaluar la lectura de una imagen era algo complejo, aun cuando estaban vinculados expertos en semiótica, por ejemplo Fabio Jurado; pero creo que a veces caíamos en cosas repetitivas, si...entonces de todo lo que implica la competencia comunicativa pues solamente se mira lo que tiene que ver con comprensión lectora, y no es fácil, porque de todas maneras la comprensión implica un proceso de interpretación donde se ponen en juego los saberes propios, se mira más lo textual, pero si se quiere mirar mas lo discursivo ahí ya aparecen más dificultades.

G.M. Considerando las dificultades que existen al evaluar el desarrollo de la competencia

comunicativa de los estudiantes a través de las pruebas SABER, ¿Qué estrategias considera que favorecerían la evaluación de dicha competencia en el aula?

N.P.D. Es que el aula tiene todo lo necesario, es un microcosmos en el que los docentes pueden apreciar todo el desarrollo de la competencia comunicativa, pues los niños además de hablar espontáneamente, argumentan, expresan emociones, pueden responder a lo que otro les está planteando de manera verbal, entonces lo que está en juego es la creatividad del docente y desde luego el conocimiento profundo que se tenga de lo que significa e implica el desarrollo de la competencia comunicativa para propiciar las situaciones que favorezcan todos los aspectos de esta competencia. En la prueba SABER se ha hecho el intento por avanzar en la evaluación del proceso de escritura, aunque evaluar este aspecto no era fácil porque había bastante divergencia de criterios entre los evaluadores y porque no es posible entender las causas que llevan al estudiante a entender un enunciado de diferentes maneras, pero en el aula el maestro si tiene la oportunidad de dialogar e interactuar con el niño y llevarlo a argumentar sobre lo que entiende y cómo lo entiende y así lograr entablar un diálogo para comprender qué tipo de representaciones y significaciones está construyendo el niño sobre un texto. En el aula es importante el uso de estrategias como el teatro, los periódicos escolares y la creación de situaciones auténticas de comunicación donde el niño escribe porque va a ser leído, y en muchos colegios se trabaja esto, hace poco en el desarrollo de un proyecto que orienté en Candelaria Valle, en torno a la construcción del minicuento, y que iba desde preescolar hasta grado quinto fue algo muy interesante porque se le brindaban a las maestras las estrategias para que trabajaran con los estudiantes la producción de minicuentos, pero a la vez los niños sabían que habían varias personas interesadas en leer sus producciones para hacerles observaciones, pues ellos estaban participando en un concurso, así que siempre se les daba una retroalimentación de su trabajo con el fin de aportar elementos a su proceso de escritura; en esa experiencia había propósitos claros y se trabajaba para construir situaciones auténticas de comunicación y yo creo que es algo que se puede hacer fácilmente pero a veces los docentes desaprovechan oportunidades de crear dichas situaciones a partir del uso de escenarios institucionales, de la relación con la familia, con las bibliotecas y con muchos espacios donde el niño puede participar.

**CATEGORÍA 3: RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA**

G.M. ¿Qué uso se hace de los resultados de las pruebas SABER en el país y cuáles son sus efectos en el contexto educativo?

N.P.D. Yo pienso que para empezar, la comunidad educativa y los maestros se fijan en los datos pero creo que no se comprende el sentido de la prueba y de su relación con el trabajo en el aula, no hay claridad sobre lo que implica en el área de lenguaje el trabajo de la diversidad textual, de la literatura o de los procesos de comunicación. Yo creo que a pesar de los esfuerzos que se hacen para que haya una mayor divulgación de los resultados y en la revisión del marco teórico en el que se basan las pruebas todavía hace falta mucho a nivel de formación de docentes para comprender los alcances de la prueba.

G.M. Considerando las consecuencias que a nivel pedagógico y evaluativo tiene el hecho de pedir a los profesores que diseñen pruebas institucionales estilo ICFES, ¿qué opinión le merece esta decisión y por qué cree que se opta por implementarla en muchos colegios?

N.P.D. Yo creo que es una idea generalizada en la que se piensa que si se hacen simulacros, y que si el diseño de las pruebas que se realizan en las instituciones es similar al de las pruebas ICFES, entonces es posible que los resultados mejoren, pero esto es una falacia, pues si no se han desarrollado procesos de lectura y escritura de nada sirve que un niño llene formatos. Además hay que considerar que hacer una prueba estandarizada es bastante complejo, así como lo es lograr que la prueba evalúe lo que se quiere y lo que se ha definido para rastrear que el estudiante está construyendo una determinada competencia. En algunos talleres que he realizado, cuando se le pide al maestro argumentar acerca de las razones que lo llevan a la construcción de determinadas preguntas para evaluar en el aula y explicar que es lo que quiere evaluar a través de esa pregunta, surgen dudas y se aprecia la complejidad de la evaluación. Cuando desde el inicio el maestro tiene claro qué es lo que quiere evaluar, por qué y qué hizo en su trabajo de aula para poder evaluar a través de las preguntas de una prueba que parten de un marco referencial, pues esta estrategia evaluativa empieza a tener sentido.

G.M. Desde su perspectiva ¿Qué hallazgos encontrados a partir de la información que arrojan los resultados de las pruebas SABER de Lenguaje y el estudio de sus factores asociados pueden tener en cuenta los profesores de la básica primaria para contribuir al proceso de evaluación de los estudiantes?

N.P.D. Yo creo que la prueba aporta información muy valiosa sobre aspectos relacionados con la enseñanza del lenguaje, pues al estar diseñada desde un enfoque de construcción de sentido, está construida sobre la idea de que así como hay diversidad de textos que circulan en la cultura, así mismo en la escuela sería importante trabajar desde la diversidad textual, pues hay una tendencia a orientar el trabajo en el área alrededor del texto narrativo. A veces los maestros no utilizan estrategias para potenciar la construcción argumental desde los grados iniciales y entonces en quinto se le pide al niño que produzca textos argumentativos sin haberle dado las herramientas para hacerlo, ahí considero que la prueba ya está dando algunas señales para el trabajo en el aula, y el otro tema es el de aprender a leer lo que se dice en la base textual y aprender a establecer relaciones entre lo que se va tejiendo en el texto, todo el tema de las inferencias, de las hipótesis de lectura. Todo lo anterior es muy valioso y a veces no se tiene en cuenta. De todos modos hace falta ampliar la divulgación de los resultados de las pruebas y que se comprenda que estas pruebas son solo un indicador mas de todos lo que el maestro tiene a su disposición, pero si hay información valiosa que si se analiza con cuidado para entender por qué un grupo se queda en insuficiente y por qué solo un bajo porcentaje se ubica en el nivel avanzado esto lleva a la reflexión sobre el trabajo desarrollado en el aula.

Yo creo que hay mucho por hacer y fortalecer a nivel conceptual para que el maestro tenga claro hacia dónde va al planear su clase y al desarrollar su trabajo en el área de lenguaje para que los procesos avancen. El lenguaje es la base de todo y creo que si hay buenos lectores también hay mejores estudiantes.

## Anexo 12: Matriz de análisis entrevista semiestructurada a expertos

CATEGORÍA 1: POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD				
SUBCATEGORÍAS	PREGUNTA	EXPERTO	APORTES	REDES TEMÁTICAS
1.1 Relación entre neoliberalismo y calidad	1. Desde su conocimiento a partir de los estudios o investigaciones que ha realizado, ¿en qué contexto político-económico y por qué razones considera que se originó la aplicación de las pruebas SABER en Colombia?	E1: Isabel Fernandes	En la década de los noventa inicia el diseño de las pruebas con recursos del crédito del Banco Mundial...	Las pruebas SABER tienen origen en Colombia en el marco de la política de la apertura económica durante la década de los noventa. El gobierno tuvo en cuenta las recomendaciones del Banco Mundial al otorgar el crédito de universalización de la básica primaria referentes a la implementación de un sistema nacional de evaluación y la aplicación de pruebas masivas.
		E2: Martha Castillo	(...) estas pruebas se generan porque lo que se quiere medir con ellas es la calidad educativa del país, por eso no dan resultado niño a niño	
		E3: Mauricio Pérez Abril	-El origen de las pruebas es una política económica, (...) obedece a una petición de los créditos que hace el estado para mejorar supuestamente la calidad educativa. -Los países piden créditos a los bancos internacionales, como el Banco Mundial y el BID, y los bancos le ponen unos requisitos a los países para aprobar esos créditos, y parte de los requisitos consiste en que se mida la calidad para comprobar si la inversión es eficiente o no; y como Colombia no tenía un sistema de evaluación consistente, aunque existía el ICFES no había una aplicación de pruebas sistemática, periódica con muestras comparables y pruebas estandarizadas, entonces apareció la necesidad de estructurar un sistema de evaluación (...) la primera tendencia del MEN fue aplicar pruebas que ya existan internacionalmente, porque es más práctico y probablemente hubiera sido más eficiente económicamente para el país (...) entonces en el país, los que trabajamos en el mundo académico insistimos en que al menos si se iba a crear un sistema de evaluación, pues se debía hacer aquí, lo que implicaba que las pruebas fueran contextualizadas y entonces el estado aprobó esto y se hicieron las primeras exploraciones de las pruebas.	
		E4: Patricia Duarte	Todo este programa que se denomina evaluación de la calidad de la educación, hace parte de una corriente que tuvo lugar en varios países de América Latina hacia la década de los 90, y en Colombia bajo el gobierno de César Gaviria en el contexto de la apertura económica se le empieza a dar énfasis al asunto de los procesos de calidad, y es algo que	

			obedece a la corriente en la que empiezan a surgir sistemas de evaluación de la calidad, o sistemas de medición de la calidad como se llama en algunos países.	
1.2 Incidencia de las políticas educativas en la evaluación.	2. ¿Qué nivel de importancia se le otorga a la implementación de las pruebas Saber en las políticas educativas asociadas con la evaluación de los estudiantes y qué efectos tiene esto en el contexto educativo?	E1: Isabel Fernandes	(...) el gobierno nacional considera que las pruebas son una herramienta poderosa y por eso decide que las pruebas se apliquen en todos los colegios para entregar un instrumento de retroalimentación a sus planes...	Las pruebas SABER son muy importantes dentro de la formulación de las políticas educativas de evaluación en el país. A partir de su información se toman decisiones a nivel político. Son relevantes en la planeación curricular y en la evaluación en el aula, pues se privilegian los aspectos que se evalúan en las pruebas.
		E2: Martha Castillo	Yo creo que en la política se les ha otorgado un papel fundamental, y por eso se aplican, y se hacen todos los esfuerzos porque estas pruebas tenga algún sentido cuando lleguen al aula, (...) la prueba por estar sujeta a una política educativa de calidad, digamos que su requisito fundamental es que arroje información pertinente, adecuada para iniciar intervención, es decir, para proveer decisiones y estrategias hacia el mejoramiento de la calidad educativa	
		E3: Mauricio Pérez Abril	-Las pruebas son absolutamente importantes porque la rendición de cuentas que les piden a los profesores y a las escuelas es a través de las pruebas, no hay otro mecanismo. -Desde mi punto de vista el currículo colombiano es las pruebas SABER, finalmente un profesor le tiene que prestar mucha atención a qué evalúan las pruebas y los rectores le piden a los profesores que trabajen para que a los estudiantes les vaya bien en las pruebas, los colegios contratan empresas para que adiestren a los estudiantes y les vaya bien en las pruebas (...) contratan al mismo ICFES para hacer simulaciones de pruebas, o sea que el currículo termina alineado con las pruebas; de hecho hay algunos muy críticos que dicen que el currículo es lo que evalúan las pruebas. -Evaluamos demasiado, les pagamos a todos los organismos que hacen pruebas para que nos evalúen, tenemos nuestro propio sistema de evaluación -bastante costoso-, diseñamos nuestras pruebas y compramos todas las internacionales y no pasa nada, sin embargo, siguen apostándole a las pruebas.	
		E4: Patricia Duarte	(...) yo pienso que es bastante la importancia que se le da a todo lo que se derive de la evaluación externa que se hace a partir de pruebas como las SABER, y a partir de estas se han empezado a diseñar nuevas	

			políticas enfocadas en el tema de los estándares de competencias, en la formación de docentes, entre otros aspectos, así que la evaluación externa ha sido importante para ver hacia dónde dirigirse y reconocer lo que hay que enfatizar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	
	3. ¿Qué opinión le merece el hecho de definir el Índice Sintético de la Calidad Educativa –ISCE- de una institución educativa valorando aspectos como el progreso, el desempeño y el ambiente escolar únicamente mediante el análisis de los resultados de las pruebas SABER y la información de sus factores asociados?	E1: Isabel Fernandes	La inspección y vigilancia se ejerce de diferentes maneras, mirando el destino de los recursos, las contrataciones... mediante la aplicación de unos instrumentos para saber que tanto los estudiantes están alcanzando estos aprendizajes que están definidos...	La implementación del día E y la definición del Índice Sintético de la Calidad Educativa –ISCE- son estrategias que no le aportan mucho a la institución educativa. Es un recurso de control y vigilancia sobre las escuelas y colegios.
		E2: Martha Castillo	(...) así que todo lo que se implemente en este momento como vigilancia, y digo vigilancia en el buen sentido de la palabra, es pertinente, es decir, es ir a mirar que está pasando en las aulas, ¿cierto?, ¿qué pasa con el docente?...	
		E3: Mauricio Pérez Abril	-Este día es una cosa sin sentido, según tengo conocimiento las actividades propuestas para este día no tenían sentido, y es la misma lógica, es agregarle más elementos a una idea de Cecilia María Vélez, quien unos años atrás afirmaba que a punta de evaluación se mejoraba la calidad... (...) una escuela eficaz es aquella en la que los estudiantes aprenden lo que se supone que deben aprender y lo que se supone que deben aprender es lo que dicen las pruebas.	
		E4: Patricia Duarte	(...) este dato no le dice mucho a la institución educativa y hace que se pierda el sentido que tiene la evaluación, pues la reflexión no se enfoca en mirar cómo están los colegios en términos del desarrollo curricular, del ambiente escolar, de las condiciones de infraestructura o como están en términos de la formación de maestros.	
<b>CATEGORÍA 2: EVALUACIÓN</b>				
2.1 Conceptualización de la evaluación	4. Desde su concepción de evaluación, ¿cuáles serían los posibles alcances	E1: Isabel Fernandes	(...) además de darle a las instituciones un puntaje, se explicitan los niveles de desempeño que se definieron así: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado; y según los estándares básicos lo esperado es que los estudiantes se ubiquen en el nivel satisfactorio o lo superen. (...) una persona sin datos es solo una persona con una opinión más, pero	

y las limitaciones de las pruebas SABER como instrumento utilizado para evaluar a los estudiantes?		<p>uno con datos tiene argumentos.</p> <p>-No se entiende que el resultado de una prueba no es el veredicto único y exclusivo de los aprendizajes de los niños.</p>	<p>Las pruebas son una estrategia más de la política educativa para evaluar a los estudiantes, han aportado información clara sobre el desempeño de los estudiantes y han motivado el estudio de los fundamentos teóricos que las sustentan. Sin embargo, condicionan lo que se enseña en la escuela.</p>
	E2: Martha Castillo	<p>(...) las pruebas saber son una estrategia más dentro de las políticas educativas, es una estrategia más hacia la búsqueda de construir una Colombia mejor.</p> <p>(...) lo que el ICFES hace es evaluar, construir los instrumentos básicos bajo unos parámetros técnicos del instrumento, pero además, bajo unas condiciones políticas del contexto que las determina, las pruebas están alineadas con los estándares básicos de competencias, que nos dicen que debe ser evaluado para determinado grado escolar</p>	
	E3: Mauricio Pérez Abril	<p>(...) en la escuela se lee literatura para responder preguntas de comprensión, para hacer análisis intertextuales tipo ICFES, pero no se lee literatura por degustar la obra, eso no tiene valor, entonces las pruebas terminan definiendo qué se enseña, qué no se enseña, que tiene valor y qué no tiene valor.</p> <p>(...) las pruebas dicen muchísimo sobre los niveles de escritura de los estudiantes y técnicamente es posible evaluar un texto escrito, pero resulta un proceso muy costoso para el estado y por eso no se incluye así en las pruebas, porque implica tener personas leyendo los textos.</p>	
	E4: Patricia Duarte	<p>-Yo pienso que la prueba ha movilizó decisiones importantes en términos de la formación docente y como en la proyección de lo que se esperaba que un estudiante sepa luego de pasar varios años en el sistema educativo, especialmente en el área de Lenguaje se dieron movimientos importantes de docentes que se interesaron por conocer lo que podía aportar el enfoque comunicativo y lo que implicaba apropiarlo en el trabajo de aula.</p> <p>(...) los datos que arrojan las pruebas si lograron que se pusiera más atención a la construcción de sentido desde diferentes tipos de lenguaje, entonces creo que la reflexión que generó la prueba fue valiosa.</p> <p>-Me parece que esta evaluación externa abre una serie de posibilidades para que el maestro desde su sabiduría, desde su formación disciplinar interprete las señales que le está enviando la prueba, es mirar si el niño se</p>	

			está enfrentando a la prueba sin tener las herramientas necesarias, y empezar a considerar los aspectos que no se tienen en cuenta en el aula de clase para ampliar la reflexión acerca de qué se enseña, cómo, para qué, a quién y bajo qué condiciones.	
2.2 Evaluación por competencias	5. ¿Cuál es el objeto de evaluación de las pruebas Saber de Lenguaje y desde que referentes teóricos o principios epistemológicos se ha creado dicho objeto?	E1: Isabel Fernandes	El desarrollo de las competencias.	El objeto de evaluación de las pruebas es el desarrollo de las competencias de los estudiantes, en la prueba de lenguaje se evalúa la competencia comunicativa de los estudiantes. El ICFES aclara que se evalúan competencias básicas fundamentales. Sin embargo en la prueba el énfasis está en evaluar algunos rasgos de la comprensión lectora y del proceso de escritura de los estudiantes.
		E2: Martha Castillo	(...) cada prueba, en cada una de las áreas está rastreando unas competencias básicas, cuando yo digo rastreando competencias básicas, no digo las elementales, estoy diciendo básicas fundamentales, es decir, que son aquellas que al ser evaluadas, nos van a dar información sobre aspectos que son importantes para el desarrollo de otros procesos dentro del desarrollo educativo de un estudiante. -Ahora ese es su objeto de evaluación, o sea, yo hago preguntas sobre ese objeto de evaluación en particular, pero, su propósito es que eso permita arrojar información para poder ir a la intervención directa hacia el mejoramiento de la calidad educativa.	
		E3: Mauricio Pérez Abril	El objeto de evaluación de la prueba no es objetable, está bien construido. Uno no puede pelear teóricamente con las pruebas, internamente la prueba está bien diseñada, con todas las técnicas sicométricas legítimas, tiene un sustento teórico y estadísticamente es consistente. El problema no es la prueba, ni como construyen su objeto, pero si lo es el uso de la prueba y sus resultados. Hoy en día el objeto de la prueba SABER de Lenguaje es el mismo que tiene la prueba PISA, la competencia lectora es el objeto de evaluación en la prueba SABER y tiene una fundamentación teórica.	
		E4: Patricia Duarte	Esto ha tenido un camino bastante largo con la confluencia de varias teorías. Cuando empezamos en los noventa, pues estaba el énfasis en el enfoque semántico comunicativo, entonces hicimos muchas revisiones sobre qué significaba este enfoque, trabajamos con Luis Ángel Baena a partir del desarrollo de talleres para comprender la propuesta y lo que implicaba en términos de la enseñanza y de la evaluación estandarizada, después hicimos recorridos teóricos de Hymes y Vygotsky, entre otros.	

2.3 Estrategias de evaluación	6. Desde su concepción de la competencia comunicativa ¿Qué dificultades se presentan al evaluar el desarrollo de esta competencia de las niñas y los niños de los grados 3° y 5° mediante la prueba SABER de Lenguaje?	E1: Isabel Fernandes	Hay que dejar de preocuparse por la prueba, esta es un termómetro, uno no tiene que preocuparse por el termómetro sino por las estrategias para mejorar, el termómetro es un indicador pero no habla de toda la salud.	Como instrumento de lápiz y papel que son las pruebas, es evidente que no se puede evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes, pero sí algunos aspectos de la lectura y la escritura, dejando por fuera lo relacionado con la oralidad y la dimensión estética del lenguaje.
		E2: Martha Castillo	(...) es un instrumento de lápiz y papel que solo puede trabajar ciertos aspectos en la lectura y la escritura. La evaluación real es la que se hace en el aula de clase, es donde el docente visualiza al estudiante en toda su dimensión comunicativa	
		E3: Mauricio Pérez Abril	En el área de Lenguaje se enseña lo que evalúan las pruebas, y por eso el lenguaje oral -por citar un ejemplo-, no se trabaja en la escuela porque no es un aspecto evaluado, el otro ejemplo que es muy contundente es el de la literatura, digamos que la dimensión estética de la formación del lector, que se lea para que los estudiantes vivan una experiencia estética, y como esto no es evaluado, pues en la escuela es algo que no existe.	
		E4: Patricia Duarte	Bueno es que en la prueba en realidad lo que se mira ampliamente es la comprensión lectora, entonces ahí la prueba se queda corta, pues la competencia es mucho más amplia, incluye la escritura, la capacidad de poder establecer una conversación con alguien, responder asertivamente, ser coherente, poder argumentar una idea.	
	7. Considerando las dificultades que existen al evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a través de las pruebas SABER, ¿Qué estrategias considera que favorecerían la evaluación de	E1: Isabel Fernandes	Hay que alinear los objetivos del aprendizaje, con los estándares, con lo que se hace en el aula y con lo que se evalúa, pues yo no puedo evaluar lo que no he enseñado. (...) aunque los niveles de argumentación son distintos en cada etapa, hay que formar a los estudiantes desde los grados iniciales, pues no se llega a grado once a escribir textos argumentativos si yo no empecé a trabajar en ello antes. Las pruebas están mediadas por textos, y a veces se entrega el asunto de la comprensión de lectura y la escritura, al área de Lenguaje, cuando es un asunto de todas las áreas. Y esto se puede mejorar articulando las áreas.	
		E2: Martha Castillo	(...) si el docente sabe que la prueba SABER está siendo construida pensando en esas competencias básicas fundamentales (...) pues yo miraría las pruebas evidentemente, pero no para preparar a mis	

	dicha competencia en el aula?		<p>estudiantes para que les vaya bien en esa prueba, sino para saber qué es eso de las competencias básicas fundamentales que están siendo rastreadas desde allí y cómo eso es determinante a la hora de medir la calidad educativa de un grupo de estudiantes</p> <p>(...) porque cuando yo hago una pregunta, por ejemplo de gramática y no indago por si esto es un adjetivo o un adverbio, sino que indago dentro de una proposición que función me está cumpliendo esa partícula, eso ya me debe decir a mi algo en torno a cuál debe ser el proceso que yo debo llevar en el aula, o sea, qué es lo principal, que el niño me diga qué es un adjetivo o qué es un adverbio, o que sepa cómo usarlo a la hora de comunicarse y quo obviamente cuando ya lo esté usando, yo le pueda decir a el: ¡mire, eso que usted está haciendo ahí, se llama adjetivación</p>	<p>Como estrategias de evaluación que aportan a la evaluación de la competencia comunicativa de los estudiantes, se propone trabajar la literatura, el goce estético en la lectura y la escritura, el trabajo en torno a la diversidad de tipologías textuales, el cultivo de las habilidades argumentativas de los estudiantes, el énfasis en la función de las marcas textuales como elementos que ayudan a construir sentido, además, brindar a los estudiantes la oportunidad de participar en situaciones comunicativas reales y volver a enseñar gramática para que el estudiante tenga las herramientas necesarias para ser creativo en su escritura logrando hacer un buen uso del lenguaje.</p>
		E3: Mauricio Pérez Abril	<p>-Volver a enseñar gramática, entendiendo que enseñar a dominar la lengua no necesariamente tiene que ser una práctica descontextualizada y aburrida, claro que uno puede plantear un proyecto de escritura en el que los estudiantes se enganchan y se interesan, pero hay un momento de ese proceso en el cual nos detenemos a estudiar la gramática, la puntuación, la estructura, pero no solo a identificar los fenómenos sino a formalizarlos, a teorizarlos, a quedarse con las herramientas teóricas para usarlas después.</p> <p>-Otra cosa que ayuda mucho es leer literatura, la lectura de literatura es fundamental, en este país no se lee literatura salvo para hacer preguntas tipo ICFES, o para enseñar mora, ecología, posconflicto, inclusión, cualquier cosa que esté de moda, pero no con el propósito de leer literatura. Entonces si un estudiante se forma como lector de literatura que cada vez será más compleja, y si tiene espacios en los cuales eso es grato, si logramos producir el deseo de lectura pues los estudiantes se vuelven lectores, pero eso implica transformar la experiencia lectora en la escuela, que no sea la lógica del examen.</p> <p>-Por ejemplo, aquí en Colombia uno de los mejores colegios en las pruebas es Los Nogales, y que hace un colegio como este, como el Nueva Granada y otros bilingües, pues leen literatura, tienen cátedra de autor, leen literatura desde una perspectiva distinta desde pre kínder, no</p>	

			<p>insisten en el tema de las pruebas tanto como en otros colegios, y los estudiantes se forman como lectores deseosos de literatura y les va bien en las pruebas -pues ya lo tienen garantizado por sus familias, por el capital cultural y económico de las familias-, pero si hay que aprender de las experiencias en las cuales se forman realmente lectores.</p>	
		E4: Patricia Duarte	<p>-Es que el aula tiene todo lo necesario, es un microcosmos en el que los docentes pueden apreciar todo el desarrollo de la competencia comunicativa, pues los niños además de hablar espontáneamente, argumentan, expresan emociones, pueden responder a lo que otro les está planteando de manera verbal, entonces lo que está en juego es la creatividad del docente y desde luego el conocimiento profundo que se tenga de lo que significa e implica el desarrollo de la competencia comunicativa para propiciar las situaciones que favorezcan todos los aspectos de esta competencia.</p> <p>-En el aula es importante el uso de estrategias como el teatro, los periódicos escolares y la creación de situaciones auténticas de comunicación donde el niño escribe porque va a ser leído (...) yo creo que es algo que se puede hacer fácilmente, pero a veces los docentes desaprovechan oportunidades de crear dichas situaciones a partir del uso de escenarios institucionales, de la relación con la familia, con las bibliotecas y con muchos espacios donde el niño puede participar.</p>	
<b>CATEGORÍA 3: RELACIÓN PRUEBAS SABER Y EVALUACIÓN EN EL AULA</b>				
3.1 Uso pedagógico de las pruebas SABER	8. ¿Qué uso se hace de los resultados de las pruebas SABER en el país y cuáles son sus efectos en el contexto educativo?	E1: Isabel Fernandes	<p>(...) el ICFES ni hace, ni recomienda rankings. El que vaya a hacer un ranking, tiene que dejar claro el criterio que utilizó, pues según el criterio que yo uso el resultado va a variar.</p> <p>(...) un rector debería coger sus reportes de resultados de todos los grados evaluados, y usar la semana de planeación institucional para analizar los resultados, ver en qué áreas se mejoró el desempeño y en cuales se bajó, analizar las posible causas, diseñar un plan de mejoramiento, donde haya estrategias para que todos alcancen un nivel de lectura apropiado y que no sean solo entrenados para las pruebas...</p>	

		<p>E2: Martha Castillo</p>	<p>(...) lo que realmente la prueba está arrojando y que debería ser tenido en cuenta, ¡se desvanece!, se desvanece en medio de ese tipo de usos que no fueron pensados, digámoslo así, desde la praxis desde la cual fue creada esa política educativa.</p> <p>(...) la prueba arroja esa información y hay otros sectores que deberían estar atentos a que llegue esa información para empezar a trabajar, claro, el docente con su trabajo académico, con su trabajo pedagógico pero hay otros sectores que deberían estar atentos, por ejemplo, Bienestar Familiar, pues esos resultados no solamente me están diciendo si el niño sabe los adverbios y los adjetivos, también me está diciendo que hay unos factores que se asocian a que el niño llegue con una calidad de vida al aula.</p> <p>...Todas las entidades que en este momento están haciendo proyectos educativos, Corona y otras que sacan grandes proyectos a través de los resultados, pues que empiecen a aportar a que nuestra población esté bien, cuando salen los resultados de las pruebas...uno esperaría que el MEN esté presente como siempre ha estado, pero no solamente el MEN, qué pasa con nuestras industrias, nuestras empresas, y aquellas que generan proyectos educativos para el mejoramiento del medio ambiente (...) por qué ninguna empresa los trabaja ni quiere saber qué es lo que está pasando, es decir, eso sí sería de verdad un uso pedagógico, pero sobre todo un uso para la vida, mira que los discursos de nosotros son gigantescos... tu lees todo lo que se publica: la educación para la vida, herramientas para la vida, para el mejoramiento, pero uno no ve acciones reales frente a esto.</p> <p>(...)uno esperaría que las entidades que está interesadas en trabajar con los resultados, en hacer proyectos en escuelas, pues por qué no focalizar los esfuerzos hacia una ayuda con las escuelas de menos recursos, pero sobre todo para mirar quiénes son los que están necesitando en este momento la ayuda, además contribuyendo a la formación docente.</p>	<p>Las pruebas y sus resultados se están usando para propósitos que no fueron pensados, pues a partir de la información que arrojan se elaboran rankings, se implementan medidas relacionadas con el entrenamiento de los estudiantes para las pruebas, medidas que si bien generan mucho trabajo y rentabilidad para las empresas dedicadas a la capacitación de los estudiantes para obtener buenos resultados no tienen que ver con el uso pedagógico de las pruebas.</p>
		<p>E3: Mauricio Pérez Abril</p>	<p>Pues... el departamento al que le va mejor en las pruebas es Santander, y Santander es el que más invierte en adiestramiento de escuelas para las</p>	

		<p>pruebas, entonces los efectos son económicos, esto genera mucho empleo, porque los gobernadores – y además es hasta legítimo- tienen recursos para invertir en calidad y tiene que rendir cuentas subiendo puntos en las pruebas, de hecho, parte de los incentivos económicos están asociados con el rendimiento en las pruebas.</p> <p>-Hay muchos contratos en Santander, en Antioquia, entre otros, donde siempre se justifica que como una contribución a la equidad de oportunidades para acceder a la educación superior es necesario entrenar a los estudiantes para que obtengan buenos resultados en las pruebas, entonces es un asunto de equidad, y quien le puede refutar eso al gobernador. Antioquia pide un préstamo al Banco Mundial para contratar al ICFES para que los adiestre en las pruebas, es un préstamo que lo pagamos con los impuestos, es un préstamo que el estado le pide recursos a un banco privado para pagarle al mismo estado, al ICFES, para que adiestre al estado para que le vaya bien en las pruebas. Esto es algo absolutamente loco y es una tendencia en el país.</p> <p>-No hay ninguna evaluación que no haga rankings, el ICFES disimula la situación, y hace agrupaciones por factores asociados pero eso es un ranking, que no lo publique es otra cosa, pero hay una base de datos y la prensa solicita la información para hacer los rankings. La evaluación produce clasificación. En un debate que tuvimos con la directora del ICFES y con una delegada del MEN, yo les dije que la prueba medía el nivel económico de una familia, del colegio o del departamento, y yo les mostraba los contratos, el ICFES está midiendo la capacidad económica que tiene un colegio para contratar una empresa o al mismo ICFES para entrenar a los niños para que les vaya bien en las pruebas que este mismo aplica, lo cual es anti ético.</p>	
		<p>E4: Patricia Duarte</p> <p>(...) la comunidad educativa y los maestros se fijan en los datos pero creo que no se comprende el sentido de la prueba y de su relación con el trabajo en el aula, no hay claridad sobre lo que implica en el área de lenguaje el trabajo de la diversidad textual, de la literatura o de los procesos de comunicación.</p> <p>(...) hace falta ampliar la divulgación de los resultados de las pruebas y</p>	

			que se comprenda que estas pruebas son solo un indicador mas de todos lo que el maestro tiene a su disposición	
9. Considerando las consecuencias que a nivel pedagógico y evaluativo tiene el hecho de pedir a los profesores que diseñen pruebas institucionales estilo ICFES, ¿qué opinión le merece esta decisión y por qué cree que se opta por implementarla en muchos colegios?	E1: Isabel Fernandes		(...) este es el otro problema en el que puede caer una institución educativa, y eso si es empobrecer la educación, ¡es empobrecerla!, enseñar para las pruebas es lo más perjudicial. -A veces se toma la decisión de poner a todos los maestros del colegio a hacer preguntas tipo ICFES, y ellos no lo saben hacer, pues estas se construyen con el modelo basado en evidencias, que tiene una metodología rigurosa y características especiales en su construcción.	Pedir a los profesores que diseñen pruebas estilo ICFES es un completo desacierto, pues no es sencillo estandarizar una prueba, además no tiene sentido tratar de hacer algo que ya existe, al respecto, resultaría mas provechoso conocer la prueba, los aspectos que evalúa y tomar las pruebas de la página del ICFES para resolverlas conjuntamente con los estudiantes. Es erróneo considerar que medidas como ésta mejorará el desempeño de los estudiantes en las pruebas.
	E2: Martha Castillo		(...) la calidad educativa no depende de una prueba, no depende de que ustedes preparen a los estudiantes para una prueba, depende de esa conciencia que se tenga a la hora de interactuar con un grupo de estudiantes, teniendo como herramienta un área. (...) a mí eso me parece muy loco, mire yo he dejado de ir a distintos lugares por esto, mi labor no es enseñar a hacer preguntas, lo bueno es mirar las preguntas para indagar qué hay detrás de cada pregunta, sobre todo que cuando se hace una prueba de lenguaje, usted está mirando de una manera particular ese proceso de significación, ¿sí?, usted está mirando que el lenguaje no es solo ese instrumento que le permite comunicarse, sino que dependiendo también de él, usted ve el mundo y lo significa, lo interpreta, entonces cuando usted sabe que el lenguaje es ese espacio en el que se construye todos los procesos de significación y del saber, es cuando usted ve la importancia de poderse comunicar, de poder ser autónomo en la elección de las palabras que usa para comunicarse con alguien, cuando eso sucede es interesante entrar a una clase de lenguaje, no para seguir el libro guía, no para hacer el ejercicio de Norma o Santillana, no, y no es que yo esté en contra de las editoriales, porque no es así, sino que me parece que esos son libros de apoyo, pero la clase tiene que ser otra cosa.	
	E3: Mauricio Pérez Abril		-Las pruebas SABER son pruebas estandarizadas que pasan por unos mecanismos de medición sicométrica hecha por expertos en sicometría, así que una prueba no la puede estandarizar un profesor, a no ser que	

			<p>supiera de estandarización, es decir de sicometría y de los software sofisticados que validan estas pruebas. Por eso el ICFES hace una prueba, para estandarizarla la aplica un año antes y la ajusta y al siguiente año si la aplica ya como prueba final. Lo peor que puede hacer un rector es pedir a los profesores que hagan pruebas tipo ICFES, es pedirle algo que no sabe, y el profesor hace la prueba y como no sabe –y no tiene porqué saberlo- porque el profesor no estudio sicometría, sino estudio fue lingüística o didáctica de la matemática, etc., entonces no tiene porqué saber de pruebas estandarizadas, esto no tiene nada que ver con su formación disciplinar.</p> <p>-Hay muchos factores a tener en cuenta, la extensión de las palabras, el uso de los términos, la estructura del enunciado, todo eso tiene que ver con estandarizar una prueba, y tiene que pasar por varios filtros estadísticos para ver si finalmente la prueba si evaluaba lo que uno quería que evaluara, porque la tendencia de los estudiantes al responder una prueba no es a comprender, sino es ver si se puede responder sin leer, y eso solo lo identifican los expertos, y ese es el otro problema, es pedir a los profesores que hagan lo que no saben. Y el estudiante termina aprendiendo “mañas” y cuando llega la prueba de verdad pues cree que es como la que hacía el profesor y resulta que no tiene nada que ver y le va peor. Hay que ocuparse es de analizar las pruebas y de responderlas colectivamente en clase, para esto se pueden bajar del ICFES, hay una gran cantidad de pruebas estandarizadas bien construidas y liberadas, entonces para qué ponerse a inventar algo que ya está inventado; y lo otro grave es destinarle demasiado tiempo a eso y no a la lectura, a la gramática y a la literatura.</p>	
		E4: Patricia Duarte	Yo creo que es una idea generalizada en la que se piensa que si se hacen simulacros, y que si el diseño de las pruebas que se realizan en las instituciones es similar al de las pruebas ICFES, entonces es posible que los resultados mejoren, pero esto es una falacia, pues si no se han desarrollado procesos de lectura y escritura de nada sirve que un niño llene formatos. Además hay que considerar que hacer una prueba estandarizada es bastante complejo, así como lo es lograr que la prueba	

			evalúe lo que se quiere y lo que se ha definido para rastrear que el estudiante está construyendo una determinada competencia.	
3.2 Uso pedagógico de los resultados de las pruebas SABER.	10. Desde su perspectiva ¿Qué hallazgos encontrados a partir de la información que arrojan los resultados de las pruebas SABER de Lenguaje y el estudio de sus factores asociados pueden tener en cuenta los profesores de la básica primaria para contribuir al proceso de evaluación de los estudiantes?	E1: Isabel Fernandes	<p>(...) Uno no puede escudarse en el factor del niño, es decir no echarle solo la culpa al niño y a su familia, hay que ver desde lo que hacemos en la institución en qué podemos incidir.</p> <p>(...) y un colegio de nivel socioeconómico cuatro, seguramente es porque tiene papás que son bachilleres o más, indica que los niños tienen más recursos de consulta y posibilidades de acceso a bienes culturales, sin embargo, es posible encontrar que hay colegios de niveles bajos con unos resultados muy buenos y colegios de nivel alto con bajos resultados en las pruebas.</p> <p>(...) hay unos factores asociados donde la educación no puede incidir, por ejemplo, pues en la situación de pobreza de un niño, que no tenga un capital cultural en su familia, y esto la institución no lo resuelve sola, ni el MEN, porque esto tiene que ser objeto de unas políticas que van más allá del sector educativo.</p> <p>(...) las investigaciones de factores asociados también dicen que las escuelas que tienden a tener mejores desempeños en este tipo de pruebas tienen un proceso articulado entre los profesores de las áreas. Hay contenidos que ya se han visto en determinados grados y se repiten porque cada uno enseña como le parece; a veces se dejan de cubrir contenidos porque siempre se planean para desarrollarlos al final del año o porque no son contenidos del gusto del maestro</p>	Las pruebas aportan información valiosa acerca de las dificultades de los estudiantes en su proceso lecto-escritural, si se reflexiona al respecto se pueden diseñar estrategias en el aula para que los estudiantes avancen. Los factores asociados son claves cuando se trata de comprender las razones del determinado desempeño de los estudiantes, considerando así, que no solo la escuela incide en el aprendizaje de los estudiantes, pues el contexto socio-económico y el capital cultural de un estudiante y su familia es determinante en su aprendizaje y por ende, en los resultados que obtenga en las pruebas.
		E2: Martha Castillo	<p>(...) cuando salen los resultados, uno ve que los docentes están más preocupados por saber en qué puesto quedó el colegio, pero no por saber que ocurrió con sus cuarenta estudiantes, y cómo yo puedo ir trabajando aspectos de los que se ven en la prueba, y que de alguna manera, si bien no evalúa todo lo que un niño debe saber, si me da huellas, me permite reconocer algunos aspectos que si yo empiezo a trabajarlos, voy a tener grandes logros en el futuro lector y escritor en el caso de lenguaje (...) si un niño lee y escribe, eso le implica tener grandes certezas en las otras áreas, eso es fundamental.</p> <p>(...) Respecto a los resultados, pues, hasta hace no muy pocos años, el</p>	

			<p>ICFES generaba unos informes que (...) tenían como propósito poderle explicar a los docentes las preguntas, y no para que aprendan a hacer preguntas, sino para que se dieran cuenta que evaluar estos aspectos en el Lenguaje traen como consecuencia información que nos están diciendo cómo se está enseñando determinada área y de qué interés se está poniendo en el aula a determinados aspectos que son fundamentales a la hora del desarrollo de competencias en los estudiantes.</p> <p>(...) es bueno resolver las pruebas con los estudiantes, pero no solo para mirar cuál es la clave, y cómo fue que construyeron la pregunta; sino para analizar que busca indagar esa pregunta, cuáles son las palabras en este texto que me permiten avanzar en el desarrollo del mismo.</p>	
		E3: Mauricio Pérez Abril	<p>Por ejemplo en la producción escrita se nota que la escuela está fallando, es decir el enfoque que sigue privilegiándose es de una atención a los aspectos formales de la lengua y no a la producción de ideas, el control de los recursos textuales no es bueno, poder estructurar un párrafo, poder establecer los nexos lógicos entre enunciados, poder cerrar bien un escrito, desarrollar temáticamente componentes en párrafos distintos es muy débil, se nota que en la escuela seguimos en una enseñanza fragmentada del lenguaje escrito, como que la oración siguen siendo la unidad...es decir, le cuesta mucho a los estudiantes producir una estructura textual. La gramática es absolutamente débil porque con la moda de los enfoques comunicativos y discursivos, a mi juicio, se descuidó la enseñanza de la lengua, y si no se enseña la estructura de la lengua no se forma un escritor jamás, entonces como que todo lo que suene a gramática se asocia con lo tradicional, ahora se espera que el niño sea creativo pero él no tiene las herramientas lingüísticas para hacerlo, porque no se le han enseñado estas herramientas porque no está de moda enseñarlas.</p> <p>(...)los del sistema educativo de Japón, Corea y Finlandia no se centraron tanto en el enfoque comunicativo, y enseñan gramática, estructura, cohesión, ortografía... si un sujeto no domina su lengua no puede ser creativo, no se puede declarar creativo sin darle las herramientas lingüísticas, entonces yo creo que esos son algunos de los</p>	

			<p>aportes de los resultados de las pruebas, también indican muchas debilidades a nivel de la interpretación y la comprensión textual, digamos que esa idea de comprensión como la única interpretación posible, como la unificación de la interpretación de un texto le hace mucho daño a los estudiantes, además construir un punto de vista propio sobre un texto es muy difícil para los estudiantes, igual que construir vínculos entre la información de varios textos.</p>	
		E4: Patricia Duarte	<p>Yo creo que la prueba aporta información muy valiosa sobre aspectos relacionados con la enseñanza del lenguaje, pues al estar diseñada desde un enfoque de construcción de sentido, está construida sobre la idea de que así como hay diversidad de textos que circulan en la cultura, así mismo en la escuela sería importante trabajar desde la diversidad textual, pues hay una tendencia a orientar el trabajo en el área alrededor del texto narrativo.</p> <p>(...) hay mucho por hacer y fortalecer a nivel conceptual para que el maestro tenga claro hacia dónde va al planear su clase y al desarrollar su trabajo en el área de lenguaje para que los procesos avancen. El lenguaje es la base de todo y creo que si hay buenos lectores también hay mejores estudiantes.</p>	