

Estudios sobre calidad de la educación en Colombia

► Working paper

Competencias en lenguaje:
relaciones entre la escuela
y las pruebas de Estado

Ronald Andrés Rojas López

Presidente de la República

Juan Manuel Santos Calderón

Ministra de Educación Nacional

Gina María Parody d'Echeona

Viceministra de Educación Superior

Natalia Ariza Ramírez



MINEDUCACIÓN



Directora General

Ximena Dueñas Herrera

Secretaría General

María Sofía Arango Arango

Director de Evaluación

Julián Patricio Mariño von Hildebrand

Director de Producción y Operaciones

Edgar Rojas Gordillo

Subdirectora de Análisis y Divulgación

Silvana Godoy Mateus

Jefe Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo

Sandra Milena García Villamizar

Jefe Oficina Asesora de Gestión de Proyectos de Investigación

Adriana Molina Mantilla

Revisión de estilo

Fernando Carretero Socha

Diagramación

Johana Angel Murcia

Alejandra Guzmán Escobar

Bogotá, D.C., Noviembre de 2014

“La elaboración de este documento estuvo a cargo de los autores de las investigaciones, ganadores de la convocatoria de estudiantes 2010, con la revisión de la Oficina Asesora de Gestión de Proyectos de Investigación del ICFES, y el apoyo de la Oficina de Divulgación del ICFES.”

Elaboración del documento:

Ronald Andrés Rojas López

Licenciado en Español y Lenguas Extranjeras. Estudiante de Maestría en Educación con énfasis en lectura y escritura. Universidad Externado de Colombia. ronald.rojas@est.uexternado.edu.co

Michel Córdoba Perozo

Estadístico de la Universidad Nacional de Colombia. Becario asistente, docente del Departamento de Estadística de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Asesor estadístico. mfcordobap@unal.edu.co

Cecilia Dimaté Rodríguez

Docente, Universidad Externado de Colombia y Universidad Pedagógica Nacional. Asesora de la tesis. cecilia.dimate@uexternado.edu.co

ICFES. 2014. Todos los derechos de autor reservados ©.

Todo el contenido es propiedad exclusiva y reservada del ICFES y es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a ningún tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

Resumen

Este artículo sintetiza los resultados de la investigación Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado¹, cuyos objetivos fueron: identificar las competencias del lenguaje evaluadas en cinco instituciones del Distrito Capital y establecer su relación con los resultados de la Prueba ICFES- 2010². La investigación se desarrolla a través de un estudio que interrelaciona investigación transeccional, correlacional, no experimental, con investigación cualitativa, y se fundamenta conceptualmente en las categorías de evaluación educativa y competencias en el área de lenguaje. El estudio permitió caracterizar los enfoques de evaluación aplicados por los docentes de la asignatura curricular –conocida en el orden nacional como Lengua Castellana y Literatura– dentro de los cinco colegios del Distrito Capital de Bogotá, a la vez que facilitó la caracterización del rendimiento académico de sus estudiantes, según la información provista por la base de datos SABER 11- 2010 y los resultados de las evaluaciones adelantadas por cada institución. Lo anterior ha permitido establecer las fortalezas y debilidades que se presentan en el desempeño de esos estudiantes y el nivel de relación entre lo evaluado en el aula con aquello establecido por la prueba de Estado en el caso específico del lenguaje.

-
- 1 Proyecto financiado por el ICFES a través de la convocatoria GPI – 001 – 2010 a estudiantes de maestría y/o doctorado, el cual tuvo como asesor encargado por el ICFES al profesor Fabio Jurado. Esta investigación se inscribe en la línea de procesos que fomenten el mejoramiento de las competencias de los estudiantes en lectoescritura y matemáticas, del Grupo de Investigación Pedagogía de Lectoescritura de la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia y forma parte del proyecto Prácticas evaluativas y prueba de Estado: un estudio de caso en el Distrito Capital, desarrollado conjuntamente por los grupos de investigación: Pedagogía de la Lectoescritura, Educación Matemática y Gestión y Desarrollo de Instituciones Educativas de la Facultad, actualmente cofinanciado por ICFES-Colciencias, convocatoria 2011.
 - 2 Hoy denominada Prueba SABER 11.

El estudio ■

La observación de la relación entre las competencias evaluadas por las escuelas y las evaluadas por las pruebas de Estado permite ahondar en el estudio de las prácticas de evaluación que influyen los niveles de calidad educativa en el país. Específicamente, es imperativa la valoración constante de fortalezas y debilidades de los planes nacionales emitidos en el nivel gubernamental e institucional como en su respectiva materialización en las actividades cotidianas de los colegios. La investigación contribuye al esclarecimiento de factores esenciales para la orientación de prácticas formativas-evaluativas, así como a la orientación de la lectura realizada en cada institución de los resultados obtenidos en las pruebas de Estado. Posiblemente, esta oportunidad de diálogo entre las instituciones formadoras y el ICFES permita establecer nuevos mecanismos de apoyo interinstitucional, mayor provecho de los datos suministrados por el Instituto y nuevos focos de atención de las comunidades investigativas del país, en lo referido a la evaluación de competencias en los distintos ciclos de formación.

Con estas intenciones, la pregunta problema orientadora de la investigación se plantea así: *¿cuáles son las competencias de lenguaje que se evalúan en el aula de clase en cinco instituciones del Distrito Capital (DC) y su relación con los resultados de la prueba ICFES-2010?* Asimismo, su objetivo general es:

Identificar las competencias del lenguaje evaluadas en cinco instituciones del DC y establecer su relación con los resultados de la prueba ICFES- 2010.

Y los objetivos específicos son:

- Caracterizar las competencias evaluadas por los maestros del lenguaje en la educación media en las cinco instituciones del estudio.
- Caracterizar la prueba ICFES – 2010 con miras a identificar las competencias de lenguaje que evalúa la prueba.
- Analizar los resultados de la prueba ICFES – 2010 por competencia y componentes en las cinco instituciones del estudio.
- Aportar elementos de referencia para fortalecer las competencias en el área de lenguaje dentro de los cinco colegios del estudio.

En el estudio se optó por combinar una investigación correlacional con un análisis cualitativo conocido como teoría fundamentada, a partir de un estudio de caso. Respecto a la investigación correlacional, se hizo uso de un diseño no experimental, transeccional correlacional a

través del cual se adelantó la observación del fenómeno de interés para la investigación (la evaluación), sin llegar a intervenir de manera intencionada en las variables de estudio³. Esta observación se da en un contexto natural para luego pasar a un proceso de análisis. Su carácter correlacional implica el interés por saber cómo se puede comportar un concepto o variable a partir del conocimiento de una u otras variables relacionadas. Del mismo modo, el rasgo transeccional tiene que ver con la ubicación del estudio en un momento dado, fijo y específico, y no con la preocupación frente al cambio de una variable en el tiempo. Así, las variables que estructuran el diseño del presente estudio se recogen en la tabla 1.

Tabla 1.

Variable 1	Competencias en lenguaje evaluadas en el aula.
Variable 2	Resultados en las competencias en lenguaje evaluadas en la prueba SABER 11-2010.

Estas variables se enriquecen con la definición de las categorías de análisis cualitativo discriminadas, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.

Variable 1	Competencias en lenguaje evaluadas en el aula
Categoría 1: Fundamentación conceptual	Concepto sobre el lenguaje
	Enfoque de enseñanza del lenguaje
	Concepto de competencia.
Categoría 2: Práctica evaluativa	Énfasis en la evaluación.
	Competencias abordadas.
	Metodología de formación y evaluación de las competencias.
Categoría 3: Prueba de Estado	Relación entre la evaluación interna y la externa.
	Preparación ante la prueba SABER
	Uso de material ICFES.
	Impacto de la evaluación externa en la práctica de aula.
Variable 2	Resultados de las competencias en lenguaje evaluadas en la prueba SABER 11-2010
Categoría 1: Competencias	Interpretativa.
	Argumentativa.
	Propositiva.
Categoría 2: Componentes	Función semántica de los elementos locales.
	Configuración del sentido global del texto.
	Del sentido del texto hacia otros textos.

3 Es importante aclarar que cuando se hace referencia en este estudio a la observación del fenómeno según la investigación correlacional, el fenómeno se observa a través de los resultados de las evaluaciones en las que participan los estudiantes de la muestra y que dan cuenta del comportamiento que tienen en las diferentes competencias evaluadas. Estos resultados se encuentran en las bases de datos ofrecidas por el ICFES y se procesan mediante un procedimiento estadístico que permite caracterizar las pruebas e identificar las competencias que ellas evalúan, tarea esta que corresponde a uno de los objetivos trazados en este estudio.

El plan de análisis se adelantó en tres momentos: valoración previa de los datos obtenidos para análisis (base otorgada por el ICFES y base construida con la información obtenida en las instituciones del estudio), clasificación de los datos y análisis relacional. Para la información cualitativa, se adelantó un análisis que va del dato del campo al dato teórico, a partir de la delimitación de una matriz categorial y basado en la información recogida directamente de las fuentes documentales (Sistema Institucional de Evaluación (SIE), planes de estudio, informes escolares e instrumentos de evaluación) y de las fuentes orales (grupo focal con los docentes del área de lenguaje en las cinco instituciones y entrevista en profundidad con el docente de grado once para esta asignatura por cada institución). El estudio de caso se hizo con una muestra de cinco instituciones educativas distritales en la ciudad de Bogotá, Localidad de Engativá, categorizadas en el año 2010 en tres niveles de desempeño, según el rango utilizado por el ICFES para valorar el desempeño institucional (véase tabla 3).

El análisis estadístico de resultados en la prueba SABER 11-2010 para las 5 instituciones se realiza a través de un conjunto de herramientas estadísticas de observación comportamental constituido por la ponderación (medidas de tendencia central: mediana y media) de los desempeños cuantitativos y cualitativos de cada uno de los estudiantes en el área de lenguaje. La base de datos SABER 11 – 2010 Área lenguaje provee información discriminada en componentes y competencias para el desempeño de cada uno de los estudiantes. En total, para los cinco colegios que se tienen en consideración, hay 492 estudiantes, distribuidos, por institución, según se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Distribución de los estudiantes en los planteles y calificación institucional ICFES.

Institución	Nivel de desempeño	Cantidad de estudiantes
I.E.D. San José Norte JM	Superior	56
I.E.D. República de Colombia JT	Superior	138
I.E.D. Nydia Quintero JM	Alto	144
I.E.D. Morisco JM	Alto	78
I.E.D. Miguel Antonio Caro	Medio	76

JM: jornada de la mañana.

JT: jornada de la tarde.

El estado de la situación

El presente estudio delimitó cuatro categorías de referencia para el abordaje de la problemática que interesa tratar: estudios internacionales de evaluación, estudios sobre evaluación externa en Colombia, estudios sobre formación en competencias en el área del lenguaje y estudios sobre las pruebas de Estado⁴. En lo que concierne a los estudios internacionales sobre evaluación, cabe destacar el proyecto realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de Educación (LLECE)- UNESCO desde 1997 y los estudios adelantados por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal).

Respecto a los trabajos investigativos sobre evaluación externa en el país, cabe destacar: el realizado en 1997 por la Asociación Colombiana de Semiótica, con el nombre Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria; el “Proyecto de evaluación en competencias”, desarrollado en 1999 por la Universidad Nacional de Colombia y el proyecto de investigación Impacto de la evaluación censal de competencias en el mejoramiento de las instituciones educativas y la formulación de políticas de la Secretaría de Educación Distrital, desarrollado por la Universidad de la Sabana (Camargo, 2006).

En la formación de competencias en el área de lenguaje cabe referir: el proyecto “Competencia comunicativa en niños de 4o. a 7o. de educación básica y la enseñanza de la lengua” (1995), financiado por Colciencias y elaborado por la Universidad Nacional de Colombia; los estudios realizados por la Universidad Externado en torno a la argumentación cuya base conceptual fue una propuesta teórica sobre la competencia comunicativa (1999), estudios que dieron como resultado la estructuración de una propuesta en didáctica de la argumentación y la estructuración de un modelo de competencia comunicativa configurado por el entrecruce de las competencias lingüística, pragmática, tímica, cultural e ideológica; la investigación “Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión”, adelantada por ICFES-Socolpe-Colciencias en el 2000; la investigación “De la competencia lingüística a la competencia comunicativa y su incidencia en contextos educativos”, desarrollada en el programa Lingüística y Literatura de la Universidad Francisco José de Caldas; el trabajo realizado por Guillermo Bustamante Zamudio (2002, 2003) en torno al modelo por competencias como referente orientador de los procesos formativos del país en los últimos años.

4 Debido al interés que este tema ha despertado en los últimos años, se encuentra una profusa bibliografía sobre este, bibliografía que se menciona de forma más detallada en la tesis de Maestría de la cual se deriva el presente artículo, pero que, por razones de pertinencia para el texto, aquí se refieren aquellas fuentes que según el juicio de los autores ofrecen un marco general más preciso para desarrollar el tema.

Finalmente, en relación con las pruebas de Estado, se encuentran, entre otros, los siguientes estudios: “Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos didácticos para la reflexión”, desarrollado en torno a las pruebas SABER, en el 2003 por Mauricio Pérez Abril, con el auspicio del ICFES; el estudio “Búsqueda de la relación entre áreas ICFES en matemáticas, física, lenguaje y rendimiento en matemáticas i y matemáticas ii a través del análisis de componentes principales”, realizado en el 2004 por el grupo de investigación Estudio y Aplicación de Herramientas Estadísticas Modernas de la Universidad Tecnológica de Pereira. Paralelamente, el ICFES ha analizado los desempeños de los estudiantes en el área de lenguaje a partir de los datos suministrados por las evaluaciones aplicadas al finalizar los ciclos de educación básica y media. Así, se encuentran, entre otros el trabajo de Martha Castillo (2004) y el documento “Lenguaje. Análisis de resultados” (2007), con el cual se obtuvo un panorama del desempeño de estudiantes de educación media en calendarios A y B, a partir de los niveles de competencia evaluados en el 2006.

Otras tantas investigaciones se han adelantado al respecto de la evaluación de competencias del lenguaje; sin embargo, como ya se anotó, no es materia de este estudio dar cuenta de la totalidad de la producción al respecto, pero sí aprovechar los trabajos adelantados para tener una mirada más compleja y acuciosa frente al tema de interés.

Referentes conceptuales de fundamentación

Así como se encuentra una amplia investigación en torno al tema de competencias y, en especial, las referidas al campo del lenguaje— aunque en menor proporción de su evaluación —, con el propósito de delinear un camino teórico que sirviera de base al estudio, se delimitaron para su fundamentación dos ejes temáticos principales: evaluación educativa y competencias del lenguaje.

A. Evaluación educativa

Ver la evaluación con rostro de valoración implica que cada actividad se convierte en objeto de estudio y proyección de las prácticas educativas con miras a la reflexión sobre la evolución de la persona frente a un conjunto de criterios acordados por la comunidad educativa, en su afán de construir una sociedad capaz de albergar ciudadanos garantes del bienestar humano a partir del conocimiento, las emociones, los valores y la conservación de la cultura y los recursos naturales. Todo esto en la medida en que el acto evaluativo “es una herramienta de impacto social y cultural con capacidad para orientar cambios en la educación” (Torrado, 1998, p. 24).

En primer lugar, debe entenderse el rasgo procesual de la evaluación tanto en los procedimientos como en los ciclos que atraviesa el acto educativo en la actividad cognitiva del estudiante, su desarrollo emocional y la capacidad de inmersión en situaciones concretas de aplicación de saberes. En segunda lugar, la evaluación tendrá como propósito cerrar y accionar instantáneamente un nuevo inicio para los ciclos de formación, compuesto por tres ejes: planeación-diseño, ejecución-desarrollo y valoración-proyección, cada uno de los cuales se convierte en pilar del siguiente. Es imposible e incoherente imaginar un proyecto educativo no reflexivo, fundamentado en la ejecución de propuestas sin cimientos en acciones anteriores, carente de interrogantes del tipo: ¿cómo se está llevando a cabo?, ¿satisface los objetivos iniciales?, ¿qué inconvenientes presenta?, ¿cuáles son los logros representativos acumulados hasta el momento? y otras muchas que inquietan al maestro y a la escuela en su actividad pedagógica cotidiana.

Daniel Bogoya (2000, p. 29), al dar una definición básica sobre evaluación, plantea:

La evaluación, entendida como una actividad concertada de fundamentación, medición, acompañamiento y ajuste permanentes y asumida con una metodología de proyecto –en el ámbito de un aula, de una institución o de un conjunto de instituciones– irá incorporándose en la cultura de los distintos actores de la educación, convirtiéndose en una herramienta de apoyo académico.

Este planteamiento refuerza lo expuesto hasta el momento e invita a hablar de la evaluación más allá de un resultado y de una fuente de premios y castigos, pues aquella debe considerarse una herramienta capaz de proveer mecanismos de mejora en la cotidianidad de la escuela; además, genera criterios para la elaboración de planes de trabajo, establece parámetros para medir la consecución de objetivos, brinda pautas en la intervención de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, plantea balances sobre lo realizado, posibilita la proyección de rutas futuras de trabajo, prioriza necesidades al momento de presentarse eventualidades en el proceso y asegura la continuidad rigurosa e idónea de los proyectos de formación. En síntesis, permite la observación y el análisis de los procesos formativos y de las respectivas causas de los resultados obtenidos por los estudiantes (Estévez Solano, 1996) en pos de la creación de estrategias dinámicas de trabajo en los distintos niveles de cualificación y gestión educativa.

Este acto pedagógico, más privado, más localizado y más rico en oportunidades para atender una a una las necesidades de aprendizaje de quienes se encuentran en el terreno educativo, se complementa (amenazado, incluso) por esa observación externa que hace las veces de agente de referencia para la valoración de la calidad educativa institucional en los diversos ciclos de formación. Observación que merece unas líneas más en este artículo, en tanto interesa mirarla en su relación con lo que ocurre en el aula de clases.

La evaluación externa ha venido consolidándose en Colombia, desde finales del siglo XX a través de las pruebas censales y muestrales de desempeño académico en asignaturas fundamentales de la educación básica, media y profesional. Es de fácil rastreo la relevancia de la prueba de Estado ICFES al momento de: considerar el ingreso de un estudiante en la formación superior, calificar la calidad académica de colegios, ciudades, regiones; realizar reconocimientos a la evolución en los desempeños de una comunidad educativa; reorientar políticas institucionales de trabajo pedagógico, etcétera. Sin embargo, la evaluación externa en el país aún no logra consolidarse en el papel de herramienta de apoyo para la configuración de propuestas de transformación pedagógica en las diversas aulas existentes a lo largo y ancho de la geografía colombiana.

La razón fundamental para la insuficiencia en el impacto de la evaluación externa está arraigada en la ausencia de procesos educativos a largo plazo contruidos sobre el compromiso de todos los integrantes de las comunidades pedagógicas tanto en los niveles internos, externos, institucionales y gubernamentales. Este tipo de evaluación debe verse más allá de una instancia de culminación de ciclo y de un parámetro de clasificación generador de premios y castigos. Su inserción en el carácter procesual de la valoración formativa se conecta básicamente con el concepto de calidad educativa dialéctica, la cual implica una serie de criterios, a saber: la cualificación constante de los fines; los medios y las condiciones del proceso; el uso crítico del conocimiento; la fundamentación teórica complementada con la problematización de la realidad; la reflexión sobre la experiencia y el espíritu creativo (GIECE, 2008, p. 19).

Cabe anotar que una evaluación externa sin su correspondiente reconocimiento de los actores que viven el aula el día tras día, traza distancias a veces irreconciliables entre la realidad y las expectativas que se le crean a la sociedad; asimismo, una evaluación interna que no alerte lo que la sociedad espera de sus estudiantes limitará sus oportunidades y hará más difícil su incorporación al mundo que hoy habita. El éxito de la evaluación estaría en lograr esa sintonía.

B. Las competencias del lenguaje

A lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX, el sistema educativo colombiano se permeó por una nueva corriente curricular interesada en transformar las prácticas de formación y de evaluación en la escuela, tanto en sus niveles internos como externos. Sobre el paradigma de las competencias, María Cristina Torrado (1998) observa la transición de un modelo basado en la acumulación de información hacia el despliegue de competencias y procesos de pensamiento en contextos particulares, lo cual se complementa con la fundamentación en conceptos disciplinares esenciales.

Estas ideas conducen a la necesidad de evaluar las competencias a partir de diversas tareas de ejecución coincidentes con la multiplicidad de contextos en donde ellas se hacen manifiestas, lo cual implica al mismo tiempo la introducción de diferentes lenguajes, medios de representación del conocimiento, instrumentos simbólicos, procedimientos o herramientas mediadoras para que el estudiante esté en la posibilidad de manejar procesos de razonamiento y aplicar reglas en la resolución de tareas (Torrado, 1998, p. 43).

En este nivel, Perrenoud (1999) añade un planteamiento relacionado con factores que se deben tener en cuenta al momento de realizar procesos evaluativos: “Si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados” (p. 48). Lo anterior indica la conexión imperativa entre el

acto de formación y los criterios de desempeño a partir de la esquematización acordada-preestablecida de los conocimientos y habilidades por transferir, integrar y movilizar.

Ahora bien, respecto a la competencia comunicativa, Noam Chomsky (1999) en su teoría lingüística de comienzos de la década de los años 1960 inicia la ruta del concepto de competencia dentro de los estudios del lenguaje y a partir de su definición del hablante-oyente ideal explica la competencia como el conocimiento que el hablante tiene de su lengua. Posteriormente, Dell Hymes realiza una serie de apuntes críticos frente a los postulados de Chomsky cuando se refiere a la competencia y actuación lingüística como modelo de entendimiento para los fenómenos de lenguaje. Hymes (1996) enuncia la competencia comunicativa con el propósito de visibilizar el impacto de factores socioculturales dentro de las diversas situaciones de formación e interacción social involucradas con esos fenómenos.

La competencia comunicativa acoge la influencia recíproca entre los distintos niveles de la lengua ya que lo que ocurre con la semántica puede afectar la sintaxis o la fonología; no obstante, el nivel pragmático puede llegar a controlar la actuación en la medida que refleja las reglas de uso en situaciones reales. Hymes (p. 27) agrega: “Al hablar de la competencia es muy importante evitar la separación de los factores cognoscitivos de los afectivos y volitivos”, y genera un postulado en el que se cuestiona sobre la relación entre conocimiento y competencia, la cual se resuelve así: “La competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para este). El conocimiento es, por consiguiente, diferente de la competencia (ya que es parte de esta) y de la posibilidad sistemática (cuya relación es un asunto empírico).”

Chomsky y Hymes constituyen el referente obligado cuando de competencias del lenguaje se trata. Este puede notarse en la fundamentación que ha acompañado la propuesta de evaluación del ICFES a partir del año 2000. Sin embargo, dentro de las últimas transformaciones de la prueba, se observa que manteniendo el eje referido se ha avanzado en la incorporación de fundamentos conceptuales relacionados con: el análisis del discurso, la sociolingüística, la sicolingüística, la texto lingüística, la semiótica y la teoría de la recepción (ICFES, 2007b, p.21), con lo cual se ha llegado a establecer una definición renovada para el ICFES sobre lo que significa la competencia comunicativa, y que se plantea para el 2007 en los siguientes términos:

Conjunto de procesos y conocimientos: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y discursivos que el lector/ escritor/ oyente/ hablante pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo y al grado de formalización requerido” (ICFES, 2007b, p. 22).

Esta renovación parte en una primera etapa de la visión de Halliday sobre la significación y la respectiva valoración del desempeño de los estudiantes en el plano de la lengua materna, frente a la cual explica:

Un hecho importante respecto al habla y la comprensión de la lengua radica en que siempre se producen en un contexto. No sólo “conocemos” nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos y así sucesivamente. Todo eso se puede expresar como una forma de conocimiento: sabemos cómo comportarnos lingüísticamente (Halliday, 1994, p. 23).

Lo anterior se complementa con el deseo mostrado por el ICFES en la última década, al generar una transformación en los procesos formativos del aula, en consonancia con los Estándares básicos de competencias del lenguaje puestos en público por el Ministerio de Educación Nacional en los años 2003-2006. Concretamente, el Instituto ve en el lenguaje el mecanismo para estructurar y comunicar conocimiento, darles sentido a las experiencias propias y ajenas, por lo cual se hace vital la búsqueda y construcción de sentidos a partir de las reglas y condiciones de uso; además de los elementos dinamizadores de los procesos de acción-interacción discursivas. La valoración sobre la competencia comunicativa se realiza vía la comprensión y producción de textos, alejándose de la perspectiva centrada en compendios de contenidos gramaticales con carácter memorístico y descontextualizado; ubicándose en una apuesta por el uso del lenguaje en situaciones de interacción condicionadas por fenómenos pragmáticos propios de contextos particulares, lo cual redundará en la resolución de situaciones problemáticas por medio de la autonomía y de reflexiones razonadas y críticas (Castillo, 2004, pp. 69 y 70).

Los hallazgos ■

Si bien el tema de la evaluación externa en Colombia ha implicado hasta ahora valiosos estudios que han aportado al debate sobre el papel que esta cumple en el mejoramiento de la calidad educativa, son muy pocas aún las aproximaciones a la realidad que se vive día tras día en las instituciones educativas, razón por la cual esta investigación, mediante un estudio de caso, además de ofrecer un análisis sobre el comportamiento estadístico en la prueba SABER 11-Lenguaje de las instituciones, arriesga un análisis sobre la evaluación que en el área del lenguaje se realiza en esas instituciones. Estos son los resultados:

A. Resultados competencias evaluadas en el aula

El objetivo central se orientó a la caracterización del énfasis de evaluación desplegado en la práctica educativa en el área de lenguaje de las cinco instituciones objeto del estudio. Producto del análisis de la información recogida de los documentos institucionales, de los testimonios de los docentes y de las evidencias de la evaluación registradas en instrumentos específicos implementados en el aula, a continuación se presenta una caracterización del enfoque de evaluación interna a los estudiantes de grado once de los cinco colegios de la localidad de Engativá en el año 2010. Esta caracterización se hace según las categorías: fundamentación conceptual, práctica evaluativa y conexión con la prueba ICFES, de las cuales se dan los resultados que por indicador se lograron identificar:

1. Fundamentación conceptual

a. Concepto de lenguaje

El lenguaje se ve por maestros e instituciones como una habilidad de interacción comunicativa dentro de diversos contextos; exige la apropiación de una serie de conocimientos pertenecientes al sistema de la lengua, a la diversidad de su registro y a las condiciones de cada situación de comunicación. Asimismo, implica el dominio de una serie de procesos cognitivos necesarios para la intervención de manera oral o escrita; requiere una serie de actitudes relacionadas con la ética de la comunicación. Paralelamente, se ve como una dimensión del ser humano que le permite construir su identidad e influenciar las condiciones sociales de su entorno. Algunas intervenciones que dan cuenta de esta concepción son:

El lenguaje pues, imagínese, es el sistema de signos que se nos proporciona para poder expresar nuestras ideas, nuestros mensajes, conceptos, estados de ánimo, todo (COL2IEA1).

(...) es hablar y pensar y a partir del pensamiento y el lenguaje construirse como un ser único en medio de esa riqueza humana (COL4IEA1).

Tan solo un colegio de los cinco de la muestra evidencia una orientación curricular que conceptúa el fenómeno del lenguaje y define las competencias específicas para su cualificación dentro del aula y su aporte al desempeño de los estudiantes en los diversos ámbitos académicos, culturales y profesionales potenciales de los mismos. Este es, su planteamiento en el SIE:

Es la habilidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), e interactuar lingüísticamente en contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio. Para comunicarse en su lengua materna una persona necesita conocimientos del vocabulario, gramática y funciones del lenguaje. Esto supone ser consciente de los tipos de interacción verbal, de una serie de textos literarios y no literarios, de las características de los estilos y registros de la lengua y de la diversidad del lenguaje y de la comunicación en función del contexto (COL2IAED2).

La anterior definición demuestra que el colegio materializa la visión de lenguaje desde una perspectiva holística o integral, en la cual las habilidades comunicativas parten de una serie de conocimientos adquiridos y/o aprendidos en el contexto del uso lingüístico y las prácticas sociales para luego servir de puente en la concreción de las visiones de mundo que constituyen las realidades en las que interviene el ser humano, las reglas de interacción simbólica y las mismas excepciones a las normas predeterminadas, sinónimo de la dinamicidad y la variedad de funciones, registros, códigos presentes en el fenómeno de la comunicación humana, como fue difundido a la comunidad académica nacional en la conceptualización sobre el proceso de significación del profesor Luis Ángel Baena, consignada en los *Lineamientos curriculares para lengua castellana en 1998*.

Vale anotar que los profesores de los colegios clasificados en un nivel de desempeño Superior conservan una visión del lenguaje en la cual confluyen diversas dimensiones de la comunicación coherentes con los requerimientos de la evaluación externa y los avances de los aportes recientes del campo teórico; específicamente plantean un proceso de formación en lectura que va desde los procesos de codificación y decodificación, pasando por ejercicios de lectura literal e inferencial para luego desarrollar el nivel de lectura crítico/intertextual.

Del mismo modo, la orientación curricular en lenguaje responde al interés por el descubrimiento de ideologías presentes en los diversos discursos, la identificación de los rasgos estilísticos y/o formales de los mismos, la resolución de problemas a través de la interpretación de

diversas variables y datos, las implicaciones comunicativas en su contexto histórico de escritura y en aquel de lectura, para así tener las bases necesarias frente a la adaptación en la realidad presente y potencial de cada estudiante en términos de su formación personal, lingüística/comunicativa y profesional a futuro.

De esta manera, el análisis de los mensajes cifrados en símbolos, los niveles y perspectivas de interpretación planteados por los estudios semióticos, se concretan en el aula; al mismo tiempo que se da paso al análisis del discurso al indagar por las finalidades, imaginarios e impactos sociales implicados en los textos; y se abre el camino a la reflexión sobre lengua desde su funcionamiento en actos reales de comunicación. Lo anterior demuestra que la concepción del colegio en torno a la formación en lenguaje es concordante con el objetivo del ICFES de validar la actualización en la formación en lenguaje desde los avances de las diversas disciplinas interesadas en el fenómeno del lenguaje a lo largo de las últimas décadas.

Ejemplo de ello es la sesión de aprendizaje en el Colegio República de Colombia, donde una lectura inicial de un fragmento trágico de la tradición griega se convierte en una excusa para el debate de valores morales en la sociedad actual, el análisis de diversos puntos de vista frente a un dilema ético, la identificación de los rasgos psicológicos y los prototipos de comportamiento arraigados en los personajes involucrados, la creación de rutas de solución para la situación problema tanto en el contexto de lectura como en la transferencia a situaciones semejantes en el contexto de la realidad de los mismos estudiantes, la generación de hipótesis predictivas ante el desarrollo de la obra y la ejecución de las soluciones anteriormente planteadas y la conexión entre la pieza literaria y los rasgos artísticos del mundo clásico.

Todo lo anterior materializado en intervenciones orales en las que el mismo grupo de estudiantes expone sus ideas a través de la orientación y retroalimentación del docente para luego crear textos de análisis y comentarios de reflexión/opinión escritos, regidos por una serie de criterios instalados en los diversos niveles de lenguaje.

b. Enfoque para la enseñanza del lenguaje

En este aspecto, los colegios han privilegiado algunos de los ejes pertenecientes al “enfoque comunicativo”, base de la renovación consignada como referente nacional en los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* y en los *Estándares básicos de competencias del lenguaje*; es decir, cada colegio se especializa en un ámbito de la formación en lenguaje, convirtiéndolo en su ruta de trabajo principal, la cual puede complementarse con los otros ámbitos pero no necesariamente trabajarse de manera conjunta. Los componentes escogidos por las instituciones son: el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) en complemento con el trabajo en los niveles semántico, sintáctico y pragmático como lo evidencia, por ejemplo, el plan de estudios y las intervenciones de los profesores del colegio Miguel Antonio Caro.

La segunda orientación es el lenguaje integral en el cual se busca desarrollar las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva a partir del contacto con diversas tipologías textuales, el avance por los niveles de lectura y el manejo de esquemas mentales para la comprensión de información, caso del colegio Morisco. En tercer lugar se ubica el interés por el fortalecimiento de la habilidad comunicativa en contextos reales en los cuales el hablante se enfrenta con la reflexión y solución de situaciones problemáticas mediante la puesta en escena de operaciones mentales, el dominio del sistema de lengua y la pertinencia respecto a la situación comunicativa, visto principalmente en los colegios República de Colombia y San José Norte.

c. Concepto de competencia

En esta subcategoría se encuentran múltiples concepciones, entre ellas: herramienta para resolver una tarea en situaciones determinadas a partir del uso de recursos; saber hacer en contexto; puesta en escena de habilidades para darle sentido a la vida; saber hacer, ser y saber-saber. Dos aproximaciones de la orientación en los colegios fueron:

Los conocimientos, capacidades y aptitudes fundamentales para la innovación, la productividad y la competitividad (...) una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, son aquellas que las personas precisan para su realización y desarrollo individual, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (COL2IAD2).

Tener las habilidades para hacer algo, saber sobre el procedimiento y los conceptos para realizar una tarea pero asimismo con la certeza sobre los objetivos, las condiciones y el ser ético implicados en la tarea y en el mismo desarrollo del ser humano”(COL4IEA1).

Lo anterior permite afirmar que las instituciones han acogido el concepto de competencia como el conjunto de saberes, habilidades cognitivas, desempeños actitudinales y destrezas procedimentales existentes dentro de cada disciplina en función de una aplicación o resolución de problemas pertenecientes a contextos cercanos y potenciales de los estudiantes. Se destaca que las instituciones invocan al desarrollo por competencias con un interés social, no limitado al ámbito del éxito individual ni de la obtención de reconocimientos comparativos; por el contrario, orientado a la fundamentación de pilares éticos reflexivos que respondan a las necesidades del mundo actual.

En la práctica evaluativa de aula se hallaron consignas pertenecientes al ámbito de la comprensión lectora, en donde se indaga por desempeños propios de un saber competente derivado de la construcción de sentido de un texto determinado. Un caso fue el análisis de la obra *La peste* de Albert Camus, a través de una prueba tipo ICFES, orientada por enunciados incompletos como:

*Para Albert Camus, **La peste** simboliza y denuncia (...). El Absurdo se ve en el desarrollo de la obra (...)* (COL2IAD5A1).

Aquí se observa el interés por llevar el análisis de un texto concreto a la luz de una serie de planteamientos conceptuales generales provenientes del campo literario; al mismo tiempo que implica la generación de interpretaciones y la argumentación de estas en un diálogo entre el texto leído y el marco teórico, para lo cual el estudiante debe estar en la capacidad de inferir conexiones intertextuales y transferir un modelo general a una práctica artística concreta. Paralelamente, este tipo de ejercicios entrena al niño en el manejo de la prueba de Estado, en las técnicas de comprensión lectora derivadas de la misma y en el manejo de las condiciones asociadas a su resolución (manejo de ansiedad, tiempos, tipos de preguntas, razonamientos exigidos, tipos de lectura y de información).

A modo de cierre, el análisis de la fundamentación conceptual confirma la existencia de lineamientos institucionales e instrumentos de evaluación coincidentes con el enfoque semántico comunicativo y con el marco de fundamentación del lenguaje utilizado por el ICFES en el desarrollo de su prueba; concretamente, se evidencian actos de comunicación particulares con ubicaciones concretas, sociales e históricas específicas, analizados tanto en sus mensajes, sus estructuras, sus normas de interacción y sus implicaciones para las personas que toman parte activa en su desarrollo en términos de saberes, usos, actitudes, expectativas y efectos.

2. Práctica evaluativa

a. Énfasis en la evaluación

Se destaca el alto porcentaje de coincidencia de la muestra tomada al referir que el eje central de la evaluación son las competencias; tanto documentos institucionales como intervenciones de los docentes hacen alusión a competencias cognitivas, científicas, procedimentales, actitudinales, tipo ICFES, competencias digitales y tecnológicas, competencias de lectura y escritura, competencia comunicativa, habilidades comunicativas, procesos mentales y niveles de lectura. Para cada uno de los elementos anteriores, las instituciones han creado una serie de criterios de valoración y un compendio de actividades que permiten su desarrollo y seguimiento. No obstante, las dos instituciones que tienen un nivel inferior de desempeño, en comparación con las otras tres, presentan un dominio menor ante este aspecto; son desiguales los planteamientos de los documentos con los aportes del colectivo docente como con el del profesor encargado de grado once; la claridad en el énfasis evaluativo se limita a un rótulo de lo comunicativo y procesual, pero no refiere una explicación más consistente o detallada de aquello implicado en esa respuesta sintética.

El corpus de datos provenientes de esas instituciones se refleja en los siguientes fragmentos de la orientación institucional consignada en el Sistema Institucional de Evaluación:

Se definen como criterios de evaluación: Se propone evaluar: Competencias cognitivas y científicas: {...} Tendrá como acciones propias: la argumentación, la participación, la comprensión, la exposición. (...) Competencias procedimentales: {...} manejo y aplicación de los conceptos aprendidos y su relación con experiencias vividas o nuevas, adoptando una posición crítica, y los desempeños programados por cada asignatura definida en el plan de estudios. El uso correcto de la lengua materna (verbal y escrita) en todas las actividades escolares (...) Competencias actitudinales {...} Se tendrá en cuenta las evidencias de responsabilidad, respeto, puntualidad, tolerancia y procesos de autoevaluación (COL1IAD2).

Lo cual contrasta con las intervenciones de los docentes ante el mismo indicador:

¿En las competencias lectoras (COL1IEA1).

Diría yo que en el proceso de los chicos. Yo no soy así como exacta en una cosa sino lo que ellos van llevando en su proceso en todos los aspectos comunicativos, sea cual fuere el tema. En los temas que yo le manifesté. En todos se tiene en cuenta la parte comunicativa porque el eje comunicativo es el eje del PEI del colegio, eso siempre se ha tenido de que la comunicación es esencial acá (COL3IEA1).

En este caso es clara la divergencia entre la ruta institucional consignada en el papel con aquella referida por el docente, pues la primera plantea la concreción de aprendizajes en términos de saberes, procedimientos y actitudes; la segunda no decanta la apropiación de ese paradigma para el caso específico de la formación en lenguaje; el docente no enuncia las habilidades concretas exigidas en el accionar del estudiante ni es concreto en hablar del trabajo con los temas a los cuales hace referencia; es decir, el enfoque por competencias se limita a la revisión de núcleos temáticos y al registro de una serie de notas sin la posibilidad de observar diversos estadios de comprensión y de análisis lector, mucho menos, del interés por someter los conceptos vistos en clase al contacto con prácticas comunicativas contextualizadas.

b. Competencias del lenguaje

El común denominador en este apartado es la competencia comunicativa, la cual cobija competencias como la textual, la lingüística, la gramatical, la literaria, la sintáctica, la semántica, la pragmática y la digital. Adicionalmente, está el trabajo con los diversos tipos de texto, los niveles de lectura y los componentes interpretativo, argumentativo y propositivo. El colegio con mejores resultados entre las cinco instituciones visitadas permite ver un planteamiento coherente entre su orientación curricular, el imaginario del docente y las tareas dispuestas en el aula:

Artículo 4. El SIE exige que la valoración se haga a partir de los desempeños de los escolares y de manera integral, lo que significa tener claro, para cada estudiante: - Su saber saber: procesos cognitivos, contenidos conceptuales, estrategias cognitivas. - Su saber hacer: procedimientos, técnicas de las diferentes áreas, procesos psicomotores, contenidos procedimentales, estrategias metodológicas. - Su saber ser: formas de valoración, interrelación, convivencia, autorregulación, hábitos, actitudes y valores (COL4IAD2).

Competencias lectoras a nivel textual, inferencial, propositivo, argumentativo pero rara vez alcanzo a llegar a lo propositivo (...) Sí, la producción de texto es otra competencia, lo que pasa es que yo lo enmarco dentro del lenguaje, pero sí los impulso mucho a construir texto, y unos textos que no sean espontáneos aunque puedan decir lo que quieran decir lo que sientan pero con unas mínimas estructuras, entonces hay trabajo con macro estructura, superestructuras y micro estructura(COL4IEA1).

*A partir del texto **Kama Sutra o el sexo como camino a la felicidad** se encuentran enunciados a completar del tipo: El propósito del autor en el primer párrafo es (...) En el párrafo 2, la expresión “otros tesoros valiosos” se refiere a (...)Según el último párrafo, se puede inferir que el autor (...)Se puede decir que el Kama Sutra es un libro religioso porque (...)Por la estructura del texto se puede decir que este es (...) (COL4IAD5).*

En este punto se observa que la conexión entre el saber, el hacer y el ser proclamada por el SIE se decanta en la intervención del profesor al llevar las destrezas del estudiante adquiridas en clase al plano de la producción textual, en desarrollo de unos criterios propios de los contextos de comunicación; asimismo, aboga en sus acciones pedagógicas y de evaluación por el fortalecimiento de la acción argumentativa, la cual es un eje esencial para la puesta en escena de los saberes acumulados, la solución de problemas, el reflejo de valores que orientan prácticas sociales y comunicativas, actitudes de tolerancia, trabajo en equipo y certeza en la lectura que hace de las diversas realidades en las que el mismo estudiante se ve inmerso.

c. Metodología de formación y evaluación

Los cinco colegios han institucionalizado un sistema de evaluación en el cual establecen una escala numérica de valoración correspondiente a un análisis cualitativo del rendimiento del estudiante. Asimismo, consignan la existencia del espacio de autoevaluación en cada periodo académico como la realización de pruebas finales (en algunos casos tipo ICFES); la evaluación se ve como un mecanismo de revisión del proceso formativo tanto a nivel grupal como individual, permite la identificación de debilidades y fortalezas, además de generar transformaciones en las estrategias pedagógicas y en los planes de trabajo institucional.

Respecto a las prácticas de formación y evaluación, los testimonios de los profesores permiten evidenciar la realización de múltiples actividades en los niveles orales, escritos, grupales e individuales, en los que se busca ejercitar las diversas escalas de comprensión, el contacto con formatos y géneros textuales distintos, la puesta en escena de los conocimientos del sistema de lengua en situaciones de producción discursiva, la interacción con los medios de comunicación y la necesidad de consultas extraclase. Adicionalmente, los profesores plantean evaluaciones con características de la prueba de Estado tanto en el nivel conceptual de competencias como en su metodología de resolución; ejercitan procesos de comprensión de lectura con la elaboración de esquemas mentales, y los procesos de producción textual y discursiva son dinamizados con proyectos contruidos a lo largo del bimestre.

Para concluir, en este apartado vale destacar las debilidades existentes en los colegios con desempeños menores al hablar de coherencia entre lo que se plantea evaluar a nivel institucional con las respectivas orientaciones dadas por los docentes; se presenta un bajo nivel de certeza de los docentes al caracterizar sus criterios de evaluación y formación en concordancia con el enfoque de formación en lenguaje (desde la competencia comunicativa), lo cual contrasta con la rigurosidad vista entre lo dicho por el docente, las exigencias de los instrumentos de evaluación y el mismo direccionamiento institucional de los colegios con un desempeño superior. Esto invita a recordar la relevancia de la implementación de procesos evaluativos que sepan conectar sus etapas de diseño, ejecución, evaluación y revisión en conjunto con la participación de los diversos actores de la comunidad académica para asegurar la confiabilidad y rigurosidad de las prácticas evaluativas, como mínimo, en lo referido a los acuerdos de criterios de evaluación previstos en los niveles generales y particulares.

3. Conexión con la prueba ICFES

a. Relación entre la evaluación del aula y la evaluación externa

En el campo institucional, la evaluación externa se relaciona con la creación de estímulos académicos para los estudiantes con buenos resultados en la prueba de Estado (resumidos en calificaciones para el último periodo del año y reconocimiento en ceremonias y actos públicos) y con la reglamentación de la implementación de pruebas tipo ICFES al final de cada bimestre.

Se realizarán evaluaciones tipo ICFES desde el grado 2o. a 11o. de acuerdo a su nivel de desarrollo para cada una de las diferentes asignaturas, dichas evaluaciones serán para todos los estudiantes según el cronograma establecido. (...) En el cuarto periodo los estudiantes de grado 11 que obtengan un puntaje superior a 70 en los exámenes ICFES en cualquiera de las asignaturas serán eximidos de la evaluación final. La valoración para la prueba institucional tipo ICFES será 5.0 (COL2IAD2).

Ya en el aula algunos profesores se han encargado de comprender el trasfondo conceptual de la evaluación externa para desarrollar de distintas maneras los procesos de pensamiento adecuados frente a las exigencias de las pruebas SABER.

Hacemos ejercicios de comparación en la construcción de pregunta y de respuesta y a veces encontramos que las preguntas del ICFES pueden estar bien formuladas, pero las claves de respuesta no se entienden (...) Vamos a armar textos como se construye un reloj, ¿pero eso qué implica? que vamos primero a desarmar los textos, como se desarma un reloj, ¿qué pieza compone ese párrafo y cómo se conecta esa pieza con esta otra?, ¿ese piñón cómo mueve esta aguja? metafóricamente les hablo así, desarmo los textos completamente desarmados (COL4IEA1).

En otros casos, la preparación se limita a la implementación de pruebas simulacro a partir del segundo bimestre de grado once. En ella se habla del manejo de la prueba, pistas para resolución de interrogantes, manejo de tiempos y estrategias de lectura, lo cual denota cierto desfase con el carácter procesual de la evaluación, pues relega la preparación para el examen externo a una etapa mínima en comparación con el periodo de formación total, al igual que invoca la ausencia de conexión del trabajo de competencias a lo largo de la vida académica en la institución:

Por ejemplo vienen las pruebas ICFES, me documento, me meto allá, en internet, miro cómo son las pruebas ICFES, que hicieron en años anteriores, entonces me dedico como a trabajar eso especialmente un periodo que es el segundo, con el grado once (COL2IEA1).

También se da el caso de que la evaluación externa no tiene una importancia vital en los procesos de evaluación internos, puesto que los profesores no la consideran centro del trabajo escolar o confían en que el trabajo realizado en su proyecto le permite implícitamente al estudiante dar respuesta a los requerimientos de la prueba; básicamente se convierte en un referente estadístico y un elemento de reflexión personal por cada profesor, quien opta por implementar nuevas estrategias, fortalecer procesos y mantener actividades en el periodo escolar siguiente, en caso de considerarlo necesario o una meta individual. Todo lo anterior se sustenta a partir de algunas de las siguientes intervenciones:

Si, esa parte sí se ha tenido, y casi siempre, por ejemplo se ha dicho que procurar evaluar estilo ICFES, cierto, pero también se ha difundido que no se ha tenido como la preparación entre nosotros de cómo se formulan las preguntas, que no es tan fácil, entonces tenemos que recurrir a unas pruebas que ya están elaboradas para sobre ellas aplicarlas a los muchachos (COL1IEA1).

Los resultados de la prueba de Estado se utilizan como motivación para el estudiante, pues los resultados ya llegan muy tarde, casi finalizando el año. Desde el comienzo del año yo empiezo aplicando pruebas similares a las del ICFES en las diferentes materias. (...) Cuando llegan los resultados no me sirven prácticamente para nada con el grupo que va a salir, pero si me pueden servir para el año siguiente, con los cursos que siguen, pues como yo tengo casi siempre español en once, entonces me sirven con el grupo que sigue, miro a ver qué pasó con esta prueba, miro a ver los resultados. Pero en el año que llegan las utilizo como motivación para ellos (COL5IEA1).

b. Preparación para SABER 11

Específicamente, las instituciones han organizado la implementación de pruebas tipo ICFES al final de cada periodo desde segundo de primaria; en algunos casos son ejecutadas por entidades externas, pero en la mayoría de casos son creadas por los mismos profesores que dictan la asignatura. Frente al diseño de estas, las intervenciones de los profesores dejan entrever la necesidad de capacitarse y de consolidar criterios claros como consenso de cada una de las áreas. Del mismo modo, creen que hasta el momento sus resultados se limitan a identificar debilidades, pero la meta evaluación y retroalimentación para cada estudiante como para el docente y la institución en sí no se ha consolidado.

Se ha dicho que procurar evaluar estilo ICFES, cierto, pero también se ha difundido que no se ha tenido como la preparación entre nosotros de cómo se formulan las preguntas, que no es tan fácil, entonces tenemos que recurrir a unas pruebas que ya están elaboradas para sobre ellas aplicarlas a los muchachos (COL1IGP1).

Los estudiantes de grado once reciben, en la mayoría de casos, breves capacitaciones para el manejo de la prueba, a partir del conocimiento que tenga cada profesor del tipo de pregunta y de las condiciones que conllevan la presentación de la prueba el día de la citación, como es el caso del colegio San José Norte, donde el docente de lenguaje direcciona retroalimentaciones de simulacros en todas las áreas para detectar fallos en el manejo de la prueba y generar algún tipo de corrección. También se presentan momentos en que los profesores se han encargado de cualificar los procesos de comprensión de lectura durante los cursos de bachillerato a partir de estrategias diferentes a la resolución de exámenes con tipo de pregunta I o IV, pues consideran que lo importante es ejercitar los procesos de organización y conexión de información ante diversos tipos de texto, formatos de divulgación y situaciones comunicativas.

En este indicador es importante mostrar el contraste entre el trabajo enunciado por el profesor con mejor resultado en 2010 y aquel con rendimiento medio entre las cinco instituciones:

Sí, yo reviso el material del ICFES yo sigo centrando todo el tiempo, de hecho, tras cada lectura cada texto que se trabaja como digo termina en una prueba tipo SABER entonces cuando ellos van a presentar esa prueba ya han tenido muchos ejercicios de pruebas SABER conmigo si (...) Sí, el problema, es como nos conectamos con otros profesores. El trabajo que hace Armando solo lo hace Armando digamos de hacer unas pruebas para evaluar, yo entiendo que hay otros profesores que lo hacen también, el problema es que por la cantidad de trabajo que cada uno de ellos tiene, usualmente se va es en fotocopiar una prueba SABER y esa es una prueba que está muy estandarizada, yo aprovecho la experiencia que tengo en esas pruebas y las construyo y las construyo de acuerdo con las necesidades que ellos tienen y con unos intereses que yo tengo ahí también(COL4IEA1).

Sí, bastante, de 4 horas que yo tenía, siempre casi eran al comienzo, antes de presentar la prueba, antes de mediados de septiembre, dedicaba la mitad, 2 horas, y utilizaba el material de unas pruebas que dio el colegio que tenían y también el material del Espectador. (...) Yo les hacía a los muchachos, unos para realizar la escucha sin mirar el texto, yo les leía y les decía las opciones, y era muy complejo para ellos, y era, no se volvían un ocho, y les iba pésimo, pero yo les decía, es que esto no es nota, estamos preparándonos para el ICFES, porque a ellos les preocupa mucho la nota. Otra entonces ya les daba el texto, pero yo les leía las preguntas, o sea iba como llevándolos poco a poco, y en las últimas ya les media tiempo, en las otras no les media tiempo pero les daba todo, el texto, las preguntas (COL1IEA1).

Los testimonios permiten detectar la preparación que se hace de la prueba en estas dos instituciones, y muestran cómo en una de ellas hay sistematicidad, conocimiento y experiencia en el manejo de estas pruebas; en la otra se evidencia más una búsqueda intuitiva y más operativa en la preparación. Para las cinco instituciones en general, desde su perspectiva y desde la conclusión que arroja el estudio al respecto, se evidencia desconocimiento en la elaboración de instrumentos de este tipo que pudieran fortalecer la preparación del estudiante para las pruebas.

c. Uso de material ICFES

Los profesores que recurren al material con la metodología de evaluación externa planteada por el ICFES utilizan cuestionarios divulgados en años anteriores por el mismo instituto en las cartillas publicadas al inicio del año escolar, en la etapa de inscripción de la prueba. También utilizan cuestionarios que se han liberado a los mismos estudiantes cuando finaliza el examen, pero anotan que luego de las renovaciones a las características que lo orientan no se ha podido tener acceso a los impresos reales. Otro material utilizado son las publicaciones de editoriales, periódicos y empresas privadas que sirven como pruebas piloto.

Finalmente, los profesores que han tenido contacto o capacitación con el diseño y metodología de la prueba de Estado crean sus propias pruebas y disponen de un archivo de textos con los

cuales dinamizan el entrenamiento de los estudiantes. En ningún caso se mencionó acceso a reportes de resultados provenientes del ICFES (de nivel individual, institucional, regional o nacional); ni a informes escritos por el mismo colegio tanto para la preparación como para el balance de resultados (solo se citó en unos casos reuniones de presentación oral de los datos estadísticos con los promedios generales de las materias y los mejores puntajes del colegio); tampoco a informes de investigaciones realizadas por estamentos académicos o gubernamentales de índole nacional o internacional; ni a documentos con la fundamentación conceptual de las pruebas o acceso a la bibliografía que sustenta estas.

d. Impacto de la evaluación externa

El impacto de la evaluación externa se condensa en lo siguiente: los estudiantes después de la prueba hablan de lo que les preguntaron y hacen hipótesis frente a los resultados; cuando estos llegan, se hace un balance de buenos y malos promedios; el profesor lo toma como una evaluación de su trabajo y hace una reflexión sobre aquello en que pudo fallar y formula replanteamientos de índole personal. No hay una reforma curricular ni propuestas de trabajo conjunto para el año siguiente. Se realiza un estímulo a los buenos resultados en la nota del cuarto bimestre en aquellas asignaturas con buenos puntajes, además de una mención pública a nivel institucional.

Otra manera de ver el impacto se relaciona con el grado de motivación e interés con el cual los estudiantes de grado once encaran la preparación y realización de la prueba, ya que algunos orientan su trabajo a obtener resultados destacables y óptimos para acceder a la educación superior, por lo cual buscan el apoyo de sus profesores y trabajan de manera autónoma. Otros, por el contrario, son escépticos, indiferentes o básicamente desvirtúan su capacidad de obtener un promedio positivo dentro del examen; por ello, se enfocan más en el proceso normal interno de la institución. Lo anterior se complementa con la comparación de resultados en años anteriores y con otras instituciones que tanto docentes como alumnos realizan al recibir los puntajes, al tiempo que analizan la posibilidad de ingreso a la educación superior con el estado de promedios obtenido y las exigencias de las universidades y del Sena. Finalizando este apartado se muestra de nuevo un contraste entre la información dada por un colegio con rendimiento superior y aquel con rendimiento medio:

Discutir el punto de vista. Porque como impacto yo te puedo decir muy claro es un elemento de motivación para los mismos estudiantes y para los mismos maestros en decirles “su institución está en el primer puesto a nivel del distrito”, los resultados que usted obtenga van a reflejar de todas maneras un interés, entonces como que se genera una especie de competencia: “No nos podemos dejar”, ¿ve? Es un impacto... (...) claro, los resultados nos permiten retroalimentar procesos, nos permiten ver donde tenemos fortaleza, nos permiten ver donde tenemos debilidades. Y cuando vemos debilidades entonces abordamos esos componentes, esas competencias. Y digo, cuando estamos débiles en esto, trabajemos (COL5IEA1).

Cuando he tenido, digamos para hacer la retroalimentación con ellos, de qué tipo de pregunta había, si la preparación sirvió (...) En el colegio es muy importante, y en general en todos los colegios, es muy importante porque ahí miden casi miden al profesor, al estudiante, todo, y además proyectándose a si son capaces de ingresar a una universidad con ese puntaje o no, si les va a servir. (...) Dijeron el área que salió más bajita, entonces le dijeron de una vez, área de filosofía, área de sociales, mirar ahí qué es lo que está pasando y hacer un plan de mejoramiento. Y los otros que llevan un puntaje bueno, no dejar decaer, el compromiso es no, como bajamos una categoría, estábamos en superior, quedamos, entonces se bajó un nivel, nos dijeron, no el compromiso es mínimo, volverlo a subir (COL1IEA1).

Hasta este punto, se puede constatar la existencia de un bajo impacto de la labor realizada por los agentes externos, pues el beneficio principal y generalizado de las pruebas censales se concentra en el conocimiento de una clasificación institucional y de la respectiva catalogación de los estudiantes de cada colegio, a partir de sus resultados; es muy débil la emisión de procesos de ajuste y la existencia de un sistema integrado y participativo de evaluación, el cual conecte las realidades de las escuelas con la mirada de los veedores externos con el objetivo de analizar, utilice los resultados generados por las pruebas posteriormente, provea impacto de los mismos en las políticas educativas en sus niveles macro- y microinstitucional, permita o refleje el consenso en los criterios metodológicos, epistemológicos, disciplinares que orientarán las etapas de las pruebas y asegure la congruencia entre lo que se enseña y se evalúa.

B. Resultados SABER 11 2010

Luego de ahondar en las competencias evaluadas en las aulas de los colegios del estudio, se presentan los hallazgos referidos a la identificación de las competencias del lenguaje evaluadas por la prueba SABER 11 y el análisis del desempeño en esta área de conocimiento para las cinco instituciones objeto de la investigación, en la evaluación estatal del año 2010. Para ello se enuncia a continuación el conjunto de saberes requeridos y examinados por la prueba.

La prueba de Estado en el área de lenguaje está orientada por un proceso dialógico entre los saberes del lector y aquellos presentados en el texto; ambos grupos se relacionan con conocimientos previos, representaciones para la interpretación de experiencias, conocimientos sobre las múltiples relaciones entre seres humanos y el mundo que les rodea, saberes temáticos específicos, situaciones de enunciación específicas, etcétera. Este proceso implica la realización de una serie de preguntas y la transición progresiva por un conjunto de etapas referidas al análisis de los textos; en palabras de Castillo (2004, p.71):

El proceso de evaluación, la cooperación interpretativa entre texto y lector se ve mediada por un grupo de preguntas que, a partir de la organización de cada texto, apuntan a marcar diferentes recorridos de significación del contenido textual, exigiendo del lector un trabajo en función de una hipótesis de lectura global que le permitirá responder a las preguntas: ¿qué dice el texto? ¿Para qué lo dice? ¿Cómo lo dice? ¿Quién lo dice? Si el lector reconoce lo que dice el texto, podrá entrar a responder la segunda pregunta: ¿qué pienso yo sobre lo que dice este texto en relación con otros textos?

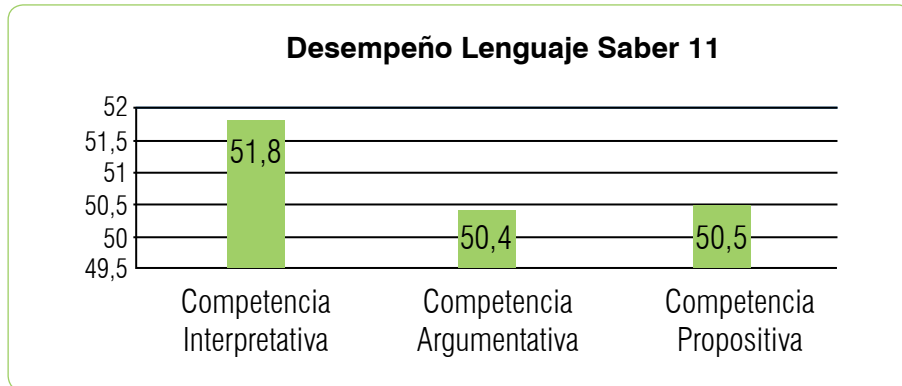
Es un trabajo que exige pasar del trabajo textual (interpretación semántica) al trabajo intertextual (interpretación semántica crítica) para -posteriormente, dar paso al trabajo extra textual (interpretación crítica propositiva). Entendemos por interpretación semántica el resultado del proceso por el cual el lector, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado; y por interpretación crítica, el proceso mediante el cual el lector intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas u otras interpretaciones.

Ahora bien, el proceso descrito se materializa en una prueba dividida en dos dimensiones: (1) la macroteórica o de competencias generales, las cuales se definen como modos fundamentales de interacción social vitales para la significación de la realidad, las cuales se conocen como competencia interpretativa, competencia argumentativa y competencia propositiva; (2) la dimensión competencias específicas, relacionada con los saberes desplegados por el estudiante al momento de interpretar y producir textos, tanto en el aspecto de la formalización textual como en el de la construcción discursiva. Estos saberes se especifican en los componentes: función semántica de la información local, configuración del sentido global del texto y del sentido del texto hacia otros textos. Como materialización de lo anterior, se presenta el balance de resultados obtenidos en la prueba de Estado 2010 para cada una de las dimensiones señaladas.

1. Competencias del lenguaje

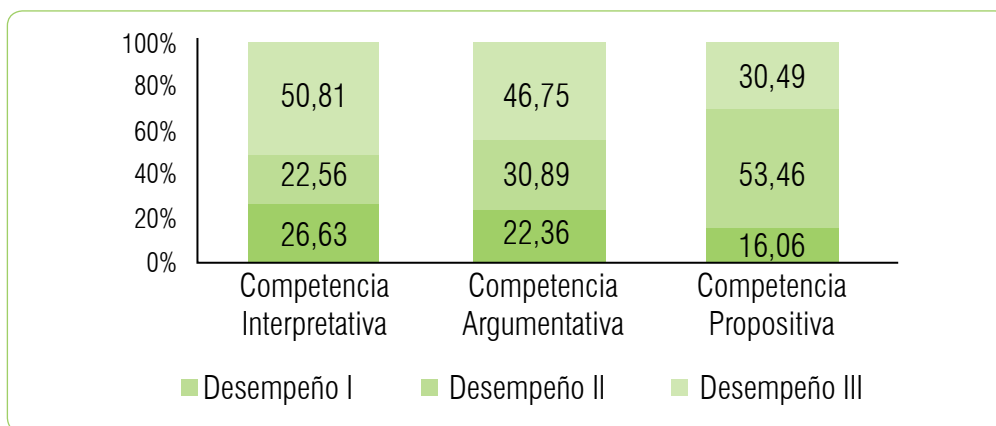
Primero se describe el análisis estadístico para el conjunto de datos provenientes de la base de datos ICFES SABER 11 2010, en conexión con el desempeño general de las instituciones mencionadas. La gráfica 1 se presenta lo correspondiente a las competencias evaluadas

Gráfica 1. Desempeño cuantitativo general de los colegios por competencias en SABER 11 2010.



Se observa que, en general, se obtuvieron mejores puntajes en la competencia *interpretativa*. La que al parecer tuvo el comportamiento más bajo fue la *argumentativa*. No obstante, aquí se hace obligatorio establecer que la valoración cuantitativa a nivel general se ubica cercana al 50% de rendimiento en las tres competencias, por lo cual no puede hablarse de un resultado satisfactorio en términos de las expectativas depositadas por la sociedad y por la misma comunidad académica, quien podría plantear que el proceso adelantado en la educación básica y media únicamente logró la mitad del valor posible en esta prueba. Por otro lado, se observa que la distancia entre las tres competencias tanto a nivel general como en cada institución oscila entre 1 y 4 décimas, lo cual es un rasgo del equilibrio existente de las habilidades tenidas en cuenta en la evaluación del lenguaje. En resumen, las cinco instituciones presentan un nivel de desempeño intermedio no superior al 55% de rendimiento en las tres competencias y no se observa una diferencia abismal o considerable entre ellas. La evaluación cualitativa se resume en la gráfica 2.

Gráfica 2. Desempeño cualitativo general de los colegios por competencias en SABER 11 2010.

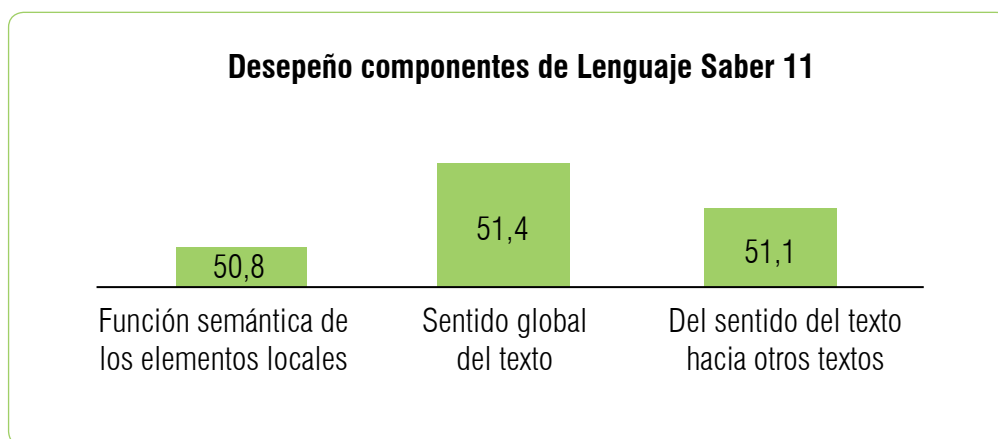


Anteriormente se presentó el reporte de valoración cuantitativa que el ICFES entrega en su balance sobre los resultados de desempeño, en el área de competencias. Ahora, se muestra el producto del procesamiento de la valoración cualitativa que el mismo Instituto genera a través de tres rangos, siendo I el básico y III el superior. De manera muy general, se observa que el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel desempeño I fue inferior en comparación con los otros dos. El nivel de desempeño con más estudiantes fue el desempeño “III”. Respecto a este desempeño, la competencia con mayor proporción de estudiantes clasificados allí es la *interpretativa*, y la menor, la *propositiva*.

Lo anterior lleva a establecer que la competencia base (puesto que es imposible el desarrollo de las competencias argumentativas y propositivas sin la comprensión de los sentidos en una situación de comunicación) fue la más sólida en las instituciones, por lo cual puede pensarse en que está la materia prima para potenciar a las futuras promociones de estudiantes o, por el contrario, que la formación en lenguaje se ha estancado en fundamentar pero ha dejado a un lado el desarrollo del pensamiento crítico como fuente de los análisis de constructivos de la realidad y de los mismos discursos. Al relacionar este resultado con la información recogida en las instituciones, se corrobora que las clases de lenguaje aún no son espacios para la generación de proyectos, creación de alternativas de pensamiento, transferencia de conocimientos y resolución creativa de situaciones problema a partir del uso de los conocimientos adquiridos. Aún sigue teniendo mayor peso en el aula la trasmisión de teorías, reglas y fórmulas que no permiten dar el paso al desarrollo de competencias que exploren la capacidad crítica del estudiante.

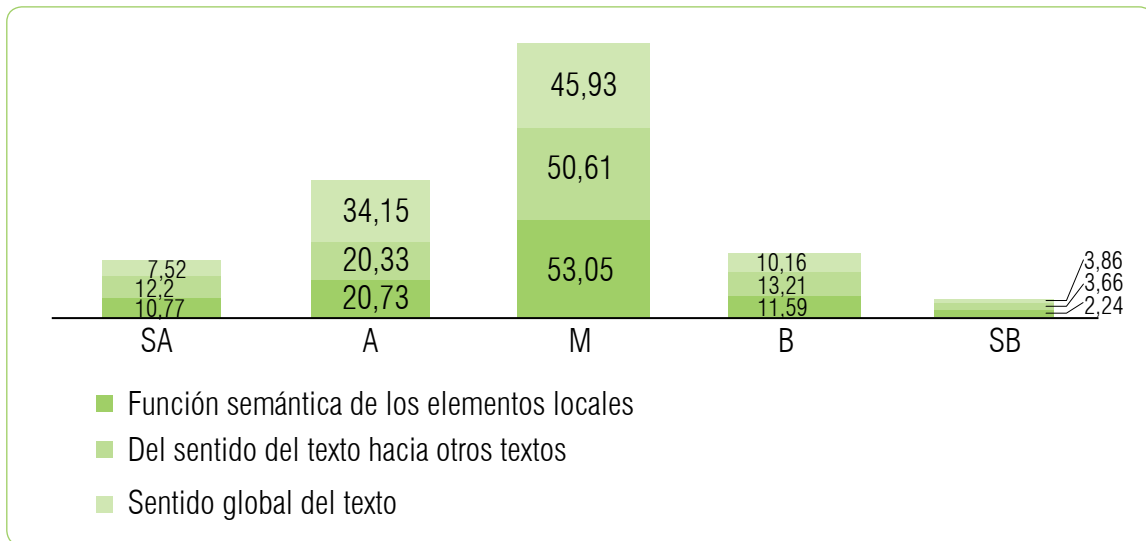
2. Componentes del lenguaje, evaluados por SABER 11

Gráfica 3. Desempeño cuantitativo general de los colegios por componentes en SABER 11 2010.



En la gráfica 3 puede apreciarse que el componente *Sentido global del texto* presenta mejores puntajes que los otros dos componentes. Sus valores están levemente mejor ubicados respecto a los demás. El desempeño más bajo de todos los estudiantes se presenta en el componente *Función semántica de los elementos locales*. Lo anterior evidencia que el manejo de la formación en lenguaje desde la perspectiva de sistema lingüístico con el seguimiento de normas formales y manejo de elementos que responden a cómo se construye el texto tiene menor dominio del estudiante; tipologías textuales, signos de puntuación en uso, estructuras textuales, funciones de palabras, uso de pronombres, reglas ortográficas, etcétera, se convierte en el ámbito con menor desempeño, lo cual puede tener conexión con el alejamiento del trabajo reflexivo frente a este tipo de análisis textual. En contraste, la capacidad para establecer las temáticas abordadas en los textos, los sentidos literales y los sugeridos, la identificación de los propósitos de escritura y de los referentes de significados generales se presenta como el ámbito donde los estudiantes reflejan mayor destreza. La evaluación cualitativa de los componentes se presenta la gráfica 4.

Gráfica 4. Desempeño cualitativo general de los colegios por componentes en SABER 11 2010.



El comportamiento cualitativo del desempeño en los componentes del lenguaje evidencia de manera muy general que no hay tantos estudiantes clasificados en los desempeños “Bajo” y “Significativamente bajo”. La categoría con más estudiantes es el desempeño “Medio”. Respecto al desempeño “Significativamente alto”, el componente con mayor proporción de estudiantes clasificados allí es el *Sentido global del texto*, y la menor *Del sentido del texto hacia otros textos*.

Al comparar la valoración cualitativa con la cuantitativa que el ICFES genera en su procesamiento de la información y en los resultados depositados en su base de datos, se

observa la constante de menor rendimiento en la capacidad para elaborar comparaciones y conexiones entre diversas lecturas. Esto corrobora que la lectura realizada por los estudiantes es de carácter mediato y se basa en ubicar sentidos y construcciones de significado únicamente con la información que en ese momento entregue el mismo texto, mientras se bloquea o aminora el acceso a información y conocimiento previo, a la memoria de lecturas previas, al saber enciclopédico y a la puesta en marcha de procesos mentales referidos a la capacidad de abrir el panorama de lectura para un texto específico.

Aquí también es posible predicar que el cambio en la perspectiva de la formación en lenguaje dado en la última década no ha logrado llevar a los estudiantes a un estadio superior de análisis, en el cual se juega con diversas variables, presentes y ausentes, manteniendo el pilar de esa formación en la comprensión y producción mediatas de textos, evidenciado esto en el bajo nivel de acierto en el componente intertextual, en comparación con las acciones dadas en un texto único y central.

A pesar de la debilidad enunciada, es importante resaltar que la cantidad de estudiantes con rendimientos no aceptables en los componentes del lenguaje es baja, la mayor densidad de población presenta dominios básicos o de nivel medio, mientras los desempeños sobresalientes denotan la existencia de estudiantes con desempeño superior, alejados del desempeño grupal en las instituciones. Podría atribuírsele a este conjunto de valoraciones altas el resultado de los espacios de profundización en las clases de lenguaje, al trabajo autónomo de los mismos y a la superación de factores asociados.

C. Hallazgos correlación evaluación interna y externa

El análisis cuantitativo previo permitió la obtención de un valor agregado referido al establecimiento de correlaciones entre las notas de lenguaje acumuladas a lo largo del año por los estudiantes respecto a la puntuación obtenida en la prueba SABER 11. Este ejercicio estadístico señaló que en algunas instituciones se detectaron correlaciones significativas entre las notas reportadas por cada colegio y los puntajes obtenidos en el ICFES, dentro de cada uno de los seis ítems (competencias y componentes). Es importante subrayar que estas correlaciones son estadísticamente distintas de cero, aunque son muy bajas, deben tenerse en cuenta. Por lo general, en este tipo de estudios, estas correlaciones no son tan altas, debido a que medir con criterio el nivel de conocimiento o desempeño puede no siempre ser fácil, como en los fenómenos sociales y demográficos. Esto sugiere que a pesar de que los coeficientes de correlación sean pequeños, en el contexto trabajado, se deben tener en cuenta y no despreciarlos por su tamaño sino valorarlos por su resultado y por los indicios que entregan en términos de identificar la coherencia entre el desempeño de un estudiante al interior de la institución versus el desempeño en pruebas externas, y así generar reflexiones sobre la posibilidad de extender las condiciones que orientaron el proceso formativo de los estudiantes pertenecientes a la muestra la correlación positiva señalada.

Conclusiones ■

Los hallazgos mencionados dan camino para llegar a algunas conclusiones que se configuran a partir del análisis de los resultados obtenidos por sus estudiantes de grado once, en la prueba de Estado SABER 11 2010 respecto a las competencias y componentes del lenguaje evaluados por esta. La identificación del corpus de competencias evaluadas al interior de las cinco instituciones del estudio y la discusión en torno a los aportes que el presente estudio genera tanto para el ámbito investigativo como para el campo de la formación/evaluación de desempeños académicos en los diversos ciclos que componen el Sistema de Educación Nacional.

A. Desempeño institucional en la prueba ICFES 2010

El análisis inicial permite anotar que el mejor rendimiento de los estudiantes de las cinco instituciones se dio en la *competencia interpretativa* y en el componente *configuración del sentido global del texto*. En contraste, los bajos resultados se presentaron en la *competencia argumentativa* y en el componente *Del sentido del texto hacia otros textos*. En este ámbito de resultados puede afirmarse que aquello definido como competencia interpretativa (encargada de la construcción de sentidos dentro de un texto por el lector a través de las estrategias textuales) es la base de las otras competencias, lo cual implica un llamado a intensificar los procesos de profundización en el análisis de textos y en las tareas llevadas a cabo por los estudiantes al momento de encarar las lecturas posibles que determinado texto puede proveer.

Al conectar lo interpretativo con el reconocimiento de la función cumplida a nivel local por diversos componentes, puede afirmarse que el grado de lectura se enmarca en el campo de los significados específicos y concretos intratextuales, y en la habilidad del conocimiento o dominio de las reglas, elementos y relaciones posibles dentro del sistema de la lengua española. No obstante, es necesario aclarar que la distancia cuantitativa en los puntajes de desempeño dentro de las competencias y los componentes evaluados por SABER 11-2010 fue inferior a 0,2, por lo cual se debe prestar atención al área de lenguaje en general, invitando a establecer mecanismos de intervención para ubicar los desempeños de la misma en un nivel superior al 50% de cumplimiento que posee como margen aproximado en los resultados de la prueba para el año 2010, en las cinco instituciones. Concretamente, cada institución podría hacer un reconocimiento de sus niveles de desempeño específicos para cada competencia y componente y así crear estrategias de trabajo internas y análisis de

los instrumentos de formación, evaluación y retroalimentación con los cuales dinamiza las habilidades comunicativas de los estudiantes.

El mayor porcentaje de la población de estudio se concentra en un nivel medio de rendimiento dentro de la prueba de lenguaje, lo cual, aunque no es óptimo, convoca a los profesores a analizar las posibles ventajas o características cognitivas, procedimentales, actitudinales propias de los estudiantes con desempeños superiores para así intensificar o reforzar los procesos de formación de las comunidades en general. También puede crearse un espacio de investigación interno, externo o interinstitucional en el cual se realice el balance de evolución de resultados en un periodo determinado con la intención de identificar la tendencia en el rendimiento del conjunto de estudiantes de cada institución en la prueba de lenguaje, para así rotular con encabezados de atraso, estancamiento o avance la ubicación intermedia en los puntajes 2010 para lenguaje SABER 11.

B. Competencias del lenguaje evaluadas por la escuela

Pasando al campo de las competencias evaluadas en el aula, puede afirmarse que los criterios de evaluación en lenguaje en las instituciones son distintos a los contemplados por la prueba de Estado. Esto implica que la formación dada por los colegios abarca una serie de contenidos, habilidades, procedimientos, operaciones mentales y actitudes de las cuales no da cuenta la prueba de Estado, por lo que no es posible establecer una correlación significativa entre los resultados que obtienen los estudiantes en la evaluación interna con aquellos provenientes del orden externo. Un ejemplo claro está en el ámbito del SABER SER, campo actitudinal, el cual es vital dentro de los sistemas de evaluación de aula pero que no se contempla en la prueba de Estado.

Además, es necesario manifestar la poca relación entre los criterios de evaluación creados por las instituciones para orientar sus instrumentos de trabajo y los requerimientos estandarizados de la evaluación externa; aquí es necesario observar que cada comunidad educativa posee un conjunto de rasgos distintivos que la hacen única y no equiparable con otros centros educativos, por lo cual opta hacia rutas de aprendizaje específicas, las cuales conminan a la reflexión sobre la idoneidad en la estandarización nacional de las exigencias evaluativas de la prueba de Estado y al impacto de los respectivos *Estándares en competencias básicas para el área de lenguaje*, herramienta que garantiza la búsqueda de equidad en la formación de estudiantes y sustento referencial para establecer el corpus de saberes manejados por la evaluación nacional.

Se evidencia la presencia del enfoque comunicativo en la formación en lenguaje, la competencia comunicativa y la competencia lectora como un elemento común en el trabajo diseñado por las instituciones. Lo anterior, complementado con la información compilada en el indicador

sobre las competencias del lenguaje y en la metodología de formación/evaluación, invitaría a pensar que el estado de estos procesos dentro de los colegios tiene un nivel satisfactorio, propicio para alcanzar mejores resultados en las evaluaciones externas, coherente con los requerimientos del ciclo de educación superior, así como del ámbito laboral/profesional, al igual que con los postulados de los *Estándares de competencias básicas en lenguaje*. Sin embargo, vale retomar la voz de los mismos profesores, quienes dicen que hay factores asociados al trabajo del aula que impiden materializar los objetivos y propósitos del espacio de formación, el interés de los estudiantes no es constante, la estabilidad de las prácticas formativas como la cohesión institucional no siempre es la adecuada, por lo que en muchos casos no todos los estudiantes alcanzan niveles de desempeño satisfactorios ni se logra desarrollar en plenitud los programas de trabajo.

A pesar del dominio considerablemente bajo de los docentes frente a la estructura y fundamentación de la prueba en lenguaje para la prueba SABER 11, algunas instituciones logran un nivel significativo de desempeño. Es posible el cruce y acuerdo en las competencias del lenguaje abordadas por ambos estamentos (colegios y prueba externa); no obstante, la mayoría de los docentes refleja en sus intervenciones poca claridad y destreza para explicar los criterios específicos de evaluación que contemplan las pruebas SABER y para diseñar materiales de entrenamiento, diseñar preguntas, escoger lecturas y medir los desempeños en competencias y componentes de la manera como lo realiza el ICFES. Es posible afirmar que los docentes poseen una visión general de aquello evaluado por la prueba externa, mas no se evidencian conceptos, metodologías ni prácticas específicas para el diseño de instrumentos de evaluación equiparables con aquellos provistos por la evaluación externa.

Es bajo el impacto de la prueba de Estado sobre los procesos de evaluación en las escuelas, pues no hay reformas curriculares a partir de los puntajes obtenidos al igual que la creación de proyectos de área enfocados en la cualificación del desempeño de los estudiantes dentro de las evaluaciones externas. Empero, la creación de instancias de evaluación reglamentadas bajo el referente de exámenes tipo ICFES al finalizar cada bimestre y la disposición de reconocimientos públicos y beneficios académicos a los estudiantes con puntajes destacados es un punto de partida en el deseo de cualificar el rendimiento individual e institucional en las instancias de evaluación externa.

C. Discusión

En este punto, es imperativa la reflexión de las instituciones de educación básica y media respecto a la pertinencia y beneficio implicados en la instauración de resultados satisfactorios en la prueba de Estado SABER, como uno de los propósitos por satisfacer en el espectro de los ejes centrales de los proyectos educativos de cada una de ellas. Ello implicaría la revisión de planes de estudio para cada una de las áreas, mayor retroalimentación de resultados,

fortalecimiento de la estabilidad y compromiso para la realización de proyectos pedagógicos dentro de la institución, capacitación en formación y evaluación de competencias, espacios de orientación sobre el impacto real de los resultados en esta prueba respecto al futuro académico y profesional de los estudiantes, la valoración institucional que recibe cada colegio en términos de calidad educativa y el papel de la evaluación externa dentro de los parámetros y propósitos de los sistemas de evaluación existentes y requeridos por la sociedad actual.

Asimismo, es importante sugerir la posibilidad de acceso a los instrumentos de evaluación que se utilizan cada año en la prueba, debido a que el estudio abierto y juicioso de las preguntas que encara el estudiante en la prueba SABER podría convertirse en un insumo de lectura más relevante respecto a los porcentajes y valoraciones que vienen en el reporte de desempeño suministrado por el mismo Instituto, tanto a los colegios como al alumno. El contacto con el instrumento concreto de evaluación permitiría un proceso de retroalimentación más certero en términos de la metodología y enfoque de evaluación; se podrían detectar los vacíos y fortalezas en cada institución respecto a la información impartida, se adecuarían los procesos de preparación para la prueba y se generaría un proceso recíproco de meta evaluación en la cual el ICFES podría recibir comentarios y sugerencias que redundarían en el nivel de calidad obtenido a partir de la claridad entre lo que se enseña, se evalúa en el aula y lo exigido en la sesión de evaluación externa.

En el plano investigativo, el presente estudio abre las puertas a nuevas orientaciones de trabajo en las cuales se pueda conocer el estado de la cuestión en otras instituciones (pertenecientes al sector público y privado, ubicadas en espacios rurales y urbanos, con diversos niveles de rendimiento en el plano histórico, con condiciones especiales de formación o proyectos educativos con rasgos característicos por resaltar, etcétera); asimismo, estudios en los cuales la observación de los procesos de formación y evaluación pueda dar cuenta de los instrumentos de evaluación internos en cada institución tanto en su diseño, implementación, valoración, retroalimentación como en su reorientación, al tiempo que se indaga por el punto de vista de los mismos estudiantes y de otros integrantes de las comunidades educativas frente a la relación entre los procesos de evaluación internos y los externos. Del mismo modo, es vital la exploración sobre factores asociados al rendimiento de los estudiantes en los diversos campos de evaluación y sobre el estado actual de la educación colombiana, respecto a los criterios que se deben tener en cuenta al hablar de calidad educativa.

Sin embargo, más allá de estos estudios de corte diagnóstico que aportan información importante sobre las fortalezas y debilidades de la formación en lenguaje, hay que fomentar investigaciones que acerquen los datos obtenidos por las pruebas de evaluación externa al trabajo cotidiano en las aulas del país, con el ánimo de dinamizar procesos de lectura idónea de los mismos, reflexiones en los planos curriculares y pedagógicos, aportes a los lineamientos orientadores de las pruebas, diálogo entre los agentes que intervienen directa o indirectamente en la organización de los sistemas de educación nacional y todo aquello



que redunde en la cualificación de las estrategias de formación y evaluación educativas y del crecimiento de la sociedad colombiana, en términos de desarrollo del saber y del bienestar social. Y, por otra parte, que permitan la articulación de lo que trabaja la escuela en su interior, de su mirada del lenguaje, de los otros procesos que evalúa, de manera que la prueba externa reciba también el influjo de las corrientes que van construyéndose en el aula y poder así pensar una prueba que explore otros componentes del lenguaje que se encuentran vivos en la realidad escolar colombiana.

Referencias

- **Bernal, J y Giraldo G.** (2004). *Concepto de competencias en maestros del área de lengua castellana en Bogotá.* Revista Enunciación 9, Agosto. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- **Bertoni, A., M. Poggi, y M. T.** (1997). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja.* Bogotá: Norma S.A.
- **Camargo, M.** (2006). *Utilidad de la evaluación de competencias para los docentes y la política educativa.* Bogotá: Universidad de la Sabana.
- **Bogoya, D., et al.** (2000). *Competencias y proyecto pedagógico.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- **Bogoya, D, et al.** (2003). *Trazas y miradas: evaluación y competencias.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- **Bustamante, G.** (2002). *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar.* Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.
- **_____.** (2003). *El concepto de competencia: un caso de recontextualización.* Bogotá: Sociedad Colombiana de pedagogía, Alejandría Libros.
- **Cappelletti, I.** (2004). *Evaluación educativa, fundamentos y prácticas.* México: Siglo XXI editores.
- **Carvajal, P., et. al.** (2004). *Búsqueda de la relación entre áreas ICFES en matemáticas, física, Lenguaje y rendimiento en matemáticas i y matemáticas ii a través del análisis de componentes principales.* Revista Scientia et Technica Año X, No 26, diciembre 2004. Colombia. Universidad Tecnológica de Pereira.
- **Castillo, M.** (2004). *La evaluación por competencias y sus implicaciones pedagógicas 1991-2004.* Revista Enunciación, 9 agosto. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- **Correa M., J.I., et. al.** (1999). *Contextos cognitivos. Argumentar para transformar.*

Bogotá: Universidad Externado de Colombia-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

- **Correa M, J.I., et. al.** (1999). *Saber y saberlo demostrar. Hacia una didáctica de la argumentación*. Bogotá: Universidad Externado-COLCIENCIAS.
- **Chomsky, N.** (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- **Estévez, C.** (1996). *Evaluación integral por procesos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- **Flórez, R.** (2004). *Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- **GIECE.** (2008). *La evaluación externa en seis países de América Latina: balances y retos*. Colombia: Universidad de San Buenaventura- Cali.
- **Halliday, M.A.K.** (1994). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica de México.
- **Hymes, D.** (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Revista Forma y Función 9. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- **ICFES – UNESCO.** (2005). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE). Análisis curricular*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- **ICFES** (2007). *Lenguaje: análisis de resultados 2006*. Bogotá: ICFES.
- _____ (2007). *Sobre las pruebas SABER y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en Lenguaje*. Bogotá.: ICFES.
- _____ (2010). *Orientaciones para el examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11*. Bogotá: ICFES.
- **JURADO, F., et al.** (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias de lectura y escritura*. Plan de universalización de la educación básica primaria. Bogotá: Plaza & Janes Editores.

- [_____](#). (2000). *Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- [_____](#). (2005). *Entre números, entre letras: la evaluación*. Estudio de caso. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- [_____](#). (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- **LLECE- UNESCO**. (2008). *Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- **Pérez, M.** (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES.
- **Perrenoud, P.** (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Comunicaciones y Ediciones Noreste LTDA.
- **Polo, N., et. al.** (1995). *Competencia comunicativa en niños de 4º a 7º de educación básica y la enseñanza de la lengua*. Revista Forma y Función 8. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 91-103.
- **PREAL**. (2010). *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?* Chile: CINDE.
- **Torrado, M.C.** (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Serie Investigación y evaluación educativa del ICFES, 8, Bogotá: ICFES.



Calle 17 No. 3-40 • Teléfono:(57-1)338 7338 • Fax:(57-1)283 6778 • Bogotá - Colombia
www.icfes.gov.co

