

**EVALUAR PARA
TRANSFORMAR**

**APORTES DE LAS
PRUEBAS SABER
AL TRABAJO EN EL AULA**

*Una mirada a los fundamentos
e instrumentos de lenguaje
2002 - 2003*



Libertad y Orden

Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia



MINISTRA DE EDUCACION NACIONAL
Cecilia María Vélez White

DIRECTOR INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA
EDUCACION SUPERIOR – ICFES
Daniel Bogoya Maldonado

SUBDIRECTOR DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
Carlos Antonio Pardo Adames

COORDINACION GRUPO DE MEDICION Y EVALUACION
EDUCATIVA
Claudia Lucía Sáenz Blanco

AUTOR
Mauricio Pérez Abril

COORDINACION ELABORACION DEL DOCUMENTO
Martha Yaneth Castillo Ballén
Norma Constanza Triana Restrepo
Claudia Lucía Sáenz Blanco

EDITOR: ICFES

PRIMERA EDICION: 2000 ejemplares

ISSN: 1692-6994

Diseño original:
Bianca Liliana Suárez

Diseño, diagramación, impresión, prensa digital, montaje y terminados:
Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES, Julio de
2003

2003 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES

*Se permite la reproducción parcial o total de este documento siempre y cuando se
haga con propósitos educativos y se otorguen los respectivos créditos.*

PRESENTACION

INTRODUCCION

1. LAS PRUEBAS

- 1.1. Tienen un carácter sistémico
- 1.2. El grupo de textos es el referente de la prueba
- 1.3. La noción de competencia es central
- 1.4. Hay complejidad entre un grado y otro

2. COMO REALIZAR EL ANALISIS DE LAS PRUEBAS

3. ESTRUCTURA DE NIVELES DE LOGRO

4. ANALISIS DE LAS PRUEBAS

- 4.1. La lectura literal
- 4.2. La lectura inferencial
- 4.3. La lectura crítica
- 4.4. La lectura intertextual

BIBLIOGRAFIA

Desde comienzos de la década de los 90, el ICFES viene adelantando acciones orientadas a contar con información sobre las competencias de los estudiantes en las áreas de lenguaje y matemáticas, a partir de la evaluación de los estudiantes de los grados 3, 5, 7 y 9 de la educación básica. Para ello ha desarrollado marcos conceptuales y pruebas que han evolucionado acordes con las discusiones nacionales e internacionales en el campo de la educación en estas dos áreas y a los desarrollos de la evaluación educativa.

En la actualidad el ICFES en asocio con el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación y las Instituciones Escolares, viene trabajando en la aplicación de pruebas censales, las cuales a diferencia de las pruebas muestrales aplicadas antes del año 2000 por el Instituto, se dirigen a evaluar la totalidad de las instituciones escolares y estudiantes de unos grados específicos. Esta nueva orientación tiene la ventaja de entregar a cada una de las instituciones educativas resultados concretos sobre los aprendizajes de sus estudiantes en las áreas básicas. El hecho de que cada institución cuente con sus resultados permite definir acciones de mejoramiento institucional, concentrando los esfuerzos en aquellos elementos identificados como débiles y fortaleciendo los aciertos.

Como parte de los documentos de apoyo a los docentes que el ICFES viene preparando en la Serie SABER, nos interesa en este momento que las pruebas, sus resultados y su fundamentación teórica sean apropiados y discutidos por los maestros del país, como un elemento clave en la orientación de las prácticas pedagógicas de aula. Este es el sentido del documento que presentamos a continuación, acercarnos a las pruebas para comprender qué evalúan, cómo se

diseñan, en que ideas teóricas y pedagógicas se apoyan, cual es su estructura, que aprovechamiento se puede hacer de los resultados.

Dada la brevedad del documento, hemos seleccionado aquellos aspectos que consideramos importantes para el trabajo pedagógico del docente en el aula, de tal modo que se han dejado de tratar en detalle otros elementos que podrían ser de interés, por ejemplo, de los expertos en evaluación o en currículo.

El documento se basa especialmente en las pruebas aplicadas como parte del programa SABER, por el ICFES en octubre de 2002, con algunas referencias a las aplicadas en abril de 2003; así, los ejemplos de preguntas y los textos que se explican son tomados de dichas pruebas. Es importante recordar que las pruebas fueron entregadas a las instituciones escolares, sin embargo en caso de no tenerlas a la mano pueden ser consultadas en la página web del ICFES: www.icfes.gov.co, Subdirección de Aseguramiento de la Calidad, evaluación de la educación básica SABER.

Esperamos que este documento, además de brindar herramientas para comprender el funcionamiento de las pruebas, aporte elementos para interpretar los informes de resultados, con el fin de que estos no queden en los anaqueles, sino que más bien se constituyan en herramientas de trabajo para los docentes. Los informes de resultados son un documento valioso en la medida que le señala a la institución y a los docentes sus fortalezas y los aspectos en los que es necesario mejorar

INTRODUCCIÓN

El presente documento se inscribe en la línea de publicaciones que el ICFES viene adelantando con el fin de aportar a los docentes del país elementos de apoyo para la interpretación de los resultados de las evaluaciones, en función de la consolidación de una cultura de la evaluación, y como aporte para la cualificación de las prácticas pedagógicas de aula. En este texto, nos interesa presentar a la comunidad educativa un acercamiento a las pruebas referidas a los procesos de interpretación de textos y a los fundamentos conceptuales que las sustentan. También buscamos poner en relación la evaluación masiva con algunas orientaciones pedagógicas y didácticas definidas desde el enfoque conceptual que subyace a la evaluación.

El documento se ha estructurado en cuatro componentes, de la siguiente manera: 1) un apartado dedicado a explicitar los criterios y postulados teóricos y técnicos de las pruebas; 2) el esbozo de una vía para abordar el análisis de los instrumentos; 3) la estructura de niveles y categorías de la evaluación y 4) el análisis de unas pruebas concretas acompañado de algunas ideas orientadoras del trabajo pedagógico para el aula.

Esperamos que este documento sirva de referencia para el análisis de los resultados de las evaluaciones, tanto nacionales, como de aula, y que se inscriba como un elemento de apoyo para definir las orientaciones curriculares relacionadas con el trabajo pedagógico en lenguaje, concretamente en comprensión lectora. También esperamos que el texto realice aportes a las discusiones en el terreno de la pedagogía y la didáctica de la lengua.

Las actuales pruebas que desde el ICFES se diseñan y aplican para la educación básica están pensadas desde los siguientes criterios:

1.1. TIENEN UN CARÁCTER SISTÉMICO

Como sabemos, una prueba puede constituirse como una sumatoria de preguntas, cada una de las cuales evalúa un aspecto particular: un conocimiento, una habilidad... Así, al contar con muchas preguntas (un inventario, un banco de preguntas) que abordan los diferentes aspectos a evaluar, luego se puede armar la prueba seleccionando las preguntas de manera equilibrada en función de los aspectos que se desea evaluar. Bajo esta lógica, es posible encargar a alguien la elaboración de preguntas, por ejemplo sobre sintaxis, y a otra persona la preparación de otras referidas, por ejemplo a literatura.

Este procedimiento resulta muy práctico en la medida que se puede contar de manera simultánea con diferentes realizadores de las pruebas. Por supuesto que las preguntas obedecerán a parámetros técnico pedagógicos y estadísticos determinados y pasarán por controles de consistencia, validez y adecuación de diversa índole. Pero a pesar de esta complejidad, resulta un procedimiento práctico en la medida que se puede contar con un banco de preguntas que luego se podrán utilizar en una o en otra prueba.

Pero esta forma de desarrollar las pruebas necesariamente implica una carencia: es muy difícil que estén orientadas bajo un mismo enfoque

pedagógico y disciplinar, y se corre el riesgo de contar, al final, con pruebas fragmentadas, en el entendido de que un todo no es necesariamente una suma mecánica de sus partes.

En la actualidad, El ICFES ha optado por un enfoque que podemos catalogar como “sistémico”, en el sentido de desarrollar pruebas y no preguntas; en otras palabras, la unidad de trabajo es la prueba completa y no la pregunta específica. Cuando hablamos de prueba, nos referimos a un conjunto de ítems (que pueden ser o no ser preguntas, de hecho en su mayoría son enunciados que se completan) relacionados entre sí y referidos a un conjunto de textos, que a su vez también se relacionan temáticamente. Veamos esto un poco más en detalle.

El diseño de una prueba, independientemente del grado al cual se dirige, supone al menos las siguientes condiciones:

1. Definición de una estructura teórica sobre lo que se va a evaluar: modos o niveles de lectura, niveles de logro....
2. Selección de un conjunto de textos (dos, tres o más) relacionados entre sí (por su temática, por su estructura, por el mundo de significados al que alude....).
3. Elaboración de los ítems buscando equilibrio respecto de la estructura teórica que se define.
4. Conformación de equipos de expertos en la elaboración de las pruebas completas.

Los ítems exploran los textos en sus distintas dimensiones; cada ítem se relaciona con los demás de manera complementaria, para obtener un equilibrio entre los mismos y para dar cuenta de los distintos aspectos definidos en la estructura de prueba.

Por su parte, los textos se relacionan entre sí, por ejemplo, por su temática (los textos de grado tercero -2002- hacen referencia, de manera directa o indirecta, a las formas y los colores como posibilidades de expresión y comunicación: se utilizan dos

secuencias de dibujos y el texto *El Pájaro Satinado*), de tal modo que habrá ítemes sobre cada texto y otros referidos a las relaciones entre los textos. Como puede verse, de una prueba no se pueden excluir ítemes ni textos, pues se pierde la unidad y la sistematicidad.

De este modo, hablamos de “pruebas”, como las unidades sistémicas de la evaluación, pruebas que una vez utilizadas se dejan en las instituciones escolares como herramientas de trabajo para los docentes y como un elemento valioso a la hora de la interpretación de los informes de resultados.

1. 2. EL GRUPO DE TEXTOS ES EL REFERENTE DE LA PRUEBA

Como hemos anotado, para el diseño de una prueba se selecciona un conjunto de textos que tienen relación entre sí por su temática y/o por características de otro tipo. Este elemento es muy importante porque marca una diferencia respecto de evaluaciones conformadas por preguntas independientes. La razón de ser de esta decisión es el enfoque comunicativo que sustenta el trabajo pedagógico en lenguaje en Colombia, según los lineamientos curriculares vigentes.

Bajo el enfoque comunicativo es recomendable abordar el texto completo y su situación de enunciación y comunicación como objeto de exploración, no la frase o el fragmento, pues la comunicación social ocurre a través de textos completos con función y sentido comunicativos. Pero las pruebas van incluso más allá del texto como unidad de análisis, retoma el grupo de textos para poder explorar las relaciones entre textos, y entre textos y contextos. Así, además de dar cuenta de diferentes modos de lectura en cada texto, las pruebas indagan la posibilidad de reconstruir el contexto histórico o social en el que un texto aparece, o las relaciones existentes entre la

temática de un texto y la de otro. Un ejemplo de esta relación entre textos la constituye la prueba de séptimo grado 2002, en la cual se presenta un texto sobre las características de la fábula: *La Fábula y sus Alrededores*, una fábula escrita en verso: *La Paloma y la Hormiga* y una fábula escrita en prosa *El lobo y el Perro del Granjero*. Este grupo de textos articulados por la fábula como tema básico, permite explorar las relaciones entre los mismos, además de indagar por la interpretación de cada uno de ellos.

Como puede verse, las pruebas invitan a optar por los textos completos y relacionados entre sí como las unidades de trabajo pedagógico. Este aspecto puede servir de orientación para la selección de textos que se trabajan en el aula, pues resulta mucho más enriquecedor el trabajo de interpretación de un grupo de textos que de uno solo. Esta sugerencia es válida tanto para la básica primaria como para la secundaria y trae muchos beneficios en la vía de formar lectores críticos.

1.3. LA NOCIÓN DE COMPETENCIA ES CENTRAL

Como es de conocimiento de los docentes, el ICFES ha orientado la evaluación, hace más de diez años, desde la noción de competencia, entendida como un “saber hacer” con el lenguaje. Esto debe entenderse, para el caso de las pruebas, del siguiente modo: los saberes con los que el estudiante cuenta tienen sentido si se ponen en juego en un proceso comunicativo, por ejemplo en la comprensión o producción de un texto.

Bajo esta perspectiva, las pruebas no indagan directamente por conocimientos o definiciones en abstracto, es decir, por fuera de un proceso comunicativo, sino en el marco de un proceso de

lenguaje específico: un proceso de lectura, el análisis de una situación de comunicación, la producción de un texto, la explicación de un mecanismo de textualización, etcétera. Pero lo anterior no significa que las pruebas no indaguen por los conocimientos lingüísticos que poseen los estudiantes, lo que ocurre es que los explora en un contexto comunicativo concreto, generalmente, como ya se anotó, en el marco del análisis, interpretación y producción de los textos. Esta perspectiva implica poner en juego los saberes lingüísticos para comprender o para producir un escrito. Veamos un ejemplo del grado quinto y uno del grado noveno.

Item 38. Grado quinto

Por la forma como están presentadas sus informaciones, el texto anterior es principalmente

- a. argumentativo.
- b. narrativo.
- c. poético.
- d. expositivo.

Ítem 59. Grado noveno.

En el texto anterior, la información se organiza en

- a. seis párrafos.
- b. seis estrofas.
- c. seis versos.
- d. seis líneas.

El texto sobre el que se trabaja en grado tercero es *La Fábula y sus Alrededores*, un texto expositivo que da cuenta de las características de la fábula como tipo de texto. En el grado noveno el texto de

referencia es *Puntos de Vista*, un poema de Mario Benedetti.

Los dos ítemes exigen al estudiante poner en juego sus conocimientos sobre el funcionamiento de los textos, concretamente los saberes sobre las

características que definen un tipo de texto en relación con otros tipos, para el caso de grado quinto. En grado noveno, el estudiante debe utilizar sus conocimientos sobre las diferencias entre párrafo, verso y estrofa. Nótese que estos conocimientos podrían explorarse de manera directa en preguntas como ¿qué es una estrofa? o ¿cuáles son las características de un texto expositivo?, pero bajo la noción de competencia ese saber debe ser explorado, en este caso, en función de la interpretación del texto, pues es un elemento que contribuye con dicho proceso.

Vale la pena reflexionar sobre la forma como se aborda la construcción de los conocimientos lingüísticos en el aula y contrastarla contra este enfoque basado en la noción de competencia. En el trabajo pedagógico de aula es muy viable generar situaciones de lectura y escritura con sentido comunicativo, en las cuales se requiera dominar unos saberes específicos sobre el lenguaje. Por ejemplo, la escritura de una carta colectiva dirigida al director de la escuela, para solicitar un permiso con el fin de visitar un zoológico, en el marco de un proyecto de investigación en ciencias, es un excelente momento para construir los elementos que caracterizan la carta como tipo de texto y algunos conceptos de gramática, la noción del párrafo y de oración, entre otros. Esta vía es mucho más pertinente que la típica clase sobre la oración y sus partes o sobre las funciones de los signos de puntuación, por fuera de un contexto comunicativo, situación que conlleva a la memorización mecánica de las definiciones y no encuentra un sentido al estudio de dichos conceptos.

1. 4. HAY COMPLEJIDAD ENTRE UN GRADO Y OTRO

Un elemento clave que aparece cuando se diseñan las evaluaciones masivas, y también las evaluaciones de aula, consiste en la definición de un criterio para asignar complejidad a las

pruebas entre un grado y otro. Los lineamientos curriculares para el área son claros en afirmar que los procesos del lenguaje son los mismos para los diferentes grados. Por ejemplo, producir textos narrativos es una prioridad tanto del grado primero de primaria, como del grado undécimo; reconocer el tipo de texto que se lee es importante en la básica primaria y en la secundaria, realizar lecturas inferenciales es igualmente importante en primaria y en secundaria, etcétera. Bajo este enfoque, resulta muy difícil situar un proceso del lenguaje, o un tipo textual, en un grado y en otro no.

Esta tensión se aborda en las pruebas trabajando los mismos procesos del lenguaje para la básica primaria y para la secundaria, e incluso para los exámenes de estado, definiendo la complejidad entre un grado y otro, desde la exigencia de los textos que se seleccionan. Dicho en otras palabras, la complejidad entre un grado y otro debe buscarse en las características de los textos que son objeto de indagación, exploración y/o producción.

Bajo este parámetro, los textos se escogen en función de criterios como a) la pertinencia de la temática en atención a la edad de los estudiantes y el grado escolar, b) la densidad léxica, c) la complejidad sintáctica, d) el tipo de saberes previos que supone por parte del estudiante, según el grado escolar y las orientaciones curriculares vigentes, e) la complejidad estilística, f) la complejidad de la estructura textual. g) la extensión (en algunos casos). Veamos un ejemplo.

Tercer grado

EL PÁJARO SATINADO

Una de las formas más encantadoras del mundo para enamorar a una hembra la aplica el pájaro australiano, satinado o de enramada. No es tan bello a simple vista, tiene un tamaño pequeño y un plumaje de color azul oscuro que despidе un brillo metálico cuando le da la luz. Parece que llevara un traje azul viejo y brillante; cualquiera pensaría que, por la pobreza de su vestuario, ninguna hembra se fijaría en él; sin embargo, éste logra llamar la atención de la pajarita con un truco muy astuto: le construye una enramada.

Yo tuve la suerte de ver cómo construía un pájaro satinado su nido de amor cuando visité el zoológico con mis padres. Primero escogí dos montones de hierba y cuidadosamente armó con ellos un círculo en el suelo. Después llevó ramitas, trozos de cuerda y pajas y las introdujo suavemente entre la hierba, hasta crear un edificio en forma de túnel. Fue en ese momento cuando me di cuenta de lo que estaba haciendo: había construido su enramada, pero necesitaba decorarla. Para hacerlo, lo primero que llevó fueron dos conchas vacías de caracol, a las que siguieron el papel de aluminio de una cajetilla de cigarrillos, un pedazo de lana que había encontrado, seis piedritas de colores y un pedazo de cuerda rojiza. Pensé que quizá le gustaría tener más cosas decorativas y le lleve unas hebras de lana de colores, unas cuantas conchas marinas y algunos billetes de autobús.

El pajarito estaba encantado. Descendió por los alambres para quitármelo todo de los dedos y después volvió a saltos a su enramada para ordenar las cosas. Se quedaba mirando la decoración un ratico y después daba un salto adelante y cambiaba de posición un billete de autobús o una lana para dejarlos de la forma que a él le parecía más artística. Cuando quedó terminada la enramada, tenía un aspecto verdaderamente encantador y decorativo, y el pájaro se puso delante de ella, acicalándose, y de vez en cuando abría un ala como para indicar orgulloso lo que acababa de hacer.

Gerald Durrell, Encuentros con animales, Madrid, Alianza, 1981.

Noveno grado
LA CIUDAD COMO EVOCACIÓN

La evocación de lugares perdidos, desaparecidos bajo la pala del “progreso”; la resurrección de instantes del pasado, de vivencias ya idas han sido siempre motivo de preocupación literaria. El secreto de este encanto, tanto para el escritor como para su lector, quizás derive del hecho de que toda evocación constituye una regresión a los instantes de la “fundación” del sujeto, ligada a lugares y situaciones. Aquellas imágenes respecto de lugares por donde estuvimos un día, objetos que nos acompañaron, casas que habitamos, calles que recorrimos, parques, en fin, constituyen un pasado sin el cual el sujeto a veces siente que se desvía de su punto de partida. Desposeído por la “demolición modernizadora”, el sujeto empieza a sentir que su memoria se convierte en el único lugar en el cual, mediante procedimientos evocadores, retornan a él las imágenes del pasado. Evocar no es, pues, sólo recordar a modo de pasatiempo o simple ejercicio de la memoria. Es, ante todo, darle fundamento al sujeto, volver sobre los instantes fundadores, recabar alrededor de los acontecimientos y lugares que por algún motivo para nuestra vida se tornaron fundamentales.

Nótese la diferencia de complejidad entre el texto del grado tercero y el de noveno, en cuanto a su léxico, su estructura, los saberes que supone y la orientación a temáticas de interés referidas a la edad de los estudiantes: un texto descriptivo sobre animales para estudiantes de primaria, marcado por enumeraciones y comparaciones sencillas, pleno de adjetivos y caracterizaciones, el tema es muy próximo a los intereses de estudiantes entre 8 y 9 años y no supone saberes previos muy elaborados para su comprensión; y un texto argumentativo para noveno grado, con un entramado de relaciones causales, un léxico sociológico y un estilo literario muy elaborado, sobre el tema de los imaginarios de la ciudad, tema adecuado para un adolescente. En este caso la extensión no fue un criterio dominante en la selección de los textos, de hecho, en la mayoría de casos, resultan más significativos los otros criterios de complejidad que la extensión.

Otro elemento útil para asignar complejidad a la prueba, entre un grado y otro, se refiere al nivel de exigencia en el proceso de lenguaje que se evalúa. Por ejemplo, la lectura inferencial que se realiza en séptimo grado es de mayor complejidad que aquella de tercero, aunque el proceso sea el mismo. Veamos un ejemplo concreto:

Item 37 Prueba de tercer grado.

Cuando en el texto se nos dice cómo es el pájaro físicamente, se realizan

- a. una comparación y una enumeración.
- b. una enumeración y una comparación.
- c. una metáfora y una enumeración.
- d. una descripción y una comparación.

Item 52 Prueba de noveno grado

En el texto anterior, la noción de “progreso” se presenta como

- a. un aspecto negativo para la cultura del hombre porque desvía al sujeto de su punto de origen.
- b. un aspecto positivo para la evolución de la identidad del hombre y el desarrollo cultural de una comunidad.
- c. un aspecto importante que renueva el origen del sujeto y evita su estancamiento en el pasado.
- d. un aspecto negativo para el hombre porque lo incita a volver sobre sus instantes fundadores.

Como puede verse, en el grado tercero se requiere hacer una inferencia que implica reconocer dos mecanismos que el texto emplea para describir al pájaro, mientras que en el grado noveno se necesita reconstruir la reflexión filosófica del autor sobre la evocación que generan los lugares en la memoria, y poner esta reflexión en relación con el concepto de progreso. El proceso de lectura es el mismo: lectura inferencial, pero la complejidad es diferente y está determinada por la complejidad de los textos entre un grado y otro.

En síntesis, hablamos de pruebas, no de preguntas, y de un carácter sistémico de las mismas. Hablamos de complejidad derivada de los objetos de lectura que proponen las pruebas: los textos; y de complejidad en la profundidad con que se abordan los procesos del lenguaje, pero los procesos que se evalúan son los mismos en básica primaria y en básica secundaria. Hablamos de un enfoque orientado desde la noción de competencia entendida como el “saber hacer” con el lenguaje, en situaciones de comunicación concretas.

