



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**SABER 11 EN LAS INSTITUCIONES OFICIALES DE LA CALERA:
UNA HIPÓTESIS SOBRE DE LOS FACTORES ASOCIADOS**

RENZO MANTILLA PALLARES

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia
2014

SABER 11 EN LAS INSTITUCIONES OFICIALES DE LA CALERA: UNA HIPÓTESIS SOBRE DE LOS FACTORES ASOCIADOS

Renzo Mantilla Pallares

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título

de:

Magister en Educación

Director (a):

Ph.D. Fabio Jurado Valencia

Línea de Investigación:

Comunicación - Educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación

Bogotá, Colombia

2014

*A mis padres, a quienes debo todo,
absolutamente todo.*

Agradecimientos

A los docentes e instituciones oficiales de La Calera, quienes me abrieron la puerta y me permitieron realizar los talleres necesarios para llevar a cabo esta investigación y a la Universidad Nacional de Colombia, institución que me ha brindado la posibilidad de formarme en sus edificios, bibliotecas (virtuales y materiales) y con sus profesores desde el pregrado y ahora me hace posible alcanzar un nuevo objetivo.

Abstract

KNOW 11 OFFICERS OF THE CALERA INSTITUTIONS: A HYPOTHESIS ABOUT OF THE FACTORS ASSOCIATES is a case study in one of the towns near the country's capital and relative to social, educational and cultural characteristics of its official educational institutions, both in urban and in rural areas, to explain the results obtained in the most important external evaluation of Colombia. The analysis is carried out with the general description of the three official institutions of the municipality (social and educational aspects) obtained institutional documents as well as observed in workshops with teachers conducted for this research, but also with a reflection on the approach, the design and the structure of the external evaluation called know 11.

Keywords: education, pedagogy and assessment.

Resumen

SABER 11 EN LAS INSTITUCIONES OFICIALES DE LA CALERA: UNA HIPÓTESIS SOBRE DE LOS FACTORES ASOCIADOS es un estudio de caso realizado en uno de los municipios cercanos a la capital del país y concerniente a las características sociales, pedagógicas y culturales de sus instituciones educativas oficiales, tanto en la zona urbana como en la zona rural, para explicar los resultados obtenidos en la evaluación externa más importante de Colombia. El análisis se realiza con la descripción general de las tres instituciones oficiales del municipio (aspectos sociales y educativos) obtenida de los documentos institucionales así como de lo observado en talleres con los docentes llevados a cabo para esta investigación, pero también con una reflexión acerca del enfoque, el diseño y la estructura de la evaluación externa llamada SABER 11.

Palabras clave: evaluación, educación, pedagogía.

Contenido

	Pág.
Resumen	IX
Introducción	1
1. Capítulo 1: La evaluación externa en Colombia	5
1.1 Enfoque.....	18
1.2 Estructura	38
1.3 Diseño.....	45
2. Capítulo 2: Instituciones educativas de La Calera	53
2.1 Institución Educativa Departamental Integrada de La Calera	57
2.1.1 Características generales.....	57
2.1.2 Taller con docentes	64
2.2 Institución Educativa Departamental La Aurora	70
2.2.1 Características generales.....	70
2.2.2 Taller con docentes	76
2.3 Institución Educativa Departamental Rural Integrado	81
2.3.1 Características generales.....	81
2.3.2 Taller con docentes	89
3. Capítulo 3: Resultados de las instituciones educativas oficiales de la calera en la prueba saber 11	97
3.1 Institución Educativa Departamental Integrada de La Calera	97
3.2 Institución Educativa Departamental La Aurora	107
3.3 Institución Educativa Departamental Rural Integrado	118
4. Conclusiones	124
Bibliografía	131

Introducción

El presente trabajo se propone en el marco de la Maestría en Educación, dentro de la línea de Comunicación-Educación, y tiene como objetivo principal explicar los resultados obtenidos en la prueba de Estado por las instituciones educativas oficiales del municipio de La Calera, durante los últimos años, teniendo en cuenta el carácter de ruralidad que caracteriza a una de ellas. Este trabajo se titula “SABER 11 EN LAS INSTITUCIONES OFICIALES DE LA CALERA: LA CONFIRMACIÓN DE UNA HIPÓTESIS SOBRE DE LOS FACTORES ASOCIADOS”; se realiza con el propósito de comprender, a través de un caso específico, las problemáticas y factores que suelen incidir en los resultados de las instituciones que no pertenecen a las áreas urbanas, ya que las instituciones rurales no suelen conseguir buenos desempeños en la prueba SABER 11; la situación no es distinta ni siquiera en lugares tan próximos a la capital colombiana, como es el caso de La Calera, en los que se puede suponer que los estudiantes tienen mayor acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y pueden acceder de manera más sencilla al capital cultural que aparece en la escena urbana. Es decir, La Calera es un municipio que si bien tiene características rurales no puede compararse con municipios de zonas de frontera con problemáticas políticas, sociales, económicas y hasta de orden público más profundas; sin embargo, sus instituciones educativas ubicadas fuera de la zona urbana se ubican en “desempeño bajo” dentro de la clasificación que realiza el ICFES.

La importancia de un proyecto como SABER 11 EN LAS INSTITUCIONES OFICIALES DE LA CALERA: LA CONFIRMACIÓN DE UNA HIPÓTESIS SOBRE DE LOS FACTORES ASOCIADOS radica en la información que puede brindar tanto a las instituciones educativas en el momento de proponer planes de

mejoramiento como a los entes gubernamentales que necesitan recibir todas las orientaciones posibles a la hora de tomar decisiones sobre presupuestos y políticas en el campo de la educación. Comprender y analizar la relación que establecen las comunidades educativas oficiales, urbanas y rurales, con la prueba SABER 11 es importante para ofrecer a estudiantes de zonas rurales una oportunidad de obtener resultados sobresalientes y, por consiguiente, acceder a oportunidades de formación y progreso en el camino a una sociedad con equidad.

Para obtener los datos que permitan alcanzar el objetivo del proyecto se realizaron talleres en los que algunos docentes de las instituciones oficiales tuvieron contacto directo con los aspectos teóricos de la prueba así como con los instrumentos de la misma para obtener de esa manera información relacionada con sus prácticas pedagógicas, sus concepciones acerca de la prueba y las incidencias que tales elementos tienen sobre los resultados obtenidos por las instituciones. Se hizo también una revisión de los documentos producidos por las instituciones: PEI, currículo, planes de estudio, proyectos de aula publicados y/o premiados, actividades institucionales registradas, etc. Se realizó una visita a las instituciones estudiadas dentro del proyecto para recoger información relacionada con ubicación geográfica, características socioeconómicas de la población y acceso al capital cultural. Lo anterior con el fin de caracterizar de forma precisa las instituciones, sus poblaciones y sus componentes pedagógicos para analizar los factores asociables a los resultados obtenidos en la prueba SABER 11.

Comprender y analizar las características de la prueba SABER 11 es fundamental para el proyecto SABER 11 EN LAS INSTITUCIONES OFICIALES DE LA CALERA: LA CONFIRMACIÓN DE UNA HIPÓTESIS SOBRE LOS FACTORES ASOCIADOS, por lo que se realizó la revisión de los documentos que el ICFES ha divulgado en relación a la prueba así como de los publicados por grupos de investigación y que permiten entender a profundidad el enfoque, el diseño, la estructura y los instrumentos de la prueba SABER 11.

Con los datos obtenidos se pretende lograr una explicación a por qué, a pesar de ser un municipio cercano a Bogotá, con un buen capital en recursos materiales, económicos y humanos, los resultados obtenidos por las instituciones educativas oficiales del municipio de La Calera suelen permanecer en el mismo punto, con desempeños inferiores en el sector rural, y que reúna tanto los factores asociables como las características de la prueba pero también que permita a los actores del proceso educativo (profesores, padres, estudiantes y gobernantes) realizar acciones apropiadas y pertinentes para mejorar la calidad de la educación.

1. Capítulo 1: La evaluación externa en Colombia

Las instituciones educativas poseen procesos o sistemas de evaluación internos con los que se aplican instrumentos dentro de las aulas y los muros para conocer los avances de los estudiantes, la pertinencia de los currículos, los alcances de las metodologías y todos los aspectos que deben ser analizados y, dado el caso, intervenidos para lograr procesos más significativos y potentes. Sin embargo, es necesario reconocer que estos procesos también son utilizados, por lo menos en Colombia, para decidir si un estudiante debe ser promovido al siguiente grado o nivel dentro del proceso educativo o si, por el contrario, debe permanecer en el mismo. Es decir, en Colombia la evaluación interna aún se usa como mecanismo de selección y control: si un estudiante no demuestra, durante la evaluación, las cualidades actitudinales y aptitudinales para el desarrollo de ciertas actividades, no puede avanzar en el proceso hasta que lo logre. A esto se le conoce como evaluación interna. La evaluación interna se caracteriza por lo restringido (muchas veces por lo unilateral) de la información porque hace parte de las características de un público limitado: estudiantes, padres, directivos y docentes de una institución educativa específica. Además porque, si bien puede estar reglamentada y acordada a través de decretos, resoluciones, lineamientos y estándares, es poco confiable para análisis profundos sobre una realidad total ya que responde a las lógicas propias de cada comunidad educativa. Así, un estudiante de grado sexto que obtiene buenos resultados con la evaluación interna de una institución educativa de un lugar determinado (Puerto Leguísimo, por ejemplo) no obligatoriamente tiene las mismas capacidades de un estudiante que obtiene buenos resultados dentro de la evaluación interna de una institución

educativa de un lugar diferente (Bogotá). La evaluación interna tiene un alto grado de subjetividad.

La evaluación externa surge entonces de la necesidad que tienen los Estados de controlar lo que sucede dentro de sus sistemas educativos pero también por la necesidad de información apropiada y objetiva que le permita tomar decisiones con respecto al ámbito educativo, cosa que no ofrece, en términos generales, la evaluación interna si se tiene en cuenta que en esta última cada institución educativa, cada población y cada docente formula sus propios métodos y objetos de evaluación. Por el contrario, la evaluación externa debe ceñirse de manera taxativa a lo que las políticas educativas hayan formulado como estándares mínimos dentro de los aprendizajes de los estudiantes y, por consiguiente, ofrece información estandarizada que le permite al Estado realizar una observación profunda y significativa de su educación.

En el mismo sentido, la evaluación externa promueve cierta idea de evaluación, en particular, y cierta idea de educación, en general, y relacionada directamente con las ideas que sobre las mismas tenga el Estado. Es decir, por ser una evaluación que responde a las ideas que sobre el aprendizaje promulgan las instituciones del Estado y que se construye sobre los sustentos ideológicos aportados por el mismo, la evaluación externa suscita reflexiones sobre la transformación de la educación en favor de los fundamentos teóricos que la sustentan. No quiere decir esto que la evaluación externa constituye una propaganda del Estado ni que los procesos por medio de los que se construye no busquen la objetividad. Por el contrario, una de las necesidades a las que da solución la evaluación externa es a la del intento de una evaluación imparcial que analice los aprendizajes de los estudiantes con un misma medida pero teniendo en cuenta sus diferencias. No siempre es posible, pero, como se verá hacia el final de este documento, se formulan procedimientos complejos que hacen posible la creación de instrumentos, si bien con aspectos por mejorar, confiables y que ofrecen información pertinente y veraz.

La evaluación externa es el proceso a través de los cual los Estados de los diferentes países aplican instrumentos a los estudiantes pertenecientes a las instituciones de sus sistemas educativos para recoger la información necesaria que les permita comprender las problemáticas, sucesos y características de la formación en los diversos niveles, tanto en el ámbito social como pedagógico y económico. La evaluación externa, como su nombre lo indica, aplica instrumentos contruidos por entidades u organizaciones diferentes a las instituciones educativas. A partir del análisis de los aprendizajes de los estudiantes, la información primera, y de otros datos, se realizan las conjeturas e hipótesis que aclaran el panorama y dilucidan la incidencia de cada uno de los elementos relacionados con esos resultados. La evaluación externa está constituida por pruebas de lápiz y papel, algunas censales (aplicadas a toda la población posible) y otras muestrales (aplicadas a un grupo seleccionado de personas). La evaluación externa generalmente es realizada por una institución gubernamental constituida para tal fin, como sucede con el Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación, pero en ocasiones es realizada por entidades diferentes con fines investigativos.

La evaluación externa la realizan muchos países en el mundo. Brasil, por ejemplo, aplica el SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Primaria), Chile tiene el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y Colombia las pruebas SABER. La evaluación externa tiene diversos y muy significativos usos. Usos que tienen que ver, generalmente, con la calidad de la educación y, por consiguiente, con políticas y presupuestos educativos así como con acciones más específicas dirigidas al componente pedagógico y social. Sin embargo, las decisiones políticas, pedagógicas, sociales y presupuestales usualmente están mediadas por las investigaciones realizadas por especialistas y expertos quienes participan en la construcción de las pruebas pero también en los análisis y las interpretaciones de los resultados. Debido a lo anterior,

En el ámbito evaluativo no puede haber modelos perennes, cerrados y taxativos, sino una investigación continua. La evaluación externa debe ser

un proceso en permanente transformación, de diálogo con las investigaciones específicas que se desarrollan en el país y en el contexto internacional, referidas tanto a la evaluación misma como a lo que se decida evaluar, porque los modelos evaluativos avanzan y porque la evaluación se encuentra en función de realidades que, a su vez, constituyen dinámicas sociales: currículos, competencias, contenidos conceptuales y procedimentales, proyectos pedagógicos (ICFES/UN, 2005: 2).

Así, la evaluación externa contiene implicaciones políticas y económicas que permiten observaciones generales sobre el desarrollo social de un país pero también sobre aspectos más cotidianos para la educación como lo son las maneras de enseñar, de aprender y de evaluar. Es por estas implicaciones que aparecen también las evaluaciones externas internacionales, diferentes a las que prepara y aplica cada país para sus propios estudiantes. En el contexto latinoamericano aparecen recientemente, en comparación con otras pruebas, los estudios realizados por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE): Primer y Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE y SERCE). En el SERCE, realizado en 2006, se evaluaron estudiantes de 16 países de diferentes clases socioeconómicas y de diversos lugares geográficos. Además, dentro del SERCE se recoge información acerca de los estudiantes, sus familias, las escuelas, los directores y otros factores que permiten la explicación de los resultados obtenidos en cada país:

El SERCE evalúa y compara el desempeño alcanzado por estudiantes latinoamericanos de Educación Primaria en las áreas de Lenguaje, Matemática y Ciencias de la Naturaleza (en adelante Ciencias), y busca explicarlo a partir de distintos factores escolares y de contexto. Con esto, se pretende generar conocimiento relevante para la toma de decisiones de política educativa y para mejorar las prácticas docentes y escolares, y así, en última instancia, promover una mayor equidad en la distribución del aprendizaje en los sistemas educativos de la región (LLECE, 2008: 18).

Las evaluaciones externas internacionales ofrecen a los países la posibilidad de compararse en el ámbito educativo con otros países, vecinos en el caso del SERCE, para comprender características de su propia educación pero, quizá más importante, características de su sociedad y de su política en relación a las sociedades y políticas de otros países. El SERCE, por ejemplo, mostró a los

estudiantes cubanos como aquellos que obtenían mejores resultados lo que permitió ciertas reflexiones acerca de la situación económica, política, social e histórica de la isla en relación con los mismos aspectos de otros países latinoamericanos y del caribe (Cfr. Martín Carnoy, 2010).

Existen evaluaciones externas internacionales en las que participan un mayor número de países y no restringidos a Latinoamérica. La prueba PISA es una de ellas. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) es un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que examina estudiantes entre los 15 años y tres meses y los 16 años y dos meses quienes pertenezcan a cualquier grado de la educación básica superior al séptimo. Lo hace cada tres años a través de un instrumento estandarizado muestral que utiliza preguntas de selección múltiple pero también preguntas que requieren la elaboración de textos y diagramas. Incluye, además, preguntas sobre lo que los estudiantes conciben sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. El objetivo de esta prueba es

evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber (tomado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol/>, recuperado el 14 de octubre de 2012).

También es un propósito de PISA arrojar datos que puedan ser útiles a la hora de tomar decisiones y políticas públicas acerca de los sistemas educativos de los países participantes. La prueba PISA se concentra en tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica pero

A diferencia de otros exámenes que se han utilizado en el pasado, PISA está diseñado para conocer las competencias, o, dicho en otros términos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades (Tomado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>, recuperado el 14 de octubre de 2012).

La anterior es quizá la característica esencial del examen PISA; no existe dentro de la prueba ninguna preocupación curricular o temática. Por eso mismo, aunque la edad de los estudiantes participantes debe estar en un determinado rango, el grado escolar en el que se encuentre no representa un obstáculo:

PISA no está diseñado para evaluar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de las escuelas o de los distritos o regiones correspondientes. Tampoco está pensado para evaluar el desempeño de los docentes ni los programas vigentes. PISA se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a sus quince años. La adquisición de tales destrezas y conocimientos es fruto de numerosas circunstancias familiares, sociales, culturales y escolares. PISA trata de recoger información sobre esas circunstancias para que las políticas que pudieran desprenderse del análisis de los resultados de la prueba atiendan a los diferentes factores involucrados (Ibídem).

La prueba de la OCDE no responde al currículo particular de un país o una región. Al contrario, por ser una prueba internacional, busca evaluar las habilidades que, en términos generales, necesita para la vida un joven de cualquier parte del mundo.

En Colombia la evaluación externa más importante está conformada por una serie de pruebas de lápiz y papel y de selección múltiple aplicadas a estudiantes de tercero, quinto y noveno grado de educación básica, undécimo grado de educación media y para graduarse en la educación técnica y pregrado dentro de la educación superior. Según el ICFES, miles de estudiantes de último grado de educación media en Colombia presentan la prueba SABER 11 cada año porque:

SABER 11^o y SABER PRO son exámenes de Estado obligatorios para el ingreso y la graduación en la educación superior. Por este motivo, una de las consecuencias de no presentarlos es, por un lado, no poder acceder a la educación terciaria (carreras técnicas, tecnológicas y universitarias) en el caso de SABER 11^o, y de no poder graduarse (SABER PRO). Por otra parte, la obtención de buenos resultados genera ventajas en cuanto a las posibilidades de acceso a programas e instituciones de calidad y más recientemente, la de obtención de mejores oportunidades laborales. (Tomado de: http://www.icfes.gov.co/2012-07-05-14-55-31/doc_view/5741-preguntas-y-respuestas-sobre-las-pruebas-icfes. Recuperado el 30 de septiembre de 2012)

Esta evaluación genera muchas percepciones, análisis y decisiones sobre el sistema educativo del país. SABER 11 es una de las variables más importantes a la hora de evaluar la calidad de la educación en las diferentes instituciones educativas. Además, los resultados de esta prueba son utilizados por entidades de educación superior, tanto públicas como privadas, para escoger los admitidos a sus diferentes programas. SABER 11 es la prueba que se aplica a un mayor número de estudiantes en el país a lo largo y ancho del territorio nacional; por ello, es necesario reconocer que, debido a la diversidad geográfica, social y cultural que caracteriza a Colombia, es importante comprender la situación de los contextos educativos específicos y su relación con la prueba para, de esta forma, ofrecer posibilidades de cualificación a las comunidades educativas. Al diseñar la prueba, es una obligación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), apoyarse en los fines de la educación incluidos en la ley 115 de educación, así como el artículo 65 de la misma ley, y entender las diferencias que ofrecen los entornos en los que desarrollan sus actividades las instituciones educativas.

Según el Instituto Colombiano Para la Evaluación de la Educación (ICFES):

Los resultados de los estudiantes colombianos son preocupantes. De acuerdo con las pruebas SABER 5º y 9º aplicadas en 2009, solo el 35% de los estudiantes de quinto grado y el 40% de los de noveno logran los desempeños esperados en las pruebas de lenguaje. En matemáticas, las cifras son aún menos alentadoras, pues solo el 25% de los alumnos de quinto y el 22% de los de noveno alcanzan o superan los niveles esperados. En ciencias estos porcentajes corresponden al 26% y 30%, respectivamente. (Tomado de: http://www.icfes.gov.co/2012-07-05-14-55-31/doc_view/5741-preguntas-y-respuestas-sobre-las-pruebas-icfes. Recuperado el 30 de septiembre de 2012).

El documento del que se extrae la cita anterior, tomado de la página WEB del ICFES, no explica ni se preocupa por aclarar al lector las razones por las cuales los desempeños de los estudiantes evaluados son tan bajos. Sí se dice, en párrafo inmediatamente posterior al ya citado, que

Los hallazgos de las evaluaciones internacionales corroboran esta situación: en PISA 2009 se encontró que solo el 53% de los jóvenes colombianos de 15 años tienen niveles de comprensión de lectura apropiados, y únicamente el 31% alcanzan un desempeño adecuado en matemáticas. En el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS, por su sigla en inglés) también realizado en 2009, se encontró que el 21% de nuestros jóvenes de 14 años ni siquiera están familiarizados con conceptos tan importantes para el ejercicio ciudadano como son los de igualdad, cohesión social y libertad como principios de la democracia. Tampoco reconocen la necesidad de acatar las leyes ni pueden relacionar sus acciones con consecuencias. (Ibídem)

Así, sin mayores explicaciones, se afirma que los estudiantes colombianos no están desarrollando las capacidades “apropiadas” ni están alcanzando los resultados que las disposiciones y políticas educativas se han planteado hasta ahora. Tales aseveraciones también pueblan los medios de comunicación que, sin mediación interpretativa alguna, lanzan juicios de valor o proposiciones sin la debida comprensión de las implicaciones reales de la aplicación de la prueba SABER 11:

En cuanto a los índices de calidad, las deficiencias que tiene el país en las diferentes áreas son evidentes. La mayoría de los evaluados en 2009 están ubicados en el nivel mínimo de desempeño. En lenguaje, sólo el 4% de los estudiantes de 9° tuvo un nivel sobresaliente, y en matemáticas, tan solo el 3% alcanzó este rango. Y si se hace una comparación con los índices de educación internacionales, el lugar de Colombia no es el mejor. Según el informe del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA), menos del 1% de los estudiantes logran un desempeño sobresaliente y la mitad no alcanza ni siquiera el segundo nivel. En el PISA de 2009, en el que se evaluaron 65 naciones que juntas representan el 86% del PIB mundial, las deficiencias son notorias. En lectura, por poner un ejemplo, la gran mayoría está por debajo del nivel 2 (el 1 es el más bajo). El promedio mundial es de 494, mientras el de Colombia apenas llega a 413. El panorama es aún peor en matemáticas: casi el 40% ni siquiera alcanza el primer nivel. Eso demuestra, según el PISA, “que la mayoría de los alumnos no logra el desempeño mínimo en el cual las personas están en capacidad de participar activamente en la sociedad” (Tomado de: <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/articulo-383107-los-retos-de-pruebas-saber>. Recuperado el 07 de mayo de 2013)

Los resultados de las pruebas que se realizan dos veces por año en el país, dirigidas a estudiantes de último grado de educación media y llamadas SABER

11, no alcanzan los niveles esperados. El porcentaje de estudiantes que alcanzan niveles altos de desempeño en la prueba SABER 11 es bastante bajo, a pesar de que el porcentaje en el nivel medio es alto (Cfr. http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados/informes/snee_rep_res_est_tmp.jsp). También sobre los resultados obtenidos en SABER 11 se han pronunciado los medios de comunicación; el 30 de noviembre del 2012, el columnista de El Espectador, Julio César Londoño escribió, entre otras cosas que

Los resultados nacionales también son malos. Las pruebas Saber del 2009 arrojaron que 60% de los jóvenes de grado 11 no alcanzan ni siquiera un nivel aceptable en escritura y que el 23% tiene problemas graves con el lenguaje. (Tomado de: <http://www.elespectador.com/opinion/columna-390046-malas-notas>. Recuperado el 07 de mayo de 2013)

Las afirmaciones e interpretaciones presentadas hasta el momento, tanto del ICFES como de los medios de comunicación deben ser analizadas con mucho cuidado ya que pertenecen o poseen una perspectiva particular y una creencia generalizada y es que la educación colombiana no tiende a mejorar. Sin embargo, si se observan los resultados asumiendo una posición distinta, los comentarios pueden ser más complejos y más profundos. Se tiende a ignorar, por ejemplo, la situación de las instituciones de zona rural que, por sus características particulares, tienden a mostrar desempeños igualmente particulares. Los resultados arrojados por la prueba en el segundo semestre de 2011 (<http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados/resultados-nacionales/2-uncategorised/97-resultados-agregados-de-los-establecimientos-educativos-en-las-pruebas-saber-11o-2011>) muestran que las instituciones educativas rurales de carácter oficial obtienen puntajes inferiores en relación con sus similares urbanas. Ubicando los puntajes obtenidos de mayor a menor dentro de los datos que ofrece el ICFES, la institución educativa rural con mejores puntajes está por debajo de sesenta instituciones urbanas de carácter oficial, con un promedio de diez puntos por debajo de la institución oficial que obtiene los mejores resultados por cada asignatura, a pesar de que el número de estudiantes de la institución rural que presentan la prueba es tan solo de cuatro. Si visto de esta manera la

situación no parece ser preocupante, al ubicar los puntajes de menor a mayor resulta interesante encontrar que un buen número de instituciones educativas rurales se encuentran entre las cincuenta primeras, catorce para ser exactos, obteniendo resultados muy por debajo de la media en cada asignatura evaluada.

Una reconfirmación de la situación descrita se halla en los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Las instituciones educativas de zona rural en América Latina tienen desempeños inferiores en comparación con sus similares de zona urbana. En el primer reporte que del SERCE entrega el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) se afirma que “El desempeño de los estudiantes de escuelas ubicadas en zonas urbanas es superior al de aquellos que asisten a escuelas rurales, lo que es consistente en todas las áreas y grados evaluados” (LLECE, 2008: 138). Este mismo reporte explica que Colombia se ubica entre los países en los que la diferencia entre los desempeños de los estudiantes de zona urbana y zona rural está bien marcada. Es decir, si bien hay países de Latinoamérica cuya diferencia en la educación de los estudiantes de zona rural y zona urbana es más desalentadora, también hay países que logran mayor equidad entre los estudiantes de las dos zonas; esto con respecto a los resultados. Colombia se ubica en el medio, en donde el porcentaje de estudiantes rurales con un desempeño inferior está por encima 2 y 3 veces más que el porcentaje de estudiantes urbanos:

Esta situación no varía, en general, en 6° grado para el área de Lectura. En los países, también se observa que los estudiantes del entorno rural están en desventaja (...). La comparación entre estudiantes urbanos y rurales del Nivel I de desempeño ofrece un panorama de las desigualdades. El porcentaje de estudiantes en el Nivel I en escuelas rurales representa más del doble del porcentaje de estudiantes urbanos en ese mismo nivel en los casos de Colombia, Costa Rica, El Salvador, México, Panamá y Perú. La proporción de estudiantes rurales en el Nivel I es de una a dos veces la proporción de estudiantes urbanos en Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y el estado mexicano de Nuevo León. Solo en Cuba la proporción de estudiantes en el Nivel I en escuelas rurales y urbanas es similar. (LLECE, 2008: 142)

Sin embargo, también las afirmaciones acerca de los resultados arrojados en el SERCE deben ser cuidadosas por el hecho de que los estudiantes colombianos de zona rural se encuentran en un punto medio, ni superior a naciones como Cuba pero tampoco por debajo de Chile o Argentina. Además porque, como bien se aclara en nota a pie de página dentro del reporte, la definición de rural cambia en cada uno de los países que participaron en el estudio: la zona rural de Cuba, seguramente, será muy distinta a la zona rural de Colombia y, por consiguiente, los resultados serán definitivamente diferentes.

Existe un panorama específico que puede ser analizado más de cerca y que puede dar luces sobre la situación nacional. En el municipio de La Calera existen tres instituciones de educación oficial, una ubicada en el casco urbano y las otras dos en zona rural, aunque no distanciadas las rurales de la urbana por más de 28 kilómetros de carretera y una hora quince minutos de viaje. Tradicionalmente, el colegio del casco urbano logra ubicarse, según clasificación hallada en el portal WEB del ICFES (<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/index.html>), en la categoría “alto” y las dos instituciones rurales en “medio” o “bajo”. Los colegios del campo suelen obtener desempeños menos favorables que el colegio de la zona urbana a pesar de que, en términos generales, comparten muchas de sus características: recursos humanos y físicos, infraestructura, población (las instituciones de la zona rural cuentan con estudiantes que habitan en la zona rural y viceversa). Podría pensarse que la institución urbana está en desventaja porque los estudiantes que presentan la prueba, por lo menos en el segundo semestre del 2011, comúnmente son más de cien mientras que las instituciones de la zona rural son clasificadas con menos de cincuenta estudiantes. El colegio urbano tiene una mayor cantidad de estudiantes por aula (aproximadamente 40 por cada salón). Martín Carnoy afirma que la menor cantidad de alumnos por clase es una de las ventajas del sistema educativo de Cuba y que explican, en cierta medida, sus mejores resultados (Carnoy, 2010: 56). En varios de sus documentos la UNESCO ratifica este supuesto (Cfr. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo). El hecho de contar con una menor cantidad de estudiantes debería

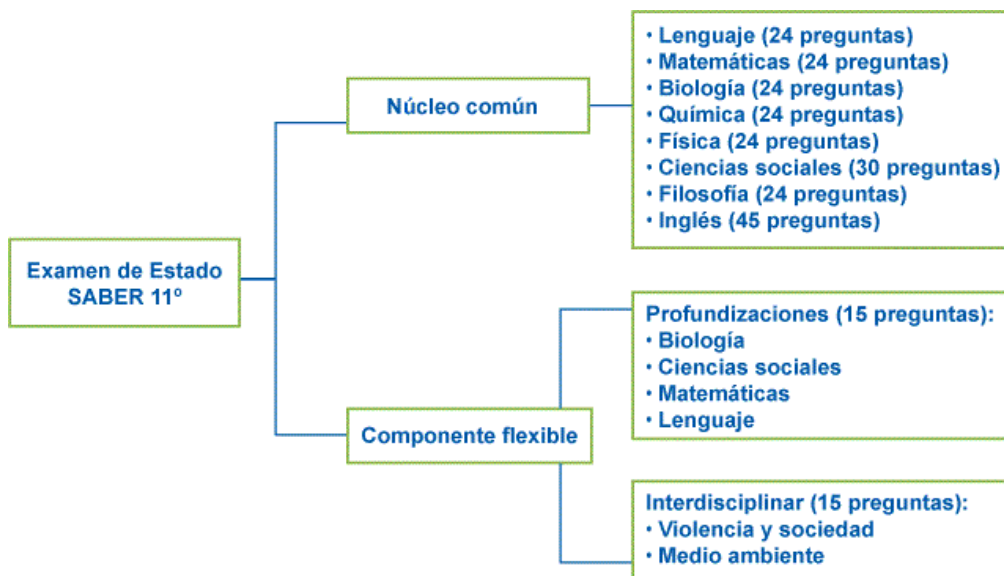
permitir a las instituciones rurales la consecución de mejores desempeños gracias a las clases personalizadas y a la identificación y apoyo de dificultades de los diferentes estudiantes. Sin embargo, también puede entenderse desde el hecho de que los estudiantes de zona rural tienen menores oportunidades o posibilidades de socialización, es decir, desde el principio de heterogeneidad.

Las instituciones urbanas del país obtienen mejores resultados en la prueba SABER 11 por las características socioeconómicas quizá más favorables, instituciones educativas con mejor infraestructura, mayor acceso a capital simbólico (gracias a las facilidades de conectividad y mayor ingreso de los medios de comunicación), facilidades en la formación docente por la cercanía y el acceso a las instituciones de educación superior, etc. No obstante, teniendo en cuenta el caso del municipio La Calera, estos datos deben ser analizados en detalle. Es necesario reconocer, por otra parte, que las características de la prueba también pueden ser un aspecto o una variable importante a la hora de analizar los resultados que obtienen las instituciones educativas rurales así como la percepción que de la misma tienen estudiantes, docentes y comunidad educativa del campo.

La prueba SABER 11 es una evaluación anual que se aplica a los estudiantes colombianos de último grado de educación media, es decir, a los estudiantes del último grado de la educación que se imparte de manera obligatoria y gratuita en el país. Por tal razón, es una evaluación de carácter obligatorio que debe ser exigida como requisito de admisión por todas las universidades del país y que presenta el 99% de estudiantes que se gradúan cada año en Colombia. Además, la prueba SABER 11 es una herramienta de análisis que sirve a investigadores, docentes, Estado y sociedad en general para comprender las características, problemáticas y vicisitudes del sistema educativo. Es más, la prueba SABER 11 y sus resultados hacen posible esta investigación sobre la educación pública de La Calera y permite hacer interpretaciones e inferencias acerca de las características de la educación en el municipio pero también de la educación del país en general y de la educación rural en un plano más específico.

SABER 11 es una prueba de lápiz, papel y de selección múltiple que se aplica durante dos sesiones de cuatro horas cada una, por la mañana y por la tarde. La prueba está dividida, hasta el año 2013, cuando se hace este estudio, en diferentes áreas del conocimiento (lenguaje, matemáticas, biología, física, filosofía, química, ciencias sociales e inglés) y una interdisciplinar, que puede ser medio ambiente, violencia y sociedad o una profundización en lenguaje, matemáticas o ciencias sociales. Las áreas se evalúan con un total de 24 preguntas, con excepción de inglés y ciencias sociales, que tienen 30 cada una. Esto sucede porque, en el caso de idioma extranjero, la prueba de inglés no se elabora en Colombia; el ICFES contrata la prueba con una entidad extranjera, y porque, en el caso de ciencias sociales, incluye otras áreas dentro de sí, como historia, geografía y competencias ciudadanas para ser precisos.

Así, la prueba SABER 11 está constituida por más de doscientos ítems organizados de la siguiente forma dentro de las sesiones de aplicación:



Hace poco la prueba de inglés fue modificada y redujo sus ítems a treinta y ahora el estudiante puede escoger cualquier parte del componente flexible; es decir, el estudiante solo debe contestar quince preguntas, ya sea de profundización o

interdisciplinar. La prueba se presenta en su totalidad durante dos sesiones de cuatro horas cada una e inicia a las siete de la mañana.

1.1 Enfoque

Finalmente, el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como objeto y efecto de saber. Es el que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y clasificación, de la extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes. (Foucault, 2005: 197).

La evaluación es cotidiana dentro del aula y fuera de ella pero no siempre se tienen claros sus objetivos ni los métodos más apropiados para desarrollarla. Por lo mismo, en ocasiones la evaluación es tergiversada, convirtiéndose en herramienta limitadora y no formadora. ¿Cómo hace un docente para saber que con una actividad determinada está desarrollando en sus estudiantes competencias o habilidades más allá de su disciplina? La pregunta está dirigida al ámbito de la evaluación; aunque también al del currículo porque

Los límites artificiales impuestos desde una concepción disciplinar de la propuesta curricular pueden ser superados si el currículo se organiza y planifica de otra manera. Y esa otra manera de organizar la oferta curricular podría estar centrada en torno a temas, problemas, tópicos. Así el alumnado tendría que utilizar conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes disciplinas para comprender o solucionar las cuestiones y problemas planteados (Santana, 2007: 129).

¿Qué evalúa un maestro cuando lo hace? ¿Qué objetivo quiere lograr con sus métodos de evaluación? ¿Tiene en cuenta criterios diferentes a los preestablecidos cuando está revisando la evaluación, tales como “esfuerzo”, “autonomía”, “aptitud investigativa”, etc.? Cuando un docente evalúa, ¿tiene en cuenta únicamente lo que es propio a su asignatura? Son preguntas necesarias si se piensa que los distintos enfoques de la educación actual están fundamentados, por lo menos teóricamente, en los preceptos de la formación integral y las inteligencias múltiples, propuestas por Howard Gardner (1993).

Anteriormente, y aún en algunos contextos actuales, la evaluación y el examen eran equiparados sin miramientos ni distinciones. Sin embargo, en el presente se acepta que entre los dos conceptos hay diferencias esenciales por las que, en términos generales, no se recomienda hacer uso del examen dentro del proceso formativo propio de las instituciones educativas ya que sus mecanismos de aplicación están más relacionados con la selección y la clasificación que con la formación y el aprendizaje. Es precisamente Gardner quien abre la discusión sobre el concepto de evaluación:

Defino la evaluación como la obtención de información acerca de las habilidades y potencialidades de los individuos, con el objetivo dual de proporcionar una respuesta útil a los individuos evaluados y unos datos también útiles a la comunidad que les rodea. Lo que diferencia la evaluación del examen es que la primera favorece técnicas que extraen información del curso de los resultados habituales, y no se siente cómoda con el uso de instrumentos formales administrados en un entorno neutro y descontextualizado (1995: 187).

En las décadas anteriores a los noventa, y seguramente todavía hoy en algunas circunstancias, en Colombia no se evaluaba sino que se examinaba. Al estudiante se le interrogaba sobre información que aparecía en su libro de texto o que había copiado en su cuaderno proveniente de un dictado hecho por el profesor, si no había aprendido de memoria dicha información no podría cursar el siguiente grado escolar. Así, el examen se convertía en un castigo y no en una herramienta de caracterización o formación que produjera a su vez transformaciones en los quehaceres pedagógicos. Muy al contrario, los resultados del examen convertían al examinado en único culpable y lo condenaban, posiblemente junto a sus sucesores, a la decadencia cultural y económica. Esto sucedía porque en el examen se olvidaba al sujeto y tomaba más importancia aquello que se lograba memorizar. Así lo demuestra la definición de la palabra *Examen*, más cercana a la de diagnóstico y conectada generalmente con otros términos médicos como “examen médico”, “examen físico”, “examen de sangre”, “examen genético”, etc.

Se creía entonces que las asignaturas más importantes eran aquellas que obtenían menor puntaje en los resultados. Al igual que el médico que sospecha

una anomalía en el funcionamiento de algún órgano de su paciente y le solicita un examen para confirmarlo, el docente-examinador analiza los resultados de los exámenes asumiendo que el estudiante está enfermo y necesita un medicamento pedagógico compensatorio para estar sano. En Colombia, por ejemplo, a finales de 1970, se inició el Programa Aulas Remediales (P.A.R), el cual tenía como objetivo dar solución a los altos niveles de fracaso escolar expresado en la repitencia de grado y deserción escolar. Sin embargo, el P.A.R no arrojó los resultados esperados y no fue solución efectiva a la problemática existente porque se trabajaba bajo el presupuesto de que los estudiantes tenían “dificultades de aprendizaje” (Cfr. Jurado, 1999: 21).

Es decir, en el examen poco análisis reciben las distintas variables que se dan en el proceso formativo de cada estudiante pero el conocimiento estereotipado, generalizado y jerarquizado son dominantes. Afirma Fabio Jurado en su artículo titulado *Las tensiones de la evaluación y la evaluación como formación: hacia el balance de una experiencia*, producto este último de la investigación llevada a cabo en aula por el Grupo de Evaluación por Competencias, que lideró el proceso de evaluación censal de competencias en Bogotá:

Por tradición, el examen en las escuelas colombianas – sea la escuela básica, la educación media o la universitaria – ha recalado en lo que el profesor intuye que la mayoría de los estudiantes no sabe, porque el examen tiene sentido en el déficit y no en la diferencia. Una asignatura es importante no porque la mayoría logra dominar sus códigos sino porque una minoría logra aprobarla (...) (2003: 52)

En resumen, uniformar y estereotipar parecen ser las intenciones principales del examen en la educación tradicional. Parece que dentro de esta práctica interrogativa está implícita una intención ideológica de selección, según la cual los pocos que logran aprobar tienen alguna esperanza de desarrollar su vida de forma progresiva dentro de una sociedad, mientras que el estudiante que pierde el examen está condenado a no superar sus dificultades económicas y sociales debido a la exclusión de procesos más complejos en el sistema educativo, condenado por ende a un bajo nivel social y cultural; explica Alfredo Furlán: “La

institución es la institución de un sistema de poder, de dominio sobre los miembros y control sobre los que no pueden serlo, y la selección tiene una función determinante en la legitimación de ese poder” (1999: 61).

Todas las problemáticas inherentes a la práctica del examen se intentan solucionar con la nueva cultura de la evaluación. En la definición de la palabra *Evaluar* que se encuentra en el Diccionario de la Lengua Española, “Señalar el valor de algo”, se pretende encontrar y señalar las cualidades del sujeto y no sus defectos, teniendo en cuenta e interpretando el contexto y las circunstancias que se presentaron en su proceso educativo, además de tener un propósito formativo. La evaluación es un contrato social para la transformación permanente y un espacio para la discusión continua en el ámbito educativo. El examen era unilateral, un estudiante devolvía a quien lo examinaba aquello que se le había otorgado con anterioridad, el lenguaje en este sistema solo tenía una dirección. Por el contrario, en la evaluación existe la posibilidad de la réplica, de la interpretación subjetiva y del intercambio de significados, como ya se vio en la primera cita de Howard Gardner. Dentro de la cultura de la evaluación los resultados son fundamentales como objetos de investigación y análisis, no de clasificación. Es decir, la evaluación es utilizada por todos los componentes del sistema educativo (Estado, directivos, docentes, padres, estudiantes, investigadores especialistas y comunidad en general) para entender qué está bien, qué está mal y cómo se pueden mejorar los procesos formativos: “La evaluación busca detectar logros y carencias en el desarrollo de cualquier actividad que se proponga obtener un resultado de ‘calidad’. Es el motor que impulsa y que depura” (Vinent, 2003: 9).

Como la intencionalidad de la evaluación es distinta a la del examen, también lo es la forma de hacerlo. Un ejemplo se puede ver en el hecho de dejar en segundo plano la prueba a modo de test. ¿Qué clase de instrumento, actividad o estrategia puede caracterizar en toda su complejidad las competencias de un estudiante? Seguramente no será el test y sí la prueba abierta, donde haya producción escrita por parte del evaluado, que dé cuenta de sus particularidades y diferencias y cuyo

análisis no esté a cargo de una máquina (o un docente autómatas). La evaluación se propone abarcar entonces más aspectos y más ámbitos, pretende analizar las habilidades de un estudiante enfrentándolo a problemas cotidianos dentro de contextos conocidos diferentes al aula porque “El aprender por fuera del contexto escolar resulta siendo más genuino” (Jurado 2003:65) y también propende por la integración de contenidos. Por la misma razón, la evaluación cambia sus formas de hacer y omite esa creencia común de que las pruebas, sobre todo las finales, son las únicas capaces de determinar el desempeño de un estudiante. En este sentido, afirma Vinent que

Es con la observación cuidadosa y el continuo diálogo que el maestro o la maestra podrá darse cuenta de las posibilidades de los escolares en relación con el tema. Antes de abordar un tema, es importante que conozca las ideas previas que tienen los estudiantes sobre las cuestiones que piensa tratar. (2003: 13)

Por tanto, se asume que la evaluación se da en todo momento del proceso educativo (antes, durante y después) y utilizando todas las herramientas disponibles, entre ellas la prueba pero también la discusión y otras que entienden que la educación se da entre seres humanos. Así, la evaluación parece ser la salida más pertinente a las problemáticas presentadas por la antigua forma de examinar. Sin embargo, aún no ha superado todas las pruebas. La cultura de la evaluación todavía no ha encontrado vías, por lo menos de forma declarada y formal, de analizar cualidades diferentes a las pertenecientes a áreas específicas (la “lectura inferencial” en lenguaje y la “solución de problemas” en matemáticas), todas dentro de un contexto cultural, social y científico. Otros aspectos como la aptitud investigativa y la autonomía quedan sin analizar en la evaluación actual (aunque aún más en el examen tradicional).

Cuando se evalúa son muchos los datos que se pueden recoger pero no hay una forma tangible de analizarlos todos. Esto se debe, en cierta medida y de forma irónica, a la virtud mayormente alabada de la evaluación: la capacidad que tiene de no estereotipar o clasificar. En la evaluación no se trata de seleccionar los estudiantes más autónomos sino de averiguar qué aspectos deben ser mejorados

y, por lo tanto, resulta demasiado complicado asegurar en qué medida la evaluación, “entendida como la cultura para la deliberación argumentada desde donde es posible negociar significados y concertar decisiones” (Jurado 2003: 53), ofrece recursos para interpretar la independencia que un estudiante ha conseguido dentro de una actividad específica o si su aptitud investigativa ha aparecido después de terminada la clase. Si el docente ha desarrollado una clase innovadora, en la que otorgó todo el protagonismo al estudiante para que pudiera construir sus habilidades a partir de una pregunta cuyo contexto no sea artificial y neutro, integrando conocimientos de diferentes áreas y propiciando la discusión argumentada (características de una pedagogía por proyectos), sospecha que junto a todo ello logra elevar la autonomía y la curiosidad investigativa de sus estudiantes pero no puede estar seguro porque, a pesar de que utilice la nueva forma de evaluar, no podrá detectar si antes de empezar la actividad el estudiante ya era lo suficientemente autónomo y si tenía capacidades investigativas sobresalientes. Quizá tal cometido nunca se pueda lograr pues

La evaluación nunca es objetiva, ni es exacta; la evaluación es necesariamente intersubjetiva, si entendemos por ello el encuentro o desencuentro de mundos de conciencia. Cuando el profesor pregunta, espera que algo sea dicho por el estudiante; cuando éste responde, alguna reacción espera de su profesor. Cuando el profesor explica sin preguntar, espera tácitamente la pregunta del estudiante; la pregunta del estudiante es un síntoma respecto al discurso del profesor. Los enunciados de unos y otros, y las actitudes correspondientes, están impregnados de puntos de vista; incluso el silencio constituye en sí un juicio, una réplica; no hay pues neutralidad cuando se trata de abordar el problema de la evaluación (Jurado, 2003: 68).

¿Cómo se puede interpretar ese silencio? ¿La nueva cultura de la evaluación es capaz de analizar todas las posibles implicaciones de la pregunta del estudiante o de su silencio?

Como ya se había planteado antes, las preguntas están dirigidas a los procesos de evaluación que lleva a cabo el docente dentro del aula y de cómo éstos pueden caracterizar aspectos diferentes del ámbito académico. Es decir, a diferencia del examen, la evaluación actual no se concentra en lo que sabe o

ignora un estudiante sino que pretende averiguar sobre los defectos o cualidades que tiene determinado proceso formativo. Por tal motivo, la evaluación no consigue medir de forma concreta el grado de autonomía, responsabilidad o aptitud investigativa que ha desarrollado el estudiantado durante el proceso escolar. El docente lo intuye pero no lo sabe a ciencia cierta.

¿En qué consiste la nueva forma de evaluación? Ana Isabel Mora Vargas, en su artículo “La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos”, ubica la evaluación anteriormente nombrada en “El método holístico de evaluación” y la denomina “La evaluación constructivista”, asegurando que dentro de ésta

No se encuentran modelos de evaluación sistematizados (...); sin embargo el constructivismo como tendencia evaluativa ha tomado auge en los últimos años, especialmente en la evaluación de proyectos sociales. En el ámbito educativo y curricular, la evaluación constructivista debe partir de un plan o programa de estudios fundamentado en procesos. (2004, 18)

Podría decirse que este tipo de evaluación es flexible en lo referente a sus modelos y otorga un gran margen de autonomía al evaluado debido a que antes de realizarse todas las partes llegan a acuerdos de lo que debe ser estudiado, desde cuál perspectiva y teniendo en cuenta qué elementos o componentes. La evaluación constructivista

Se propone realizar un análisis sistemático, lo más objetivo posible acerca de las distintas etapas y resultados alcanzados por los proyectos, considerando aspectos tales como: la pertinencia y logro de los objetivos, la eficiencia, el impacto y sustentabilidad de las acciones. (Mora Vargas, 2004: 19)

Este análisis constructivista no enjuicia a los sujetos y sus capacidades y sí a las acciones realizadas por un grupo de sujetos dentro de un marco determinado de ante-mano e intenta averiguar qué virtudes y defectos tienen dichas acciones para encontrar mejorías. Por lo tanto, la evaluación constructivista asume que las acciones de un proyecto no están sobre un solo sujeto y que todos los elementos interactúan entre sí para lograr un objetivo. Por lo mismo, el evaluador adquiere una importancia vital pues debe conocer todo lo que rodea el objetivo para comprender las razones por las cuales se consigue o no el objetivo. Desde esta

perspectiva y como ya se había insinuado con anterioridad con la cita de Vinent, la observación se configura como el mecanismo ideal de evaluación constructivista

La función principal del investigador social es observar, describir y explicar observaciones; por lo tanto, la técnica más relevante es la observación, considerándose el investigador social como un observador externo u observador de segundo orden. Desde esta posición el observador puede determinar el qué y cómo observan y operan los sujetos observados. (Mora Vargas: 2004, 19).

Dentro de este marco, la autoevaluación se convierte en una salida válida y pertinente en la que la observación, descripción, análisis, reflexión e interpretación se hacen de adentro para afuera sobre las propias acciones en el aula.

En la autoevaluación deben participar los miembros de la comunidad educativa, tales como: estudiantes, docentes, autoridades académicas, personal administrativo y de apoyo técnico, entre otras participaciones de interés para el proyecto. Debe concebirse como una evaluación integral que analiza profundamente el plan o programa de estudios en sus distintas etapas: planteamientos, ejecución y administración, además permite delinear un plan de trabajo para realizar las modificaciones que sean necesarias. (Mora Vargas, 2004: 20).

Cabe preguntarse en este momento entonces si la evaluación constructivista y la autoevaluación son válidas no solo para proyectos sino también para actividades concretas dentro del aula y si son capaces de valorar aspectos diferentes a lo conceptual, como la autonomía y la aptitud investigativa. Con respecto a la primera parte de la pregunta, en Colombia algunas voces contestan que sí es posible utilizar la observación y la autoevaluación como mecanismo de juicio dentro del aula. Es el caso de Gabriel Restrepo, quien afirma que cuando hablamos de observación

Hablamos de una evaluación no estandarizada, pero formal, pues cuenta con protocolos de observación y de ponderación, como es la etnografía. Y existe, por último, una evaluación que es de una importancia tan decisiva que extraña que poco se la mencione: la evaluación de sí mismo, cosa que puede tener características informales (el divagar), o formales, por ejemplo

el diario, la meditación, el psicoanálisis, la psicología. Dentro de los procesos educativos actuales se estimula, aunque a veces con mucho ritualismo, la autoevaluación del estudiante en la educación básica y media. No ocurre así en la universidad, por extraño que parezca. (Restrepo: 2003, 28)

Del mismo modo, los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, documento que orienta pedagógicamente en Colombia la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento, declara en su último apartado, dedicado a la evaluación, que la misma debe estar referida a modelo de procesos, debe ser sistematizada y debe tener un carácter investigativo. Es decir que para realizar una evaluación es necesario tener un plan previo, cuyos objetivos serán evaluados durante todo el tiempo de ejecución a través del registro de archivos (documentos escritos por estudiantes y docentes, fotografías y videos de las actividades, etc.) y que los resultados serán analizados antes, durante y después del proceso con miras al mejoramiento y al descubrimiento de nuevas formas de hacer. En los Lineamientos se dice de una experiencia pedagógica en Cali que

(...) la información sistematizada en forma de archivos, con los textos correspondientes a los diferentes momentos del proceso, así como los informes descriptivos y los informes de cuantificación, resultó ser el material de base a la hora de reflexionar sobre el proceso global. (111)

Lo cual demuestra la asimilación de las características de la evaluación constructivista. Por otra parte, la evaluación propuesta por los Lineamientos puede realizarse a los procesos individuales de los estudiantes, lo que implica la evaluación de actividades determinadas. Obviamente, la evaluación de cada estudiante debe hacerse teniendo en cuenta los estados iniciales, o sea, debe caracterizar al sujeto antes de iniciar el proceso formativo y así saber qué ha conseguido el estudiante al final del mismo. Sin embargo, se explica en el texto, que a veces resulta complicado que el docente sea capaz de evaluar todos y cada uno de los procesos llevados a cabo por los estudiantes. Es entonces que se habla en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* de autoevaluación.

En los procesos evaluativos, es necesario asignarle autonomía al estudiante. Esta es una idea central del planteamiento de la evaluación por procesos. Al asignarle al estudiante autonomía y responsabilidad en el seguimiento de sus procesos, el docente cumple la función de coordinar y supervisar el proceso macro. Es decir, el estudiante controla y orienta su propio proceso global. El docente interviene en el seguimiento del proceso individual pero la responsabilidad directa recae en el estudiante. (1998, 109)

Por consiguiente, el paso a la autoevaluación, propio de la evaluación constructivista, teóricamente está declarado: por medio de la autoevaluación, dirigida por el docente pero bajo la acción directa del estudiante, sistematizada y registrada, se puede averiguar si han sido alcanzados los objetivos de una actividad determinada dentro del aula, siempre y cuando la actividad se encuentre dentro de un proceso global. La evaluación constructivista se aplica a procesos, pero esos procesos se desarrollan gracias a actividades dentro del aula y pueden ser evaluadas desde la perspectiva constructivista.

Toda división o capítulo, a su vez, puede subdividirse en otros niveles y sólo se enumera hasta el tercer nivel. Los títulos de segundo nivel se escriben con minúscula al margen izquierdo y sin punto final, están separados del texto o contenido por un interlineado posterior de 10 puntos y anterior de 20 puntos (tal y como se presenta en la plantilla).

No obstante, siguen existiendo obstáculos a la hora de realizar una evaluación como la aquí defendida. Por ejemplo, es iluso pensar que todos los docentes desarrollan sus actividades dentro del aula a través de procesos. Si no es así, la evaluación constructivista no funcionará. Además, debido a lo flexible de esta posibilidad evaluativa, es probable que algunos elementos del proceso queden sin ser estudiados. Al respecto dice Ana Isabel

(...) en la práctica educativa surge gran variedad de problemáticas y es posible que no todos los problemas se puedan resolver desde esta perspectiva. Por lo tanto, la evaluación de este tipo de proceso educativo es más complejo, el evaluador en general, no dispone de instrumentos y estrategias adecuadas para abordar la evaluación. Tomando en cuenta

que los problemas educativos nunca tienen una única causa ni radican exclusivamente en un solo aspecto del plan o programa de estudios o del proyecto educativo. (Mora Vargas: 2004, 19)

Eso por un lado. Por otro, está el problema de si la evaluación de tipo constructivista está en capacidad de valorar la autonomía, la aptitud investigativa y otros aspectos de la misma índole, asumiendo que una actividad de aula es capaz de desarrollar dichas habilidades en un estudiante. Es evidente que las pruebas comunes (la de Estado, por ejemplo) no se preocupan por estos aspectos debido a que su mayor interés está centrado en las capacidades académicas de los estudiantes (en muchos casos para tomar decisiones sobre presupuestos, recursos y contrataciones). En ocasiones, los docentes utilizan este tipo de pruebas para detectar falencias en los procesos formativos pero lo hacen de forma individual e intuitiva y sin herramientas concretas porque la mayoría de veces estas evaluaciones no son concertadas con antelación, convirtiendo el trabajo en el aula en un entrenamiento técnico para solucionar la prueba. Jurado Valencia hace notar, en las memorias de un seminario sobre evaluación, que

Es también necesario retomar los cuestionamientos que el seminario ha hecho a las pruebas de lápiz y papel como expresión reductora de la evaluación; en el seminario se reitera al respecto que estas pruebas constituyen sólo una parte de la evaluación y que su efecto mayor se encuentra en su carácter detonador de condiciones pedagógicas para trabajar con los conocimientos y su uso, según sean los problemas que los profesores identifican en sus proyectos pedagógicos de aula. (Jurado: 2003a, 21)

Pero tal situación solo se cumple cuando existe una identidad y un compromiso real del docente con su profesión, con su quehacer pedagógico. De todas maneras, si existe dicho compromiso, aún queda la problemática de cómo mejorar sus proyectos si no tienen un acompañamiento externo que lo asesore de manera adecuada, como ocurre con las “capacitaciones” que reciben las instituciones educativas de La Calera.

Ahora, como ya se había dicho antes, las pruebas de “lápiz y papel” poca importancia dan a la autonomía o a la aptitud investigativa que desarrolle el estudiante durante su proceso formativo. Entonces, nuevamente la pregunta es cómo hace el docente para saber que con una actividad determinada está desarrollando en sus estudiantes habilidades distintas a las de su disciplina y válidas a otras disciplinas. Otra vez es Ana Isabel Mora Vargas quien ofrece una luz al respecto: la evaluación fundamentada en competencias.

Este enfoque ha evolucionado en sus planteamientos teóricos, dando paso a la perspectiva constructivista; por lo tanto, desde el ámbito de la planificación curricular pone atención no solo a la formación académica sino también al desarrollo humano (...). (Mora Vargas: 2004, 21)

La autora de la Universidad de Costa Rica habla de desarrollo humano refiriéndose a la ética y la personalidad del profesional. Sin embargo, a partir de este enfoque, se pueden estudiar otros aspectos del estudiante, independientes de una disciplina específica.

Mediante las actividades y contenidos curriculares y extracurriculares tanto los docentes como los estudiantes se preocupan por encontrarle sentido a su vida individual y social, el entendimiento de sí mismo y de quienes lo rodean; se autoevalúan y se vuelven conductores de su propio proyecto de vida. (Mora Vargas: 2004, 22)

Obviamente, se está haciendo referencia a la autonomía y se espera desarrollarla como una competencia. También se habla de la aptitud investigativa y se la asume como una competencia; sin embargo, resulta irónico que la misma está incluida dentro de las competencias académicas, contradiciendo de alguna forma lo que se ha dicho aquí desde el principio.

Otra competencia es la investigación. En las tendencias curriculares actuales la investigación constituye una actividad básica en el aprendizaje, genera una práctica de indagación formativa que debe manifestarse de manera concreta en el trabajo desarrollado entre los docentes y los estudiantes. La actividad investigativa tiene como punto de partida la producción de conocimientos en función de las necesidades individuales y profesionales tomando en cuenta los principios éticos y de exigencia profesional. (Ibídem)

Sin importar si pertenece a una competencia académica, la aptitud investigativa, al igual que la autonomía, son tenidas en cuenta dentro de este enfoque evaluativo. No obstante, Ana Isabel Mora no propone un modelo de evaluación para las competencias antes mencionadas, ni siquiera un ejemplo. No sucede lo mismo en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, en donde por medio de un ejemplo se propone evaluar la autonomía, a través de la sistematización del trabajo, la observación y la autoevaluación:

Hemos mostrado en un ejemplo anterior, cómo es posible elaborar archivos de escritos. El estudiante va archivando los escritos puntuales y va analizando sus resultados. Su responsabilidad consiste en detectar sus problemas y buscar soluciones. La responsabilidad con que se maneje este proceso es una componente importante de la evaluación y, entre otras cosas, se está formando en actitudes. Si el estudiante requiere ayuda por parte del docente, el docente interviene. Pero la relación en la que se está es de control y responsabilidad por parte del estudiante. Si queremos formar personas autónomas y responsables, es necesario asignar responsabilidades y generar espacios de autonomía. De este modo, el estudiante estará en capacidad de autoevaluarse, siempre con criterios fijados consensualmente y con anterioridad, entre el grupo de estudiantes y el docente. (1998, 109)

Es decir, si el estudiante es capaz de llevar hasta el final el archivo de sus progresos, autoevaluándose y corrigiendo sus errores, se podrá afirmar que su autonomía ha aumentado durante el proceso. De no ser así y por el contrario el docente debe intervenir demasiado o el estudiante no consigue darle un uso significativo a su archivo, entonces se dirá que su autonomía no era la mejor y el proceso no le ayudó a desarrollarla. Es obvio, aunque los Lineamientos no lo contemplan explícitamente, que si el docente quiere medir y demostrar los avances en autonomía de los estudiantes tendrá que construir instrumentos y luego elaborar documentos que expliquen sus observaciones, sus mediciones.

Entendemos aquí autonomía como la entiende Piaget, en su libro *El juicio moral del niño* (1932). Para él, la autonomía es, en contradicción con la heteronomía, la capacidad humana de gobernarse a sí mismo; es decir, la capacidad de tomar decisiones y asumir comportamientos en diferentes campos o situaciones teniendo en cuenta criterios propios y ajenos y cuyas consecuencias afectarán la

existencia propia y la de los demás. Por el contrario, la heteronomía, según Piaget, significa ser gobernado por otro, obedecer una orden sin contar con el punto de vista propio o de otros que no sean el jefe, el gobernante, etc., restándole importancia a las consecuencias que puede tener seguir dicha orden. La heteronomía se presenta cuando, por ejemplo, un niño realiza un ejercicio de matemáticas para obtener un premio (una buena nota) o no recibir un castigo (quedarse en el salón durante el descanso) pues solo responde a la petición de alguien que tiene un poder, el profesor. En un caso similar, la autonomía estaría presente si el niño realizara la operación para solucionar un problema (repartir una manzana entre varios) ya que estaría respondiendo a su propia necesidad, sin fijarse en la presencia de una autoridad circundante.

Piaget procede luego a clasificar la autonomía en dos: la moral y la intelectual. La primera se refiere, obviamente, a la decisión sobre el bien y el mal. Para explicar su concepto, Piaget equipara el bien con la verdad pues, para una persona autónoma, mentir es malo, sin importar si se es atrapado o no. Así, él pregunta a niños entre los seis y los catorce años si es peor mentirle a un niño o a un adulto. Los más pequeños, haciendo uso de su heteronomía, contestan que es peor mentirle a un adulto porque éste terminará descubriendo tarde o temprano la verdad. Los de mayor edad demuestran su autonomía moral contestando que en determinados casos es necesario mentirle a los adultos pero que es corrupto hacer lo mismo con los infantes. Según Piaget

La autonomía (...) aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado;... la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás (1972).

Del mismo modo, la autonomía intelectual se da cuando se diferencia lo verdadero de lo falso, siguiendo un proceso determinado que puede ser deductivo, inductivo o comparativo sin asumir que la verdad ya está dada por una autoridad específica (en el caso de las aulas, el profesor). Un ejemplo de

autonomía intelectual aparece cuando el niño pregunta a la mamá por qué Papá Noel utiliza el mismo papel regalo que ellos para envolver los regalos, recibe respuesta y no satisfecho, después de recopilar información de otra índole, pregunta por qué la letra de Papá Noel se parece tanto a la de su padre.

Si el educando consigue desarrollar su autonomía intelectual y moral no solo conseguirá mejores rendimientos académicos, no solo aprenderá a aprender sino que se convertirá en un ciudadano saludable con criterio auténtico y honesto. Es por eso que se aboga en estas y otras líneas por la autonomía, pues solo una persona autónoma comprenderá y asumirá los retos del mañana con sincero compromiso.

Las instituciones educativas necesitan preparar a las nuevas generaciones para el futuro, para aceptar responsabilidades, para tomar decisiones morales y políticas que necesitan estar fundamentadas en juicios razonados, ser fruto de procesos de reflexión crítica en los que se toman en consideración el mayor número posible de informaciones y perspectivas. (Santana, 2007: 130)

Es necesario pensar ahora, por ejemplo, en cómo aplicar dichos planteamientos en la práctica pedagógica diaria dentro del aula. Ese seguramente es el verdadero problema que se le presenta al docente de hoy. Muchas son las teorías, ideologías, filosofías y pedagogías que le dicen al educador cuáles son las metas a alcanzar (interdisciplinariedad, formación para la vida, comunicación permanente, enseñar a aprender, etc.), ideales siempre, pero muy pocas las que le muestran cómo hacerlo. Obviamente, todas las voces que se unen no pretenden gritar o culpar al docente, y en muchos casos dichas voces también provienen de educadores, sino ofrecerle perspectivas, nuevos puntos de vista que propenden por la innovación y la discusión; lo cual hará que esté listo, intelectualmente, para afrontar las vicisitudes que le presente su ejercicio pedagógico. Un ejemplo claro es, actualmente en Colombia, el Decreto No. 1290 de 2009: “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”, cuyo contenido tiene muchos detractores. Sin embargo, el mismo entrega toda responsabilidad sobre

la evaluación a las instituciones educativas en el artículo once ya que las diferentes entidades educativas deben “Definir, adoptar y divulgar el sistema de evaluación de los estudiantes, después de su aprobación por el consejo académico”. Claro está que otros artículos del decreto presentan la normatividad del sistema de evaluación institucional, pero solo en su contenido mínimo y en el procedimiento de elaboración, mas hace autónomos a los colegios a la hora de crear sus modelos evaluativos. Si el cuerpo docente de una institución no está preparado intelectualmente para un reto de tal magnitud, será probable que retomen viejas y obsoletas formas de evaluación como el examen o, por el contrario, experimenten torpemente con una evaluación sin planificación y descontextualizada.

Es dentro de esta nueva cultura de la evaluación, dentro de este contexto teórico, que aparece la prueba SABER, uno de los instrumentos nacionales de evaluación externa más representativos en Colombia. ICFES define las pruebas SABER 3º, 5º y 9º como “una evaluación periódica que permite obtener mediciones de los niveles de desarrollo de competencias de los estudiantes de todos los establecimientos educativos del país” (2012). La misma es una prueba censal estandarizada que se realizaba (hasta hace poco) cada tres años y que comenzó evaluando, a través de preguntas de selección múltiple, las áreas de matemáticas y lenguaje pero que posteriormente incluyó preguntas de ciencias naturales y competencias ciudadanas. Las pruebas son aplicadas, como se indica en el nombre, a estudiantes de tercero, quinto y noveno grados de educación básica, sin restricciones de edad, género, raza o estrato social. En el pasado también se evaluó a estudiantes de séptimo grado con la intención de analizar la situación de los niños y jóvenes después de haber cursado dos años. Existe, además, una prueba para estudiantes de último grado de educación media, llamada SABER 11, y otra para estudiantes que están terminando el pregrado, SABER PRO. El objetivo de las pruebas SABER, según el ICFES, es

Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica.

Los resultados de estas pruebas y el análisis de los factores que inciden en los mismos permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general identifiquen los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales y, a partir de las mismas, definan planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación.

Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento. (Tomado de <http://www2.icfes.gov.co/examenes/pruebas-saber/objetivo>, recuperado el 14 de octubre de 2012)

Aunque lo siguiente solo se afirma sobre las pruebas SABER 11, debe asumirse que a todas las pruebas las caracteriza la evaluación centrada en competencias, “entendidas como un ‘saber hacer en contexto’, lo cual implica movilizar conocimientos y habilidades hacia la actuación en una situación concreta”. Eduardo Serrano, como se pudo ver en una cita anterior y como se verá más adelante, explica que tal definición del concepto de competencia debe ser tomada con más cuidado. Los contextos en los que se evalúan las diferentes competencias son las disciplinas establecidas en la Ley General de Educación. Este enfoque de evaluación por competencias para la vida se ajusta a las propuestas de evaluación internacional: PISA, PIRLS y SERCE, por ejemplo, en las cuales se resta importancia a la repetición o memorización de contenidos específicos. Sin embargo, originalmente, la prueba no respondía a estos preceptos; fue a partir de 1990, precisamente desde el inicio del programa SABER y del surgimiento de las transformaciones teóricas sobre la evaluación antes reseñadas, que el ICFES comenzó la transformación de sus pruebas hacia el análisis de los desempeños de los estudiantes

En ese marco, desde el enfoque semántico comunicativo y las teorías constructivistas e interaccionistas sobre el aprendizaje escolar, se produjo un importante giro lingüístico en la orientación de los propósitos, los

instrumentos utilizados y los tipos de preguntas formuladas en las pruebas. Ese cambio se inició en dos áreas fundamentales: lenguaje y matemáticas, e involucró también a las pruebas de Estado. (UN/ICFES, 2005: 9)

Tres momentos fueron esenciales en la transformación referida. En 1993 se aplicó una prueba muestral de lenguaje y matemáticas a los estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno. Luego, en 1995, la Prueba de Estado cambia su esencia pues sus objetivos se reorientan hacia su función social como expresión de la calidad educativa y menos hacia su función de selección y clasificación. Esta transformación tiene su tercer momento en el 2000 y se relaciona con las exigencias del mundo globalizado y a los avances que se alcanzan en todas las disciplinas.

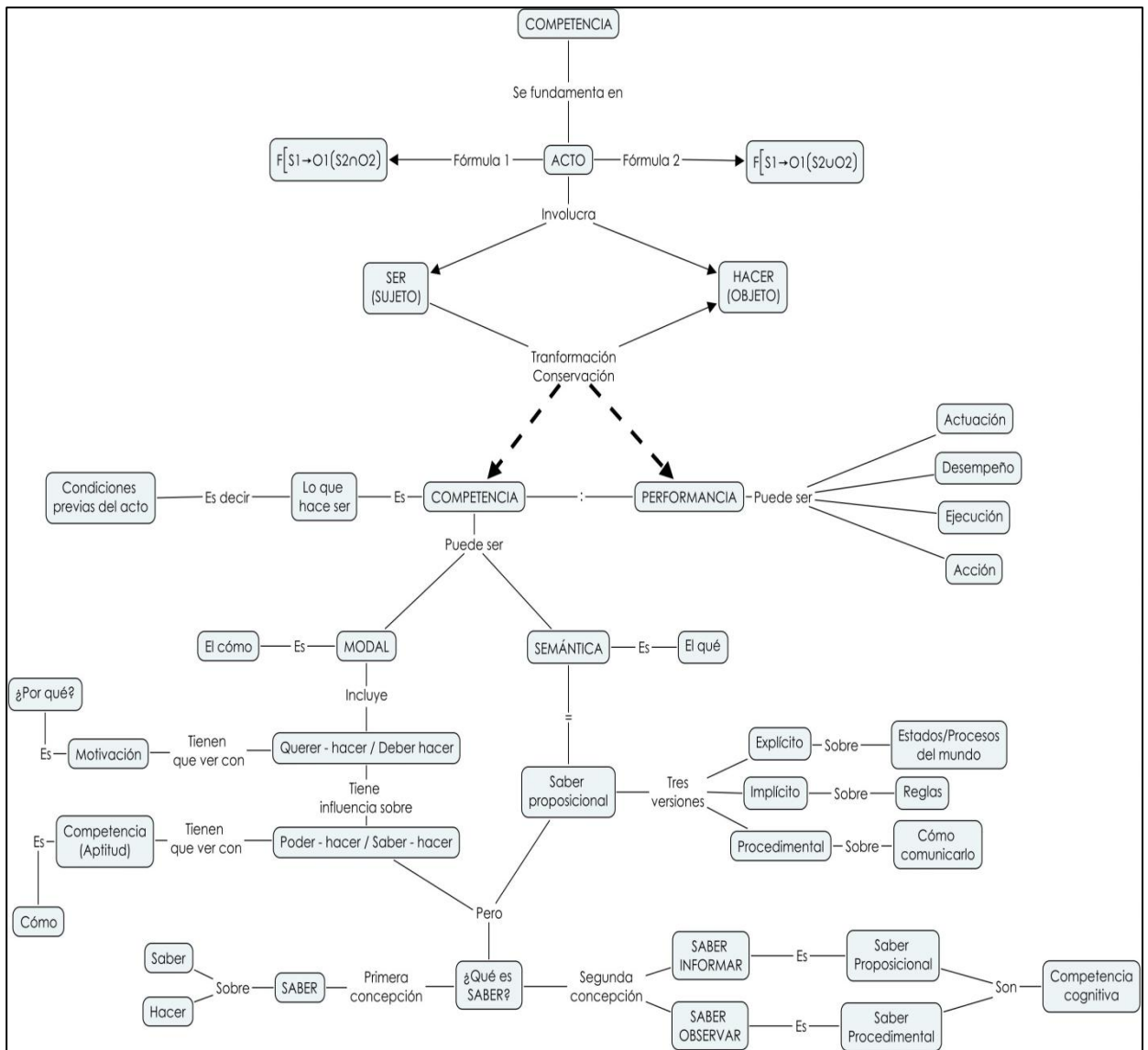
La prueba SABER intenta, por otro lado, relacionar diferentes aspectos dentro de su aplicación. Así, SABER pretende dar cuenta de los lineamientos curriculares como ejes del quehacer educativo y de los estándares, entendidos como los procesos y subprocesos para la construcción del currículo en el sistema educativo colombiano. Al relacionar estándares y lineamientos la prueba persigue, además, la cohesión entre prácticas escolares, la formación docente y el currículo:

Se busca así superar las concepciones fragmentadas frente a los saberes que conforman el currículo (el asignaturismo), mediante la generación de vínculos entre áreas del conocimiento escolar, los procesos cognitivos y discursivos involucrados en la interpretación y producción de textos; una mayor aproximación a la integración curricular a partir de la ubicación de conceptos conectivos entre los campos del conocimiento y su aplicación frente a tareas prácticas y actividades propuestas; la mutua interrogación entre las disciplinas con el propósito de avanzar en la construcción de un marco común y flexible que conserve la especificidad, promueva la pluralidad y, en efecto, haga realidad un enfoque desde las competencias al menos en el trabajo con lápiz y papel. (UN/ ICFES, 2005:13)

La interdisciplinariedad en un sentido amplio de la palabra es entonces la búsqueda en la nueva concepción de las pruebas SABER por medio de puntos comunes (temas, estrategias, instrumentos de síntesis y análisis, etc.) que logren relacionar las diferentes áreas del conocimiento y que generen, al mismo tiempo, desarrollos cognitivos más complejos y completos que permitan la solución de

problemas y la puesta en marcha de habilidades diversas en cualquier ámbito, utilizando herramientas de cualquier asignatura. El concepto de competencia, desde este punto de vista, se hace esencial para la actual percepción de la evaluación; en él se concentra gran parte del sustento teórico y, por consiguiente, del diseño de la prueba SABER. La idea de competencia es la que fundamenta y hace posible la interdisciplinariedad ya que en esta percepción de la educación las diferentes áreas no trabajan en pos de metas aisladas relacionadas con temas específicos sino objetivos conjuntos relacionados con competencias que se pueden desarrollar desde cualquier área del pensamiento. Eduardo Serrano, en *El concepto de competencia en la semiótica discursiva*, explica que la competencia se fundamenta en el acto, el cual involucra al sujeto, el ser, y al objeto, el hacer, al que puede transformar o conservar en su estado inicial. De este modo, el acto se divide en la performance, que es la actuación, la ejecución, el desempeño, la acción como tal, y en la competencia, que es lo que hace ser, las condiciones necesarias previas al acto. Así, explica Serrano, basándose en Greimas, Courtès y Fontanille, la competencia se puede dividir en modal y semántica. La primera es el cómo de la acción, mientras que la segunda es el qué de la acción. La competencia modal incluye el querer-hacer y el deber-hacer, que a su vez responden a la pregunta de por qué hacer y tienen que ver con la motivación, pero también al poder-hacer y al saber-hacer, que responden a la pregunta de cómo hacer y tienen que ver con la aptitud. La competencia semántica se entiende como un saber proposicional y tiene tres versiones: el explícito, que hace referencia a los estados y procesos del mundo de los que se trata, el implícito que se refiere a las reglas del lenguaje que utilizamos para hablar sobre el mundo, y el procedimental que hace referencia a las estrategias que utilizo para comunicar el conocimiento sobre el mundo. Serrano muestra que frente al concepto de competencia aparece una interrogante y es la de qué significa “saber”; él presenta dos concepciones. En la primera el saber es sobre el hacer y sobre el saber mientras que en la segunda concepción el saber es una competencia cognitiva dividida en saber observar, un saber procedimental, y en

saber informar, un saber proposicional. A continuación un mapa conceptual a modo de síntesis:



El concepto de competencia, como se puede ver, es un concepto complejo y, en ocasiones, ambiguo:

Hay matices semánticos en el uso del término competencia, siempre en relación con lo pertinente; estos matices develan diversas perspectivas ideológicas y se mueven en un ámbito de puntos de vista radicales. Para los detractores, el término competencia hace parte del discurso neoliberal y del modelo económico propio de la globalización. Para quienes lo reivindican, es un enfoque que propende por el sentido de lo que se aprende según sean los contextos socio-culturales de la

escuela, buscando el vínculo entre el aprendizaje escolar y la vida. Pero también entre quienes lo reivindican hay diferentes visiones: como capacidad, como habilidad, como potencialidad... Si en algo coinciden estas discusiones es en el hecho de aceptar que no hay un único sentido del término competencia, lo cual obliga a explicitar su significado cada vez que se lo use. (Jurado, 2013: 36)

Entonces, es de vital importancia que este concepto sea profundamente comprendido por quien trabaja en el campo de la educación.

1.2 Estructura

Las pruebas de cada área en la prueba SABER 11 responden, sin importar cuál de ellas sea, a una estructura general definida por el enfoque de “Competencias para la vida”. Así la prueba se estructura en tres competencias generales: la interpretativa, la argumentativa y la propositiva:

En la dimensión macro-teórica situamos las tres categorías-acciones que el ICFES ha promovido en los últimos cinco años: a) la acción interpretativa (la escuela ha de formar sujetos que interpreten la diversidad de textos de la cultura); b) la acción argumentativa (si una persona interpreta con adecuación a los contextos respectivos, está en capacidad de argumentar o de introducir argumentos en textos narrativos, explicativos...) y c) la acción propositiva (la argumentación presupone en los sujetos tomar posiciones y proponer acciones nuevas). Identificaremos estas acciones como competencias generales que se requiere formar en todos los ciudadanos. (UN/ICFES, 2005: 14)

Estas competencias generales mantienen su nombre para lenguaje, filosofía y ciencias sociales pero cambian, en nombre y también en ciertos matices de su significación en otras áreas. En ciencias (biología, física y química) las competencias generales son identificar, indagar y explicar. Sin embargo, se reconocen cuatro competencias más que no pueden ser evaluadas en la prueba pero que deben ser construidas en el aula continuamente. Ellas son comunicar, trabajar en equipo, reconocer el nivel social del conocimiento y aceptar el carácter cambiante del conocimiento. Las competencias generales cambian de nombre en ciencias porque para resolver ciertos cuestionamientos propios del conocimiento científico se necesitan las competencias generales antes mencionadas para lenguaje a un mismo tiempo:

Dado el carácter del conocimiento y la imposibilidad de encasillar totalmente las competencias, con frecuencia, un mismo asunto requiere de más de una competencia básica para ser abordado. (UN/ICFES, 2005: 69)

En matemáticas las competencias generales son la comunicación, entendida como la capacidad del estudiante para usar cualquier tipo de lenguaje que exprese ideas matemáticas (diagramas, modelos, proposiciones, símbolos, fórmulas, etc.), el razonamiento, referido a la comprensión del qué, el cómo y el porqué de una situación problema y sus posibles soluciones. Por último se encuentra

La competencia para plantear y resolver problemas está ligada a: formular problemas a partir de situaciones dentro y fuera de la matemática, traducir la realidad a una estructura matemática, desarrollar y aplicar diferentes estrategias y justificar la elección de métodos e instrumentos para la solución de problemas, justificar la pertinencia de un cálculo exacto o aproximado en la solución de un problema y lo razonable o no de una respuesta obtenida, verificar e interpretar resultados a la luz del problema original y generalizar soluciones y estrategias para dar solución a nuevas situaciones problema. (UN/ICFES, 2005: 38)

Además de estas competencias generales existen unas competencias específicas para cada área; en el área de lenguaje, por ejemplo, aparecen los niveles sintácticos, semánticos y pragmáticos, referentes a la reproducción de estructuras, significados y contextos, respectivamente, dentro de los textos y la comunicación. En ciencias (biología, física y química), las competencias específicas se expresan en forma de componentes: el entorno vivo, el entorno físico y “los aspectos sociales de la ciencia” o ciencia, tecnología y sociedad. En el componente de entorno físico se pretende la comprensión de que la tierra y el universo están conformados por una serie de sistemas interrelacionados cuyas características y elementos responden a ciertos principios y a cierta naturaleza. El componente de entorno vivo se refiere a la comprensión de las características de los organismos, los ciclos de vida y las interacciones entre los organismos, lo cual proporciona una base para comprender conceptos biológicos como herencia, interdependencia y comportamiento de organismos. En el componente de ciencia, tecnología y sociedad la comprensión se centra en los usos que se hacen de la

ciencia y la tecnología así como de la relación que éstas establecen con aspectos como la política, la economía y la comunidad. En ciencias sociales las competencias específicas se expresan en los siguientes componentes:

- Espacio, ambiente, territorio y población
- Poder, economía y organización social.
- El tiempo y las culturas.

Una explicación más amplia:

(...) se podrían especificar, según los distintos ámbitos de las ciencias sociales, una serie de competencias específicas para lograr esa descripción densa, ejemplificados en este caso con la región del Putumayo; así, por ejemplo, en geografía la competencia cartográfica: cómo se articula Mocoa con la zona Andina, con el Amazonas, con el Ecuador; en historia, la competencia para circunscribir acontecimientos en coyunturas, en duraciones y en épocas: para el caso, incidencia del caucho o del petróleo o de la coca, en la determinación de los procesos sociales del Putumayo; en el apartado de tipos sociales la competencia para describir actores y diferenciar en ellos protagonistas y tipos sociales claves: indígenas, colonos, desplazados; en demografía, la competencia se refiere a comprender de qué conjunto de población hablamos en un determinado marco, por ejemplo, urbana, rural, migrantes (todos estos ejemplos corresponden al componente El espacio, el territorio, el ambiente y la población; en economía, la descripción básica de las formas de producción y de distribución de riqueza (ganadería, caucho, coca, petróleo); en poder político, las formas de relación con el poder local, regional, nacional e incluso internacional (Plan Colombia); en sociología y antropología, la estratificación social; en familia y comunidad, los tipos de familia (todos estos ejemplos agrupados corresponden al componente El poder, la economía y las organizaciones sociales; en cultura, las mentalidades, las expresiones, los ritos festivos (por ejemplo, el carnaval Kamtá de la hospitalidad y del perdón), la ética, las religiosidades (corresponden al componente El tiempo y las culturas). (UN/ICFES, 2005: 101)

Los tres componentes de ciencias sociales deben responder a la confluencia dentro de una misma área de diferentes disciplinas: la economía, la cartografía, la historia, la geografía, la política, la demografía, la sociología y la antropología. De ahí la complejidad de las competencias para el área de ciencias sociales y las seis preguntas de más que posee dentro de SABER 11. En matemáticas las competencias específicas se traducen en el componente aleatorio, relacionado

directamente con el análisis estadístico de situaciones, el componente geométrico-métrico, entendido como la comprensión de las figuras, las formas y las medidas que permiten la percepción del mundo y el espacio, y el componente numérico-variacional, referido al conteo y otras operaciones propias de la aritmética.

En filosofía las competencias específicas se traducen en cinco componentes básicos y las preguntas filosóficas esenciales que los caracterizan: el antropológico y la pregunta por el hombre, el ético y la pregunta por el bien, el estético y la pregunta por la belleza o el arte, el epistemológico y la pregunta por el conocimiento y el ontológico y la pregunta por el ser. Así, el estudiante debe dar cuenta de su capacidad para abordar estas cuestiones filosóficas a partir de conceptos propios de la disciplina y de los argumentos que sobre las mismas han planteado autores de distintos orígenes a través de toda la historia.

Por último, aparecen los niveles de desempeño que en el caso de lenguaje son el nivel literal, que se refiere al reconocimiento del significado básico, el nivel inferencial, que hace referencia a la explicación del uso del lenguaje y la comunicación, y el nivel crítico-intertextual, referente a la posición que asume el lector respecto del texto y la relación que logra establecer con otros textos. En ciencias (química, física y biología) los niveles de desempeño se relacionan con la capacidad de abstracción. Así, el primer nivel de desempeño se logra cuando el estudiante comprende los fenómenos de la vida cotidiana; en el segundo nivel es capaz de analizar fenómenos particulares mientras que en el tercer nivel de desempeño tiene que dar cuenta de teoría y conceptos que, desde una perspectiva científica, explican el mundo. En ciencias sociales los desempeños también tienen relación con la capacidad de abstracción y se expresan en los niveles de básico, medio y alto; todos ellos en relación a la capacidad que posee el estudiante de describir, clasificar, explicar fenómenos, estructuras y dinámicas sociales de manera poco o muy ordenada. En matemáticas, los niveles de desempeño están dados, básicamente, por la comprensión (nivel básico de desempeño), el uso (nivel medio) y la construcción (nivel alto) de conceptos y

estructuras matemáticas que utilizan diversas formas de lenguaje. En filosofía, el primer nivel de desempeño o nivel básico está dado por la capacidad de reconocimiento que el estudiante tiene acerca de las tesis, argumentos y respuestas dadas a determinados cuestionamientos filosóficos por autores representativos de la historia. El segundo nivel se establece a partir de la deducción de que es capaz el estudiante de las consecuencias e implicaciones que las tesis, argumentos y respuestas filosóficas dadas por los autores a través de la historia. El tercer nivel tiene relación con el manejo, reconstrucción, diferenciación y jerarquización de conceptos pertenecientes a las tesis y argumentos de la filosofía.

La prueba de lenguas extranjera o inglés tiene una estructura diferente pero basada también en el enfoque por competencias. En ella solo existe una competencia general, la competencia sobre el lenguaje o el conocimiento que se tiene sobre el mismo, dividida a su vez en dos competencias específicas, la competencia organizativa y la competencia gramática. La primera hace referencia a la comprensión de la estructura formal, es decir, la competencia gramatical, pero también a la comprensión de cómo se construye el lenguaje o competencia textual. La segunda,

La competencia pragmática se refiere al uso funcional del lenguaje, es decir la competencia elocutiva y al conocimiento de su apropiado uso, según el contexto en el cual se emplea, o sea, la competencia sociolingüística. La competencia elocutiva comprende el control de rasgos funcionales del lenguaje tales como la habilidad para expresar ideas y emociones (funciones ideacionales), para lograr que se lleve a cabo algo (funciones manipulativas), para usar el lenguaje para enseñar, aprender y resolver problemas (funciones heurísticas) y para ser creativo (funciones imaginativas). Finalmente, la competencia sociolingüística considera aspectos como la sensibilidad hacia tipos de dialectos y registros, la naturalidad o cercanía a los rasgos característicos de la lengua y la comprensión de referentes culturales y figuras de la lengua. (UN/ICFES, 2005: 121)

Así, es necesario señalar que el concepto de competencia general, competencia específica y nivel de desempeño son ambiguos porque, en ocasiones, parecen expresar temas o conceptos y no habilidades, capacidades o saberes. Quizá, y

como ya lo ha señalado Eduardo Serrano en “El concepto de competencia en la semiótica discursiva” y como también se infiere de las colegiaturas llevadas a cabo en el 2005, el problema se encuentra en la definición que se hace de competencia como “saber-hacer en contexto”, teniendo en cuenta que la primera parte, “saber-hacer”, ignora el poder-hacer, el deber-hacer y el querer-hacer, pero también que la segunda parte, “en contexto”, asume como contexto de la prueba el conocimiento de cada área particular, lo que obliga a una reducción en los aspectos a tratar; la prueba se hace específica, se especializa, a medida que trata diferentes áreas del conocimiento y parcela o delimita lo que cada estudiante debe saber para cada área. Así, las competencias y los desempeños no están claramente definidos debido a que son demasiado específicos a medida que se ahonda en el enfoque de cada área. Véase, por ejemplo, la interpretación de los resultados que el ICFES le ofrece a un estudiante al que se le ha aplicado la prueba:

PUNTAJE NÚCLEO COMÚN Representa la competencia general del evaluado en cada prueba. El resultado se presenta en una escala de 0 a 100 puntos aproximadamente. *¡Tenga en cuenta!*, a partir de la aplicación de abril de 2004, el puntaje tiene dos decimales y se interpreta así:

0 a 30,00	BAJO
30,01 a 70,00	MEDIO
Más de 70,01	ALTO

Desempeño del estudiante en los componentes evaluados en cada prueba. Se presentan dos tipos de resultados:

- Uno cuantitativo denominado PUNTAJE, que está dado en una escala de 0 a 10 puntos.
- Y otro cualitativo denominado DESEMPEÑO, cuyas categorías son:

SB	SIGNIFICATIVAMENTE BAJO
B	BAJO
M	MEDIO
A	ALTO
SA	SIGNIFICATIVAMENTE ALTO

COMPONENTE	LENGUAJE	1	DEL SENTIDO DEL TEXTO HACIA OTROS TEXTOS	FILOSOFÍA	1	LA PREGUNTA DEL HOMBRE POR SU MUNDO SOCIAL Y CULTURAL
		2	FUNCIÓN SEMÁNTICA DE LOS ELEMENTOS LOCALES		2	LA PREGUNTA POR EL CONOCIMIENTO
		3	CONFIGURACIÓN DEL SENTIDO GLOBAL DEL TEXTO		3	LA PREGUNTA POR EL SER
	MATEMÁTICA	1	ALEATORIO	QUÍMICA	1	ASPECTOS ANALÍTICOS DE MEZCLAS
		2	GEOMÉTRICO-MÉTRICO		2	ASPECTOS FÍSICOQUÍMICOS DE SUSTANCIAS
		3	NUMÉRICO-VARIACIONAL		3	ASPECTOS ANALÍTICOS DE SUSTANCIAS
	CIENCIAS SOCIALES	1	EL ESPACIO, EL TERRITORIO, EL AMBIENTE		4	ASPECTOS FÍSICOQUÍMICOS DE MEZCLAS
		2	PODER, ECONOMÍA Y ORGANIZACIONES SOCIALES	FÍSICA	1	MECÁNICA CLÁSICA
		3	EL TIEMPO Y LAS CULTURAS		2	EVENTOS ELECTROMAGNETICOS
	BIOLOGÍA	1	ORGANISMICO		3	EVENTOS ONDULATORIOS
		2	CELULAR		4	TERMODINÁMICA
		3	ECOSISTÉMICO			

COMPETENCIA

El examen evalúa distintas competencias propias de cada disciplina. Los resultados se expresan así:

- PUNTAJE, dado en una escala de 0 a 10 puntos,
- DESEMPEÑO, cuya escala es: I para Bajo; II para Medio y III para Alto

Debe tenerse en cuenta que las convenciones de la escala han sido cambiadas.

<table border="1"> <tr><td>BAJO</td><td>A</td></tr> <tr><td>MEDIO</td><td>B</td></tr> <tr><td>ALTO</td><td>C</td></tr> </table> <p>ANTES</p>	BAJO	A	MEDIO	B	ALTO	C	<table border="1"> <tr><td>BAJO</td><td>I</td></tr> <tr><td>MEDIO</td><td>II</td></tr> <tr><td>ALTO</td><td>III</td></tr> </table> <p>ACTUALMENTE</p>	BAJO	I	MEDIO	II	ALTO	III
BAJO	A												
MEDIO	B												
ALTO	C												
BAJO	I												
MEDIO	II												
ALTO	III												
<table border="1"> <tr><td>LENGUAJE</td><td>1</td><td>INTERPRETATIVA</td></tr> <tr><td>CIENCIAS SOCIALES</td><td>2</td><td>ARGUMENTATIVA</td></tr> <tr><td>FILOSOFÍA</td><td>3</td><td>PROPOSITIVA</td></tr> </table>	LENGUAJE	1	INTERPRETATIVA	CIENCIAS SOCIALES	2	ARGUMENTATIVA	FILOSOFÍA	3	PROPOSITIVA				
LENGUAJE	1	INTERPRETATIVA											
CIENCIAS SOCIALES	2	ARGUMENTATIVA											
FILOSOFÍA	3	PROPOSITIVA											
<table border="1"> <tr><td>BIOLOGÍA</td><td>1</td><td>IDENTIFICAR</td></tr> <tr><td>QUÍMICA</td><td>2</td><td>INDAGAR</td></tr> <tr><td>FÍSICA</td><td>3</td><td>EXPLICAR</td></tr> </table>	BIOLOGÍA	1	IDENTIFICAR	QUÍMICA	2	INDAGAR	FÍSICA	3	EXPLICAR				
BIOLOGÍA	1	IDENTIFICAR											
QUÍMICA	2	INDAGAR											
FÍSICA	3	EXPLICAR											
<table border="1"> <tr><td>MATEMÁTICA</td><td>1</td><td>COMUNICACIÓN</td></tr> <tr><td></td><td>2</td><td>RAZONAMIENTO</td></tr> <tr><td></td><td>3</td><td>SOLUCIÓN DE PROBLEMAS</td></tr> </table>	MATEMÁTICA	1	COMUNICACIÓN		2	RAZONAMIENTO		3	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS				
MATEMÁTICA	1	COMUNICACIÓN											
	2	RAZONAMIENTO											
	3	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS											

GRADO DE PROFUNDIZACIÓN

Indica el grado de competencia disciplinar en pruebas de mayor nivel de complejidad que las del núcleo común. Los resultados se expresan así:

- PUNTAJE, dado en una escala de 0 a 10 puntos,
- DESEMPEÑO: GB indica que no logró ningún grado de profundización y los grados siguientes muestran, en orden ascendente, el éxito del estudiante al abordar cada prueba.

Las pruebas de profundización son: Biología, Matemática, Ciencias Sociales y Lenguaje. El resultado corresponde a la profundización elegida.

GRADO BÁSICO	GB
GRADO I	I
GRADO II	II
GRADO III	III

INGLÉS

Nivel Inferior	A-	No alcanza el nivel A1.
Usuario Básico	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Usuario Independiente	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B+	Supera el nivel B1.

Es poco probable que se haya realizado una formación acerca de todas estas características que sustentan la estructura de la prueba. Es decir, deben ser pocos los docentes que comprenden las diferentes significaciones y “ramificaciones” que tienen las competencias dentro de la prueba y que, por lo mismo, pueden explicar de manera eficaz y significativa el informe antes presentado. De igual modo, deben ser pocos los docentes que pueden transformar sus prácticas de aula utilizando como fuente de información los resultados de las pruebas porque deben ser pocos quienes comprenden las complejidades y especificidades de dicha información. Tal vez por eso tienden a creer que las pruebas SABER se realizan con la intención de descalificar sus acciones diarias y de justificar medidas políticas que los afectan de manera negativa.

La división en áreas que caracteriza la prueba SABER 11 también presenta la dificultad de ir en contradicción al concepto de interdisciplinariedad que subyace en el concepto de competencia. El hecho de que un estudiante deba hacerse consciente cada 45 minutos de que la prueba de determinada área ha terminado, que debe cambiar de matemáticas a lenguaje, por ejemplo, dificulta la relación con la realidad y establece constantemente el carácter artificial de la prueba que está enfrentando. A esto se une, por último, la concepción, también artificial, del tiempo en el marco de la prueba y que es un aspecto pocas veces tenido en cuenta. Dentro de pocas instituciones educativas, por lo menos oficiales, se realizan evaluaciones internas que tengan periodos tan extensos de desarrollo. Así, un estudiante que está acostumbrado a que se le apliquen instrumentos de evaluación con un máximo de duración de dos horas debe enfrentarse, el día de la prueba SABER 11, a un instrumento que se le aplica durante, por lo menos, tres horas y media de duración durante dos sesiones en una misma jornada.

1.3 Diseño

Para el diseño de la prueba SABER 11 y las de quinto, noveno y pro, el ICFES utiliza el método o modelo basado en evidencias llamada “Metodología de diseño de especificaciones de las pruebas a partir del modelo basado en evidencias”, el cual tiene como característica la construcción de instrumentos a partir de procesos continuos y revisados constantemente. Así, los instrumentos son válidos y confiables gracias a la ordenación de los procesos y de sus productos o resultados. La página WEB del ICFES lo describe de la siguiente manera:

La metodología consiste en un conjunto de procesos -o pasos-, que parten de la identificación de los conocimientos, las habilidades o las competencias que serán evaluadas a través de las pruebas y llegan hasta la definición de las preguntas, de forma tal que se garantiza que la correcta respuesta a las preguntas del examen sea evidencia del desarrollo de lo que se ha propuesto evaluar (<http://www.icfes.gov.co/examenes/acerca-de-las-evaluaciones/como-se-elaboran-las-pruebas> Recuperado el 07 de febrero de 2014).

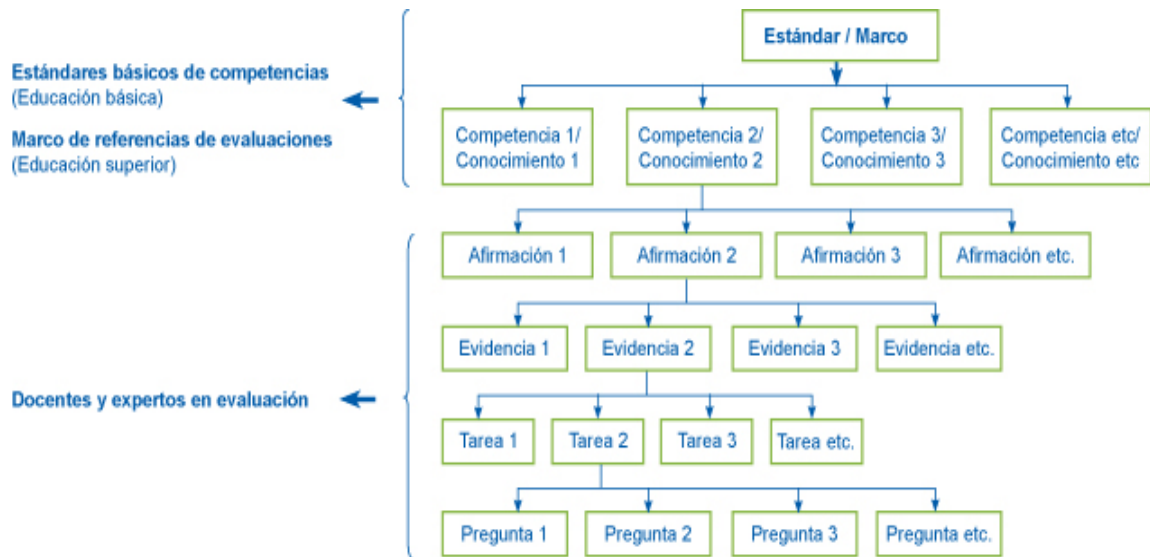
Así, lo primero que hace el sistema nacional de evaluación es revisar los documentos publicados acerca de lo que se espera de la educación para los diferentes niveles. En el caso colombiano, para las pruebas SABER 5, 9 y 11, el diseño de la prueba requiere el análisis de los estándares y de los lineamientos

curriculares de cada área antes de iniciar la construcción de los diferentes ítems. De este modo, se consigue la información necesaria para saber qué debe evaluar la prueba y desde qué perspectiva. En ocasiones, esta información también se consigue a través de pruebas estandarizadas aplicadas en otros contextos internacionales y con intenciones investigativas, como las evaluaciones PISA o el SERCE. Después de que se ha realizado el análisis de los documentos y se tiene cierta claridad sobre las competencias y conocimientos a evaluar se formulan una serie de “afirmaciones” que no son otra cosa que los enunciados que expresan lo que se espera saber de los estudiantes con la prueba. Es decir, las afirmaciones son proposiciones sobre el conocimiento del estudiante que permiten traducir los estándares de competencias en desempeños medibles a través de los ítems de la prueba. De este modo, los resultados arrojados por la prueba adquieren sentido y ofrecen información significativa con la que se pueda hacer una interpretación de la situación real de la educación y sus características en el país.

A partir de las afirmaciones se realizan las diferentes evidencias, las cuales deben responder a la pregunta “¿qué deben hacer los estudiantes en las pruebas que permita inferir que tienen determinadas competencias, conocimientos o habilidades?”. Las afirmaciones son enunciados sobre la competencia o el conocimiento del estudiante y la evidencia es lo que permite comprobar que lo dicho en la afirmación es cierto. La evidencia permite, a su vez, la construcción de tareas que son también enunciados desde los cuales se hace posible la construcción de los ítems y que hace posible, además, inferir la dificultad o complejidad de los mismos.

Esta metodología de diseño de pruebas garantiza la elaboración de instrumentos de evaluación con igualdad de características durante un período largo de tiempo, debido a que provee los elementos necesarios para que grupos de personas encargadas de la construcción de preguntas puedan producir pruebas equivalentes. Con ello, se asegura la comparabilidad de lo que se evalúa y de los resultados obtenidos en cada una de las aplicaciones. Asimismo, permite dar información explícita sobre lo que los estudiantes pueden o no hacer. (Ibídem)

También en la página WEB del ICFES se encuentra el siguiente gráfico que describe el proceso de la construcción de instrumentos:



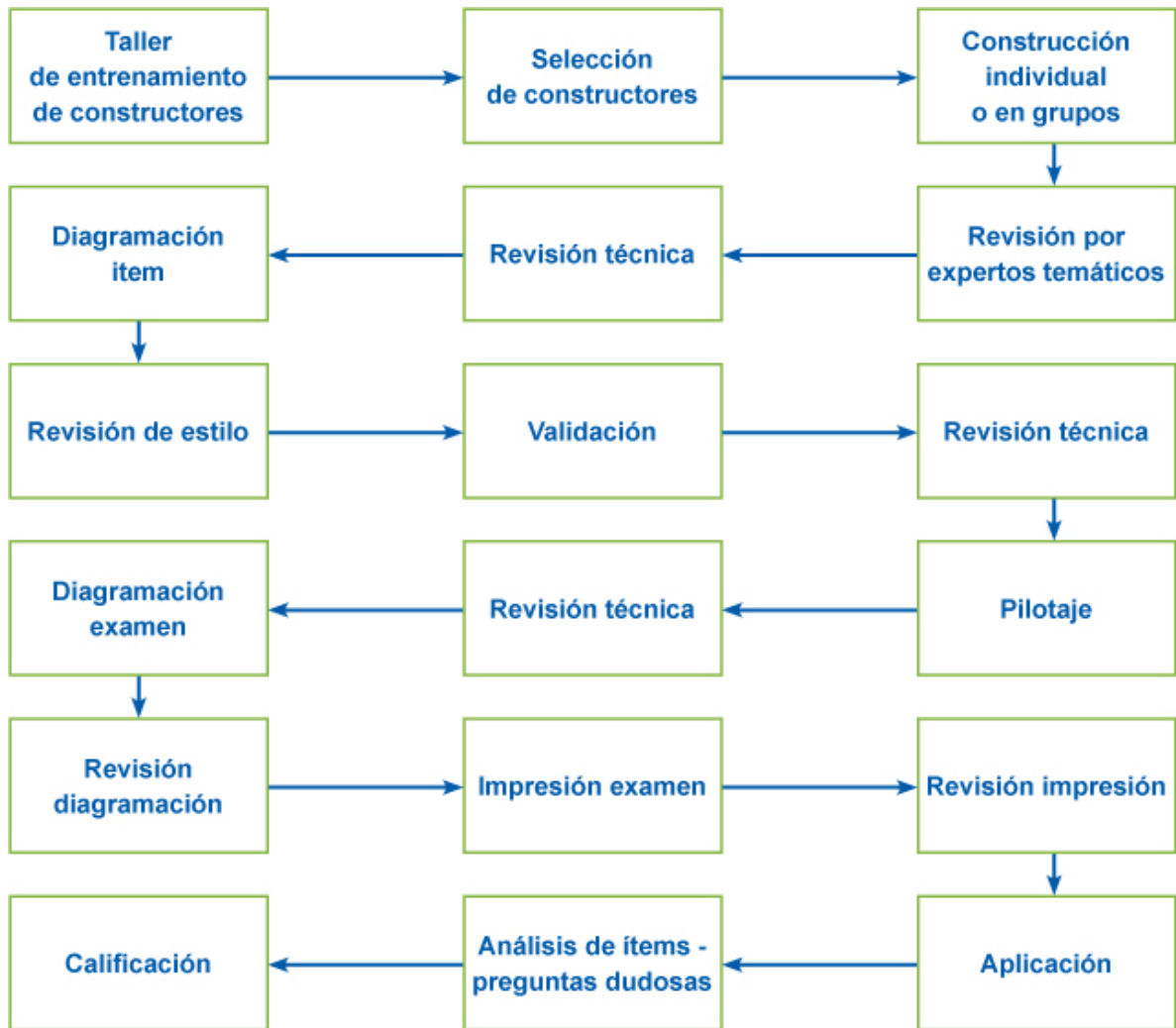
Como lo muestra el gráfico, en la construcción de la prueba SABER participan docentes que orientan clase en los niveles y áreas evaluados así como expertos en educación que conforman mesas de trabajo en las cuales se analizan los ítems construidos por los docentes y se decide cuáles deben aparecer en la prueba y cuáles conformarán un banco de preguntas para utilizar en otra aplicación o con fines investigativos. El ICFES coordina todo el proceso de construcción de las pruebas pero es necesario decir que dicho proceso cuenta con la participación de entidades externas tales como universidades, asociaciones de profesionales, docentes de educación básica y media, profesores universitarios, estudiantes de último año de pregrado y estudiantes de postgrado, entre otros; por tal razón se utiliza la “Metodología de diseño de especificaciones de las pruebas a partir del modelo basado en evidencias”.

Para llevar a cabo esta actividad los participantes deben dominar el marco de fundamentación conceptual, las intenciones evaluativas y las especificaciones del instrumento que se pretende desarrollar. Asimismo, es fundamental reconocer que el propósito es producir un instrumento de evaluación con una estructura definida y no un agregado de ítems. Esta es una condición indispensable porque asegura que quienes desarrollen los ítems se comprometen con un propósito común y adelantan un trabajo

articulado y armónico que asegura que cada ítem sea un aporte verdadero a la intención evaluativa, previamente definida, que se tiene con la prueba. Una vez se asegura este compromiso, puede decirse que se cuenta con las condiciones propicias para proceder a la fase de construcción de ítems. (Ibídem)

La reflexión y discusión entre pares, así como el apoyo y supervisión de expertos son indispensables dentro de la metodología utilizada para construir la prueba SABER 11. Esto se convierte en un esfuerzo por garantizar la calidad y pertinencia de cada uno de los ítems. Así, cuando los ítems han sido construidos finalmente son sometidos a revisiones por parte de expertos, tanto en lo conceptual como en lo disciplinar, lo formal, lo estilístico, etc. El ICFES está en la obligación de preparar y entregar a los diferentes componentes del sistema educativo un instrumento sometido a revisiones constantes que permitan controlar la calidad evaluativa del mismo y, por consiguiente, aseguren la validez de los resultados obtenidos. De este modo, después de que los ítems han sido aprobados por todas las instancias todavía es sometida a una penúltima validación que es realizada por docentes o profesionales que no han participado del proceso anteriormente descrito. Ellos no solo se encargan de la validez conceptual sino de la pertinencia que el instrumento tiene dentro de la población evaluada. Existe una última validación que se realiza cuando el instrumento ha sido ya aplicado de manera experimental y es llevada a cabo por un experto al que se le conoce con el nombre de “ojo fresco” y que, una vez más, se encarga de analizar la pertinencia de lo evaluado en relación con la población y los estándares esperados. Sin embargo, este último se concentra en la integralidad de la prueba, para que funcione como un todo y no como la sumatoria de partes.

A continuación, otra gráfica que ilustra el flujo de construcción de la prueba:



Los ítems son formulados todos siguiendo un mismo diseño que se puede expresar en cuatro partes fundamentales: el contexto, el enunciado, las opciones de respuesta o distractores y la clave y opción correcta. Se les llama distractores porque

“Distractores” connota la función intencional de “distracer” al alumno de la opción correcta, a diferencia de “opciones no válidas”, que cobra significado solo en oposición a la “opción válida”. En este sentido, la última denominación es más apropiada para hacer referencia a las alternativas de respuesta que detectan fallas posibles en el aprendizaje y permiten entregar información variada sobre las ideas y los procedimientos no afianzados en los estudiantes. (Atorresi, 2012: 121)

A continuación se encuentra un ejemplo de ítem tomado de la prueba de matemáticas que sirve para ilustrar sus diferentes componentes:



PRUEBA DE MATEMÁTICAS

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA.(TIPO I)

Las preguntas de este tipo constan de un enunciado y de cuatro opciones de respuesta, entre las cuales usted debe escoger la que considere correcta.

46. Si se lanza una caja de fósforos, ésta puede caer en cualquiera de las posiciones de la figura.



La tabla, construida después de efectuar 100 lanzamientos, muestra la probabilidad de caída en cada posición.

Posición	Probabilidad estimada
1	$p(1) = 0,65$
2	$p(2) = 0,22$
3	$p(3) = 0,13$

Tabla

Después de otros cien lanzamientos más, se espera que

- A. más de la mitad de las posiciones de caída corresponda a las posiciones 2 y 3.
- B. las tres posiciones tengan aproximadamente la misma probabilidad entre ellas.
- C. más de la mitad de todas las posiciones de caída corresponda a la posición 1.
- D. el número de veces que cae la caja en la posición 2 se aproxime al 50%.

Al principio se encuentra entonces un contexto, que en este caso se establece como una situación problema, compuesto por dos tipos de textos: un gráfico o figura que representa tres posiciones de un objeto y un diagrama o tabla que contiene datos para complementar la información que ofrece el gráfico y expresar, a su vez, las posibilidades que tiene de ser cada posición después de cien lanzamientos. Luego aparece un enunciado sencillo que formula la situación problema, relacionada con las características del comportamiento de un objeto (la caja de fósforos) en una circunstancia específica (el lanzamiento del mismo durante un determinado número de veces). Por último, se encuentran las opciones, entre ellas la clave y los distractores. Así, en el diseño de cada ítem que aparece en la prueba se puede identificar esta misma lógica que, al mismo

tiempo, pretende responder al enfoque por competencias. En este ítem, por ejemplo, se evalúa la competencia general en matemáticas de la comunicación porque se indaga por la capacidad que tiene el evaluado de usar un gráfico y un diagrama para interpretar la posición en que puede terminar una caja de fósforos después de cien lanzamientos a través de conceptos o ideas matemáticas. A su vez, este ítem se concentra en la competencia específica o componente aleatorio porque exige del estudiante la comprensión de las probabilidades que tiene una caja de fósforos de caer en una posición determinada.

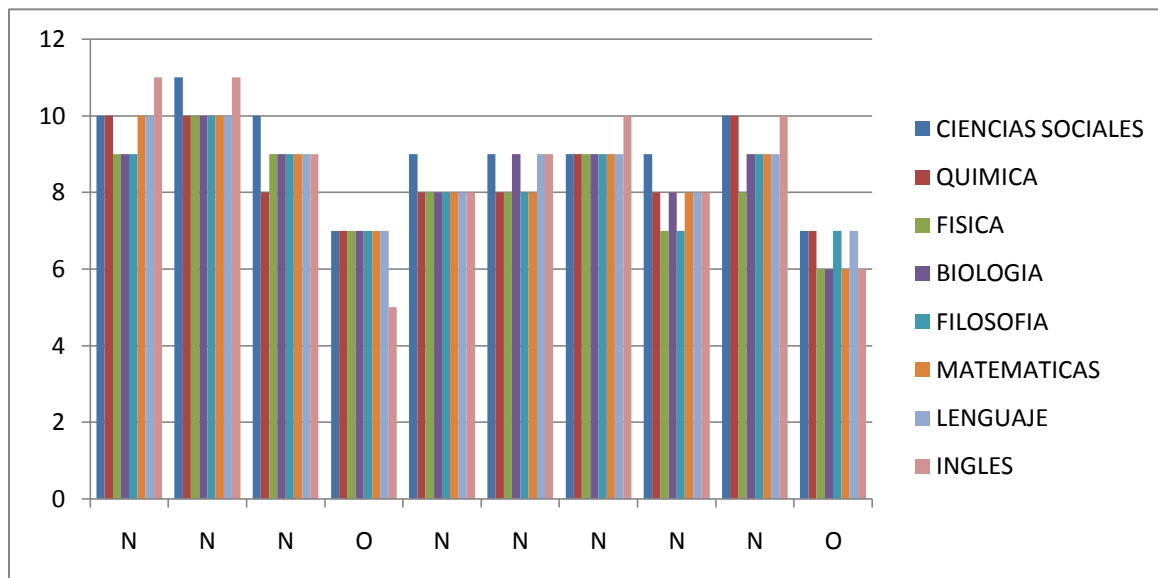
2. Capítulo 2: Instituciones educativas de La Calera

La Calera es un municipio ubicado al oriente de Cundinamarca, muy cerca de Bogotá (aproximadamente a 18Km de distancia), cuyo desarrollo económico e histórico está directamente relacionado con la minería, con la explotación de diversos recursos naturales (arena, piedra caliza y agua) y, obviamente, con la relación directa que sostiene con la capital del país. A pesar de lo anterior, La Calera es un municipio pequeño de 23.000 habitantes aproximadamente (según censo DANE 2005), dedicados en parte a actividades propias del agro y la ganadería, y 31.600 hectáreas de extensión territorial, la mayoría de ellas pertenecientes al área rural (sólo 140 hectáreas pertenecen al área urbana).

Dentro de su territorio, La Calera cuenta con un número aproximado de 12 instituciones educativas, de las cuales solo cuatro pertenecen al sector oficial. Sin embargo, a excepción del colegio Cooperativo Pablo VI, las instituciones educativas de orden particular, gracias a la cercanía con el sector norte de la capital, donde habitan los ciudadanos mejor ubicados en el estrato socioeconómico, atienden principalmente a población perteneciente al distrito capital y obtienen resultados favorables en la prueba SABER 11, ubicándose todas en el nivel SUPERIOR o MUY SUPERIOR. Son instituciones con infraestructuras adecuadas, reconocida tradición, convenios institucionales importantes (uno de ellos con la NASA) y población estudiantil con alto capital cultural y simbólico. No sucede lo mismo con las instituciones oficiales de La Calera, que se posicionan en los niveles alto, medio y bajo de la prueba SABER 11. Debe tenerse en cuenta que una de las instituciones educativas oficiales del municipio, la Institución Educativa Departamental Rural El Salitre, es una unidad básica, lo cual quiere decir que solo ofrece los cursos de básica, hasta noveno

grado, y que por ello no se tiene en cuenta para esta investigación pues no presenta la prueba SABER 11. Se hará referencia a esta institución cuando sea necesario, por ejemplo, cuando se hable de la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera porque allí es necesario abrir un curso completo del grado décimo para recibir a los estudiantes de la unidad básica El Salitre.

Dadas las características de las instituciones educativas no oficiales del municipio, no resultan llamativos o extraños los resultados que obtienen en la prueba SABER 11, generalmente con uno o dos puntos por encima de las instituciones oficiales en cada asignatura del núcleo común, como lo muestra la siguiente gráfica elaborada con la información de las bases de datos del ICFES, aplicación 2011, y en donde N representa las instituciones educativas no oficiales y O las oficiales:



En inglés, por ejemplo, las instituciones no oficiales están por encima de las instituciones oficiales en seis y ocho puntos. Pero sucede, aunque eso va a ser motivo de análisis en otro momento, que en algunas instituciones educativas oficiales no hay profesor de inglés porque no ha sido nombrado y, para compensar, la profesora de lengua castellana les orienta clases de francés o el

SENA les ofrece cursos de inglés suplementarios. Aunque es quizá el caso más llamativo, no es diferente la situación con las otras disciplinas del núcleo común. Solamente una de las instituciones oficiales, la que está ubicada en el casco urbano, logra acercarse a las instituciones educativas no oficiales, a aquellas que están cerca de su ubicación y que manejan un perfil más sencillo.

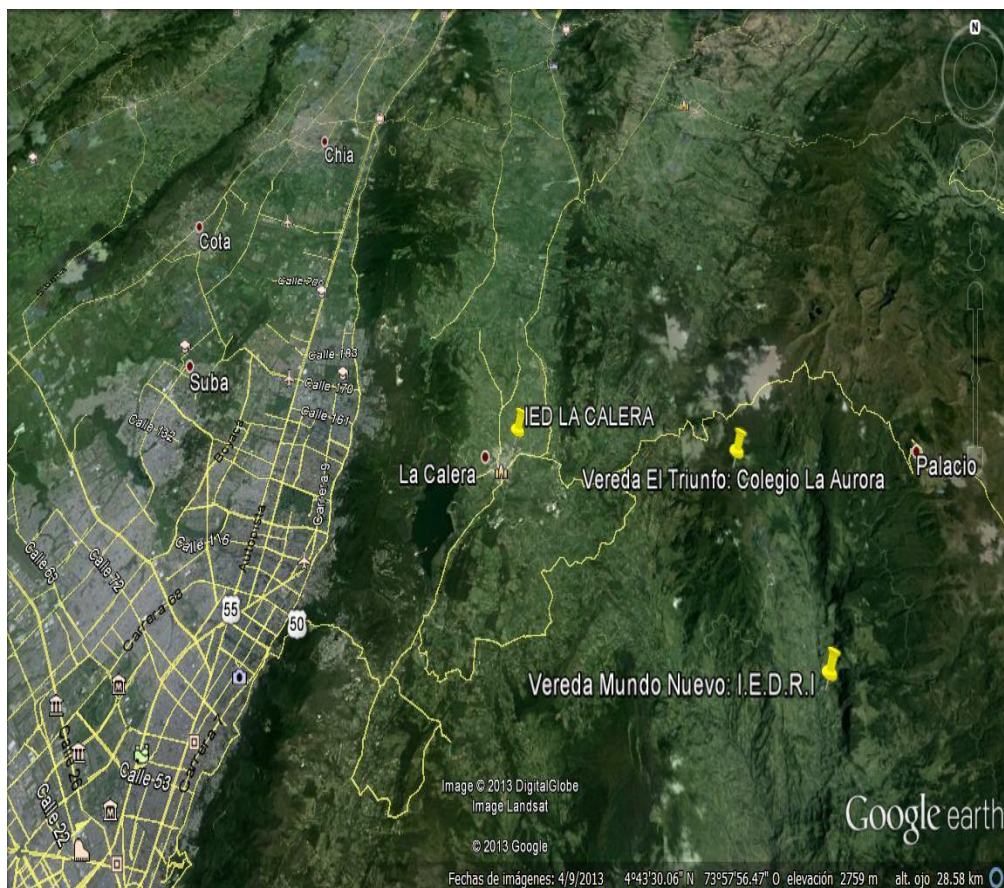
En esta gráfica no se tiene en cuenta solamente el puntaje obtenido por los estudiantes en las diferentes disciplinas o áreas del conocimiento que evalúa SABER 11 sino también el grado de homogeneidad que se presenta en cada institución. El puntaje que obtiene cada institución en las diferentes asignaturas y que va de 0 a 14 hace referencia a un análisis estadístico en el que se conjugan aspectos como el puntaje, el rango y la desviación estándar. Si en un colegio, por ejemplo, un estudiante obtiene un puntaje muy alto y otro u otros un puntaje muy bajo, la desviación resultará ser negativa porque se entiende que el proceso educativo se concentró en unos cuantos y no en la mayoría (Cfr. Resolución No. 489 de 20 de octubre de 2008, emitida por el Ministerio de Educación Nacional e ICFES:

http://www2.icfesinteractivo.gov.co/docs/Resolucion_489_octubre_2008_Clasificacion_ICFES.pdf). Sin embargo, la normatividad para la clasificación de las instituciones cambia en 2011 (Cfr. Resolución No. 489 de 20 de octubre de 2008, emitida por el Ministerio de Educación Nacional e ICFES http://www2.icfesinteractivo.gov.co/docs/Resolucion_569_octubre_2011_Clasificacion_ICFES.pdf).

Las instituciones educativas no oficiales de La Calera tienen, en buena parte, lo que se conoce como un alto perfil porque cuentan con amplias y bien dotadas infraestructuras, altos presupuestos de inversión, poseen docentes altamente calificados y tienen estudiantes con un alto capital simbólico gracias al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación así como a su bagaje cultural que incluye viajes, padres de familia con formaciones profesionales en pregrados y postgrados, etc. Por eso, los resultados que obtienen estas instituciones no son anormales, muy al contrario, son coherentes con sus características. Ahora, si se

observa la clasificación que se hace de todas las instituciones educativas del país, en la que de 1941 registros de las instituciones ubicadas en SUPERIOR o MUY SUPERIOR, solamente 461 son oficiales, no es tampoco anormal la situación de las instituciones de La Calera. Sin embargo, la hipótesis de esta investigación es que si bien los resultados que obtienen las instituciones del municipio pueden ser explicados teniendo como base las características propias del municipio y, por consiguiente, los factores socioeconómicos y culturales, también es extraño que un municipio con amplios recursos, tan cerca de la capital y con acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación no obtenga resultados más positivos. Para esto, se analizarán en detalle las características esenciales de cada institución educativa oficial de La Calera.

Para comenzar, una imagen lograda con el programa Google Earth y que muestra la relación espacial entre las tres instituciones educativas del municipio y la capital.



2.1 Institución Educativa Departamental Integrada de La Calera

2.1.1 Características generales



Fundada en 1975 y conformada por diez sedes (seis escuelas en el área rural, tres escuelas en el área urbana y una sede para bachillerato también en el casco urbano), con 76 docentes (36 de ellos para secundaria) y ubicada dentro del pueblo o muy cerca de él, la Institución Educativa Departamental Integrado La Calera es quizá la más importante para el municipio si se tiene en cuenta que atiende la población de estudiantes más numerosa de La Calera; aunque nació como un colegio independiente y en 1981 pudo instalarse en el terreno de 8 fanegadas en el que actualmente funciona la sede de bachillerato, en 2004 se convirtió en una institución integrada, lo cual quiere decir que administrativa y pedagógicamente debe dar cuenta de las acciones y la situación de otras sedes, como son las escuelas rurales y urbanas antes mencionadas. Diez años después de su nacimiento, el Colegio Departamental de La Calera se ve en la obligación de tener cursos funcionando en la jornada de la tarde debido a la gran cantidad

de estudiantes que, año tras año, siguen llegando, obligándola también a abrir una sede para bachillerato en una de las veredas más alejadas del municipio y que se convertirá después en la Institución Educativa Departamental Rural Integrado, objeto de estudio para esta investigación. Sin embargo, en el 2007, a petición de la comunidad, se unifican las jornadas, generando, según el Proyecto Educativo Institucional (Pág. 16), dificultades en su funcionamiento cotidiano.

Un aspecto particular de la Institución Educativa Departamental Integrado La Calera es la población flotante que caracteriza a algunas de sus sedes de primaria, sobre todo del área rural. No sucede lo mismo con los niveles de preescolar y básica primaria de las sedes ubicadas en el área urbana y esa existencia de un determinado número de población flotante ofrece una primera explicación de por qué los resultados de la institución y del municipio: se infiere que la población que presenta la prueba en el último año de educación media no es exactamente la misma que inició el proceso formativo de preescolar y primaria con la institución: solo la población más cercana al casco urbano llega a cursar los últimos años mientras que los estudiantes pertenecientes al área rural se alejan del pueblo y presentan la prueba con otra institución. El sistema educativo de Cuba, país que obtiene buenos desempeños en el SERCE, no presenta esta problemática porque, debido a acciones determinadas, consigue estabilidad de la población estudiantil entre uno y otro grado. Tal situación es considerada por muchos como una de las explicaciones de los altos desempeños de los estudiantes cubanos:

La educación de Cuba está tan centrada en el alumno que los profesores se quedan, en general, con los mismos discípulos durante los cuatro primeros años de primaria, para profundizar la relación con ellos y conocerlos mejor. La prolongación de esta filosofía educativa centrada en el niño hasta los primeros cursos de secundaria (ahora de séptimo a noveno) ha constituido una reforma de gran calibre. (Carnoy, 2010: 53)

Aunque la población se hace más estable cuando se trata de la comunidad educativa de secundaria, es necesario tener en cuenta que la institución urbana del municipio recibe en grado décimo a la mayoría de los estudiantes que

terminan su educación básica en la Institución Educativa Departamental El Salitre. Tal situación no se menciona en el PEI y, por consiguiente, no ha sido objeto de análisis dentro del desempeño de la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera; es decir, no existe dentro de los documentos del colegio un apartado que intente comprender qué incidencia tiene para la institución la presencia de todo un nuevo curso en décimo, tanto en el ámbito académico como en el disciplinario y el administrativo y tampoco existe un plan para ofrecer a los nuevos estudiantes una mejor adaptación a los principios y objetivos de la institución por lo que los resultados obtenidos por estos estudiantes en la prueba SABER 11 no responden necesariamente al proceso formativo que pretende la institución y, por lo tanto, responden a otras lógicas. Podría decirse que dentro del PEI no se hace referencia a esta problemática porque no se asimila como tal pero, dentro del taller realizado con los docentes de la institución el hecho de recibir a poblaciones que originalmente no eran parte del colegio sí se asume como un factor que incide en los resultados obtenidos en la prueba SABER 11.

Una deducción también es posible teniendo en cuenta lo anterior: las sedes rurales de preescolar y primaria no tienen una relación directa y efectiva con los procesos pedagógicos y administrativos de la institución porque su población y sus características difieren de las características de la población mayoritaria que se ve afectada por la institución. Es evidente dentro del PEI de la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera que la comunicación entre las sedes del área rural es más compleja que con las sedes del área urbana porque cuando en el documento se habla de estas últimas el discurso es más fluido y coherente que cuando se habla de las primeras. Dentro del documento del Proyecto Educativo Institucional la descripción y relación que se hace de las sedes urbanas de primaria responde a un mismo estilo en el discurso porque se conocen bien las características de dichas sedes y lo mismo no sucede cuando se trata de describir las sedes rurales porque no se comprenden a profundidad sus características ni problemáticas.

Otra explicación para los resultados se encuentra en el aspecto socioeconómico, lo cual no es inesperado. Según el PEI, Los estudiantes de la institución educativa oficial más importante del municipio de La Calera pertenecen a los estratos uno, dos y, en menor proporción, tres:

Los estudiantes provienen en su gran mayoría de las zonas urbanas y rurales del municipio de La Calera y pertenecen a las clases media y baja. Las actividades económicas más notorias son: empleados de oficios varios, pequeños comerciantes, campesinos medios y pequeños, pequeños transportadores. Las madres son en su mayoría amas de casa. En un pequeño porcentaje, las madres son cabeza de familia y son empleadas en servicios generales. (Pág. 30)

Es esta una realidad repetida constantemente en el escenario de la educación pública colombiana, sobre todo en lugares alejados de la capital. Los padres de los estudiantes tienen poco nivel de formación y sus trabajos están lejos del ámbito académico por lo que se puede suponer la ausencia de un espacio de estudio definido, de libros, de acceso a la información, etc. Los estudiantes tienen conocimiento del mundo (en su basta acepción) solamente a través de los medios de comunicación (televisión en su gran mayoría) y los limitados y muy problemáticos espacios escolares. Según el PEI,

El grado de escolaridad de los habitantes del municipio es de primaria y media básica en la mayoría de los casos. Un pequeño porcentaje han iniciado o terminado alguna carrera técnica, tecnológica o universitaria. Se observan altos índices de desempleo y algunos brotes de violencia y delincuencia común, aparición de pandillas y aumento del alcoholismo y la drogadicción. El vocabulario de los jóvenes es cada vez más vulgar y soez; la influencia de los medios de comunicación va en aumento, especialmente de la televisión. La identidad cultural local, regional y nacional, así como los valores tradicionales están en franco retroceso ante la arremetida de culturas nuevas, especialmente foráneas. El sentido de pertenencia, respeto y compromiso con nuestros símbolos e instituciones es cada vez menor. Existe cierto interés por organizar eventos deportivos y culturales, pero es necesario reforzar estas actividades. (pág. 31)

Los estudiantes de la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera tienen un capital cultural y simbólico muy limitado, a pesar de su cercanía con la capital del país. Y es que la presencia o llegada de habitantes provenientes de los

estratos altos de Bogotá no favorece la situación de los calerunos de bajo nivel socioeconómico porque solo logran hacer más costosas las tierras, los sistemas de transporte (por la presencia del peaje) y, en general, todos los servicios básicos para la subsistencia. Así, aunque la capital del país está a solo treinta minutos de distancia, los \$2800 que cuesta el pasaje para llegar hasta allí son un verdadero obstáculo. Sin embargo, el municipio, dentro del casco urbano, cuenta con una biblioteca (no muy bien dotada), una casa de la cultura (en la que los jóvenes pueden desarrollar actividades alternativas como el arte, la música y la literatura) y un Portal Interactivo de la ETB. Esto como espacios alternativos para la formación extracurriculares de los jóvenes de La Calera que si bien existen, no parecen tener un impacto social importante y son relativamente incoherentes con los recursos que ostenta el municipio.

El PEI, por otro lado, está lejos de ser esa carta de navegación que oriente la ruta pedagógica del colegio. Y es que el PEI debe ser para una institución educativa de Colombia lo que Courtés llama competencia semántica o programa narrativo virtual, concepto que, por otro lado, sustenta teóricamente las pruebas SABER:

La competencia semántica no es sino la virtualización del PN que será efectivamente realizado a continuación, y que el sujeto guarda, por así decirlo, a su disposición: la llamamos semántica debido a que tiene un contenido preciso, siempre determinado, que está en función del contexto; es en cierta manera el camino a seguir que la ejecución del PN implica: para un cocinero, por ejemplo, la competencia semántica tomará la forma, llegado el caso, de un libro de recetas (...) (1997: 103)

El horizonte de una institución educativa, su PN (programa narrativo), se encuentra o se formula en el Proyecto Educativo Institucional y en el colegio urbano de La Calera el documento se limita a recoger los apartados que el artículo 73 de la ley 115 exige pero no expresa la identidad y el devenir de la institución; en él aparecen las problemáticas que como institución se afrontan pero no formula objetivos globales que permitan crear en una solución real a los mismos. El PEI de la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera está compuesto por una serie de fragmentos, elaborados en distintos tiempos y

espacios, que no logran concatenarse para construir una fórmula que sea pertinente y apropiada; así, es un documento sin vida. Cabe anotar, sin embargo, que dentro del PEI hay un énfasis notorio en la educación ambiental, el cual es también manifestado por los docentes en los talleres realizados en la institución para la presente investigación, pero dicho énfasis no logra articular todo el Proyecto Institucional y se convierte en un apartado más, dedicado al PRAE (Proyecto Ambiental Escolar, también obligatorio según el decreto 1743 de 1994).

Los planes de estudio también ofrecen una explicación a los resultados obtenidos por la institución urbana del municipio: son planes juiciosamente elaborados que demuestran apropiación de los mismos por parte de los docentes y que están muy lejos de aquellas tablas de contenido tomados de los libros, respondiendo a intereses y problemáticas de la comunidad educativa e incluyendo diagnósticos, objetivos y competencias a desarrollar durante el desarrollo del mismo. Así, se entiende que el trabajo dentro del aula se organiza de tal forma que la improvisación y la falta de organización no obstaculizan el desarrollo del mismo. Puede pensarse que lo que ocurre dentro del aula durante las clases y los objetivos de la misma son comprendidos, por lo menos, por uno de los que allí se encuentran y quien es el que orienta las acciones: el docente.

Teniendo en cuenta las características generales de la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera, los resultados de la institución urbana del municipio de La Calera no son negativos ni anormales. Ahora, el hecho de que no consigan resultados más positivos tampoco es anormal si se tienen en cuenta sus problemáticas y las problemáticas de la sociedad en la que se instala. Una de dichas problemáticas, y que no ha sido señalada aún, es la falta de material o recursos educativos. Según el PEI,

La planta física está dividida en tres etapas. La primera y más antigua consta de 15 aulas con arquitectura tradicional (ladrillo y concreto) en una sola planta, que se encuentran ubicadas a la entrada del colegio con 5 niveles, donde funcionan también las dependencias administrativas que son 1 rectoría con 1 baño, contiguo a esta, la secretaría. 1 aula que es la biblioteca con un área de 4 por 6 mts. Un espacio acondicionado para

coordinación de convivencia, una oficina para coordinación académica, un cuarto de enfermería, un local para pagaduría, un local para restaurante escolar, la sala de profesores, un cuarto para materiales de educación física, un local grande que hace las veces de bodega para almacenar objetos a reparar o dar de baja, un laboratorio de química y Ciencias naturales (sin dotación), un aula de sistemas con 25 computadores, una batería de baños para hombres con 12 servicios sanitarios y otra para mujeres con seis servicios sanitarios, según planos ICCE (Instituto Colombiano de Construcciones Escolares). Los acabados de los pisos son baldosa moore, las tejas son canaleta y cada aula tiene una capacidad aproximada para 35 estudiantes. (pág. 25)

La institución más importante del municipio posee un aula de sistemas con solo 25 computadores y un laboratorio sin dotar para desarrollar el proceso formativo de más de nueve centenares de estudiantes. La infraestructura (edificaciones y sus respectivas baterías de baños) tampoco son suficientes para un grupo tan elevado de estudiantes. Los docentes de la institución reconocen también, dentro de los talleres realizados para esta investigación, que el hacinamiento en algunas aulas (38 o más estudiantes en aulas no aptas para tal número) es uno de los factores importantes que impiden mejores desempeños. Ellos aseguran, por ejemplo, que en el 2006 la institución consiguió ubicarse en “Superior” dentro de la clasificación del ICFES debido a que existían dos jornadas y una de ellas con menor cantidad de estudiantes, que fue la que consiguió mejorar la clasificación. Otras características de la institución urbana de La Calera es que el personal docente que, si bien no es suficiente para una población estudiantil tan grande, por lo menos conserva la posibilidad de dedicar sus esfuerzos a las áreas para las que fueron formados: el licenciado en lengua castellana orienta la clase de lengua castellana y el de tecnología orienta informática y tecnología; cosa que no ocurre, como se verá más adelante, en los otros colegios del municipio, en los que el docente de religión, por ejemplo, también orienta matemáticas y biología.

2.1.2 Taller con docentes

En el marco de la investigación SABER 11 EN LAS INSTITUCIONES OFICIALES DE LA CALERA: LA CONFIRMACIÓN DE UNA HIPÓTESIS ACERCA DE LOS FACTORES ASOCIADOS se realizó un taller con docentes de la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera cuya duración no fue mayor a dos horas debido a que son pocos los espacios en los que los docentes de las instituciones oficiales se pueden reunir para dialogar sobre temas educativos generales, como nuevas investigaciones alrededor de la didáctica o la disciplina, o específicos, como los desempeños de los estudiantes en las pruebas externas. El tiempo de los docentes muy continuamente se ve abarrotado con las así llamadas capacitaciones o proyectos que desde diferentes niveles envía el Estado, algunas organizaciones sin ánimo de lucro y algunas otras organizaciones privadas. Así, resulta sumamente complicado que un estudiante de maestría cuente con más de dos horas para realizar un taller con una buena cantidad de docentes. Es decir, debido a las múltiples ocupaciones, requerimientos (muchas veces burocráticos y sin sentido) y compromisos en las que se ve imbuido un cuerpo docente, el rector de un determinado colegio niega la posibilidad de determinado taller con los docentes de su institución. Tal es el caso de la institución educativa oficial urbana de La Calera: en la semana de desarrollo institucional el cuerpo docente debía cumplir con una serie de eventos (dos días de re-inducción a los docentes del estatuto 1278, por lo menos un día de capacitación sobre las tecnologías de la comunicación y la información -TIC- con la Universidad Nacional de Colombia, dos días de capacitación con asesores del Ministerio de Educación Nacional en el marco del proyecto Todos a Aprender, entre otras) que ocupan todos los días de dicha semana; esto obliga a una fragmentación del grupo de docentes e impiden un diálogo más fluido sobre la vida de la institución y los temas de la educación. Para quien observa la situación antes descrita, es evidente que la comunicación entre los diferentes entes gubernamentales dedicados a la educación no es la más apropiada y que existe la idea de que a los docentes “hay que ponerlos a hacer algo”.

Con tan poco tiempo, el taller para la investigación de esta tesis tuvo que ser directo y no contó con los docentes de todas las áreas obligatorias. No estuvieron presentes, por ejemplo, los docentes de matemáticas y de lenguaje pero sí los de ciencias naturales (química, física y biología), filosofía (un profesor provisional que había llegado a la institución hacía poco más de un mes), inglés, sociales, educación física y ética. El taller en un primer momento trató directamente sobre los resultados obtenidos por la institución en los últimos años, los cuales eran proyectados con información muy específica (promedio y desviación estándar por departamento, promedio y desviación estándar por área en la institución, puntaje y desviación por área en el país) y con información alterna que facilitara el análisis (porcentaje de mujeres y de hombres que presentan la prueba en el país y en la institución, cantidad de estudiantes que presentaron las pruebas en el país y en la institución, porcentaje de estudiantes por estrato que presentaron la prueba en el país y en la institución). En la segunda parte del taller los docentes analizaron, siguiendo una serie de preguntas puntuales, los ejemplos que el ICFES publica en su página web sobre los instrumentos de las diferentes áreas de la prueba.

Las ideas que se pueden inferir y comentar del taller docente realizado en la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera son las siguientes:

Los profesores mencionan positivamente la articulación con el SENA porque hace de los estudiantes personas más autónomas y porque refuerzan o profundizan los conceptos vistos y las habilidades desarrolladas en las clases. También los pre-ICFES son considerados como algo valioso pero gracias a la mediación que hacen los mismos profesores de la institución pues son ellos quienes hacen las respectivas socializaciones y retroalimentaciones de los resultados que los estudiantes consiguen en los así llamados “simulacros”.

Al observar los resultados de una institución no oficial con buenos desempeños sobresalientes, los docentes preguntan: ¿qué hacen para obtener tales resultados? Lo cual permite inferir una curiosidad positiva que nace en la

evaluación externa pero que pocas veces pueden realizarse en su quehacer diario.

Los docentes ubican como factor de importancia la formulación de un proyecto de vida para que los estudiantes logren comprender la importancia de las pruebas y entiendan la función de estudiar para su vida futura (función dentro del desarrollo del país) porque consideran que los padres no inculcan en sus hijos ideas de progreso y, por lo tanto, ellos se imaginan siempre cumpliendo los mismos papeles dentro de su comunidad (lejos de la academia) y para los cuales los resultados en las pruebas externas carecen de valor. En algunos casos dicha visión no se encuentra sencillamente (lo manifiestan los docentes) porque existe una descomposición social que progresivamente se hace más influyente en el sector educativo (estudiantes que no conocen a su padre, otros que son huérfanos y son atendidos de manera impersonal por el Estado: un solo tutor atiende las obligaciones, como recoger las notas de varios estudiantes, etc.) y el colegio no tiene la cantidad de profesionales necesarios para atender situaciones como estas (orientadores, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, etc.) ni ha formulado, dentro de su PEI, políticas o acciones claras para enfrentarlas. Es de señalar aquí la presencia, dentro del municipio, de tres diferentes hogares para niños y jóvenes huérfanos que poco a poco han aumentado el número de sus atendidos y que, además, establecen un vínculo directo con las instituciones educativas del municipio (a excepción de la más retirada, la Institución Educativa Departamental Rural Integrado) porque dichos niños y jóvenes se convierten en estudiantes de las mismas. Martín Carnoy explica la relación que se pretende establecer:

Los alumnos reflejan en la escuela la forma en que su familia ha entendido cómo debía educarlos, así como la influencia de las relaciones que han vivido en el seno de ésta. Si los alumnos provienen de una familia cariñosa y bien educada, que ha creado grandes expectativas y un entorno estimulante para el aprendizaje, entonces el rendimiento académico de tales alumnos probablemente será más elevado. (Carnoy, 2010: 59)

Por otro lado, los docentes del colegio urbano de La Calera afirman con orgullo que el mérito de los resultados que se obtienen en las pruebas saber 11, el hecho de que la institución tienda a mejorar y que no haya salido de “alto” dentro de la clasificación del ICFES, es de los mismos docentes y de su “duro” trabajo porque logran “generar expectativas” y porque intentan mantener continuamente la atención del estudiante en su proyecto de vida. Además, esto se hace evidente en el PEI, porque en un momento determinado descubrieron que pocos estudiantes egresados tenían un horizonte para su vida futura y decidieron implementar una cátedra de proyecto de vida y emprendimiento:

Se implementó esta área asignatura para llenar un vacío en la formación de los estudiantes que tiene que ver con el comprenderse y conocerse a sí mismo como ser humano con potencialidades, capacidades, debilidades, falencias, virtudes, defectos y en general una gran gama de problemas y que por ende somos susceptibles de mejorar y cambiar. Sí uno de las causas principales para implementar dicha asignatura es reducir el porcentaje de intentos de suicidio y suicidios en niños y adolescentes cuyas tasa están alarmantemente disparadas, no solo en Colombia sino en el mundo. (En nuestra institución tuvimos el año 2006 cinco intentos de suicidio). En sí en esta asignatura tratamos de estimular y desarrollar en el estudiante desde 6° grado hasta 11° lo que generalmente en el sistema educativo se deja para después. Es así como el estudiante lee temas de psicología práctica aplicada, para ya (no para el futuro); temas filosóficos; temas de auto superación; temas existenciales; espirituales, que orientados por los docentes permiten que el estudiante desarrolle competencias psicológicas, filosóficas, espirituales que le permitan como dice Pitágoras “templar el espíritu para hacerle frente a las dificultades de la vida” (pág. 106).

Gracias a estos esfuerzos, dicen los docentes, se ha logrado aumentar el número de estudiantes que acceden a la educación universitaria (aunque reconocen que el porcentaje aún es muy bajo). En este mismo sentido, consideran los docentes que la articulación con el SENA ha sido muy positiva pues, si bien estos convenios con instituciones educativas de educación superior han tenido serias problemáticas y muchos detractores, en el caso específico de la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera, los resultados han sido positivos porque el SENA y la educación técnica o tecnológica se convierten en opción viable y accesible para los estudiantes que no logran ingresar a una carrera

profesional. Es necesario averiguar, sin embargo, aunque eso haría parte de otra investigación, qué posibilidades tienen en el campo laboral y qué calidad de vida consigue un técnico o tecnólogo del municipio al terminar su educación superior.

Dentro de los comentarios en el taller, los docentes tienden a adjudicar los buenos o los malos resultados a las cualidades de los diferentes grupos de cada promoción. Es decir, ellos dicen que en el 2012 los desempeños de la institución en la prueba saber 11 estuvieron determinados por el grupo de estudiantes de esa promoción porque eran estudiantes aplicados, disciplinados y demás; mientras que no esperan buenos desempeños de los estudiantes del 2013 porque no presentan estas cualidades. Tales análisis van en contradicción a lo que plantea el componente teórico de la prueba, el enfoque de las pruebas SABER, pues allí se presenta como componente fundamental el concepto de competencia, la cual se puede conseguir en cualquier tipo de grupo, atendiendo precisamente a esas características específicas de los diferentes grupos de estudiantes, a través de los distintos procesos y proyectos pedagógicos que se realizan en las instituciones.

Dentro de la discusión llevada a cabo en el taller los docentes reconocen como factor esencial para lograr desempeños positivos en la evaluación externa el trabajo con los planes de estudio. Ellos explican los buenos resultados obtenidos en el 2012 con la unificación de los planes de estudio en los que se incluyen los conceptos de competencia y estándar. En estos mismos planes de estudio, y en sus prácticas de aula, logran construir, además, propuestas de evaluación que antes no estaban contempladas (pruebas bimestrales con preguntas de selección múltiple) y aunque la evaluación “estilo ICFES” no es garantía de buenos resultados en la prueba SABER 11, sí es significativo que los docentes replanteen y piensen sus formas de hacer la evaluación. Desafortunadamente, no cuentan con la información necesaria para enfrentar estos retos y, generalmente, sus esfuerzos no obtienen los resultados esperados.

Otro factor que los docentes de la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera presentan como elemento de mejoría son los procesos de lectura que son asumidos por los profesores de todas las áreas y no solo por el de lengua castellana. Es decir, aunque en el documento de su proyecto educativo institucional no aparece un plan de lectura que involucre a toda la comunidad, parece haber un acuerdo tácito de parte de los docentes para convertir la lectura en actividad recurrente de las diferentes áreas. También se plantea la estabilidad del cuerpo docente que orienta las asignaturas en básica secundaria pero sobre todo en educación media, como uno de los elementos que permiten a la institución permanecer en “alto” dentro de la clasificación dada por el ICFES; se infiere que la institución consigue procesos pedagógicos y formativos más sólidos y la comunidad educativa alcanza una relativa identidad con los principios y la filosofía institucional.

Por último, los docentes manifiestan que la desaparición del decreto 230 de 2002 que fue derogado por el decreto 1290 de 2008, que no contempla un porcentaje mínimo de estudiantes promocionados y que permite un cierto grado de autonomía en lo que se refiere a la evaluación interna ha permitido el desarrollo de planes de mejoramiento que se ven reflejados en desempeños más altos. Lo que no parece cambiar, desde el punto de vista docente, es la actitud que los padres tienen con respecto a la prueba SABER 11 pues no le dan importancia, quitándole al estudiante esa idea del “deber” o de la responsabilidad social que como evaluado tiene para con su comunidad. Pocos son conscientes de las implicaciones sociales de la evaluación externa, tanto a nivel educativo como económico y cultural. La evaluación es, o debería ser, un hecho social porque influye sobre el devenir de todos los que pertenecen a la sociedad del estudiante o de la persona que es evaluada:

El desempeño académico de un estudiante no es un desempeño meramente individual, es un acontecimiento social, en tanto deviene de una determinada experiencia o situación social. El estudiante no está separado nunca de un contexto regulativo. (Jurado y otros, 2012: 11)

Tal cosa no sucede en la comunidad de la Institución Educativa Departamental Integrado La Calera y, en general, en las instituciones educativas oficiales del municipio, dónde solo los docentes y directivos-docentes expresan preocupación por los desempeños de los estudiantes en las pruebas externas y, en ocasiones, también en las evaluaciones internas.

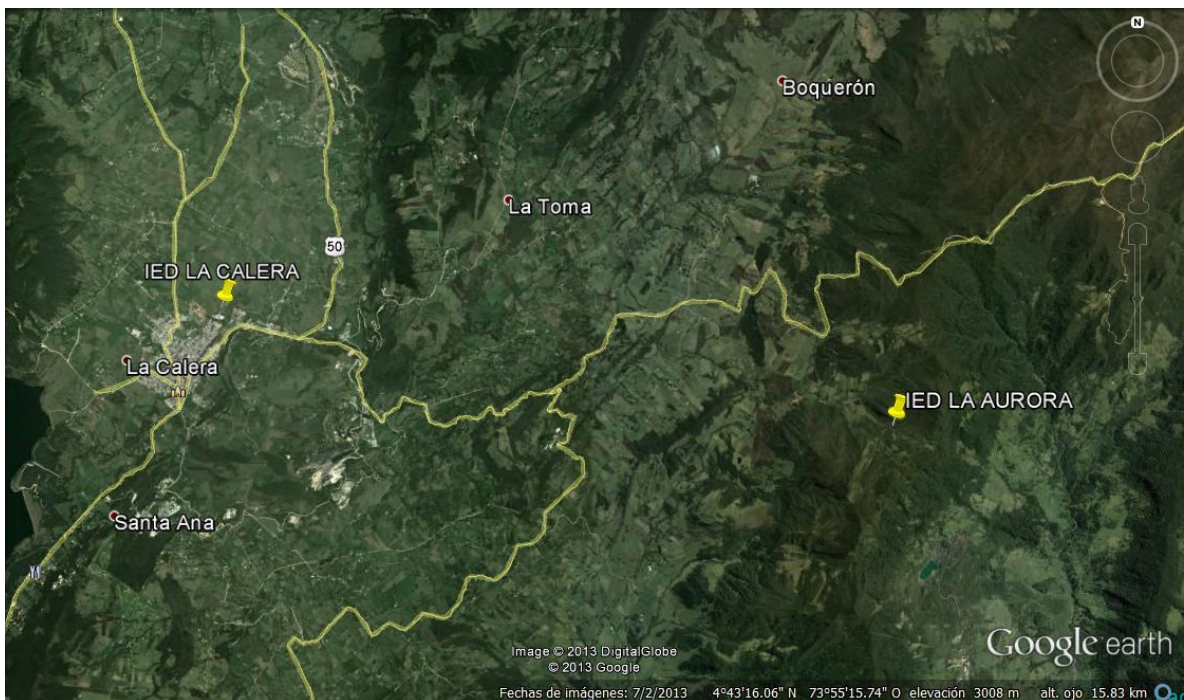
2.2 Institución Educativa Departamental La Aurora

2.2.1 Características generales

Es la más joven de las tres instituciones educativas oficiales del municipio de La Calera si se tiene en cuenta que, a pesar de haber sido fundada en 1971, solo hasta 1998 logró establecerse como unidad básica y solo en 2002 obtuvo la aprobación para la educación media, gracias a lo cual se integran las escuelas primarias de Márquez, San Cayetano, La Aurora Alta, el Triunfo y la Unidad Básica La Aurora. Es decir, en los setenta La Institución Educativa Departamental La Aurora inicia sus labores y su historia con 60 estudiantes en los tres primeros grados de la básica primaria. Luego, en 1995, la institución recibe un premio en dinero por tener una de las mejores plantas físicas y, dada la necesidad de tener una institución de básica secundaria, se aprovecha dicho reconocimiento para iniciar la conformación de la unidad básica. En 1998 nace La Aurora como unidad básica y cuando los estudiantes de sexto grado son promovidos en los cuatro cursos de educación básica secundaria se realizan las gestiones para iniciar actividades dentro de la educación media.

Estos datos nos demuestran la juventud de la institución. Tan solo tiene 16 años de historia dentro de la educación básica secundaria, a pesar de que como escuela de educación primaria lleva más de 40 años. Como ocurre con las otras dos instituciones oficiales de La Calera, el origen de La Aurora no responde a una planeación claramente organizada desde un tiempo prudencialmente anticipado

sino a una necesidad inmediata y a la iniciativa de un grupo de personas que abogan por la solución de esa necesidad. La Aurora no estaba pensada, originalmente, como una institución para secundaria sino para primaria y poco a poco ha tenido que adaptar sus procesos administrativos, pedagógicos y comunitarios para responder a su propia evolución. La ubicación geográfica también expresa la solución a una necesidad: la institución principal está ubicada dentro del casco urbano, La Aurora está ubicada al noroccidente del municipio y la Institución Educativa Departamental Rural Integrado se encuentra en el suroriente.



La Aurora tiene menos incidencia en el desarrollo del municipio si se tiene en cuenta que atiende a un número bastante menor de estudiantes que los atendidos por la IED Integrada de La Calera. Un ejemplo se encuentra en la cantidad de estudiantes que presentan la prueba SABER 11: 25 estudiantes en el 2008 y en el 2009 frente a 112 y 105 de la Institución Educativa Departamental Integrada de La Calera; 19 estudiantes en el 2010 presentaron la prueba en representación de La Aurora mientras que 133 lo hicieron por la institución

urbana; 40 estudiantes de La Aurora presentaron la prueba y 110 de la Integrada de La Calera; en 2012 fueron 28 de La Aurora y 108 de la institución urbana.

Según un estudio realizado por el decano de la Facultad de Ciencias Naturales e Ingenierías, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, el profesor Daniel Bogoya, dentro del benchmarking, la mayoría de los estudiantes de La Aurora pertenecen al estrato dos y, según los docentes de la institución, un buen porcentaje de ellos provienen de un barrio marginal al norte de Bogotá llamado Codito, quienes prefieren estar en la institución de La Calera porque son muchas las problemáticas de las instituciones públicas de la capital, sobretodo en el ámbito de la convivencia. La mayoría de estos estudiantes, sin embargo, pertenecen al sector de influencia de la institución, a pesar de que la distancia con el casco urbano no es mucha y de que el municipio posee transporte escolar subsidiado para quienes vivan en el pueblo y allí deseen estudiar. Se infiere que son estudiantes con acceso limitado a las tecnologías de la información y la comunicación, hijos de campesinos con pocos recursos y con poco contacto con el capital cultural, sin espacios físicos dentro de sus casas ni herramientas adecuadas para su trabajo académico. En muchos casos, según los docentes, los estudiantes pertenecen a núcleos familiares en el que solo aparece uno de los padres y es él quien se encarga de la manutención de la misma, por lo que tiene poco tiempo, además de poca formación, para acompañar el proceso escolar del estudiante.

Aunque La Institución Educativa Departamental La Aurora tiene una infraestructura amplia y adecuada para la cantidad de estudiantes que posee y con las baterías de baños, salones de sistemas y espacios de recreación pertinentes, tiene problemáticas de otra índole. La biblioteca, por ejemplo, es demasiado pequeña, con poco material bibliográfico y didáctico, sin espacio para la lectura y, en general, muy mal dotada para la población estudiantil. Por otro lado, aunque posee un aula de sistemas con la cantidad suficiente de equipos (dos estudiantes por cada uno), la conexión a Internet es, según los docentes, nula. Hasta hace pocos meses dicha conexión ha comenzado a tener constancia

en la prestación del servicio. Tal situación es extraña si se tiene en cuenta que la IED La Aurora está ubicada a muy poca distancia del norte de la capital; en un vehículo particular solo se necesitan diez minutos para pasar de la institución a un barrio de la ciudad más importante del país. Después de dos minutos en este recorrido se encuentra, además, una de las instituciones no oficiales que se encuentran en La Calera: el Colegio Cambridge, ubicado en el Km 7. Cabe señalar que a pesar de la cercanía entre una y otra, las dos instituciones no tienen ningún tipo de acuerdo o convenio. “Cada año nos regalan pupitres viejos”, dice un docente de La Aurora. Es más, la cercanía con las instituciones educativas no oficiales del municipio es una desventaja, un aspecto negativo, porque los hace testigos de la inequidad que, según el informe sobre Desarrollo Humano publicado el 01 de noviembre de 2011 por las Naciones Unidas, caracteriza a Colombia. En vez de permitir un contacto positivo y provechoso entre dos diferentes clases y sectores de la sociedad, el contacto de los estudiantes de La Aurora y del Departamental Integrado con las instituciones educativas no oficiales es el contacto de dos mundos que no comparten el mismo lenguaje. Así, aunque la ubicación geográfica de la institución debería favorecer el contacto de los estudiantes con la información que es característica esencial de los cascos urbanos, el carácter rural de La Aurora se refleja en su aislamiento y en sus dificultades para acceder al capital cultural y simbólico que se encuentra a tan poca distancia.

Según el Ministerio de Educación Nacional, el Proyecto Educativo Institucional

Es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. (Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>, recuperado el 19 de diciembre de 2013)

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en la Institución Educativa Departamental Integrada de La Calera y lo cual explica en alguna medida la diferencia en los resultados obtenidos por las dos instituciones en SABER 11, el

PEI de La Aurora es un documento de 21 páginas que no describe las características institucionales, ni lo positivo ni lo negativo, ni ofrece un marco filosófico o una orientación pedagógica que sirva de sustento a las actividades que se desarrollan en el proceso formativo. Según este documento, por ejemplo, el énfasis de la institución es en tecnología e informática pero, como ya se dijo, aún no tienen conexión a Internet y, además, tal énfasis no posee una justificación enmarcada en las necesidades y las características de la comunidad; se dice que hubo un diagnóstico poblacional para elegir el énfasis pero ningún dato de dicho diagnóstico aparece. Tampoco aparece la ubicación geográfica de la institución y sobre la comunidad solo puede inferirse que se dedica a la ganadería porque lo mismo se dice del uso del suelo: “producción ganadera”. El horizonte institucional, uno de los componentes más significativos de un PEI se entrega en una página y responde más a una visión mercantilista de la educación, donde aparecen términos como la “cultura de la gestión” y “ofrecer el servicio de educación formal”. Como no aparecen las características de la comunidad educativa a la que pertenece la institución ni la ubicación geográfica de la misma, ni siquiera su historia, es difícil saber si el horizonte institucional es pertinente. Sobre el modelo pedagógico, el documento afirma que pertenece a la educación tradicional:

Este modelo pedagógico contempla los siguientes enfoques: El primero es un enfoque enciclopédico, donde el profesor es un especialista que domina la materia a la perfección; la enseñanza es la transmisión del saber del maestro que se traduce en conocimientos para el alumno. Se puede correr el peligro de que el maestro que tiene los conocimientos no sepa enseñarlos. El segundo enfoque es el comprensivo, donde el profesor/a es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y la transmite de modo que los alumnos la lleguen a comprender como él mismo. (PEI LA AURORA, 2012: 5)

Si se tiene en cuenta que la prueba SABER 11 sustenta su enfoque en el concepto de competencia, el modelo pedagógico de La Aurora explica por qué sus resultados no logran ser más altos; en la prueba no son tan importantes los “conocimientos para el alumno” sino sus habilidades, sus capacidades en la relación y uso de los mismos. Este modelo permite inferir que la evaluación

interna en La Aurora responde más a la idea tradicional de examen, en la que la memoria y los datos exactos, mas no los procesos y sus explicaciones, son lo más importante.

Sin embargo, dentro del documento se incluye una tabla cuyo título, “propuesta pedagógica”, está dirigido a solucionar los problemas en cuanto a la evaluación interna se presenten. Cada asignatura, por grados, presenta en esta tabla las “estrategias de enseñanza” y las “estrategias de evaluación”. El asunto es que un gran porcentaje de la tabla se encuentra vacío y aparecen cosas como “dictado”, “cuestionarios de selección múltiple”, “clase magistral”; lo cual difiere mucho de la percepción que sobre la evaluación y sobre la educación se quiere promover a través de la prueba SABER 11.

Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994,

Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. Además, debe contener más de 14 diferentes aspectos relacionados con la vida cultural, política y económica de la comunidad, la evaluación, la convivencia, la educación sexual y democrática, entre otras. El Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Departamental La Aurora no cumple con esta legislación y la ausencia de un PEI coherente, con todos sus componentes, pertinente para la comunidad en la que se instala, es una razón poderosa para comprender por qué la institución no consigue mejores resultados en SABER 11.

La Institución Educativa Departamental La Aurora, a pesar de no tener PEI, sí posee un “manual de gestión de la calidad” en el que, extrañamente, se encuentra la reseña histórica, además de otros contenidos referidos a la

organización de los procesos que realiza la institución. Es un discurso mercantil (aparecen términos como cliente para referirse al estudiante, producto, etc.) que ubica todos los procesos, pedagógicos y administrativos, dentro de unas matrices de caracterización que los describen, les otorgan responsables y los clasifica. Este documento hizo parte de un convenio que la institución tiene con la empresa NUTRESA S.A en el marco del proyecto “Líderes del siglo XXI” pero no llegó a buen término porque ninguna de las dos partes consiguió desarrollar de manera efectiva cada una de las etapas requeridas.

2.2.2 Taller con docentes

El taller realizado en la Institución Educativa La Aurora posee las mismas características del realizado con la institución urbana: se presentaron los desempeños obtenidos por la institución en los últimos cinco años, acompañados de una serie de variables como son el estrato socioeconómico de sus estudiantes, la cantidad de mujeres que presentaron la prueba por parte de La Aurora, la situación de la institución en relación al municipio, al departamento y al país, etc. En torno a esta presentación surge una conversación en la que los docentes expresan su percepción acerca de los desempeños obtenidos en la prueba y las posibles explicaciones a los mismos. Luego, se le entrega a los docentes un material impreso en el que aparece, fragmentado, el sustento teórico del enfoque en las pruebas SABER 11 y sobre el mismo se les realizan preguntas.

Así, en el taller realizado en La Aurora se obtiene como información significativa que los docentes, en su mayoría, orientan las áreas para las que estudiaron: El de filosofía es licenciado en filosofía. Sin embargo, en el 2010 el profesor de inglés cambió tres veces y actualmente no hay profesor para dicha asignatura. No hay profesor nombrado después de que el último profesor se fue debido a que por el decreto 3020 de 2002 el número de estudiantes de una institución decide el número de docentes que posee. En este caso, La Aurora no tiene la cantidad suficiente de estudiantes para que un nuevo profesor sea nombrado y la solución

que plantea la Secretaría de Educación Departamental es cubrir esta necesidad con un profesor de lenguaje o “entregar” un profesor de primaria a cambio del de inglés. Resumiendo, la plaza de inglés no existe en La Aurora, “se perdió”. En el segundo semestre de 2013 los estudiantes reciben un curso de inglés por parte del SENA con una duración de tres semanas. Para los docentes, dicho curso obedece a una cuestión “administrativa”, es decir, no es una solución al problema pero se presenta como tal, como una gestión municipal para soportar una necesidad latente y que, posteriormente, no se diga que el gobierno del municipio no hizo nada. Cabe anotar que el curso de inglés es impartido en las tres instituciones del municipio y no solo en La Aurora. Las profesoras de primaria, según los docentes asistentes al taller, no tienen un plan institucional para la enseñanza del inglés y solo hasta hace muy poco están recibiendo una capacitación para tener las herramientas suficientes para abordar dicha formación de sus estudiantes. Los docentes ven estas capacitaciones como una solución práctica pero sin una preocupación o una intención profunda pues consideran que lo único que logra el gobierno departamental es ahorrar dinero capacitando a los profesores durante un año sin nombrar un docente de planta: “Ellos ven esto como un negocio”. Los docentes consideran que la problemática en el área de inglés está directamente ligada a políticas educativas que dan prelación al factor económico y que afectan de manera negativa los procesos formativos de las diferentes instituciones.

La ausencia de experiencia de lectura por parte de los estudiantes es, según la docente del área, la causa fundamental de los bajos desempeños en filosofía. Esta ausencia se explica, según los docentes de La Aurora, por las características propias de la comunidad: padres campesinos que no terminaron la primaria, que “no saben leer”, y que iniciaron su propia familia y su vida laboral a muy corta edad. Sin embargo, un segundo factor aparece en el discurso de la misma docente y es la pérdida constante de clase efectiva: “por muchas arandelas que le meten al cronograma se pierden muchas horas de clase”. La docente manifiesta que por tal motivo el “programa” de filosofía no se logra

impartir en su totalidad y que temas pertenecientes a décimo grado deben ser analizados en el primer periodo de undécimo. La idea de “programa” contradice el enfoque general de la prueba SABER y por lo mismo se infiere que la docente no está familiarizada con la nueva perspectiva que tiene la evaluación externa; ella misma lo reconoce. Aun así, la preocupación de la docente por la pérdida constante de clase no pierde validez ya que puede ser un aspecto común a muchas instituciones oficiales de la nación y de suma importancia para el proceso educativo de una institución. El artículo 86 de la ley 115 de 1994 dice que el año escolar está conformado por cuarenta semanas de clase pero en la práctica quizá esto no se cumpla. Una razón más con la cual la docente explica los desempeños en filosofía es la ausencia de material didáctico, pedagógico o bibliográfico suficiente y adecuado para la orientación del área: “Solo tenemos un libro para treinta estudiantes”. Y, como ya se dijo, la biblioteca de La Aurora difiere mucho de un espacio amplio, adecuado y apto para el desarrollo de actividades pedagógicas significativas. Por otro lado, las instituciones educativas de carácter no oficial que se ubican a menos de un kilómetro de La Aurora no permiten el uso de sus recursos didácticos y los recursos públicos del municipio están en el casco urbano, muy lejos para los estudiantes de La Aurora. En resumen, los estudiantes de La Aurora carecen de los recursos didácticos necesarios para el desarrollo de sus actividades educativas, tanto en la institución como en los alrededores.

Un docente en particular opina que la prueba SABER 11 es un mecanismo de clasificación y control que tiene fines políticos y se convierte, de este modo, en una obligación formal sin sentido pedagógico. En este mismo sentido, dice él, las pruebas se convierten en un mecanismo más para señalar al docente como culpable de los resultados negativos que presenta el proceso educativo en Colombia. Aunque los documentos revisados no avalan esta hipótesis del docente y la nueva cultura de la evaluación dirige sus esfuerzos a objetivos distintos, una interpretación se hace posible ante las críticas del profesor en el taller es que, debido a ciertas afirmaciones provenientes de diferentes sectores de la sociedad, que continuamente aparecen en los medios de comunicación, el

sistema de evaluación nacional no ha logrado influir en los docentes. Del mismo modo, las capacitaciones que ofrecen los diferentes entes gubernamentales no consiguen los resultados esperados porque no se comprende cuál es su finalidad y se asumen como una práctica política para justificar los recursos destinados a la educación pero sin una planeación significativa ni una intención claramente formativa.

Dentro del taller docente con los profesores de La Aurora aparece como problemática importante la población flotante ya que cada curso pierde por año entre cuatro y diez estudiantes, es decir, “séptimo comenzó con 37 estudiantes y terminó con 27”. Esto se debe a que los estudiantes son hijos de personas que administran o, mejor, cuidan fincas y cuando cambian de empleo, cambian de municipio; lo cual sucede, al parecer, constantemente. El resto de la población pertenece a un barrio marginal de Bogotá que decide asistir a La Aurora porque sus problemáticas son menos profundas que las de la institución educativa distrital de su sector, sobretodo en el ámbito de la convivencia; sin embargo, también por cuestiones laborales, y sociales en general, esta población también es flotante para la institución. Es por ello que dentro del PEI de la institución se asegura que su población es mixta.

Los docentes, como ya se señaló antes, mencionan como una medida de mejoramiento la aplicación de pruebas de selección múltiple pues, dicen, los estudiantes ya entienden la mecánica de una evaluación de ese estilo. De esta suposición se infiere que, a pesar de las intenciones de los docentes, carecen de la formación pertinente para transformar sus formas de evaluar ya que piensan que el hecho de convertir la pregunta a un ítem de selección múltiple es garantía de mejores resultados cuando, lo explica el informe de la colegiatura del ICFES en el 2005, se recomienda es practicar diversas formas de evaluar y, principalmente, tener en cuenta la idea de competencia sobre la que se sustenta la prueba SABER:

Más allá de la evaluación de competencias académicas (hay un instrumento que se responde), nos encontramos con un abanico de competencias procedimentales que estarían vinculadas con la participación de los estudiantes en las olimpiadas de la ciencia y de las matemáticas, en la disertación argumentada en foros y simposios, en la edición de revistas, periódicos y programas de radio y televisión, en la participación en los proyectos de aula, en las pasantías en empresas... Aquí ya no es un instrumento en forma de test lo que da cuenta de los niveles de competencia; se trata ahora de la observación y del análisis de productos y materiales diversos. Si nos propusiéramos ser sensatos podríamos proponer que el desarrollo de las pruebas de lápiz y papel fuese sólo una parte y que sus resultados se integraran con aquellas otras actividades. (UN/ICFES, 2005: 11)

Hay capacitaciones constantes pero no permanentes para los docentes del municipio en diferentes aspectos: inclusión, tics, valores, escuela nueva, etc. También hay capacitaciones anuales en las cuales se muestran (aunque poco se explican y se interpretan) los resultados obtenidos en las pruebas SABER. Sin embargo, pocas son las actividades que se pueden denominar formación permanente en relación a aspectos fundamentales del quehacer pedagógico. El concepto de competencia, por ejemplo, es una de las carencias que se evidencia en el tratamiento de la evaluación por parte de los docentes, tanto en sus prácticas como en su discurso. Es decir, a pesar del esfuerzo que realizan los docentes al transformar sus maneras de evaluación dichos esfuerzos no cuentan con la orientación adecuada y los mismos terminan con resultados poco significativos.

Por otro lado, parafraseando una vez más a un docente que expresa que si bien en el 2012 la institución educativa departamental La Aurora consigue mejores desempeños en comparación a los años anteriores, los mismos son solamente mejoras en el aspecto estadístico pero no en el aspecto estructural: la institución sigue sin solucionar sus problemáticas profundas y lo único que consiguen los docentes con la transformación de sus prácticas es mejorar desempeños en una evaluación externa. Siguen siendo pocos los estudiantes que acceden a la educación superior, siguen siendo muchos los estudiantes que terminan la educación media sin una posibilidad de desarrollo de vida; la biblioteca de la

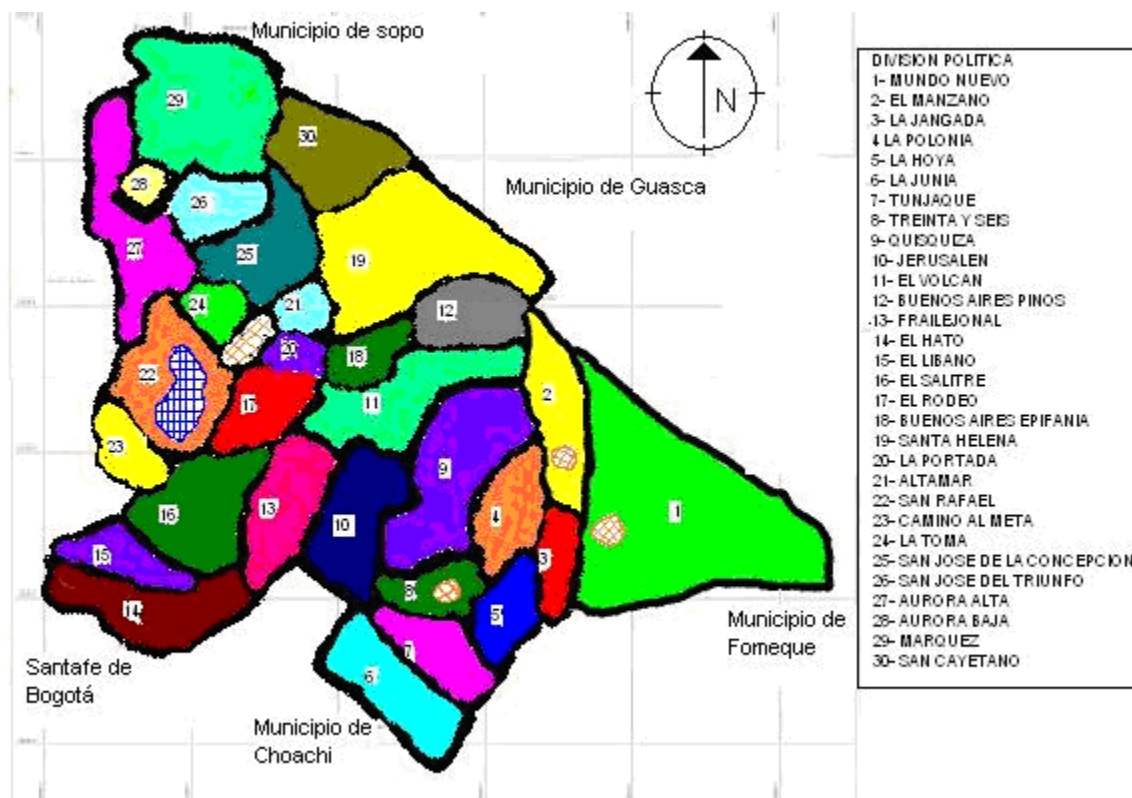
institución sigue siendo la misma, etc. La clasificación lograda gracias a los resultados en la prueba SABER 11 puede ser mejor un año y peor otro pero la realidad que afrontan los estudiantes y la institución siguen siendo las mismas. Un ejemplo de lo anterior es la articulación de La Aurora con el SENA que, según un profesor de la institución, fue inicialmente un “desastre” porque, explican los docentes en el taller, el programa no ha logrado satisfacer las necesidades de la comunidad educativa.

2.3 Institución Educativa Departamental Rural Integrado

2.3.1 Características generales

La Institución Educativa Departamental Rural Integrado nació en 1988 como una de las sedes del colegio urbano; sin embargo, originalmente eran dos colegios diferentes: Colegio Departamental El Manzano y Colegio Departamental Mundo Nuevo, llamados así debido al nombre de las veredas a las que pertenecían. Cada uno de estos colegios poseía un número aproximado de 80 estudiantes y el primero de ellos, El Manzano, nació por disputas entre las dos comunidades. Las personas que vivían en una vereda no podían participar de ningún evento (fiestas, ferias, mercados ganaderos, etc.) o, siquiera, estar presentes en la otra. Por tal razón, dos instituciones con estructuras similares, ubicadas en veredas de características similares (un puesto de salud, una iglesia y un comando de policía para cada una) con capacidad para un número muy parecido de población y ubicadas a menos de un kilómetro de distancia entre una y otra, existieron durante más de diez años sin tener contacto directo. La integración de los dos colegios sucedió en 2002 bajo el nombre de Colegio Rural Integrado La Calera, integrando en 2003 a doce instituciones de básica primaria y tomando el nombre actual, con las que afectará las veredas de todo el sur oriente de La Calera: Mundo Nuevo, Manzano, Jangada, La Hoya, La Polonia, Quisquiza, Treinta y seis, Tunjaque, Jerusalén, Junia, La Ramada y El Volcán. Sin embargo, otras

veredas de La Calera como El Rodeo, Frailejonal, Buenos Aires, el casco urbano y algunas comunidades de Choachi también se ven influenciadas por la institución. Una de las sedes de primaria desapareció pocos años después debido a la falta de estudiantes. En el siguiente mapa de la división política de La Calera se hace más clara la zona de influencia:



Aunque originalmente las doce instituciones de primaria y los dos colegios funcionaban de manera independiente bajo la orientación administrativa, pedagógica y legal de la Dirección de Núcleo Educativo de La Calera, todas estas instituciones funcionan hoy como una sola. Sin embargo, debido a los conflictos entre las comunidades de Mundo Nuevo y el Manzano, la sede principal, que atiende la básica secundaria, está dividida en dos infraestructuras. En el antiguo colegio de Mundo Nuevo se encuentran los cursos de noveno, décimo y once mientras que en el antiguo colegio del Manzano están los cursos de sexto, séptimo y octavo. Tal situación redundo en una complicada situación en lo referente a la comunicación y la organización, ya que la rectoría, la secretaría y el

aula de informática están en Mundo Nuevo. Además, generalmente, cuatro docentes de secundaria se encuentran en el Manzano y los otros cuatro en Mundo Nuevo. Se podría decir que dos infraestructuras que se encuentran tan cerca podrían solucionar fácilmente sus problemas de comunicación pero debido a las condiciones geográficas y el estado de la carretera son treinta minutos a pie o quince en un vehículo los necesarios para ir de un lugar a otro. Una situación parecida viven las sedes de básica primaria ya que, debido a las características geográficas de la zona, la comunicación que establecen con la parte directiva y administrativa es poco fluida.

La IEDRI está ubicada a 25 kilómetros de la cabecera municipal pero, por el estado de la carretera y las características geográficas, un vehículo, el bus escolar por ejemplo, utiliza más de una hora y quince minutos para realizar el recorrido. Además, entre una sede y otra hay más de treinta minutos de recorrido y en algunos casos (El Volcán, Junia, Tunjaque, Treinta y seis y Jerusalén) el recorrido de una sede de básica primaria hasta Mundo Nuevo, en donde se encuentra la sede principal, toma más de una hora. Y es que las características físicas de la zona son bastante diversas; la región en la que se ubica la institución es rica en recursos naturales, con una topografía quebrada que va desde los 1.800 metros sobre el nivel del mar en las riveras del Río Blanco, hasta los 3.600 m.s.n.m en la Peña de Tunjaque y las áreas de amortiguación del Parque Nacional Natural Chingaza. El Volcán se encuentra a más de 2700 metros de altura mientras que Mundo Nuevo se encuentra a menos de 2100 y los climas difieren entre sí. Por ser una zona de influencia del Páramo de Chingaza la lluvia es constante durante el año en la mayoría de las sedes, sobre todo en aquellas que se encuentran más cerca de Mundo Nuevo.

La Institución está ubicada al sur oriente del municipio de La Calera ocupando la mitad del territorio del mismo, sus límites se establecen por la divisoria de aguas entre las cuencas del Teusacá y el Río Blanco, al occidente, constituidas por Cerro Verde y Aguas Gordas, el municipio de Guasca al norte y Fómeque al oriente, en territorio del Parque Nacional Chingaza y Choachí al sur, por la

Quebrada Blanca; lo cual corresponde geográficamente a la cuenca alta del Río Blanco, que nace en las lagunas de Buitrago, en el Municipio de Guasca y desemboca en el río Negro tributario del Guayuriba - Meta – Orinoco. Por lo anterior, la carretera por la que se realiza el recorrido desde el casco urbano hasta Mundo Nuevo se caracteriza por su extenso recorrido, no puede seguir una línea recta pues la cuenca del río y el relieve, profundo y abismal en algunos sectores pero altamente elevado en otros, impiden un trayecto más corto. Los largos periodos de recorrido afectan las actividades de la institución ya que, se puede inferir, los estudiantes que permanecen más de dos horas diarias dentro del bus escolar, presentan mayor cansancio para abordar sus quehaceres académicos. El cumplimiento de los horarios también se ve afectado porque las actividades que deberían empezar a las ocho generalmente se inician a las ocho y cuarto u ocho y media, a pesar de que del casco urbano los buses escolares salen a las cinco y seis y treinta de la mañana, el primero tiene que ir hasta las veredas más lejanas como Tunjaque y Treinta y Seis mientras que el segundo hace el recorrido directo hasta Mundo Nuevo. Muchas veces, como se presentan frecuentes deslizamientos debido a la desestabilización del terreno por la explotación de calizas para la producción de cemento, a la deforestación y a los procesos orogénicos propios de la cordillera oriental, las actividades institucionales no solo se ven retrasadas sino aplazadas, suspendidas o canceladas. También debido a las características geográficas de la zona, el funcionamiento de líneas telefónicas, cubrimiento de señal para celulares, acceso a internet y hasta señal de televisión son deficientes por lo que se ha establecido una condición de aislamiento regional, pese a la aparente cercanía a la capital del país.

La población de la región y por ende de la institución es de tradición campesina y deriva su sustento de la producción de papa y cebolla principalmente, así como del ganado de doble propósito. Las áreas de páramo han sido utilizadas tradicionalmente dentro de la actividad productiva, incluyendo la cacería y las quemadas como forma de preparación de la tierra para el cultivo y para ampliación

de la frontera agrícola. La zona mejor conservada y con mayor protección de la cuenca se encuentra sobre el Parque Nacional Natural Chingaza, mientras que en la parte media y baja donde se presenta intervención de la comunidad con los sistemas productivos de cultivos y ganadería se observa disminución del recurso bosque, asociado a la disminución de fauna silvestre. Igualmente el aumento de la ganadería y la aplicación de insumos agrícolas han venido generando contaminación en las fuentes hídricas. Los cultivos en Mundo Nuevo, El Manzano, la Jangada y El Volcán son escasos ya que se dedican a la ganadería (pasto), mientras que en veredas como Quísquiza, La Polonia, La Hoya, Treinta y Seis, Tunjaque, La Ramada, Junia y Jerusalén todavía son la base de la economía.

En cada una de las veredas existe un acueducto, por el cual se hace llegar el agua a través de mangueras a cada una de las viviendas. Solamente la vereda Mundo Nuevo cuenta con sistema de tratamiento de agua para consumo debido a la presencia de dos de las empresas más importantes del municipio que se dedican a la comercialización de agua. Las aguas residuales de las viviendas en su mayoría fluyen directamente hacia las fuentes de agua y solo algunas cuentan con pozos sépticos.

Otro aspecto que caracteriza a la institución es la presencia de recursos de alta gama, de los cuales carecen muchas instituciones del país, incluso las del mismo municipio. En primer lugar se encuentra una “Sala de agroindustria” que posee:

- Deshidratador a gas con capacidad para 27 Kilos.
- Nueve paseras en acero.
- Un quemador a gas y un termómetro de reloj.
- Molino Martillo referencia TP 8m (Triturador con motor)
- Tanque Pasteurizador en acero inoxidable con capacidad de 100 litros con los siguientes accesorios: cilindro de gas comercial de 100 libras.
- Estufa industrial con tres boquillas a gas, un cilindro de gas comercial de 100 libras y tres metros de manguera.

- Dos mesas industriales en acero inoxidable de 2x1 metros.
- Ocho moldes para queso.
- Cuatro muebles archivadores metálicos tipo armario con diez entrepaños.
- Un computador tipo escritorio e impresora marca HP.
- Una nevera enfriador.
- Una construcción denominada centro de propagación y germinación (germinador y vivero) de última tecnología.
- Oficina con baño del centro experimental.
- Compostera.

Esta sala tuvo un valor aproximado de 160 millones de pesos, fue donada por el Banco Mundial, la CAR, COLCIENCIAS, el INAP, el IDEAM, la UMATA y fue entregada oficialmente en el 2006, por las características de la región. La intención por la cual se construye esta sala es lograr un centro de germinación de especies nativas del altiplano y, al mismo tiempo, desarrollar una forma de sustento agrícola con la comercialización de productos lácteos; unido a este objetivo está la conservación y recuperación de fuentes hídricas que son uno de los recursos más importantes para el municipio. Un docente fue nombrado en la institución porque el proyecto de las entidades antes mencionadas pretendía que la comunidad se uniera con la institución educativa en torno a esta sala y su pretensión agroambiental.

En segundo lugar se encuentra la así llamada Aula de Tecnología Galileo Galilei que fue entregada en 2000 y repotenciada en 2013. También evaluada en más de 100 millones de pesos, el aula está dotada con ocho computadores de escritorio de última generación, un televisor de 51", seis kits con material para la construcción, programación y manejo de dispositivos robóticos, herramientas, mesas equipadas con circuitos eléctricos, etc. Además, también en 2013, pero hacia el final del año y sin relación directa con el Aula Galileo Galilei, la institución recibió más de cuarenta computadores portátiles y otro televisor de 51".

En tercer lugar está una biblioteca, una colección de libros, donados por Bancolombia que contiene más de 500 títulos de literatura, ciencia, filosofía, entre otras, entregada en el año 2000 por la entidad bancaria a la institución debido a una selección aleatoria con fines sociales. Se une a esta biblioteca la colección “semilla” entregada por el Ministerio de Educación Nacional dentro del programa Todos a Aprender y compuesta por más de 150 títulos.

Las razones por las cuales estos recursos fueron entregados a la Institución Educativa Departamental Rural Integrado no responden a un estudio o a un análisis de las necesidades específicas de la institución; no responden a un proyecto institucional de la IEDRI porque en ninguno de ellos incluye objetivos que requieran un aula de tecnología de las características antes descritas o una “sala agroindustrial”. Ahora, como se puede ver en las estadísticas de la prueba SABER 11, los estudiantes no han conseguido mejores desempeños por lo que se infiere que la inyección presupuestal no ha tenido impacto alguno, por lo tanto, no influye de manera positiva en el desarrollo de la institución. Según la comunidad educativa, detrás de la adjudicación de los recursos antes descritos existen motivos políticos y personales. Sin embargo, es innegable que allí existen grandes oportunidades para la investigación y para generar propuestas de desarrollo agrícola y ambiental. El problema está en que la articulación que se intenta con la institución educativa no se sustenta en un PEI ni se adhiere a sus objetivos y dinámicas. Por tal razón, cada una de las herramientas entregadas no ha conseguido transformaciones significativas en el desarrollo de la institución. La “sala agroindustrial”, por ejemplo, está subutilizada porque la comunidad educativa, los habitantes del sector ni las entidades de la región que hicieron parte del proyecto han logrado ejecutar las acciones pertinentes ni alcanzar los objetivos. Es más, dicha sala se ha convertido en un problema para la institución porque se le exige rendir cuentas respecto a su uso; rectores, por ejemplo, se han nombrado en la IEDRI con el fin de solucionar esta problemática y cada uno hace reformas al PEI que han impedido la construcción completa de tal documento.

En el caso del aula Galileo Galilei, a pesar de que las actividades han sido significativas y llamativas, tanto así que la página WEB de la gobernación publicó una noticia acerca del evento de repotenciación, y de que es de gran importancia para el desarrollo de las actividades de la institución, existen problemáticas relacionadas con ella; una, es que los estudiantes de sexto, séptimo y octavo, que se encuentran en El Manzano, no siempre pueden hacer uso del aula porque está en Mundo Nuevo y, como se explicó antes, las dos instituciones no están a una distancia que permita el desplazarse con agilidad. Por otro lado, la Institución Educativa Departamental Rural Integrado no cuenta con un docente de informática nombrado y es el docente de educación física quien asume esta parte de la carga académica. El Ministerio de Educación Nacional o la Secretaría de Educación Departamental suelen ofrecer capacitaciones para los docentes en el uso de las TIC y las nuevas tecnologías. Sin embargo, estas capacitaciones no tienen en cuenta las características del aula Galileo Galilei (grandes televisores, herramientas, dispositivos robóticos, etc.) Así, se convierten en meras obligaciones sin que consigan una formación potente que permita la explotación adecuada del aula.

La caracterización de la IEDRI que aquí se hace es gracias a un trabajo que aparece dentro del PEI, donde se reseña la historia y las características físicas de la institución y de la zona, de manera detallada. Sin embargo, no se cita directamente porque es un documento, al parecer, sin terminar o en construcción. Es decir, el resto del documento carece de las cualidades antes mencionadas para la reseña histórica y la descripción física. Debido al cambio constante de directivo docente, de rector, el PEI no se ha consolidado en un documento que se convierta en la identidad de la institución. Cada rector tiene su manera de ver las problemáticas de la IEDRI y cada uno propone maneras diversas de hallarles solución. Cada rector ha plasmado sus ideas en el documento que hoy se presenta como PEI, en ocasiones sin tener en cuenta lo ya realizado, y el documento se ha convertido en una mezcla sin sustancia y sin claridad que no puede ser tomado como orientación de las actividades de la institución. En el PEI,

por ejemplo, se repite, sin una clara justificación, las ideas que se expresan en diferentes artículos de ley, decretos, etc. Además, en la construcción del PEI se ha solido ignorar el parecer de la comunidad educativa y se han tomado decisiones sin tener en cuenta los deseos de dicha comunidad o las características propias de la zona. En la actualidad, por ejemplo, los estudiantes que se gradúan reciben un diploma que dice “bachiller con énfasis en biotecnología” pero pocos entienden, entre los estudiantes, los padres y los mismos docentes, por qué tal énfasis y en el PEI tampoco se explica.

2.3.2 Taller con docentes

En el marco del taller realizado y que contenía los mismos componentes de los realizados con los docentes de las otras dos instituciones oficiales del municipio, el aspecto socioeconómico se presenta como fundamental para los docentes de la Institución Educativa Departamental Rural Integrado a la hora de comprender los resultados obtenidos en una evaluación externa como lo es SABER 11. Para ellos, los estudiantes de alto nivel socioeconómico poseen las herramientas para realizar de mejor manera su quehacer académico pero, además, tienen la motivación para realizarlo porque en su caso estudiar tiene sentido, significa una verdadera posibilidad de ubicación y ascenso laboral, social y económico mientras que el estudiante de una institución oficial, de bajo nivel socioeconómico, suele considerar el proceso formativo como un periodo de tiempo sin valor para el desarrollo de su vida futura más que por el diploma que obtienen al final y que es obligatorio casi para cualquier ubicación laboral. El estrato socioeconómico, según los docentes de la IEDRI, supera incluso obstáculos como la ubicación geográfica y es más importante que el contacto que un estudiante pueda establecer con la zona urbana ya que el bagaje cultural y el capital simbólico se convierten en cualidades potentes en el ámbito académico.

Como segundo aspecto en estatus de importancia, y unido al estrato socioeconómico, los docentes de la Institución Educativa Departamental Rural Integrado ubican las características particulares de los grupos que han

presentado la prueba. Así, ellos consideran que los estudiantes que presentaron la prueba en el 2011 y que presentaron una mejoría evidente en la prueba SABER 11 respecto a sus compañeros de años anteriores, poseían una mejor actitud porque le daban mayor importancia a la prueba como tal: “les preocupaba, mientras que a los otros no”. Esto como consecuencia, señalan los docentes, de los bajos desempeños obtenidos por los mismos estudiantes en las pruebas SABER en noveno. Los docentes de la IEDRI, entonces, realizan análisis como los siguientes: si los estudiantes de 2013 obtienen mejores resultados que los estudiantes de 2012, estos últimos serían los peores porque fueron quienes recibieron mayor preparación mientras que los estudiantes de 2011 y 2013 no tuvieron estas posibilidades. Se infiere entonces que para los docentes los resultados en la prueba tienen una relación más estrecha con el deber/querer ser que con el poder/saber ser, demostrando así una comprensión incompleta y un tanto empírica del concepto de competencia. Para Eduardo Serrano,

Definir la competencia como «saber-hacer en contexto», según es habitual en el medio educativo Colombia, es someterla a una doble reducción resultante de la eliminación de la competencia potestiva (poder-hacer) y de la competencia semántica categorial y factual (saber sobre el ser y el hacer). En su aspecto cognitivo, el proceso pedagógico tiene como meta producir la conjunción del estudiante con el saber procedimental (competencia cognitiva modal) y con el saber proposicional (competencia cognitiva semántica), presupuestos por la performance. En consecuencia, la evaluación de la competencia adquirida no puede centrarse exclusivamente en la competencia cognitiva modal, excluyendo la competencia cognitiva semántica. (2013: 30)

Dentro del Proyecto Educativo Institucional de la IEDRI, por otro lado, el concepto de competencia que se consigna es el siguiente:

La competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que aplicadas o demostradas en diferentes situaciones se traducen en un desempeño efectivo y que hacen referencia al saber, al saber hacer y al saber ser.

Así, tanto en los documentos de la institución como en el discurso de los docentes el concepto de competencia aparece incompleto. En este mismo sentido, los docentes comentan que las organizaciones con ánimo de lucro que

prestan los servicios de pre-SABER 11 no ofrecen preparación sino entrenamiento pero aquellos estudiantes que “están preocupados por la prueba” pueden sacar mucho provecho de la gran cantidad de información que se les entrega de manera intensa en poco tiempo. Entra aquí el concepto del “deber” al que los docentes de la IEDRI le dan importancia. Es decir, más que transformar sus acciones en el ámbito pedagógico, los docentes transforman o enfatizan su discurso en relación al “deber” que tiene el estudiante con las pruebas y la importancia que las mismas tienen para su vida y para la vida de la institución. Aquí, una vez más, los docentes comprenden, aunque de manera incipiente, la idea de la evaluación como suceso social que involucra y afecta a todos los sectores de una sociedad. Una docente, por ejemplo, propone que el director de grupo en secundaria puede cambiar entre sexto y octavo pero no así en noveno por la aparición de las pruebas pues es el director de grupo quien tiene la misión de hacer comprender la incidencia que los resultados de las pruebas tienen para la institución. En la misma vía, la docente explica que la comunicación con los padres, y que también se supone como misión del director de grupo, es fundamental porque si ellos no dan importancia a la prueba tampoco los estudiantes se la darán. De esa manera ella explica que los resultados de 2012 no sean mejores: los padres nunca alentaron a sus hijos a buscar una posibilidad académica más allá del bachillerato, no promovieron que sus hijos fueran a la universidad. Por el contrario, explica otra docente, los padres de 2011, trabajaron con ella en convivencias dirigidas al proyecto de vida de los estudiantes y por eso, infieren ellos, los resultados fueron mejores. Así, no es extraño que de los estudiantes de 2011, casi el 50% estén cursando estudios superiores mientras que de los de 2012 menos del 10%. Una solución que la institución generó para enfrentar el último problema planteado: articulación con la Universidad Minuto de Dios. Sin embargo, dicha articulación no ha logrado mejores desempeños porque la institución de educación superior solamente ofreció un “Técnico en Microcréditos” que no ha logrado orientar los procesos formativos de los estudiantes porque no es adecuado ni pertinente para el contexto en el que se encuentra la institución.

Los docentes descubren dentro del taller que existe un problema social relacionado con el proyecto de vida de los estudiantes y que puede solucionar la institución a través de la escuela de padres. Los docentes cuentan, por ejemplo, que dos estudiantes de las últimas promociones deseaban estudiar en la universidad y tenían los recursos económicos y las cualidades intelectuales para alcanzar buenos desempeños en la educación superior pero sus padres no les permitieron seguir esta vida académica porque lo consideraban innecesario, una pérdida de tiempo, o porque preferían que no se alejaran del hogar (en el caso de una niña). Ahora, según los docentes de la IEDRI, lo que los padres no tienen en cuenta es que no hay empleo en la zona y el campo no es una opción porque debido a la situación social y económica del país, el trabajo agropecuario no genera los ingresos suficientes para lograr sustento y calidad de vida. Por eso, programas desarrollados por las entidades gubernamentales como “Cuatro por una opción de vida” o “Jóvenes rurales”, los cuales tienen como objetivo que los estudiantes de entidades oficiales de carácter rural vayan a la universidad para desarrollar luego su vida profesional en el campo, no tienen mucho eco dentro de la comunidad educativa debido a que muchos saben que la vida en el campo no es sustentable.

Al final del taller, se produjo entre los docentes una reflexión muy significativa para explicar los resultados obtenidos por los estudiantes de la IEDRI en 2011 y que hasta el momento han sido los mejores: la pedagogía por proyectos puesta en marcha por una rectora anterior. Ella logró configurar todas las actividades de la institución, incluso algunos componentes del PEI todavía responden a esta intención, alrededor de un mismo tema que fue La Cuenca del Río Blanco, llegando a crear, entre otras cosas un festival que hoy día se sigue celebrando de manera anual y en el que convergen la comunidad y varias entidades del municipio. Además, generó una serie de documentos sobre el origen y la mitología de los nombres de cada vereda, que tiene relación con la cuenca. Los docentes de la IEDRI reconocen que este estilo de trabajo consiguió mejores desarrollos cognitivos de los estudiantes porque debían trabajar en equipo para

alcanzar la solución de problemas, teniendo en todo momento un tema, un objetivo y, por lo tanto, un horizonte claramente definido:

Consideramos que el trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un alto nivel de integración, por cuanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos. En este sentido, están ligados en todos sus momentos la experiencia, a la acción de los estudiantes, teniendo en cuenta no solo un interés inicial sino explicitando continuamente intereses y expectativas. Así, al mismo tiempo que se están aprendiendo nuevos conceptos, se está propiciando una forma activa y autónoma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica. (Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, 1998: 40)

Aunque fue un trabajo desarrollado durante varios años, son los estudiantes de 2011 la promoción en la que se hacen evidentes los resultados de estas actividades, precisamente en los desempeños alcanzados en SABER 11, cuando la IEDRI estuvo muy cerca de los resultados alcanzados por la institución urbana del municipio.

Aunque algunos docentes conservan aún en su imaginario la idea de áreas independientes, la mayoría reconoce la importancia del trabajo transversal realizado alrededor de La Cuenca del Río Blanco para conseguir mejores desempeños en la prueba SABER 11 y es por ello, seguramente, que los estudiantes de 2011 también logran niveles superiores en la prueba de lenguaje pues en el trabajo por proyectos es de gran importancia el componente comunicativo, al igual que en el enfoque por competencias de las pruebas SABER:

En general, las concepciones puestas en circulación en los documentos producidos alrededor de la evaluación por competencias asumen que la facultad humana del lenguaje se manifiesta no solamente a través del uso de la lengua, sino también a través del uso de otros sistemas semióticos, que posibilitan una representación de la realidad a través de múltiples materias significantes y diversidad de formas de organización de los signos y símbolos (UN/ICFES, 2005: 10).

No solamente los resultados de la evaluación externa se presentan como evidencia de las cualidades de la pedagogía por proyectos. Los estudiantes de la Institución Educativa Departamental Rural Integrado que se graduaron en 2011 también fueron ganadores de un premio dentro del programa ONDAS, desarrollado por Colciencias para el fomento de la ciencia y la tecnología. Ellos ganaron por un proyecto de investigación realizado sobre temas de su entorno y las características de la región afectada por La Cuenca del Río Blanco. Los docentes reconocen que la pedagogía por proyectos y sus resultados fueron posibles en aquella época dentro de la IEDRI porque la rectora que lideraba todas estas actividades poseía una cualidad esencial: “Luz Helena [la rectora] es investigadora”. La rectora consiguió que en aquella época se unieran los docentes, los estudiantes y la comunidad educativa en un proyecto educativo de investigación titulado “Descubriendo las maravillas del oriente de la calera”, en el que los esfuerzos se dirigieron a la configuración de la historia y las características de la zona a través de la investigación permanente dentro de las mismas comunidades. Así, se consiguió organizar un atlas de la región y una serie de historias (mitos y leyendas) sobre el origen de cada vereda. Los docentes de la institución comprenden, de esta manera, que la vía más adecuada de lograr transformaciones significativas se fundamenta en la investigación; así lo expresa Fabio Jurado Valencia:

En general, se trata de transformar el modelo de “capacitación” y de formación docente que ha predominado en la historia de nuestra educación, para privilegiar una mirada investigativa y crítica entre los maestros, en el horizonte de la construcción de un proyecto educativo y cultural que surja de sus propios actores y que sea coherente con el contexto multicultural colombiano. (Jurado, 1999: 10)

Es decir, aunque todo el trabajo realizado alrededor del proyecto de investigación dirigido por la rectora de aquella época no ha sido publicado por una editorial, produjo no solo una serie de libros en los que se plasmaban las historias que explicaban los orígenes y características de las diferentes veredas sino una dinámica pedagógica y académica que, aparentemente, confrontando el año en que la institución obtiene los resultados positivos con la época en que la rectora

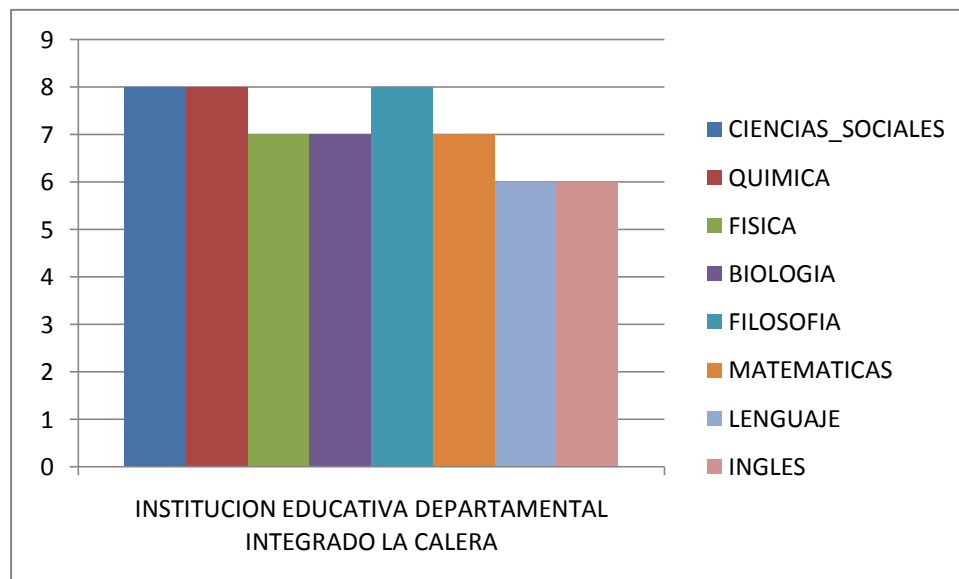
desempeñó su función, redundó en procesos formativos más significativos e influyentes, es decir, en la calidad de la educación.

3.Capítulo 3: Resultados de las instituciones educativas oficiales de la calera en la prueba saber 11

3.1 Institución Educativa Departamental Integrada de La Calera

En SABER 11 la IED de La Calera se ha ubicado tradicionalmente en la categoría “alto” dentro de las bases de datos del ICFES y, por lo menos en los últimos cinco años, tal situación no ha cambiado:

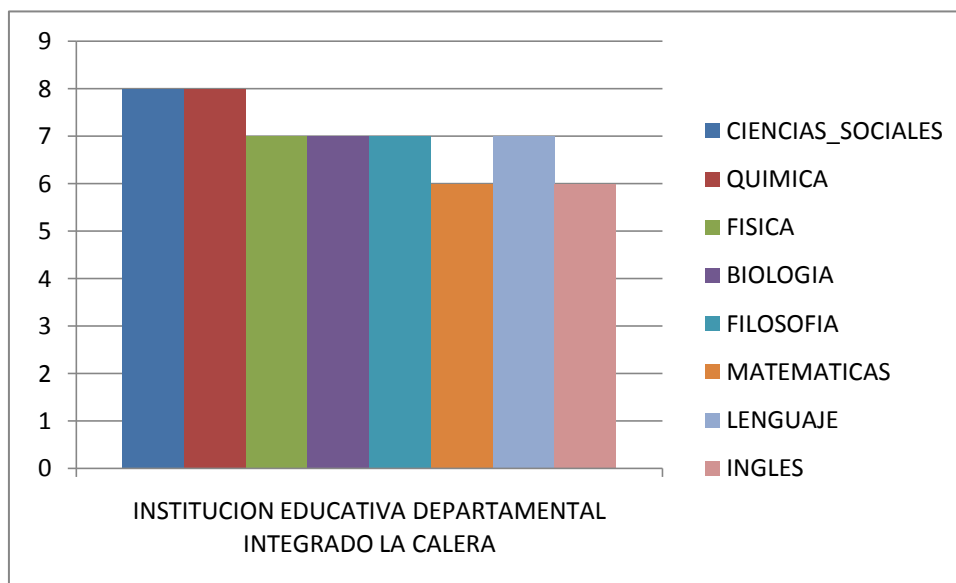
2008



Como se puede ver, tres áreas (química, ciencias sociales y filosofía) alcanzan los ocho puntos de desempeño pero ninguna los cinco, solo lenguaje e inglés se ubican en seis mientras que matemáticas, biología y física alcanzan los siete

puntos. En las otras dos instituciones oficiales del municipio aparecen áreas con cinco puntos y solo logran ubicar una o dos de ellas en los ocho puntos. También existe una clara diferencia en relación a la cantidad de estudiantes que presentan la prueba pues, para 2008, la IED Integrada de La Calera presenta 112 estudiantes, divididos en tres cursos de cuarenta estudiantes aproximadamente. Es decir, la cantidad de estudiantes por salón no afecta negativamente los desempeños de la institución en la prueba SABER 11 si se compara con las otras instituciones oficiales del municipio. En 2009 los desempeños y, por lo tanto, la clasificación, no varían significativamente:

2009

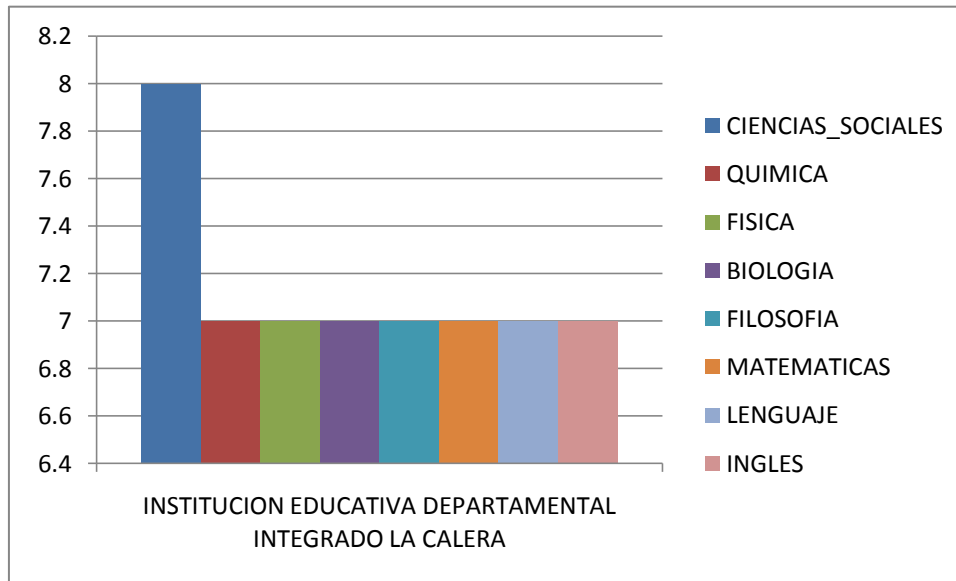


Cien son los estudiantes de la IED urbana de La Calera que presentan la prueba en 2009 y aunque en filosofía se pasa de ocho a siete puntos, lenguaje pasa de seis a siete, por lo que la institución permanece en “alto” dentro de la clasificación del ICFES. Matemáticas también baja un punto e inglés permanece en seis pero esto no logra afectar su clasificación ni su desempeño general. En 2010 son 133 estudiantes de la IED Integrada de La Calera quienes presentan la prueba y consiguen un promedio de 45,60 frente a 44,48 del país y una desviación estándar de 4,75 frente a 5,97 del país. Ninguno de los promedios está por

debajo del promedio obtenido en el resto del país, ni siquiera inglés y muchos lo superan en uno, dos o tres puntos:

ÁREAS	PAÍS	IED INTEGRADA DE LA CALERA
Lenguaje	46,01	46,75
Matemáticas	44,52	44,70
Química	45,48	46,31
Física	43,81	44,23
Biología	45,68	46,52
Ciencias Sociales	45,18	48,15
Inglés	43,95	45,45
Filosofía	41,17	42,71

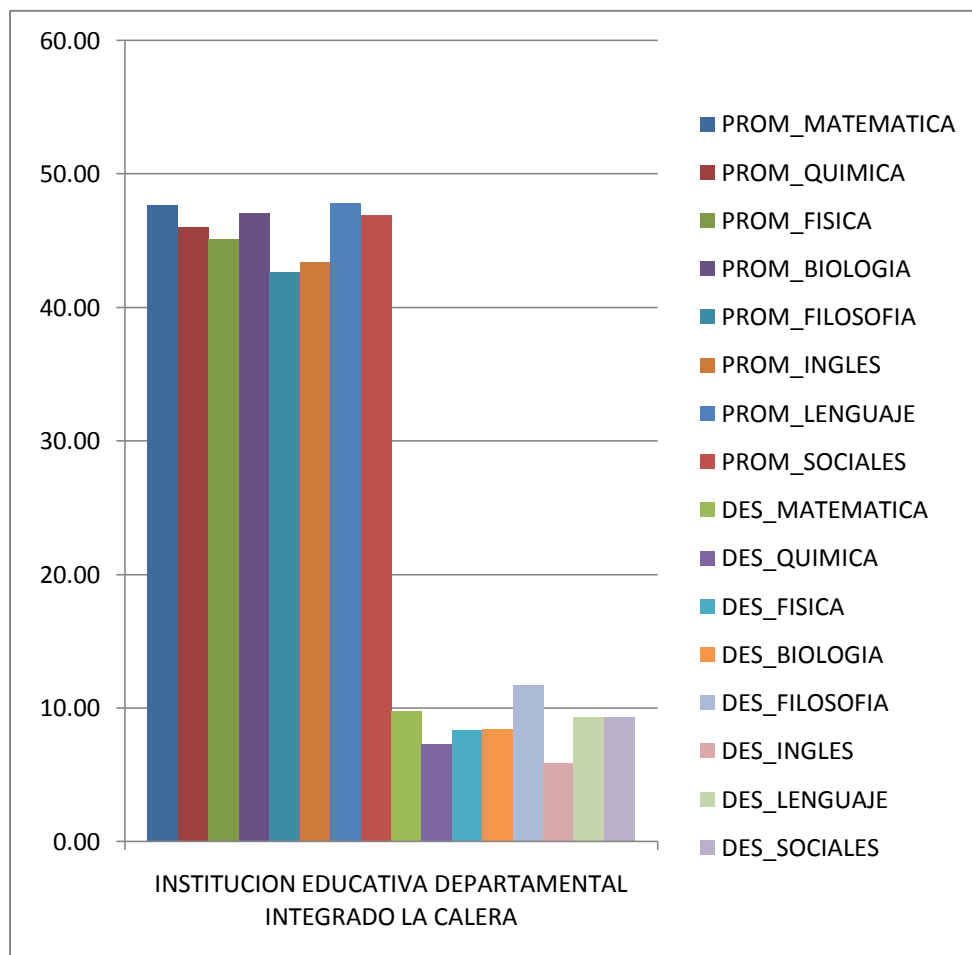
2010



Gracias a sus puntajes y a su desviación estándar, la Institución Educativa Departamental Integrada de La Calera logra obtener siempre entre seis y ocho puntos, ubicándose generalmente en la clasificación “alto”, estando siempre por encima de las otras dos instituciones educativas oficiales del municipio. Es notoria la constancia en los resultados: sociales, por ejemplo, durante los tres años que aparecen en las gráficas, se mantiene en ocho y química solo baja un punto en el 2010. Física y biología mantienen sus siete puntos durante tres años seguidos y filosofía, aunque baja un punto en el 2009, no está por debajo de siete en este lapso de tres años. Con lenguaje se presenta algo parecido: pasa de seis puntos en 2008 a siete puntos en 2009 y 2010. Inglés, por otro lado, presenta seis puntos en 2008 y 2009 pero se acerca a las demás áreas en 2010 consiguiendo siete puntos. Matemáticas es el área más intermitente en estos tres años; en el 2008 obtiene siete puntos, en el 2009 seis y nuevamente siete en el 2010. La constancia en los resultados permite inferir una tendencia en las prácticas institucionales, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo. Es decir, las prácticas institucionales lograron, entre 2008 y 2010, un desempeño “alto” en las pruebas SABER 11, tendiente a un mejor desempeño entre año y año pero no lo

suficiente para alcanzar una mejor clasificación; no hay acciones o situaciones importantes en lo pedagógico o lo administrativo que impliquen un cambio significativo en los resultados obtenidos. En el 2006, una de las jornadas de la IED Integrada de La Calera alcanzó una clasificación de “superior” que no consiguió en los años posteriores pero sus acciones le han valido para mantenerse en un escaño satisfactorio.

2011



Aunque no se encuentre expresado en gráficas se puede deducir fácilmente, por el puntaje y la desviación obtenidos en el 2011 y el 2012, que la situación no cambia. Los puntajes obtenidos por los 110 estudiantes de la IED Integrada de La

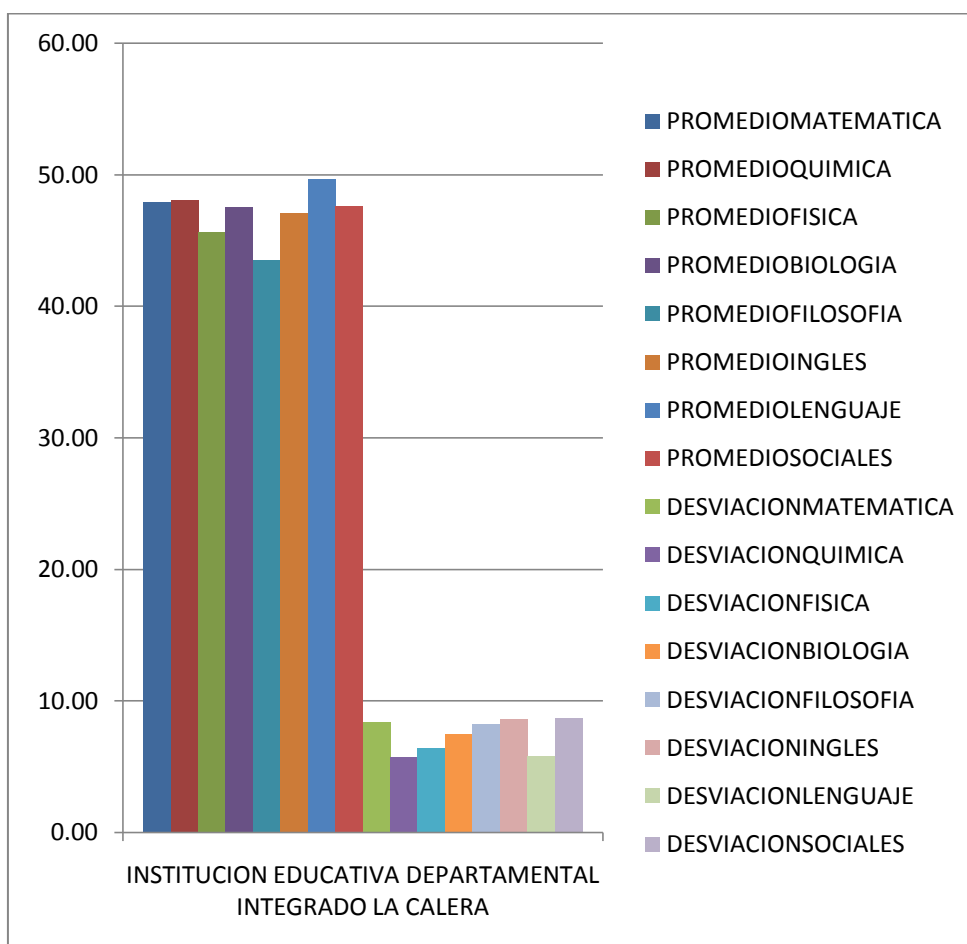
Calera que presentaron la prueba en el 2011 están por encima de la media establecida para el nivel nacional (aplicación de 2007) y la desviación estándar, a su vez, no se aleja de los parámetros determinados para la clasificación de los planteles. Ni siquiera inglés (43,40) o filosofía (42,63), cuyos puntajes son los más bajos para la Institución Educativa Departamental Integrada de La Calera, están por debajo de los obtenidos por la nación: 42,98 y 39,97 respectivamente. Esto permite afirmar que los resultados de la institución educativa en estudio no variaron demasiado en relación a los años anteriores. Sin embargo, un dato llama la atención dentro de la gráfica y es la desviación de filosofía, la cual sobrepasa los diez puntos. Si bien no difiere en gran medida con la desviación nacional en filosofía, cabe anotar algunas hipótesis: la primera tiene relación directa con una problemática de la IED y es la cantidad de estudiantes por aula. Se puede argumentar que los estudiantes son muchos dentro de cada salón y que las diferentes actividades que se llevan a cabo en la clase no logran ser significativas para todos. Sin embargo, tal situación debería afectar todas las clases y solo filosofía alcanza una desviación tan alta. La segunda hipótesis debe estar relacionada, entonces, con la metodología del docente que no logra interesar a la mayoría o que solo consigue ciertos grados de comprensión en algunos pero, para esta hipótesis, carecemos de la información necesaria ya que en el momento de realizar la investigación, en la IED Integrada de La Calera, la profesora de filosofía se encontraba incapacitada y el docente que orientaba filosofía era provisional con tan solo un mes de labores allí. Se debe pensar, aun así, que hay un determinado puntaje conseguido por los estudiantes en filosofía y que se encuentra por encima de la media nacional, lo cual hace pensar que la hipótesis no explica de manera explícita la desviación. Una tercera hipótesis se encuentra en el hecho de que para filosofía no existen lineamientos ni estándares curriculares y que, por consiguiente, cada institución y cada docente del área en el país realiza la actividades de filosofía sin tener directrices, como sí pasa con lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales. De ahí que los resultados en filosofía no sean una problemática no solo para las instituciones de un

municipio determinado sino para los desempeños de toda la nación. En 2011, filosofía fue el área con menor puntaje dentro de las pruebas SABER 11 del país y con una mayor desviación estándar. A esto se suma que las instituciones educativas, por lo menos en La Calera, y en la Institución Educativa Departamental Integrada de La Calera en particular, no presentan dentro de su proyecto institucional políticas claras para enfrentar esta disciplina, compleja de por sí, y solo hasta los dos últimos años de educación media hace parte real del currículo, cuando la reflexión filosófica debería aparecer dentro del currículo desde mucho antes.

A partir de esto, la reflexión que se haga sobre la evaluación en filosofía no puede estar separada de lo que es su enseñanza, de lo que implica la filosofía en el contexto del estudiante. Ésta no puede ser tomada como generalmente se ha tomado, como una costura, algo irrelevante para la vida pero que pide la ley y por lo tanto se le concede una o dos horas semanales para su enseñanza. Es imprescindible que se reconozca como parte fundamental de la formación del individuo en la medida que ella, más que una disciplina, es una actitud cuestionante, crítica frente a la vida; actitud que lleva al hombre a la investigación científica, al planteamiento ético, a la reflexión política, al cuestionamiento por el arte, al análisis del hecho religioso, en pocas palabras, la que le permite al hombre interrogarse por su ser en el mundo y por lo que éste significa para él. (UN/ICFES, 2005: 105)

Por último, como se indicó en otro capítulo de esta tesis, existe una contradicción entre el enfoque teórico de la prueba de filosofía dentro de SABER 11 y el instrumento que se aplica para ésta; a pesar de que se expresa un enfoque por competencias, el instrumento presenta un carácter o una tendencia histórica.

Ahora 2012:



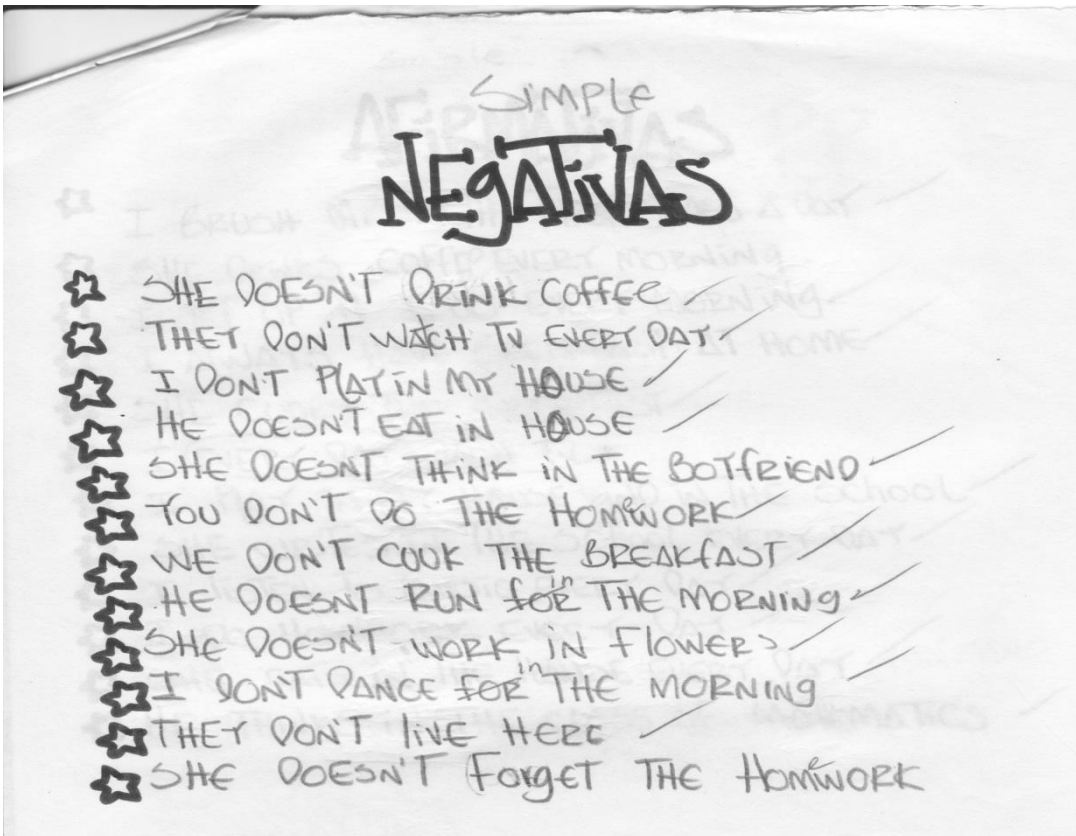
Aunque hay una notoria mejoría gracias a los puntajes obtenidos por los 108 estudiantes que presentaron la prueba en el 2012 por parte de la IED urbana ya que los puntajes aumentan y las desviaciones disminuyen, se puede afirmar que la clasificación de la institución es “alto” según la normatividad emitida al respecto.

ÁREAS	PUNTAJE NACIONAL	PUNTAJE DE LA IED INTEGRADA DE LA CALERA
Lenguaje	46,51	49,64
Matemáticas	45,83	47,95

Química	45,73	48,07
Física	44,45	45,64
Biología	45,27	47,50
Ciencias Sociales	44,87	47,60
Inglés	44,11	47,09

Filosofía sigue apareciendo como una preocupación porque, a pesar de reducir su desviación estándar y emparejarla con la del resto de asignaturas, su puntaje se pone por debajo del promedio nacional. La IED Integrada de La Calera obtiene en 2012, dentro de la prueba de filosofía, un puntaje de 43,53 mientras que el país consigue 44,48. Esto confirma que la problemática de filosofía en la institución en particular y en el país en general es profunda y todavía no se han logrado propuestas potentes que le den solución.

Sin embargo, como también se pudo ver antes, en el análisis de las características de las instituciones de La Calera, el concepto de competencia, fundamento esencial de la prueba SABER 11 no aparece dentro de los documentos de la IED Integrado de La Calera (PEI, currículo, etc.) y cuando sí lo hace no es de manera completa o coherente. Del mismo modo, las prácticas en el aula permiten inferir que el concepto no se entiende o no se tiene en cuenta. En la Institución Educativa Departamental Integrado de La Calera, por ejemplo, se encuentra lo siguiente:



Aquí se observa la práctica tradicional de transcripción y memorización de fórmulas descontextualizadas que difiere mucho de la comunicación cotidiana significativa para quién aprende otro idioma. En las colegiaturas realizadas en 2005 para “la actualización teórica de las pruebas de Estado y Saber” el objetivo que fundamenta gran parte del sustento teórico de la prueba de inglés en SABER 11 es el siguiente:

En este orden de ideas, el objetivo primordial de un programa de enseñanza de lengua extranjera con una orientación comunicativa debe ser proporcionar a los estudiantes la información, la práctica y la experiencia necesarias para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma. (UN/ICFES: 118)

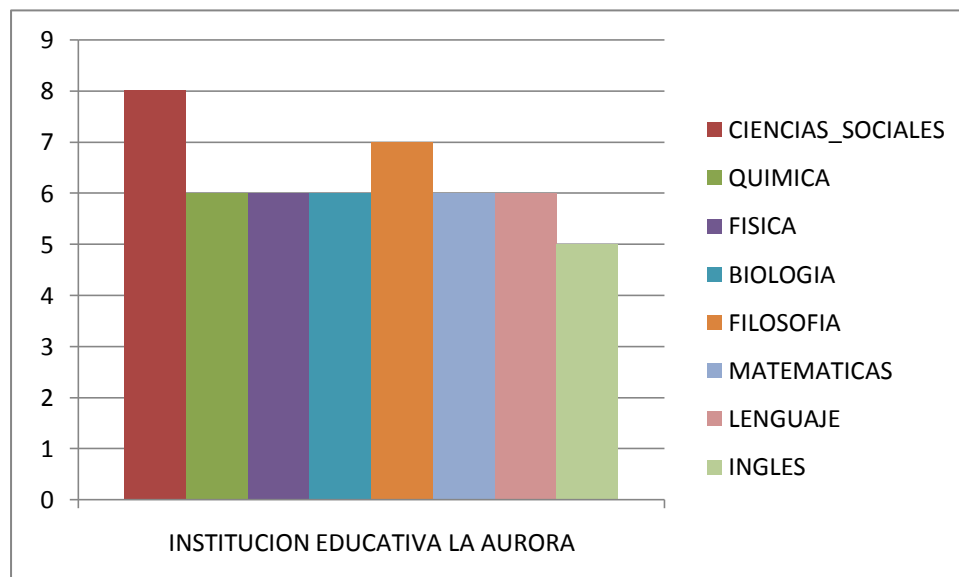
Este objetivo no encuentra eco en el ejercicio antes expuesto, más parecido a las planas repetitivas que se acostumbraban en las aulas de primaria. Quizá en esta vía, en la consolidación de conceptos propios de la pedagogía y de los campos disciplinares, deberían organizarse las capacitaciones que ofrece el Estado para

que se conviertan en verdaderos procesos de formación y dejen de ser apariciones intermitentes en momentos inadecuados que desmotivan a docentes y perjudican, por los tiempos, a las instituciones y sus estudiantes.

3.2 Institución Educativa Departamental La Aurora

En SABER 11 la IED La Aurora se ha ubicado tradicionalmente en la categoría “medio” dentro de las bases de datos del ICFES, generalmente por debajo de la institución urbana pero por encima de la otra institución de carácter rural del municipio. En el 2008, por ejemplo, solo ciencias sociales logra obtener ocho puntos y, a diferencia de lo que ocurre en la IED Integrada de La Calera, filosofía sobresale de otras asignaturas con siete puntos, inglés preocupa casi desde el principio, aunque logra mejorar su desempeño en 2009, porque obtiene cinco puntos y así mismo lo hará en 2010, 2011 y 2012. Las demás asignaturas, como se ve a continuación, alcanzan los seis puntos:

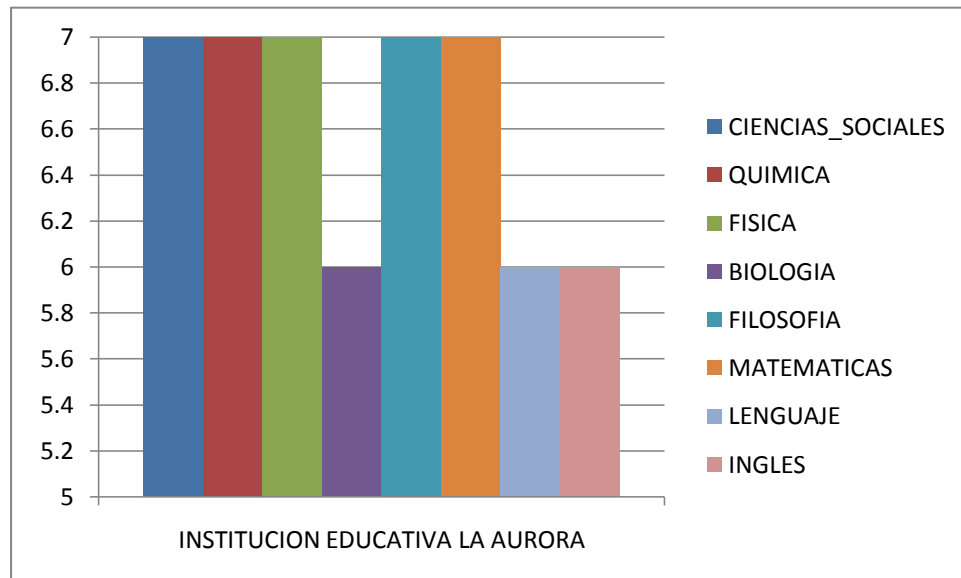
2008



En 2008 fueron 25 los estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 en representación de la Institución Educativa Departamental La Aurora y esto difiere

mucho de lo que sucede en la institución urbana, con la cual se presentan más de cien estudiantes. Así, se puede inferir que en La Aurora, a diferencia de lo que sucede en la IED Integrada de La Calera, los grupos por salón no sobrepasan los treinta estudiantes y, aun así, no consiguen mejores desempeños. Esto se debe a que si bien son una menor cantidad de estudiantes, también son menor cantidad de recursos los que reciben, tanto humanos como materiales. La política educativa en Colombia toma las decisiones presupuestales teniendo en cuenta, fundamentalmente, la cantidad de población que afectan esos recursos y, rara vez, teniendo en cuenta programas, proyectos o iniciativas directamente relacionadas con las problemáticas de las instituciones educativas. La Aurora, por ejemplo, por la cantidad de estudiantes que tiene, no cuenta con los docentes especializados para cada área. Por otro lado, los estudiantes del casco urbano, se puede suponer, tienen mayor acceso a capital cultural y simbólico por tener muy cerca la biblioteca pública, la casa de la cultura, salas de internet, etc. Por la misma razón ellos deben tener rutinas diferentes cuando están fuera de la institución y relacionadas con ese capital cultural y simbólico. Los estudiantes de La Aurora, por el contrario, tienen rutinas relacionadas con el trabajo (agropecuaria y ganadero en el caso de los muchachos y oficios del hogar en el caso de las muchachas). Por último y como se vio en capítulos anteriores, la ausencia de un Proyecto Educativo Institucional potente, coherente y pertinente impide que el proceso formativo sea más significativo a pesar de la menor cantidad de estudiantes por aula.

2009

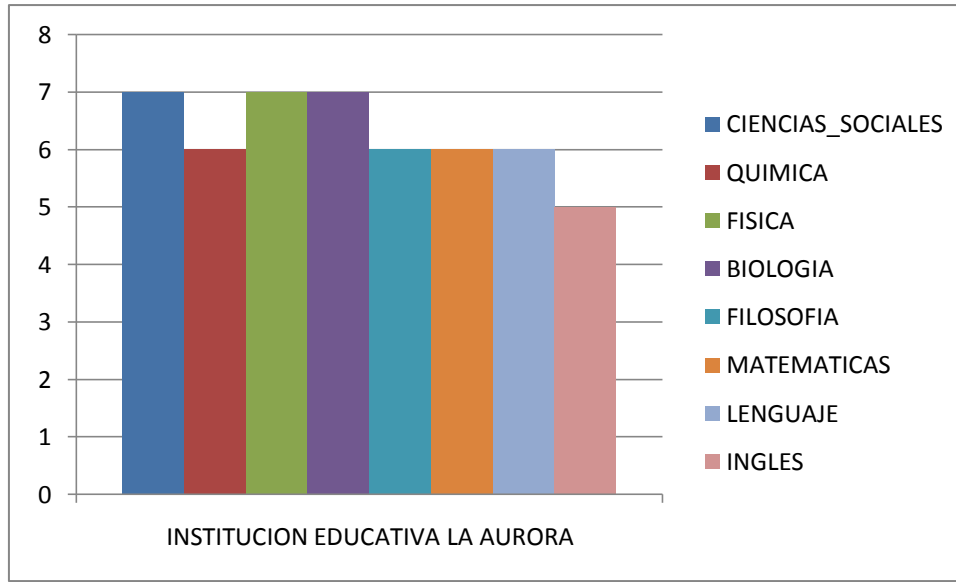


Como ocurre en el 2008 y lo que hace pensar que hay poca población flotante, 25 son los estudiantes de La Aurora que presentan la prueba SABER 11. En este año ciencias sociales disminuye un punto pero otras asignaturas como química, física y matemáticas elevan sus desempeños a siete puntos. Filosofía, biología y lenguaje se mantienen en siete y seis puntos respectivamente mientras que inglés incrementa un punto. El cambio, tendiente a mejores desempeños, se hace notar pero no es suficiente para que la institución se encuentre en una clasificación más arriba de “medio”.

Los desempeños del año siguiente presentan algunas diferencias pero la clasificación es la misma. El promedio general obtenido por los 19 estudiantes que presentaron la prueba en 2010 por parte de La Aurora es de 43,68 frente a 44,68 del país y la desviación es de 3,55 frente a 5,97 del país. Solo los promedios de sociales, biología y física logran superar los obtenidos por el resto del país. Ya no son cinco las áreas que consiguen los siete puntos sino tres (sociales, física y biología) mientras que química, filosofía, matemáticas y

lenguaje consiguen seis puntos. Inglés obtiene cinco puntos y es el área, junto a filosofía, con promedios más bajos (38,95 y 39,33 respectivamente):

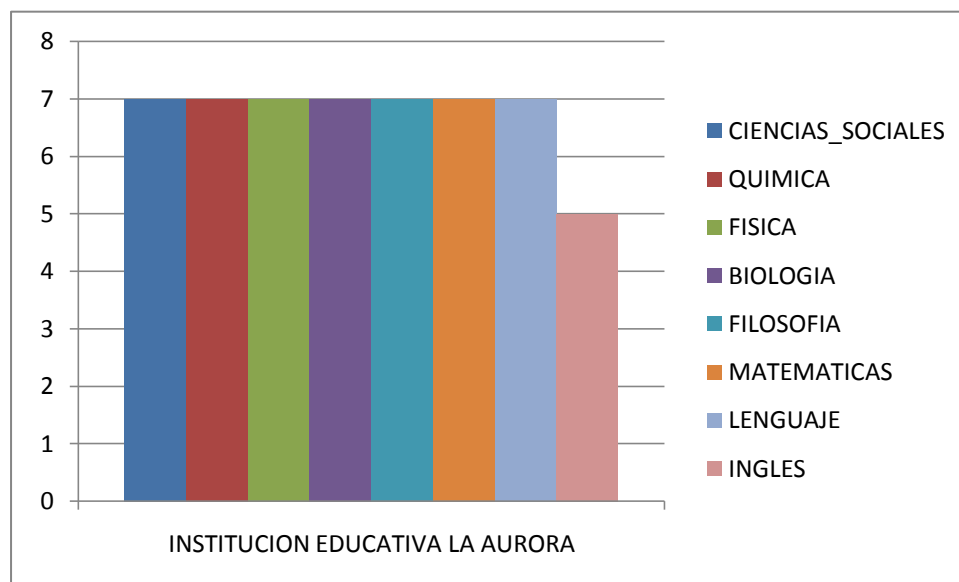
2010



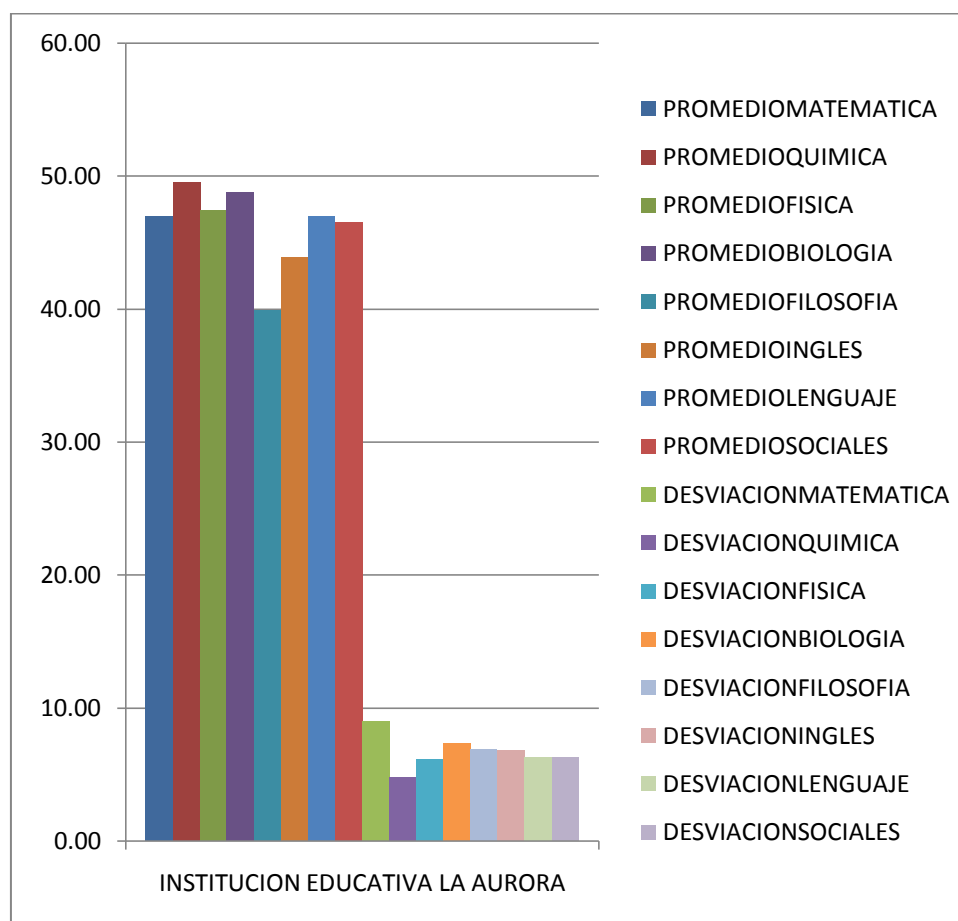
En 2011 la institución logra un cierto equilibrio de los desempeños en cuanto a resultados ya que todas las áreas evaluadas, con excepción de inglés, con cinco puntos y 38,58 de promedio, obtienen siete puntos, siendo lenguaje la de mayor puntaje (47,75). Si la institución hubiera logrado que el desempeño en inglés fuera más elevada, seguramente su clasificación en 2011 sería, como la de la institución urbana del municipio, “alta”. Sin embargo, ya en ese momento comienza una difícil problemática para la IED La Aurora en relación con el área de inglés: no posee un profesor nombrado en propiedad (o provisional) para orientar la cátedra de idioma extranjero. Un dato parece ser importante en La Aurora y es el desempeño en filosofía durante este lapso, equiparable al de la IED Integrada de La Calera y, si así puede decirse, diferente al del resto de la nación si se tiene en cuenta el carácter de ruralidad de la institución en cuestión. Aunque la situación cambia completamente para 2012 en el área de filosofía, cabe señalar una vez más la diferencia con el colegio urbano: el número de estudiantes por aula es menor y eso puede explicar en parte los rendimientos en

esta área del conocimiento ya que la discusión y análisis de temas filosóficos conseguirá aprendizajes más importantes; si la cantidad de estudiantes es menor dentro del aula, se logra mayor atención y participación. Aunque tal hipótesis es discutible, en parte porque los estudiantes de La Aurora que presentan la prueba en 2011 son 40.

2011



Para 2012 los promedios y las desviaciones obtenidos por La Aurora son:



Aunque no se encuentra un archivo para la clasificación de las instituciones en 2012, se puede deducir, por el puntaje y la desviación obtenidos en ese año, que la situación tiende a ser la misma. A pesar de que la mayoría de los puntajes aumentan visiblemente, estando por encima de la media nacional y ubicándose en siete puntos, filosofía e inglés obtienen puntajes por debajo de la media para el país teniendo las desviaciones más altas de la institución después de la de matemáticas y biología. Los puntajes obtenidos por la Aurora en el 2012 (45,77) se encuentran por encima de la media nacional (44, 60); a excepción de inglés (con 43,93 de La Aurora en oposición a 44,11 del país) y filosofía (con 39,93 de La Aurora en oposición a 44,48 del país), todas las demás asignaturas logran superar los puntajes del resto del país. Estos desempeños, aunque no logran conseguirle una mejor ubicación dentro de la clasificación que se realiza a partir

de la prueba SABER 11, son superiores a los conseguidos en los años anteriormente analizados:

ÁREAS	PUNTAJE NACIONAL	PUNTAJE DE LA AURORA
Lenguaje	46,51	47,00
Matemáticas	45,83	47,00
Química	45,73	49,56
Física	44,45	47,48
Biología	45,27	48,78
Ciencias Sociales	44,87	46,52

Los docentes adjudican el aumento de los puntajes a una razón fundamental: la reflexión acerca de la evaluación interna y la transformación de la misma. Los docentes realizan, desde el inicio del 2012, pruebas de selección múltiple al finalizar cada periodo escolar. Inglés, junto con filosofía, se convierten en una problemática seria para la IED La Aurora y esto responde a una situación puntual: la Institución Educativa Departamental La Aurora no tiene docente para orientar la cátedra de inglés y solo hasta el segundo semestre de 2013 los estudiantes recibieron la oferta de un curso de inglés (120 horas) por parte del SENA. Para cubrir las horas dedicadas a un idioma extranjero, la docente de lenguaje les orienta clases de francés.

La desviación estándar, por otro lado, aumenta considerablemente: 5,43 de la institución frente a 7,43 del país. Esto permite afirmar que si bien los puntajes aumentaron, debido a la desviación estándar, los resultados de la institución

educativa en estudio no variaron demasiado en relación a los años anteriores, ubicándose, una vez más, en “medio”. Sin embargo, los resultados expresan una mejora progresiva de sus desempeños.

Es necesario tener en cuenta, al analizar los resultados, que los docentes de las instituciones educativas oficiales de La Calera hacen un cierto esfuerzo por responder, dentro de la evaluación interna, al mismo diseño que poseen los ítems de la prueba SABER 11. Sin embargo, la realidad es que dentro de los instrumentos construidos por ellos, los ítems adolecen de ciertas características: no tienen contexto, los enunciados son confusos o carecen de la información necesaria, las opciones son confusas, etc. El problema se encuentra en que los profesionales de la educación, a quienes se suele responsabilizar de manera directa por los resultados obtenidos en las pruebas externas, generalmente ignoran cuál es el procedimiento que se utiliza para construir los ítems de la prueba SABER 11 y también el sustento teórico sobre el que se fundamentan por lo que a la hora de transformar sus maneras de enseñar y de evaluar realizan esfuerzos poco significativos. A continuación, un ejemplo de pregunta de selección múltiple construida por un docente de una institución educativa oficial de La Calera y que demuestra lo antes descrito:

- 1-Los compuestos de la química orgánica se diferencian de los compuestos minerales porque presentan:
 - a. Presentan en sus compuestos cadenas muy largas.
 - b. Sus principales componentes son los elementos como carbono, hidrógeno, azufre, oxígeno.
 - c. Presentan enlaces iónicos.
 - d. El elemento carbono como principal componente es el carbono, hidrógeno, azufre, oxígeno.

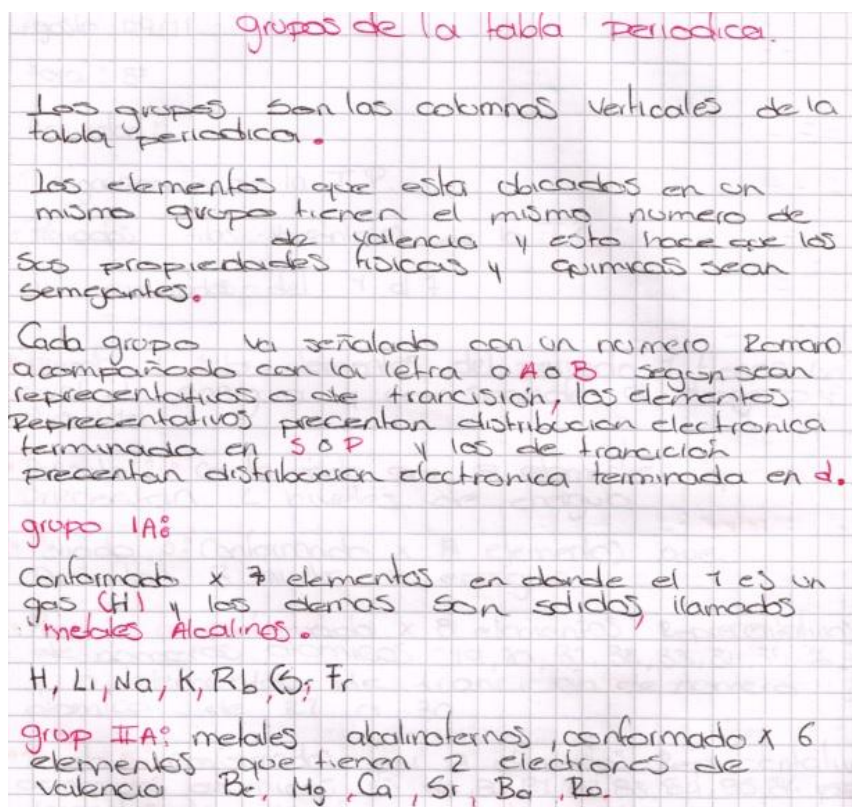
No hay un contexto dentro de este ítem, el enunciado formula una cohesión lingüística con las opciones que luego no aparece y no expresa de manera clara lo que el estudiante debe hacer, es decir, la tarea. El concepto de competencia es ignorado en este ítem y, por el contrario, se reconoce la manera tradicional de esperar la respuesta y es a través de la repetición de fórmulas que debieron ser

aprendidas dentro de la clase. Obsérvese, por ejemplo, la reiteración de información dentro de la última opción y que prueba lo antes expresado: el conocimiento se expresa en conceptos o enunciados memorizados. Es necesario señalar aquí, una vez más, que no se trata de culpar al docente, quien hace el esfuerzo de transformar sus maneras de evaluar, sino de mostrar la distancia existente entre el enfoque, el diseño y las características de la evaluación externa y las maneras de evaluar dentro del aula.

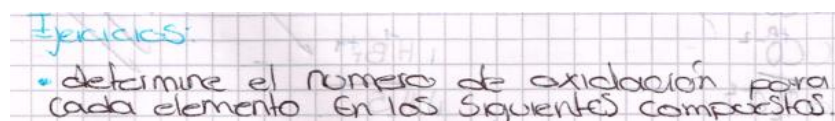
Los ítems de la prueba intentan construir puentes entre lo que se evalúa y lo que el estudiante vive en su cotidianidad, por eso la caja de fósforos como elemento central del ítem:

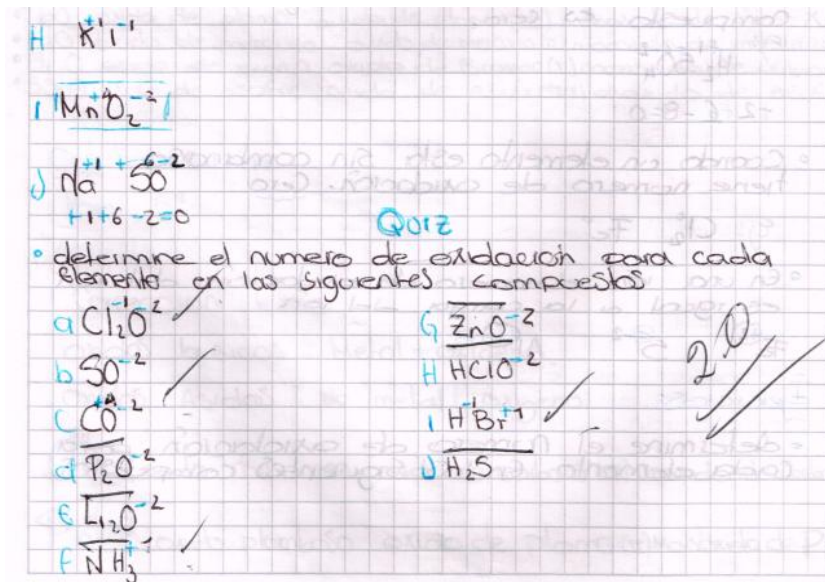
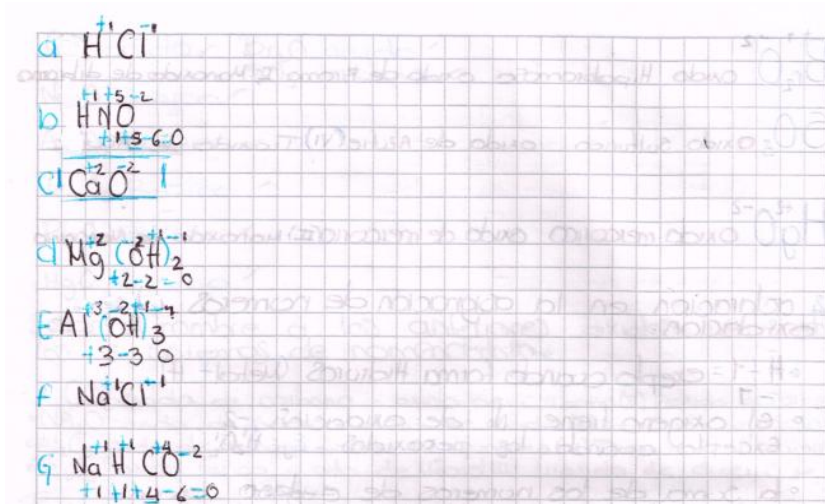
En suma, para que el aprendizaje sea significativo, los conocimientos que se proponen como objeto de la evaluación, necesitan estar vinculados a la realidad y al mundo cotidiano. Igualmente se requiere que los conceptos sobre los cuales descansa la estructuración de las disciplinas escolares tengan especial énfasis tanto en las prácticas pedagógicas como en la evaluación. (UN/ICFES, 2005: 7)

Esto último no sucede. Aunque la prueba propende por la construcción del conocimiento o por el aprendizaje a partir de las experiencias cotidianas, las prácticas pedagógicas se concentran en la exposición de temas propios de una disciplina, analizados a un nivel abstracto como se puede ver en la fotocopia de los apuntes de una joven del municipio en grado décimo:



Eso en referencia a los contenidos temáticos pero también en lo referente a los ejercicios y evaluaciones que para el manejo de los mismos se realizan en el aula. Es decir, para cuando el estudiante tiene que llevar a la práctica la información recibida debe desarrollar ejercicios y evaluaciones cuyos problemas no están ubicados dentro de su propio contexto o, simplemente, no tienen contexto:





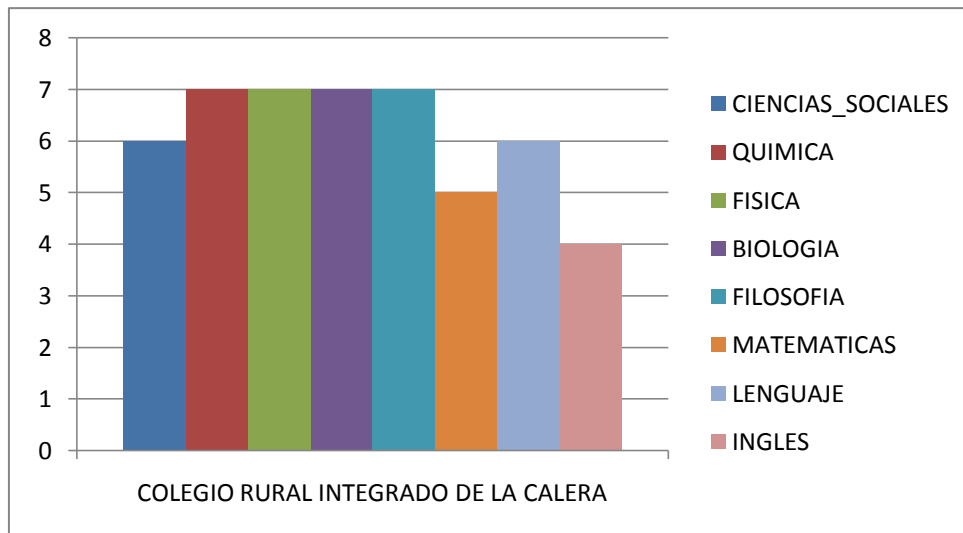
Lo anterior sucede, en cierta medida, porque la prueba, teniendo en cuenta los ejemplos que de la misma publica el ICFES, no logra responder a la interdisciplinariedad. Es decir, la prueba no logra expresar la idea de que para la solución de un problema de la vida real es necesario poseer las habilidades propias de diferentes áreas del conocimiento, en muchas ocasiones, a un mismo tiempo. Así, pocas veces dentro de la prueba un mismo contexto sirve a dos áreas distintas, es más, en ocasiones no es usado por dos ítems distintos. En el ejemplo publicado, por ejemplo, cada ítem de matemáticas utiliza su propio

contexto. Así, se vende la idea de que es necesario conocer una serie de conceptos o de temas que pertenecen a parcelas del conocimiento y que no se relacionan entre sí para poder enfrentar la prueba SABER 11.

3.3 Institución Educativa Departamental Rural Integrado

En SABER 11 la IED Rural Integrado se ha ubicado durante tres años consecutivos en la categoría “bajo” dentro de las bases de datos del ICFES, por debajo de las otras dos instituciones educativas oficiales del municipio. Treinta estudiantes presentan la prueba en el 2008 y los desempeños de cada área no logran estar por encima de siete puntos, a diferencia de lo que ocurre en La Aurora. Así mismo, inglés, desde el principio y como ocurre en La Aurora, se presenta como una problemática porque solo obtiene cuatro puntos:

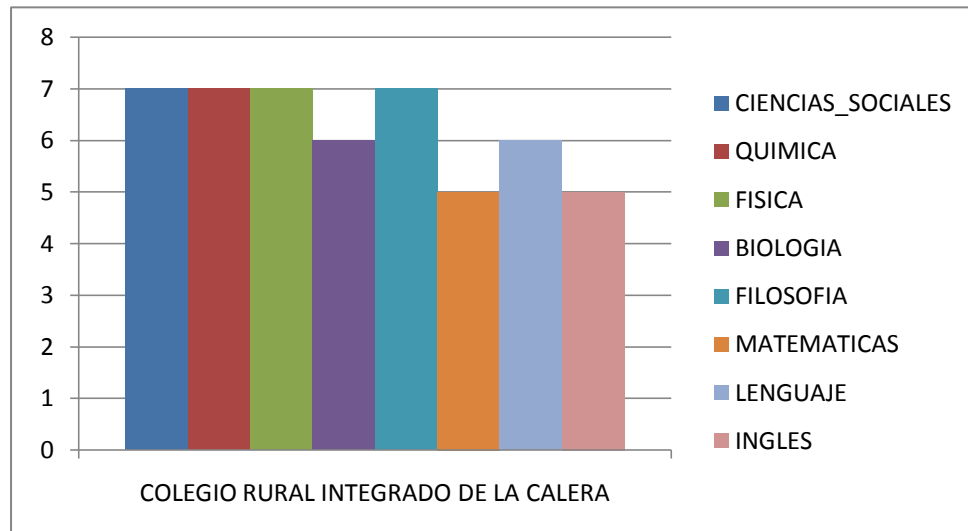
2008



En 2009 son 21 estudiantes los que presentan la prueba y aunque en inglés y ciencias sociales suben un punto (pasando de cuatro a cinco y de seis a siete respectivamente, biología desciende de siete a seis y matemáticas junto a lenguaje permanecen en el mismo nivel (cinco y seis respectivamente). Por lo anterior, a pesar de que se infiere una leve mejoría, la Institución Educativa

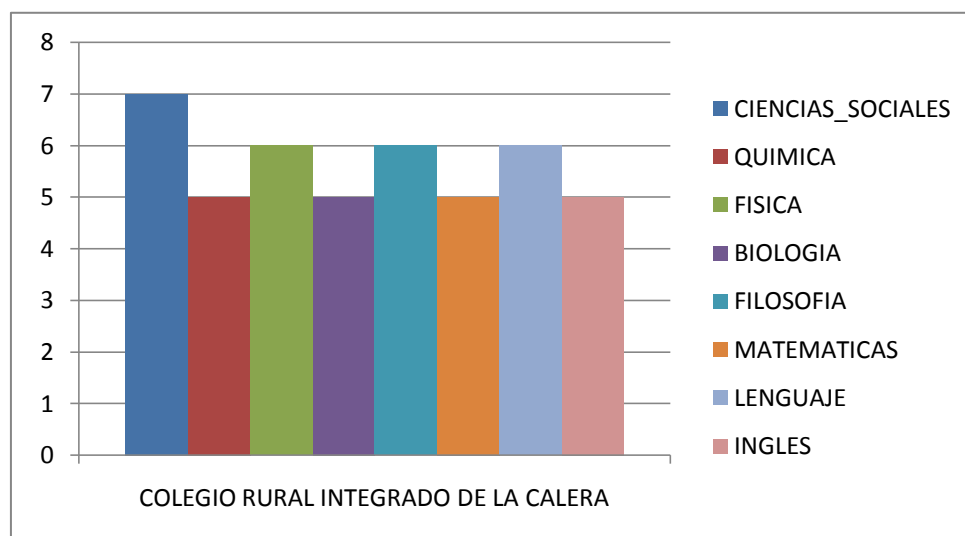
Departamental Rural Integrado (IEDRI) aparece nuevamente en “bajo” dentro de la clasificación del ICFES gracias a sus resultados en la prueba SABER 11; en ninguna de las áreas alcanza los ocho puntos:

2009

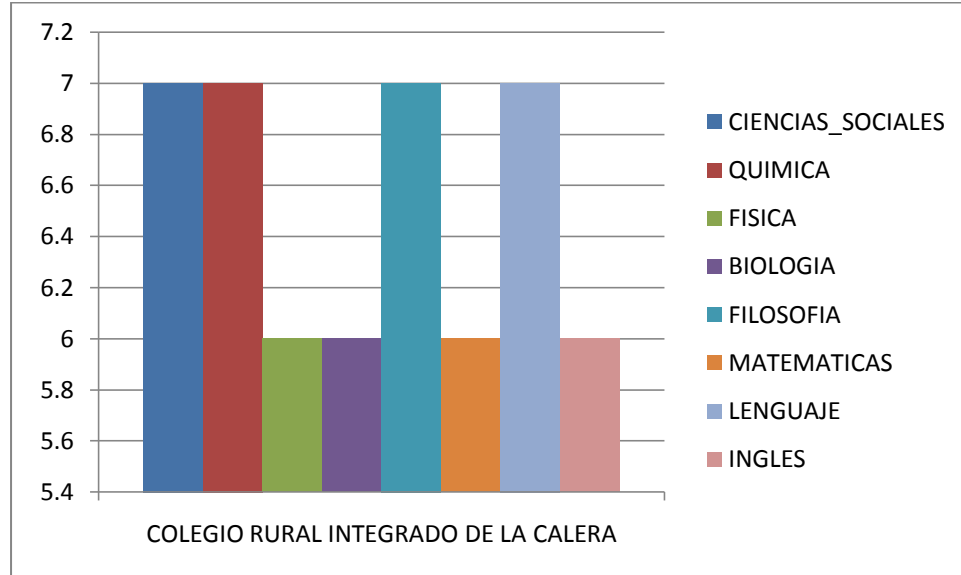


En el 2010 la IEDRI consigue un promedio de 41,61 contra 44,48 del país, una desviación de 3,69 contra 5,97 del país y son 29 estudiantes los que presentan la prueba. Solo ciencias sociales consigue los siete puntos. Química, física y filosofía disminuyen sus desempeños en uno y dos puntos respectivamente mientras que biología, matemáticas e inglés se mantienen en cinco puntos. Los resultados de la IEDRI, además de ser negativos en lo referente a puntaje y desviación, también son intermitentes, lo que permite inferir ausencia de un trabajo permanente con un horizonte. El promedio de matemáticas (39,49) es una problemática constante que no logra subsanarse en los tres años analizados pero que se explica en el hecho de que durante 2007, 2008 y 2009 la institución no cuenta con un docente de matemáticas nombrado en propiedad y son los docentes de otras áreas quienes asumen esta asignatura. Inglés (39,13) también es una problemática pero, a diferencia de lo que sucede en La Aurora, existe una docente nombrada en propiedad hace ya más de diez años:

2010

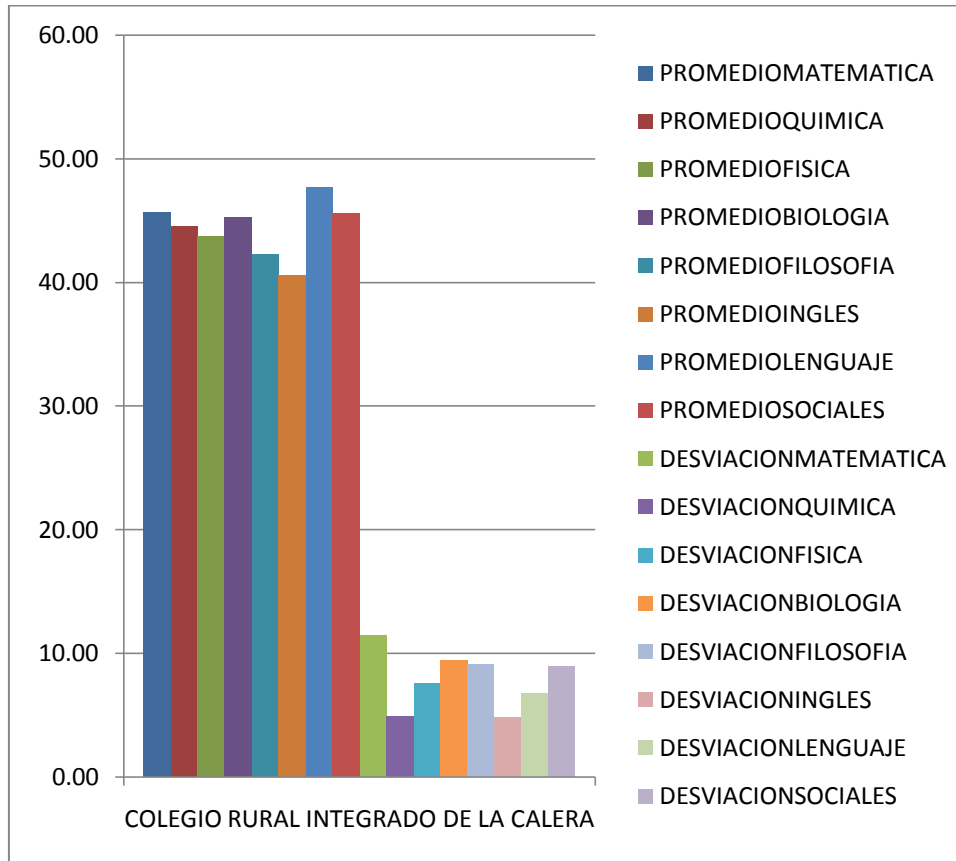


En 2011, 17 estudiantes de la IEDRI presentan la prueba SABER 11 y consiguen un promedio de 45,56 contra 44,22 del país y una desviación estándar de 4,95 contra 7,69 del país. Todos los promedios de sus áreas pasan de 41 puntos por lo que ninguna de ellas está por debajo de los seis puntos, ni siquiera matemáticas o inglés. Química vuelve a los siete puntos, subiendo dos en un solo año, y biología sube un punto. Lenguaje, que en tres años no había logrado superar los seis puntos, eleva un punto y esto puede explicar, en cierta medida, la mejoría en el desempeño de las demás áreas porque hay mejor comprensión de texto. La caracterización que se hizo de la institución arroja como hipótesis para explicar esta mejoría la presencia de un proyecto de investigación liderado por la rectora que involucra a toda la comunidad educativa y a todas las áreas del conocimiento dentro del cual el proceso de lectura tiene una función protagónica. La recolección y reescritura de la tradición oral de las diferentes veredas, por ejemplo, es uno de los productos del proyecto:



Debido a lo anterior, la Institución Educativa Departamental Rural Integrado, en el 2011, se clasifica dentro de las instituciones de “medio” teniendo en cuenta sus resultados en la prueba SABER 11, lo cual implica una importante mejoría ya que durante tres años consecutivos se había ubicado dentro de las instituciones de menor rendimiento. Los docentes adjudican la mejoría a una disposición más apropiada por parte de los estudiantes pero, más interesante aún, también a la metodología por proyectos, a un trabajo constante y transversal que los estudiantes realizaron alrededor del tema de la Cuenca del Río Blanco orientados por la entonces rectora de la institución. Los estudiantes de la promoción 2011, además, fueron ganadores en Cundinamarca de un reconocimiento en el marco del programa ONDAS por su proyecto ambiental en el suroriente de La Calera.

La clasificación de la IEDRI va a cambiar en el 2012:



No existe un archivo que contenga la clasificación de las instituciones educativas en 2012 pero por el puntaje y la desviación obtenidos se infiere que la situación de la IEDRI tiende a ser la misma ya que la mayoría de los puntajes son iguales o menores a los del 2011, estando por debajo de la media nacional. La Institución Educativa Departamental Rural Integrado tiene en 2012 un promedio de 44,42 y una desviación estándar de 5,49 mientras que el país tiene un 44,60 de promedio y una desviación de 6,55. Inglés (40,97 de promedio frente a 44,11 del país) es, también en el 2012, el área con peor desempeño seguida por filosofía (42,26 frente a 44,48), química (44,57 frente a 45,73 del país) y física (43,74 frente a 44,45 del país). Solo algunas áreas logran mantener o sobrepasar el promedio nacional:

ÁREAS	PUNTAJE	PUNTAJE DE LA
-------	---------	---------------

	NACIONAL	IEDRI
Lenguaje	46,51	47,70
Matemáticas	45,83	45,65
Biología	45,27	45,30
Ciencias Sociales	44,87	45,57

A pesar de los promedios más bajos, la IEDRI permanecerá en “medio” dentro de la clasificación del ICFES teniendo en cuenta la normatividad vigente. Sin embargo, tradicionalmente, es la institución oficial con desempeños más bajos de La Calera a pesar de que, como se verá más adelante, es la institución del municipio que más inversión, pública y privada, ha recibido en los últimos años. Solo en el 2011 logró estar por encima de La Aurora y muy cerca de la Institución Educativa Departamental Integrada de La Calera.

4. Conclusiones

Esta investigación inició con la hipótesis de que las instituciones educativas oficiales del municipio de La Calera eran de muy mala calidad en relación con las demás instituciones de Cundinamarca y del país y que, por lo tanto, sus desempeños en las pruebas externas eran muy bajos. Al inicio de la investigación, como investigador buscaba responsables (por no decir culpables) de tal situación. La prueba SABER 11 fue el blanco inicial del señalamiento pero la lectura detenida de sus propósitos y enfoque dirigieron el índice acusador a los docentes. Información proveniente de diferentes fuentes aclaró que el trabajo de los maestros tampoco puede ser objeto de acusación ya que son muchos los retos que enfrentan y mucha también su aptitud y actitud a nivel institucional. Por tal razón, el gobierno fue el siguiente en ser considerado como el enemigo de la educación, sin embargo, no se puede desconocer la inyección presupuestal que ha realizado en las instituciones oficiales de La Calera.

Pronto, y tal vez en eso consiste el verdadero secreto del oficio investigativo, los datos y la información obtenida descubrieron que buscar un responsable o un culpable, no ofrece ningún tipo de solución. Del mismo modo, y quizá más importante, el transcurso de la investigación señaló que la hipótesis inicial provenía de una visión limitada de quién observaba la realidad. Las instituciones educativas oficiales de La Calera pueden lograr y han logrado en la medida de sus posibilidades brindar una educación pertinente dentro de los límites que, como instituciones públicas, deben abordar diariamente; generalmente los estudiantes de estas tres instituciones han obtenido resultados más altos que sus congéneres de otros municipios de Cundinamarca. De un número aproximado de ochocientas instituciones del departamento, incluidas las no oficiales, las de La Calera logran posicionarse casi siempre entre el grupo de las primeras trescientas o cuatrocientas y solamente en el 2010 la Institución Educativa Departamental Rural Integrado estuvo por debajo de las seiscientas primeras instituciones.

Así, enseñó la investigación que no existe, como tal, un responsable o culpable; alguien a quien pueda adjudicársele las causas y las consecuencias de las problemáticas de las diferentes instituciones. No se trata, por ejemplo, de trabajo extracurricular porque, en la institución rural más alejada, en las tardes una profesora dirige un grupo de servicio social, un profesor entrena un equipo de futsal y una niña hace la tarea de álgebra mientras atiende la tienda del caserío. Por otro lado, los fines de semana el profesor de educación física reúne estudiantes en una de las sedes para entrenamiento de ciclismo y de fútbol. Lo mismo sucede en el casco urbano, donde dentro de la casa de la cultura del municipio los estudiantes encuentran diferentes cursos de formación artística y cultural como música, literatura, danza, etc. Los docentes, además, han hecho esfuerzos por cambiar sus formas de evaluar y, por consiguiente, sus maneras de trabajar dentro del aula.

Tampoco resulta apropiado decir que la falta de recursos es una razón real y contundente de por qué los desempeños de los estudiantes oficiales en La Calera no son superiores. La tecnología, para citar solo un aspecto de la enorme inversión realizada en el municipio, es redundante en la Institución Educativa Departamental Rural Integrado gracias al aula Galileo Galilei y la sala de agroindustria que representan un patrimonio bastante elevado en relación a otras instituciones rurales del país.

Así, se presentan como explicaciones de los desempeños una gama de problemáticas que se pueden resumir en una sola: la ausencia de sistema educativo y, por consiguiente, la incomunicación o falta de cohesión entre las acciones que llevan a cabo los diferentes componentes o participantes del ámbito educativo en Colombia. Para comenzar a desenredar esta conclusión se debe iniciar con un ausente de las instituciones educativas de La Calera: el proyecto transversal de lectura. Recientemente, debido a los altos resultados obtenidos por Finlandia en pruebas internacionales, Andrés Oppenheimer, en su artículo *Finlandia, los campeones del mundo* señaló que este país lograba esos

desempeños gracias a sucesos históricos que convertían la lectura en un elemento de obligatorio cumplimiento y de mucha tradición. No obstante, dentro de los proyectos educativos institucionales de los colegios de La Calera no existe formulado con propiedad un proyecto de lectura que afronte los obstáculos que pueden encontrar los estudiantes del municipio en este ámbito ni que proponga acciones innovadoras y significativas que conviertan la lectura en un hábito municipal, por lo menos, en las instituciones educativas. Aun así, instituciones de toda índole, gubernamentales y no gubernamentales, con y sin ánimo de lucro, hacen llegar a las instituciones educativas libros de toda clase y de todas las disciplinas que podrían ser parte de la solución a un problema en la educación del municipio. Sin embargo, los libros se convierten en inventario muerto porque, como ya se dijo, no existe un proyecto que lleve los libros hasta las manos de los estudiantes ni que motive su lectura, por lo que todas aquellas obras terminan en anaqueles que se visitan sólo de manera circunstancial.

Tal vez más problemático es que no solo hay ausencia de un proyecto transversal de lectura que impacte en toda la comunidad y que convierta la acción de leer en algo cotidiano y agradable dentro del municipio, sino que también los PEI de las tres instituciones carecen de todos sus componentes y son, generalmente, documentos sin valor pedagógico o filosófico para la comunidad educativa. Así, las acciones diarias de las tres instituciones carecen de un horizonte y, de cierta manera, carecen de sentido. Es más, en ocasiones ni siquiera los recursos que reciben son utilizados de manera eficaz y significativa, de tal forma que redunden en mejores resultados en las pruebas externas y, en sí, en mejor calidad. Esto demuestra que entre las entidades educativas y las entidades gubernamentales no existe comunicación ya que no se explica por qué instituciones que no poseen un proyecto educativo institucional en el sentido estricto de la palabra reciban presupuestos tan altos en recursos tecnológicos y didácticos. Es decir, no se trata de negar recursos a las instituciones educativas basados en la ausencia de PEI sino de evitar inversiones al azar y sin sentido que terminan convirtiéndose en un gasto sin fruto. Al final, queda la sensación de que se invierte en la educación por

el simple hecho de poder decir a los medios y a la sociedad que así se hizo pero que no funcionó. Es necesario, entonces, que todos aquellos que hacen parte del proceso educativo del país, tanto los funcionarios de las altas esferas de la política como los docentes en las aulas, comprendan la importancia de la existencia de los proyectos educativos institucionales. Ya en 1988, Aebli decía que

Cuando se entienda y se lleven a cabo proyectos de este modo, cuando penetren en nuestras escuelas unas actividades animadas por este espíritu, no se podrá decir ya que en un sitio se forman los teóricos, mientras en otro se forman los prácticos. Entonces, en ambos lugares se formarán prácticos que piensan y pensadores prácticos. Y si a través de esta actividad encuentran placer en aprender a colaborar juntos de un modo humano, habremos formado al mismo tiempo hombres. (Aebli, 1988: 176)

El problema está en que tampoco se puede hablar de un proyecto de educación en el municipio, el departamento o el país. La situación de las instituciones educativas no es más que un reflejo del sistema educativo en particular y un reflejo de la sociedad en general. En el caso de la educación rural, por ejemplo, las políticas no son claras y por eso es que no basta con abarrotar las instituciones con libros, computadores o dispositivos tecnológicos de última generación, como sucede en la institución rural de La Calera, donde a pesar de los altos presupuestos los estudiantes no consiguen resultados que los pongan por encima de las otras dos instituciones (urbana y mixta) del mismo municipio. Cuba, como lo expone Martín Carnoy, sí logró un programa que cualificara la educación rural si bien las diferencias de espacio geográfico y cantidad de población obligan a un tratamiento cuidadoso de dicha información:

El impulso en favor de la igualdad también se expresó mediante un estímulo ideológico progresivo que pretendía “unificar” las poblaciones rural y urbana. Se promovió la campaña de “escuelas al campo” que llevó a los alumnos de los primeros cursos de secundaria (séptimo a décimo grados) y a los de preparatoria a las zonas rurales a cortar caña de azúcar y realizar otros trabajos agrícolas durante las vacaciones escolares. (...) Así, las escuelas rurales se convirtieron en secundarias donde se impartían

los últimos niveles, y sólo las frecuentaba una parte del alumnado. Las escuelas rurales tuvieron un impacto positivo en el rendimiento de los alumnos, y pudo comprobarse que el hecho de poner un número considerable de ellos en un régimen de internado el cual los profesores podían controlar de cerca el trabajo académico de los alumnos, día y noche, produjo un descenso de las tasas de fracaso escolar y un alza de las calificaciones. (Carnoy, 2010: 52)

La educación rural colombiana, como lo demuestra la Institución Educativa Departamental Rural Integrado, adolece de acciones pensadas exclusivamente para su desarrollo y que comprendan la importancia pero también la diversidad de las zonas rurales colombianas. Es decir, el sistema educativo colombiano no presenta ideas específicas para el desarrollo educativo de las zonas rurales y por eso, aunque lleguen los recursos económicos, que no llegan a otras zonas rurales como en La Calera, no se sabe exactamente por qué llegaron y qué se va a hacer con ellos, como sucede en La Calera, ya que no existen orientaciones formuladas dentro de un programa dedicado a la educación del campo. Por eso, los estudiantes de zona rural en Colombia, a pesar de estar relativamente cerca de la capital y con recursos importantes, parecen condenados a los bajos desempeños. Aparecen, eso sí, en algunos espacios particulares, como el del municipio en estudio, muchas ideas para realizar trabajo educativo en el campo y las instituciones, en ocasiones, se convierten en centros de experimentación ideales para los pilotajes, pero estas ideas son inconexas, fragmentadas, caóticas, incompletas y, por consiguiente, sin sentido e ineficaces.

Todo esto sucede porque en Colombia no se entiende el concepto de sistema y no se concibe un verdadero sistema educativo con las características esenciales de un sistema:

Un sistema es, en esencia, un conjunto de cosas, elementos y variables que mantienen ciertas relaciones entre sí de manera ordenada y de cuya interacción resultan propiedades emergentes, no reducibles a los elementos o variables constituyentes. (...) Rescatamos, por tal razón, dos de las clasificaciones de sistemas que se hallan en la jerarquía de complejidad de K. Boulding (1956), en las que se juega, de manera implícita, el concepto de información y que resultan relevantes para el

caso: los llamados sistemas humanos y los sistemas socioculturales u organizaciones sociales. Los primeros incluyen sistemas con capacidades de autoconciencia, autosensibilidad y de simbolismo como medio de comunicación, gracias a la capacidad humana de manejo de herramientas simbólicas como el lenguaje. Los sistemas socioculturales, además, representan el conjunto de individuos con la capacidad de crear un sentido social de organización, de compartir cultura, historia y futuro, de disponer de sistemas de valores, de elaborar sistemas de significados. Ambos sistemas, según Boulding, se encuentran en un nivel de complejidad superior al de los sistemas abiertos. Aquí entendemos los sistemas educativos como sistemas socioculturales en los que se comparten conocimientos y se integran subsistemas de significado y subsistemas humanos. (Florez, Castro y Árias, 2009: 26).

La idea del sistema educativo como sistema complejo implica la comprensión del fenómeno educativo con dinámicas de funcionamiento en las que se establecen múltiples relaciones de diversos componentes o elementos. Así, no es posible entender el sistema educativo como el objeto de estudio de una sola disciplina porque el fenómeno educativo requiere de la circunscripción de principios teóricos y prácticos de cualquier campo del conocimiento por lo que no permite la explicación parcial y obliga a la comprensión integral del fenómeno en sí. En Colombia, contrario a lo que debería suceder, el sistema educativo recibe observaciones parciales desde perspectivas particulares (la política, la pedagogía, la economía, los medios de comunicación, etc.) pero estas visiones no se integran y las decisiones sobre la educación, generalmente, se toman desde un punto de vista, obviando los demás. Así, una característica esencial para que un sistema complejo opere de manera óptima, la comunicación, no se da en el caso del sistema educativo colombiano; cada uno de los elementos de este sistema funciona independientemente y sin tener en cuenta los demás: el proyecto nacional no se entronca con los proyectos educativos institucionales y éstos, a su vez, no se empoderan de los proyectos transversales de lectura. En Cuba, por el contrario, todo es coherente y parece tener cohesión:

Como la educación en Cuba desde los años setenta se ha impartido según unas normas razonablemente elevadas de calidad, el promedio de los estudiantes de secundaria ha recibido una formación muy buena en

matemáticas, ciencias y lenguaje, lo que ha generado futuros maestros. El Ministerio de Educación, al formar a estos estudiantes y futuros profesores en los Institutos Pedagógicos dirigidos por el gobierno para enseñar el programa educativo nacional que él mismo había designado con este fin, podía entregar profesores razonablemente buenos, preparados para enseñar el programa obligatorio en cada una de las escuelas de Cuba, incluso en las rurales de las provincias más alejadas de La Habana, su capital. (Carnoy, 2010: 54)

No es extraño entonces que los resultados de Colombia en pruebas internacionales sigan siendo poco satisfactorios. Dentro del informe presentado por la OCDE sobre la prueba PISA 2012, los estudiantes colombianos solo pudieron conseguir desempeños mejores que los de los peruanos y el país terminó penúltimo, por debajo de las otras naciones en que se aplicó la prueba y tampoco es extraño que las instituciones educativas oficiales de La Calera no consigan mejores desempeños en la prueba SABER 11, en particular su institución rural más representativa y completamente dotada con implementos de última tecnología.

Bibliografía

- ATORRESI, A. (2012). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Bogotá: UNESCO.
- BUSTAMANTE, G. (2005) *La evaluación: ¿objetiva o construida?* Colombia: Sociedad Colombiana De Pedagogía Socolpe
- ----- (2007) *Resultado de las Pruebas Comprender de Lenguaje Primera Aplicación Grados 5° y 9° - Análisis comprensivo y Pedagógico*. Colombia Secretaria de Educación de Bogotá
- CARNOY, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica.
- COOK, T. y REICHARDT, S. (2005) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- COURTES, J. (1997) *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. Madrid: Gredos.
- LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte*. Chile: UNESCO.
- Equipo encargado del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. (2004) *Informe de seguimiento a la EPT en el mundo*. París: UNESCO.
- FLOREZ, R. CASTRO, J. ÁRIAS, N. (2009) Comunicación, lenguaje y educación: una mirada desde las teorías de la complejidad. En, *Folios*. Segunda Época. No. 30. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- FOUCAULT, M. (2005). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI editores.
- FURLÁN, A. (1999). La evaluación de los académicos. En, Rueda (Comp.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: UNAM.
- GARDNER, H. (1993). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- ----- (1995). *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ, D. (2006). *Evaluación de la educación superior ECAES*. Colombia: Magisterio.

- JURADO, F. (2003). Las tensiones de la evaluación y la evaluación como formación: hacia el balance de una experiencia. En, Bogoya (Eds.), *Trazas y Miradas: Evaluación y Competencias* (pp. 51-68). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ----- (2003a) El contexto social y los usos sociales de la evaluación. En, Jurado (Coordinador), *Evaluación: conceptualización, experiencias, prospecciones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ----- y otros. (2012) *Sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ----- (2013) El enfoque sobre competencias: una perspectiva crítica para la evaluación. En, *El concepto de competencia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- *Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana*. (1998). Bogotá: Ministerio de Educación – Cooperativa Editorial Magisterio.
- MORA, A. I. (2004). *La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos*. Recuperado el 26 de octubre de 2009, <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/periodos.php>
- OECD. (2012). *Informe PISA 2009: Superación del entorno social: Equidad en las oportunidades y resultados del aprendizaje* (Volumen II). España: Santillana.
- OPPENHEIMER, A. (2010). *Finlandia, los campeones del mundo*.
- PIAGET, J. (1972). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- *Propuesta para la actualización teórica de las pruebas de estado y saber*. (2005). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- RESTREPO, G. (2003) Evaluaciones y autoevaluaciones en una formación continua. En, Jurado (Coordinador), *Evaluación: Conceptualización, Experiencias, Prospecciones* (pp. 25-45). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

-
- SANTANA, L.E. (2007). *Un Pueblo Entero Para Educar*. Buenos Aires: Magisterio del río de la Plata. Grupo Editorial Lúmen.
 - SERRANO, E. (2013) El concepto de competencia en la semiótica discursiva. En, *El Concepto de Competencia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
 - UN / ICFES. (2005) Propuesta para la actualización teórica de las pruebas de Estado y SABER. Constitución y desarrollo de colegiaturas: informe final.
 - VINENT, M. (2003). Una mirada a la evaluación. En, Bogoya (Eds.) *Trazas y Miradas: Evaluación y Competencias* (pp. 9-15). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.