

¿QUÉ SE EVALÚA CUANDO SE EVALÚAN COMPETENCIAS EN LENGUAJE?: UNA
PERSPECTIVA DISCURSIVA Y DE DIVERSIDAD.

Lady Astrid Hernández Castro

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Educación

Bogotá

2019

¿QUÉ SE EVALÚA CUANDO SE EVALÚAN COMPETENCIAS EN LENGUAJE?: UNA
PERSPECTIVA DISCURSIVA Y DE DIVERSIDAD.

Lady Astrid Hernández Castro

Tesis presentada para obtener título de Magister en Educación

Directora: Dora Inés Calderón

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Educación

Énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural.

Bogotá

2019

Resumen

El propósito de este estudio es aportar a la discusión sobre las pruebas en lenguaje aplicadas masivamente y su relación con las poblaciones diversas, especialmente con diversidad sensorial y lingüística. La investigación indaga en este contexto, sobre la situación en la que se encuentra la evaluación en lenguaje y los estudiantes evaluados, en Colombia.

Lo anterior, requirió de la búsqueda de algunas propuestas y experiencias documentadas en Latinoamérica, frente al abordaje que han dado a las pruebas masivas de lenguaje ante las necesidades de los estudiantes pertenecientes a comunidades diversas, así como la revisión de políticas educativas y documentos pedagógicos que las fundamentan. Con ello, fue posible poner en evidencia algunos avances en cuanto a la denominación y criterios de adaptación a diferentes aspectos de la educación y evaluación en contextos diversos, como las maneras en que se han venido implementando para cada país.

El análisis de contenido realizado a los documentos hallados permitió referir las diferentes categorías que han emergido en el ejercicio de aplicar y modificar pruebas, además de rastrear la manera como se vienen transformando, a propósito de las poblaciones con diversidad sensorial y lingüísticas. Estos elementos son de gran valor para aproximarse a la situación actual de la evaluación en lenguaje para estudiantes sordos, ciegos o miembros de comunidades usuarias de una primera lengua diferente al castellano en nuestro país.

El estudio también cuenta con el seguimiento a los fundamentos de pruebas en lenguaje, aplicadas nacionalmente a la población en general, con el fin de contrastar estos criterios con lo enunciado a propósito de la atención a otras poblaciones. Algunas de las reflexiones, sugerencias y críticas que en este aspecto hallamos, hacen parte de la discusión que este documento registra,

pues finalmente, se busca poner en evidencia si las medidas que se han implementado en Colombia dan respuesta a las diferentes necesidades, exigencias y condiciones que las poblaciones mencionadas han señalado al momento de presentar una evaluación en lenguaje.

Palabras clave: Evaluación masiva, evaluación en lenguaje, pruebas diferenciadas, diversidad sensorial, diversidad lingüística, ajustes, acomodaciones.

Abstract

The main goal of this research proposal is to contribute to the discussion about the massive implementation of language assessment and its relation towards the diverse population; particularly with the linguistic and sensory diversity. The research inquiries on the context of Colombia in which is found the language assessment and the students evaluated.

The above required the search for some proposals and experiences documented in Latin America. Also, it was taken into consideration the approach of some massive language test's results over the needs of some students that belong to diverse communities. Besides, the educational policies and pedagogical documents that are the base and core of the language assessment were reviewed. Given this, it was possible to highlight some of the advances regarding the denomination and criteria of adaptation to different aspects of the education and assessment in diverse contexts, as the procedure that has been implemented in each country.

The analysis of the content made to the documents found allowed referring to the different categories that have emerged in the exercise of applying and modifying tests. In addition to

following the way they are being transformed, regarding the populations with sensory and linguistic diversity. These elements are of immense value to approach the current situation of the language assessment of deaf or blind students or also students that are users of a different mother tongue in Colombia.

This research also contains the traces of the foundation of the language tests that are nationally applied to the general population. It aims to contrast those criteria against the awareness of the other populations. As a matter of fact, some of the reflections, suggestions and critics that we have found take part in the discussion that this document files. Hence, it finally seeks to highlight if the measures that have been implemented in Colombia at the time of presenting a language assessment, respond to the different needs, demands and conditions that the mentioned population has pointed out.

Tabla de contenido

Introducción	8
1. Problema de investigación.....	10
1.1. Justificación.....	10
1.2. Planteamiento del problema de investigación	11
1.3. Objetivos	14
1.3.1. Objetivo General:	14
1.3.2. Objetivo específicos:	14
2. Metodología.....	15
2.1. Establecimiento de línea base de análisis.....	16
2.2. Diseño de los instrumentos para el análisis.....	18
2.3. Análisis de los datos. La codificación.....	24
2.4. Estudio comparativo de las exigencias y condiciones en los distintos tipos de pruebas halladas.	26
2.5. Valoración crítica sobre el efecto de la función diferencial.....	27
3. Antecedentes.....	29
3.1. La evaluación en el área de lenguaje para estudiantes en último grado de educación media.....	29
3.2. La evaluación a poblaciones diversas: estudios identificados en diferentes países.	39
4. Marco teórico- horizonte conceptual en evaluación y evaluación diferencial del lenguaje ..	51

4.1. Las pruebas masivas en lenguaje: un marco conceptual sobre evaluación en el área de lenguaje.....	52
4.2. Aproximaciones conceptuales a las pruebas masivas diferenciadas.....	64
5. Análisis de los datos	76
5.1. Análisis de fundamentos para pruebas de lenguaje en el último grado de educación media.....	76
5.2. Discusión sobre resultados obtenidos por estudiantes de poblaciones diversas, en pruebas masivas de lenguaje.....	82
5.3. Comparativo de pruebas masivas, ítems adaptados y acomodaciones.....	91
6. Conclusiones y recomendaciones.....	112
7. Referencias bibliográficas	118

Introducción

El presente documento comprende una propuesta de investigación, que se realiza en el marco del proyecto: “Desarrollo didáctico y tecnológico en escenarios didácticos para la formación de profesores que acogen la diversidad: factores para su implementación y validación en la Universidad Distrital, de la Alianza AIDETC-COLCIENCIAS convocatoria 611 Bogotá – Colombia. Programa Nacional de Arquitectura Pedagógica, Didáctica y Tecnológica para la formación de profesores en y para la diversidad, código 141966144765”.

Con este ejercicio se pretende comprender los aspectos discursivos y de comunicación que son evaluados por las pruebas masivas implementadas para el área de lenguaje, en estudiantes de último grado de educación media en condición de diversidad sensorial o lingüística. Para ello, se llevó a cabo un ejercicio de análisis de contenido sobre algunos documentos correspondientes a las políticas educativas en evaluación y referentes teóricos sobre pruebas masivas de lenguaje, en relación con lo establecido para personas que tengan una situación sensorial y lingüística diferente.

En primer lugar, el documento comprende un rastreo a las reflexiones encontradas en torno a la aplicación de pruebas masivas, especialmente en el área de lenguaje, a poblaciones en condición de diversidad sensorial y lingüística para diferentes países. A partir de ello, se recogen algunos conceptos que surgen de esta discusión y las prácticas que se adelantan al respecto.

En un segundo momento, se esbozan las cualidades que fundamentan las pruebas aplicadas en la actualidad de manera masiva, para evaluar el área de lenguaje en el último grado de educación media. Con este referente se da paso a mencionar algunos análisis y críticas frente a los resultados que registran las poblaciones diversas en la presentación de este tipo de pruebas.

Por último, al realizar un ejercicio comparativo entre pruebas diferencias y criterios de las pruebas aplicadas de manera masiva, se discuten unas posibles relaciones entre las exigencias propias de este ejercicio evaluativo y la propuesta educativa para poblaciones con diversidad sensorial y lingüística. Este análisis crítico, pretende poner en evidencia la situación de la evaluación estandarizada para las poblaciones mencionadas.

1. Problema de investigación

1.1. Justificación

Garantizar el derecho a la educación de niños y jóvenes es obligatorio, según plantea Tomasevski (2001):

El compromiso por una educación inclusiva, gratuita y de calidad es compartido por la EFA [Educación para todos] y el derecho de internacional de los derechos humanos. El marco de Dakar para la Acción ha reafirmado en el 2000, que la educación es un derecho fundamental, y ha subrayado la importancia de una acción gubernamental basada en los derechos en la implementación de la EFA (p. 342).

Esto implica que los estados tienen la obligación de promover programas educativos, que contemplen procesos inclusivos y equitativos en todos los ámbitos del sistema, incluida la evaluación. Frente a los contenidos, formas y condiciones de este proceso vale la pena cuestionarse, por el avance o los logros alcanzados en Colombia en favor de las poblaciones que presentan otras formas de acceder e interactuar con el conocimiento y su validación, así como con la lengua castellana. De esta manera comprender la situación de la evaluación del lenguaje desde su condición.

Hace falta estudiar los retos que impone a los estudiantes el hecho de realizar una prueba, que se aplica de manera masiva respecto unos conocimientos y habilidades que se asumen generales para la población colombiana. Ello dificulta la posibilidad de poner en evidencia si se vulnera o no al estudiante con este tipo de evaluación, más aún en el caso de quienes tienen una condición lingüística o sensorial diferente, que se correspondería con unos proyectos educativos diversos. La situación evaluativa pone al estudiante frente a unas exigencias que pueden estar afectadas o determinadas por la condición del evaluado.

Se hace necesario saber qué pasa con las pruebas y qué condiciones se dan, desde el punto de vista curricular y en las propias pruebas, ante un panorama de diversidad. Conocer algunas discusiones que se dan en relación con los resultados obtenidos y los fundamentos de la evaluación masiva, así como las experiencias frente a este tipo de evaluación y las propuestas de cambio frente a las mismas, permitirán visualizar las variables que determinan la situación de la persona evaluada cuando hay una condición de diversidad.

Aportar a la reflexión frente a las acciones que se adelantan en relación con la evaluación masiva diferenciada puede ofrecer mayores elementos de juicio, en especial para los diferentes agentes partícipes en procesos educativos, como quienes intervienen en el diseño de evaluaciones o aquellos involucrados en la formación de estudiantes con diversidad sensorial o lingüística. De esta manera, se pretende aportar elementos para iniciativas y propuestas que atiendan a generar mayor correspondencia entre los diferentes elementos curriculares y las exigencias de la evaluación del área de lenguaje, en una sociedad diversa como la colombiana.

1.2. Planteamiento del problema de investigación

Frente a los procesos de evaluación en educación, se han establecido múltiples perspectivas y propuestas que responden a unas maneras específicas de concebir a quien aprende, lo que aprende y la validación del ejercicio pedagógico, pues “diferentes teorías del aprendizaje suponen diferentes concepciones y modos de evaluación” (Atorresi, 2005, p. 4). Por ello, es posible identificar distintas políticas, metodologías y postulados teóricos que fundamentan el ejercicio evaluativo. Sin embargo, los estudiantes en nuestro país, como en muchos otros,

presentan pruebas masivas y estandarizadas para medir los resultados obtenidos en cada nivel educativo, de manera indistinta para algunas áreas de conocimiento.

La observación de la relación entre las competencias evaluadas por las escuelas y las evaluadas por las pruebas de Estado permite ahondar en el estudio de las prácticas de evaluación que influyen los niveles de calidad educativa en el país. (Rojas, 2014, p.4)

Debido a ello, surge la inquietud sobre la situación en la que se pone al sujeto, a partir de lo enunciado en las pruebas de lenguaje para el último grado de educación media y especialmente qué características tiene este ejercicio cuando los estudiantes presentan una condición de diversidad sensorial o lingüística.

Cada uno de los ítems incluidos en pruebas nacionales e internacionales comprende un reto cognitivo, una tarea o exigencia, para poder responder a lo que se pregunta.

En la noción de competencia se integran necesariamente tres tipos de elementos:

- Capacidades, innatas y adquiridas, que posibilitan actuar con competencia (“poder hacer”);
- Tareas (actividades escolares, académicas o profesionales) que hay que resolver con competencia (“poder hacer”);
- Resoluciones efectivas de tareas que surgen en situaciones reales, y que permiten observar si se actúa o no con competencia (“hacer”) (Atorresi, 2005, p. 8).

Por eso, cuando se conoce que hay pruebas diferenciadas para algunas poblaciones en nuestro país (como el caso de personas sordas y ciegas), se hace necesario indagar sobre el tipo de diferenciaciones que se realizan frente a las capacidades y tareas de los estudiantes, además de los criterios a los que atienden dichas modificaciones.

Las pruebas masivas han sido señaladas constantemente por sus pretensiones homogeneizadoras frente a las particularidades del sistema educativo, pero el asunto se complejiza si reconocemos

la diversidad de los estudiantes evaluados en Colombia; realizar pruebas diferenciales podrían ser un factor que genere procesos más equitativos y justos o amplíe la brecha de desigualdad.

Algunas preguntas orientadoras que han encausado esta iniciativa son: ¿En qué situación lingüística y discursiva se pone al sujeto evaluado en condición de diversidad sensorial, lingüística y socio-cultural? o ¿Cómo se conciben las pruebas de lenguaje, del sujeto evaluado en condición de diversidad sensorial, lingüística y socio-cultural? Además, ¿qué tipo de ajustes o condiciones adoptan este tipo de pruebas cuando hay diversidad sensorial o lingüística? y ¿qué estilos de aprendizaje se identifican en la literatura respectiva y cuál es la coherencia de estos con el planteamiento de una evaluación diferenciada?

Cabe destacar entonces que, tras el reconocimiento de la diversidad en las políticas educativas, emergen preguntas que aún no son resueltas para la educación en nuestro país, aunque se implementen acciones como las de generar pruebas diferenciadas. Pruebas que pretenden tener en cuenta la existencia de condiciones de poblaciones con diferencias sensoriales y/o lingüísticas y culturales; no obstante estas pruebas pondrían llegar a poner en desventaja al sujeto evaluado. Queda pendiente comprender la pertinencia y equidad que radica en dicha diferenciación.

En resumen, la pregunta problema que direcciona esta propuesta de investigación es:

¿Qué aspectos se evalúan en las pruebas masivas del área de lenguaje y qué ajustes se realizan en pruebas diferenciadas para poblaciones con diversidad sensorial o lingüística?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivos Generales:

Identificar los aspectos que se evalúan en las pruebas de lenguaje y los ajustes que se realizan a estas pruebas, para ser aplicadas a poblaciones con diversidad sensorial o lingüística, con el fin de establecer relaciones de equidad y pertinencia de la evaluación en lenguaje para estas distintas poblaciones.

1.3.2. Objetivos específicos:

- Identificar las exigencias intelectuales que hacen las pruebas masivas del área de lenguaje, a los estudiantes de último grado de educación media en Colombia.
- Comparar las exigencias de las pruebas masivas para estudiantes de último grado de educación media, con las pruebas diferenciadas que se proponen en Colombia.
- Establecer de manera crítica las exigencias de pruebas diferenciadas en el área de lenguaje, para estudiantes en condición de diversidad sensorial o lingüística del último grado de educación media en Colombia.

2. Metodología

El presente estudio adopta como método de investigación el Análisis de Contenido (AC) con el propósito de revisar la situación de la evaluación en lenguaje, para personas en condición de diversidad sensorial o lingüística. Para ello, se acude al análisis cualitativo de lo enunciado en las políticas, pruebas y documentos de carácter pedagógico, que registran propuestas y experiencias para Colombia y otros países. Hallamos muy pertinente este enfoque cuando López Noguero (2002, p. 175), lo relaciona con:

Las actividades en las que, partiendo de un conjunto de técnicas parciales pero complementarias, consisten en explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido [...] Todo ello con la finalidad de efectuar deducciones lógicas y justificables concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) o, eventualmente, a los efectos de los mensajes tomados en consideración.

Como se pretende reconocer los discursos políticos y teóricos existentes frente a la evaluación en lenguaje para el último grado de educación media y lo establecido respecto a pruebas diferenciadas, partimos de otorgar gran valor a lo expuesto en los diferentes textos que puedan reflejar posturas, propuestas y avances al respecto. Los documentos se convierten en nuestro principal objeto de análisis, ya que estos nos permiten aproximarnos a la problemática, posibilitando su definición e identificación de discusiones asociadas.

En ellos (documentos) los fenómenos sociales se pueden captar mediante una verdadera observación, hecha por el autor de la investigación, observación a veces inmediata, pero frecuentemente mediata (es decir observación de los efectos o las huellas del fenómeno), pero no, en todo caso, por vía indirecta, o sea por intermedio del autor del documento (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2002, p. 165).

El desarrollo de la enmarcada propuesta investigativa, tiene lugar con la ejecución de cuatro (4) fases:

2.1. Establecimiento de línea base de análisis.

La primera acción que el (AC) posibilita a esta investigación, es la elaboración de un estado de arte, que permita reconstruir los diferentes procesos que han tenido lugar, previa la actual situación de evaluación diferenciada en nuestro país. Ya que “el contenido de un texto no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido” (Navarro & Díaz, 2007, p. 179), nos es posible distinguir diferentes concepciones sobre la evaluación, el lenguaje, el sujeto, las pruebas y las relaciones que fundamentan los discursos legitimados.

Esta primera aproximación a los datos de interés para el estudio es de vital importancia, pues la teorización de los diferentes procesos que ha tenido lugar en relación con la evaluación y las poblaciones diversas, aportan valiosos conceptos y experiencias que adquieren sentido en concordancia con las discusiones actuales de la evaluación diferenciada.

Es imposible, en efecto, diseñar un método específico de AC sin partir de algunos presupuestos teóricos, por poco explicitados que estén. Debido a ello, una visión instrumental del AC no debe negar la existencia de compromisos teóricos subyacentes al nivel analítico, sino reconocerlos y explicitarlos en la medida de lo posible, con vistas a relacionarlos dialécticamente con los presupuestos del marco teórico de fondo que debe guiar la fase interpretativa en la que ha de culminar la investigación. (Navarro & Díaz, 2007, p. 181)

Para esta fase, se busca consolidar la unidad de contexto a partir de la indagación, compilación y selección de diferentes documentos, que fundamenten la estructura y metodología

de evaluaciones en lenguaje aplicados a gran escala, referentes sobre la adaptación de pruebas nacionales e internacionales en el área, ejemplos de criterios sobre pruebas e ítems diferenciados según condiciones de diversidad sensorial, lingüística y sociocultural.

En este primer nivel de análisis, las categorías identificadas deben relacionarse lógicamente con los datos que representan (que quede clara la vinculación). Las categorías pueden emerger de preguntas y reflexiones del investigador o reflejar los eventos críticos de las narraciones de los participantes. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, 2010, p. 150)

Como los documentos compilados son de diferentes naturalezas: Unos corresponden a políticas educativas, otros son análisis realizados a pruebas de lenguaje, algunas guías de trabajo pedagógico y las pruebas mismas; se hizo necesario fijar una estrategia de sistematización y clasificación que favoreciera su posterior análisis, “primero sería el del número y calidad de los elementos niveles, dimensiones y dinámicas considerados por el investigador” (Navarro & Díaz, 2007, p. 188). La lectura de los documentos permite reconocer una línea base de análisis, al ubicar la información según categorías preliminares de interés, resumidas en las siguientes etiquetas:

Teoría sobre evaluación: internacional, nacional, masiva, estandarizada.

Análisis a pruebas de lenguaje masivas o estandarizadas.

Cuadernillos, pruebas y preguntas en lenguaje o lectura crítica.

Conceptos de políticas educativas asociados con atención, integración e inclusión de poblaciones diversas, en procesos de evaluación.

Evaluación diferenciada.

Teoría y prácticas sobre modificaciones, adaptaciones y acomodaciones.

Es decir que, para definir los documentos que hacen parte de línea de base de análisis, estos deben desarrollar contenido sobre las pruebas de lenguaje, especialmente los que presentan algún tipo de relación con poblaciones diferenciadas.

Como resultado de la fase 1, se consolida el corpus o selección del número total de documentos por analizar. El conjunto de acciones a propósito de ello, requirió de un importante esfuerzo, al hallar múltiples maneras de comprender la evaluación del lenguaje, diferentes posturas en torno a su ejecución, diversas críticas y sugerencias para la participación de algunas comunidades, entre otros. Lo anterior representó un reto, pues en selección del corpus debe “jugar un papel decisivo los objetivos y medios contemplados en la investigación. Una elección cuidadosa del corpus, tras una detenida consideración de sus virtualidades en relación con el conjunto de hipótesis de partida y el marco metodológico y teórico presupuesto, es esencial” (Navarro & Díaz, 2007, p.191).

Dadas las fases en las que se desarrolla el proyecto y en especial, la aplicación de un método de análisis contenido, se hace necesaria la implementación y diseño de instrumentos con base en categorías de análisis, inicialmente para la selección de la base documental y el posterior análisis de documentos.

2.2. Diseño de los instrumentos para el análisis

En esta etapa se diseñan los instrumentos para el análisis del corpus o documentos seleccionados y clasificados según las categorías preliminares. Por otro lado y de manera complementaria, se incluye el diseño y recolección de entrevistas que fortalecen la línea base de

análisis, pues aportan otros elementos a la discusión; su aplicación a diferentes actores involucrados con las pruebas diferenciadas en Colombia, permiten dar cuenta de las exigencias y condiciones de las pruebas aplicadas.

Comprendiendo que el AC se da en torno a una dinámica comunicativa mediada por documentos y atendiendo a lo señalado por Navarro & Díaz (2007, p. 187) “cuatro elementos fundamentales de esa dinámica serían, pues, su contenido, el propósito de la misma, y los sujetos involucrados en ella -el sujeto comunicador y los sujetos que son blanco de su comunicación-”, nos vemos convocados a revisar los datos del corpus, valiéndonos de diferentes instrumentos que posibiliten dar cuenta no solo de los conceptos presentes en cada discurso, sino de las posibles relaciones en torno a los agentes del acto comunicativo y las implicaciones de lo enunciado.

Las primeras asociaciones que realizamos, en la aproximación a los datos presentes en cada unidad del corpus, se registraron en una matriz que nos permitió contextualizar cada fuente y la información contenida respecto a categorías relacionadas con evaluación y población. Este instrumento da cuenta de aspectos como:

REFERENCIA
TIPO DE DOCUMENTO
DESCRIPCIÓN
CATEGORIAS REFERENCIADAS SOBRE EVALUACIÓN

<input type="checkbox"/> Evaluación masiva <input type="checkbox"/> Evaluación diferenciada <input type="checkbox"/> Prueba <input type="checkbox"/> Adaptación <input type="checkbox"/> Ajuste <input type="checkbox"/> Acomodación <input type="checkbox"/> Otra _____
CATEGORIAS REFERENCIADAS SOBRE SUJETO EVALUADO
<input type="checkbox"/> Población general <input type="checkbox"/> Población específica – Diversidad sensorialidad <ul style="list-style-type: none"> - Diversidad física - Diversidad Étnica - Diversidad Socio – culturales - Diversidad Lingüístico - Diversidad Cognitiva <input type="checkbox"/> Población minoritaria <input type="checkbox"/> Población mayoritaria <input type="checkbox"/> Población vulnerable.
FINALIDAD
OBSERVACIONES

Las matrices son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas (o ambos). [...] En cada celda el investigador documenta si las categorías o temas se vinculan o no; y puede hacer una versión donde explique cómo y por qué se vinculan, o al contrario, por qué no se asocian (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 465).

Una vez identificada la pertinencia de uso de una matriz para visualizar las cualidades y oportunidades del corpus, diseñamos el instrumento de manera tal que nos permitirá ubicar los documentos, en torno a las características de la fuente seleccionada y más importante aún, haciendo visible las temáticas de interés para la investigación, sobre las que se enuncia.

Aunque muy oportuno este recurso para organizar los documentos y su contenido en torno a unas categorías o temas, lo que fue de vital importancia para la construcción de antecedentes y el marco teórico del estudio, se hizo necesario realizar un segundo instrumento que comprendiera la cantidad de fuentes que aportarían los datos de análisis. Lo que compete a esta matriz es evidenciar específicamente, la calidad y número de fuentes por categoría o aspecto a discutirse en el análisis, de la siguiente manera:

Tipo de dato	Aspecto para el análisis		Fuentes
1. Ítem – pruebas	Aspectos del lenguaje evaluados.	Tipo de adecuación, según condición (realizada o sugerida).	
2. Entrevistas	Aspectos del lenguaje evaluados.	Tipo de adecuación, según condición (realizada o sugerida).	
3. Documentos.			
3.1 Descripción de pruebas.	Retos cognitivos, operaciones mentales.	Estructura de las pruebas y fundamentos.	
3.2 Descripción de resultados	Reportes de resultados por poblaciones.	Obstáculos más relevantes y recomendaciones.	
3.3 Descripción de tipos de modificaciones en evaluación para poblaciones diferenciadas.	Adecuaciones según población.	Tipo de adecuación, según condición (realizada o sugerida).	

La otra información de relevancia proviene de la realización de entrevistas. Con estas se buscaba conocer las acciones que se adelantan en Colombia respecto la aplicación y

modificación de pruebas implementas para la evaluación de poblaciones diversas. Comprendemos la entrevista como un “proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona [...] implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia del entrevistado” (Delgado, Juan & Gutierrez, 1999, p. 225). Por ello fue necesario perfilar las personas por entrevistar, pues era necesario que estuviesen involucrados con procesos de evaluación para poblaciones diversas en nuestro país. Como resultado de esta búsqueda se planeó, diseño y realizo entrevista a:

- **Funcionario del Instituto Nacional para Sordos (INSOR)**, participe de la acomodación de pruebas Saber 11 del ICFES. Profesional en la Subdirección de Investigación del Instituto. Licenciado y Especialista en Matemáticas, con importante trayectoria académica como docente e investigador del INSOR.
- **Profesional especializada del Instituto Nacional Para Ciegos (INCI)**, experta en el proceso de capacitación para Lectores de pruebas ICFES. Ocupó previamente el cargo de subdirección general del INCI y actualmente se desempeña como docente universitaria. Magister en Sociología de La Educación y Licenciada en Educación Especial, con importante producción académica sobre aspectos de formación y educación para niños con limitación visual.
- **Asesor de la Consejería en Educación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC)**. Miembro directivo de La Confederación de Pueblos Indígenas para la Comunidad Andina de Naciones- CONPICAN, líder conocedor de la relación entre poblaciones indígenas y pruebas nacionales.

Siendo estas personas idóneas para suministrar información sobre los temas que acoge este estudio, se propone el diseño de entrevistas semi-estructuradas, pues este instrumento nos permite direccionar la conversación según las particularidades de cada población. Desde las palabras de Hernández Sampieri et al (2010, p. 419) estas:

[...] se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido).

El diseño del instrumento comprende la elaboración de unas preguntas base o guía para la conversación entre investigador y entrevistado. En este caso, los asuntos de interés que se sugirieron tratar fueron:

1. ¿Cuál creen que podría ser el mayor obstáculo que puede tener una persona (sorda, ciega o indígena, según sea el caso) frente a la presentación de una prueba estandarizada de lenguaje?
2. ¿Considera que debe realizarse la misma prueba a todas las personas?
3. ¿Conoce los criterios o elementos que orientan las adaptaciones realizadas a pruebas SABER 11? ¿Tiene acceso a las pruebas modificadas?
4. ¿Qué tipo de adaptaciones se realizan a las pruebas masivas para la presentación de personas (sordas, ciegas o indígena según sea el caso)?
5. ¿Existen fundamentos teóricos para las adaptaciones a pruebas? ¿Cuáles políticas se tienen en consideración?
6. ¿Hay otras adaptaciones por hacer a las pruebas que se aplican actualmente?

Una vez recolectada la información que aportan los entrevistados, con base en estas preguntas, se da paso a un proceso de transcripción, que posteriormente permitirá su análisis al igual que los otros documentos. Atendiendo al modelo de AC, las entrevistas tienen un tratamiento equivalente al resto del corpus constituido, lo que significa que se analizan a la luz de las categorías emergentes relacionadas con la situación de la evaluación masiva para las poblaciones mencionadas, así como las perspectivas sobre el evaluado.

El empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación, sea cual fuere, será analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra. (Delgado, Juan & Gutierrez, 1999, p. 229).

Es de destacar que este instrumento de recolección de datos resulta complementario al ejercicio documental, ya que este nos permite conocer desde la experiencia de agentes involucrados con las pruebas estandarizadas y poblaciones diversas, percepciones y propuestas en torno a nuestro interés investigativo.

2.3. Análisis de los datos. La codificación.

En esta fase tienen lugar la aplicación de los instrumentos mencionados previamente, a todo el corpus seleccionado, incluyendo las entrevistas. Como resultado de este ejercicio se espera el reconocimiento de categorías y subcategorías de análisis, que permitan señalar aspectos vinculados a la evaluación en el área de lenguaje y la relación con políticas de atención a poblaciones. También se busca identificar las exigencias intelectuales abordadas en las pruebas masivas de lenguaje para el último grado de educación media y las propuestas en las pruebas diferenciales para los estudiantes en condición de diversidad sensorial y lingüística. Las entrevistas aportarán información frente a la experiencia de las pruebas aplicadas en Colombia

(exigencias, dificultades, cambios efectuados) y los alcances de las transformaciones que se han venido desarrollando al respecto.

En concordancia con las fases previas, la primera acción de análisis comprendió el reconocimiento de conceptos necesarios para la discusión de la problemática, esta toma la función de criterio para la selección y clasificación de los documentos del corpus. El AC inicialmente, aportó categorías preliminares, trascendentales para establecer antecedentes y un marco teórico a la investigación. “El AC actuaría como una suerte de filtro epistemológico que constriñe el conjunto de las interpretaciones posibles, en relación con un determinado corpus textual, dentro de un cierto marco teórico” (Navarro & Díaz, 2007, p. 181).

Cuando ya se ha constituido la línea base de análisis y se organizan los documentos de acuerdo con el tipo de fuente y de información que aporta, estos son revisados respecto a unas categoría de interés o como lo explica Navarro & Díaz (2007, p. 192) establecer las unidades básicas de relevancia (de significación, en el sentido más amplio de la palabra) que el investigador se propone extraer del corpus. Estas unidades, que reciben el nombre de unidades de registro.

Para esta investigación las unidades señaladas son: Descripción y fundamentos de pruebas de lenguaje masivas para el final de la educación media, discusiones en torno a los resultados obtenidos por poblaciones diversas al presentar pruebas de este tipo, Ítems adaptados, tipos de acomodaciones y ajustes considerados en elaboración de pruebas diferenciadas y explicación de aspectos necesarios por incluirse, modificarse o ajustarse (sugerencias para el diseño de pruebas diferenciadas).

Usamos la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos (empezamos a generar un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema). Los códigos son etiquetas para identificar categorías, es decir, describen un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material. Cuando consideramos que un segmento es relevante (en términos del planteamiento, de representatividad de lo que expresaron los participantes, de importancia a juicio del investigador) podemos extraerlo como un potencial ejemplo de la categoría o de los datos (Hernández Sampieri et al., 2010, p 449)

Es decir que como resultado de esta fase logramos concluir las unidades de registro contabilizadas, relacionadas y codificadas. En otras palabras, el investigador puede verificar en las matrices los referentes conceptuales y perspectivas de los temas tratados, caracterizando los discursos posibles en torno de la problemática, estas se señalan en el corpus asignando códigos o etiquetas.

2.4. Estudio comparativo de las exigencias y condiciones en los distintos tipos de pruebas halladas.

Comprende el contraste entre lo enunciado sobre ítems, estructura de prueba, componentes y tareas para la prueba de lectura crítica SABER 11 (aplicada a la población en general) y las pruebas diferenciadas propuestas para poblaciones minoritarias; a partir de lo cual se identificaron los factores diferenciales entre las pruebas masivas y las aplicadas a estudiantes en condición de diversidad sensorial y lingüística.

Comenzamos a comparar categorías (tal como lo hicimos con las unidades), identificamos similitudes y diferencias entre ellas y consideramos vínculos posibles entre

categorías. La recuperación de unidades, además de ayudar en la comprensión del significado de la categoría, nos sirve para los contrastes entre categorías (Hernández Sampieri et al., 2010, p.460)

Ya que no fue posible acceder a ítems de lectura crítica modificados por el ICFES, este análisis toma por objeto lo enunciado para cada prueba. El previo análisis de contenido sobre corpus documental y entrevistas, nos permitió reconocer unos discursos en torno a los criterios, fundamentos, necesidades y exigencias, que hacen parte de la discusión sobre los ajustes o acomodaciones en evaluaciones masivas para la atención de poblaciones específicas.

“Al comparar dos realidades se establece una relación pertinente que permite la transferencia de cualidades de una a otra o el contraste entre ellas”(Martínez, 2005, p. 187). Por lo tanto, el hallazgo de factores diferenciales entre las pruebas nos permitió realizar un análisis crítico de los mismos, favoreciendo poner en evidencia la proximidad de las propuestas y el grado de equidad que subyace a ellas o la magnitud del sesgo provocado por la situación de evaluación, según sea el caso.

2.5. Valoración crítica sobre el efecto de la función diferencial.

Finalmente, el último momento de desarrollo del análisis y por tanto, el que consolida resultados de la investigación, comprende la interpretación de los hallazgos realizados en el desarrollo del proyecto, a partir del AC. Este tiene por propósito aproximarse de manera crítica a las diferencias visibles en la fase anterior y determinar la situación en la que se pone al estudiante en condición de diversidad sensorial o lingüística, en relación con la evaluación de lenguaje en el último grado de educación media.

Los resultados de esta investigación van en doble vía: Por un lado, la teorización y conceptualización de los factores emergentes ante la realidad actual de la evaluación masiva en

contextos diversos, especialmente para el caso de Colombia, y por otro, los planteamientos críticos que el ejercicio posibilita, en la discusión sobre las condiciones, viabilidad, equidad y pertinencia de esta tipo de pruebas ante un contexto ampliamente diverso como el colombiano.

El metatexto generado por el AC consiste, pues, en una determinada transformación del corpus, operada por reglas definidas, y que debe ser teóricamente justificada por el investigador a través de una interpretación adecuada. Desde este punto de vista, el AC debe entenderse como un conjunto de mecanismos capaces de producir preguntas, y no como una receta para obtener respuestas. O, dicho de otro modo, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes (Navarro & Díaz, 2007, p. 182)

3. Antecedentes

Este capítulo acoge los hallazgos sobre las experiencias, políticas y planteamientos teóricos realizados en torno a la evaluación del lenguaje, específicamente es de nuestro interés caracterizar las pruebas que se aplican masivamente en los países de Latinoamérica y Colombia. Esto con la pretensión de establecer la configuración histórica que determina y ha dado lugar, al estudio, discusión e implementación actual de este tipo de pruebas a diferentes poblaciones en condición de diversidad o minorías.

3.1. La evaluación en el área de lenguaje para estudiantes en último grado de educación media.

En el último siglo han surgido concepciones teóricas, metodológicas e instrumentales sobre la evaluación en educación (Ahumada, 2001) que complejizan y enriquecen las exigencias para los sistemas educativos. El asunto de la aplicación de pruebas y evaluaciones masivas en contextos de educación es inherente al desarrollo de dichos sistemas en diferentes países del mundo. Lo que indica que las formas de evaluar se han venido transformando desde sus inicios, respondiendo a diversos intereses o planteamientos, como los paradigmas teóricos o la articulación política, económica y tecnológica que se propende según sea el caso, pues “las evaluaciones educativas constituyen posiblemente una forma eficaz, en función de los costos, de ayudar a mejorar los resultados del aprendizaje” (LLECE, 1997, p. 04)

A partir de la concepción del sujeto y de su proceso de evaluación educativa también se establecen distintas perspectivas sobre educación como los modelos, enfoques y demás: “decidir qué, cómo y por qué evaluar es algo inseparable. El enfoque de la evaluación surge de esas decisiones, que siempre se basan en una teoría del aprendizaje. Es decir, hay una teoría del aprendizaje que subyace a las pruebas” (OREALC/UNESCO & LLECE, 2009)

De esta manera, reconocemos en la evaluación masiva un elemento constitutivo del accionar de los sistemas educativos actuales en Latinoamérica y otros países del mundo, así como algunas variables que determinan su funcionamiento y enfoque. Ya mencionaba Ahumada (2001) la evaluación ha resultado ser siempre una cuestión problemática, ya que en ella confluyen diversos conocimientos y prácticas. Esta situación conlleva a que podamos mencionar aspectos de la evaluación de tipo: a) teórico, en la que se encuentran definiciones, clasificaciones y procesos asociados a la evaluación desde diversos autores; b) metodológico, corresponde a las propuestas de cómo, cuándo, qué y a quién evaluar; y c) político, que comprende los referentes sistematizados en los diferentes contextos educativos, sostenido en legislaciones y normatividad, expresándose en tipos de pruebas nacionales e internacionales.

En primera instancia, es necesario señalar que en términos de política educativa se establece una relación entre educación y calidad. Cuando se trata del derecho a la educación, este incorpora cuatro principios de estricto cumplimiento, entre las cuales está la aceptabilidad caracterizada porque:

Engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o las cualidades profesionales de los maestros, pero va

mucho más allá. El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate de establecimientos educativos públicos o privados. (Tomasevski, 2001, p. 350)

Por otro lado, esta misma exigencia conlleva a la fundamentación de las propuestas educativas con orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN (1988) como referentes para el desarrollo de la labor en cada uno de las áreas de conocimiento. De la misma forma, se establecen los estándares básicos de competencias que constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna (MEN 2006).

Como evidencia de esta relación, en Colombia se encuentra el convenio PNUD - SED¹(2014), el cual atribuye un papel fundamental a la calidad y a la evaluación en el desarrollo de los sistemas educativos en las comunidades. Para este programa cuando se habla de calidad, se hace referencia a la capacidad de cumplir con los objetivos previstos. Desde esta perspectiva, la educación será de calidad si logra cumplir con su papel fundamental en la sociedad.

La relación entre evaluar y establecer políticas de calidad en la educación de un país, conduce a la observación de los sistemas de evaluación como insumo para la toma de decisiones, frente a la formulación de proyectos pedagógicos, formación de educadores, reflexiones sobre las prácticas y la definición de programas. Lo que constituye una incidencia directa en el planteamiento del sistema educativo de los respectivos países.

Los esfuerzos mundiales por llevar a cabo reformas educativas en las últimas dos décadas han estado motivados, principalmente, por un creciente interés político en asegurar la

¹ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y La Secretaria de Educación Distrital.

cobertura y el acceso universal a la educación, así como el aprendizaje efectivo de todos los alumnos de los nuevos contenidos curriculares. Este renovado interés por la calidad de la educación se inscribe en un contexto de fuertes cambios políticos y económicos que son interpretados en formas variadas por las diferentes corrientes académicas y de opinión. (Ferrer & Arregui, 200, p. 5)

Es decir, la aplicación de pruebas y la interpretación de los resultados obtenidos por los estudiantes de una población en específico, hacen parte de las acciones tomadas en relación con la instauración de sistemas educativos y sus respectivas reformas. Como prueba de ello, encontramos que se generaliza en Latinoamérica la preocupación por establecer sistemas nacionales de evaluación, los cuales se asume, aportaran a las discusiones y análisis que resultan en las transformaciones, propuestas y opciones de mejora para los sistemas educativos a los cuales corresponden.

En la década de 1990 se fundan los sistemas nacionales de evaluación en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. Los organismos internacionales que apoyan los programas de educación demandaban de nuestros países proyectos sostenidos que permitieran hacer seguimiento a la “calidad” de la educación escolar. En esta misma década se adelantaban reformas educativas que se materializarán en la Ley General de Educación de cada país (Barriga, 2006)(Barriga citado por Jurado Valencia, 2010, p. 19).

Lo cual indica que la decisión por hacer parte de experiencias y programas de evaluación aplicada masivamente en los países de Latinoamérica, da cuenta de un momento coyuntural de establecimiento de políticas educativas y posibilita la reflexión o análisis las mismas. Como bien señala Perassi (2008) la sistematización de los sistemas nacionales de evaluación de la educación en América Latina comenzaron en el siglo pasado, por lo que los estudios referidos a este campo se incrementaron notablemente, disponiéndose hoy, de una interesante variedad de trabajos vinculados con la temática.

Es de destacar entonces que en Latinoamérica se vienen implementando diferentes estrategias en relación al seguimiento de los proyectos educativos adelantados en algunos países y en

procura de su calidad. Es posible identificar en este sentido la creación de organizaciones y pruebas diseñadas para realizar ejercicios de evaluación, rastreando aspectos específicos ya sea para cualificar el sistema nacional de educación o para realizar comparativo, entre los correspondientes y pares académicos.

En los países de América Latina, la medición de la calidad de la educación, entendida como sistemas nacionales, no se desarrollaron hasta mediados de los años 80. Anteriormente, se habían registrado evaluaciones que, por una parte, eran limitadas y específicas y, por otra, eran utilizadas para la promoción y el acceso a niveles educativos superiores (LLECE, 1997, p. 11).

Muy a pesar de la proximidad temporal de estas apuestas para Latinoamérica, revisar su situación frente a la verificación y medición de sistemas educativos, conlleva a un panorama de aprendizajes en el que se construyen teorías sobre evaluación, pruebas y preguntas, a la luz de las diferentes propuestas curriculares y los retos propios de la educación en cada contexto. Como parte de este proceso, Colombia ha mostrado su interés por participar en programas de evaluación con pruebas internacionales, como es el caso de PISA², cuyo propósito central es evaluar el nivel de dominio de los conocimientos, competencias y habilidades (los tres términos son empleados en las pruebas) que habilitan a los jóvenes para su participación en la vida social y económica (Pérez & Casas, 2014, p. 24)

Dicha preocupación por hacer parte de programas internacionales de evaluación educativa da cuenta del compromiso relacionado políticamente con calidad, académicamente con la medición del desarrollo deseable de currículos nacionales y su respectiva comparación con otros países. Este interés por los elementos que se miden en evaluaciones nacionales y de Latinoamérica, aún

² Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, se desarrolla a través de un estudio internacional comparativo, liderado por la OECD desde el año 1997.

a las experiencias que fundamentan el desarrollo histórico y la propuesta actual de evaluación para nuestro país.

Colombia también ha participado en varias evaluaciones internacionales y regionales, para someterse al ojo crítico de su nivel comparativo de rendimiento. La participación del país en estas evaluaciones, muestra un compromiso con la evaluación comparativa y su desempeño contra estándares establecidos, lográndose obtener un sistema de información que le permite a los colegios y las universidades determinar el estado de sus resultados académicos en comparación con sus pares nacionales e internacionales y con base en ello diseñar políticas para mejorar la calidad (Hoyos, 2010, p. 118).

Como parte de este proceso de consolidación de un sistema de evaluación nacional para Colombia, los ejercicios realizados con pruebas internacionales se han replicado, al requerir que los estudiantes no solamente sean evaluados en las instituciones educativas a las que se inscriben, sino que deban presentar pruebas de características similares ante un estamento externo. Según Rojas (2014), “la evaluación externa ha venido consolidándose en Colombia, desde finales del siglo XX a través de las pruebas censales y muestrales de desempeño académico en asignaturas fundamentales de la educación básica, media y profesional” (p. 10). El mismo autor señala la importancia de la prueba de Estado al momento de: considerar el ingreso de un estudiante en la formación superior, calificar la calidad académica de colegios, ciudades, regiones; realizar reconocimientos a la evolución en los desempeños de una comunidad educativa; reorientar políticas institucionales de trabajo pedagógico, etcétera.

Se hace visible entonces una variación en las pruebas a las que se someten estudiantes colombianos en diferentes momentos de su formación académica; adicionalmente, se pueden identificar finalidades o propósitos que fundamentan su aplicación. Este rastreo nos permite hacer una trazabilidad que sugiere una relación evolutiva del sistema de evaluación nacional, confluyendo en las actuales prácticas y diseño de pruebas.

El caso de Colombia, ya que este país cuenta con un sistema de exámenes de admisión a la universidad —los cuales se podrían utilizar para fines de evaluación— desde el año 1959. Desde esa fecha hasta 1968, el sistema funcionó como un programa de orientación profesional. En 1968, se creó el Servicio Nacional de Pruebas de Colombia (SNP) para administrar un examen de admisión a la universidad... Hasta 1986, estos exámenes de admisión midieron aptitudes (razonamiento verbal, matemático y abstracto). Desde 1987, incluyen pruebas de conocimientos adquiridos en Matemática, idioma Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Todas las pruebas son del tipo de selección múltiple con cuatro respuestas posibles para cada pregunta (LLECE, 1997, p. 10).

Aunque los exámenes de admisión a la universidad, responden únicamente a este fin, la estructura propuesta para este tipo de pruebas “selección múltiple con cuatro respuestas posibles para cada pregunta” tiene directa relación con la manera de evaluar a los estudiantes de último grado de educación media, así como también los resultados obtenidos en exámenes de estado determinan el acceso a educación superior. Se puede vincular entonces la creación de pruebas al finalizar la educación media, con los exámenes que las universidades vienen aplicando desde años anteriores a este hecho. De esta manera, “en 1968, se aplicaron los primeros Exámenes Nacionales, denominados así por ser pruebas masivas, para toda la población colombiana. Posteriormente, hacia 1980, bajo el Decreto 2343 de 1980, que reglamenta los Exámenes de Estado para Ingreso a la Educación Superior”. (Hoyos, 2010, p. 110)

Las experiencias frente a diferentes propuestas de evaluación masiva en Colombia: Pruebas internacionales, externas y de admisión a la educación superior, anteceden y aportan atributos a la prueba de estado propuesta para el último grado de la educación media.

En el año de 1991, las pruebas Saber fueron diseñadas y desarrolladas por el MEN y el ICFES³, con el propósito de obtener información y hacer análisis sobre la educación, de tal manera que se conozca el nivel de educación para implementar las medidas necesarias para mejorar la calidad de la educación. (Hoyos, 2010, p. 111)

³ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Nuevamente no se hacen esperar las relaciones con pruebas de esta naturaleza aplicadas en Colombia y Latinoamérica, pues abanderar intenciones relacionadas con la calidad de la educación y el seguimiento a estándares. La formulación de estos instrumentos por la excelencia tiene un propósito, que en palabras del PNUD – SED- (2014) comprende una relación con procesos evaluativos:

La evaluación es la forma como se califica socialmente el resultado y el proceso para lograrlo. Para ello se emplean elementos de medición científica y se generan estándares que cuantifican, en una escala deseable, cada criterio de valoración, que puede ser técnico, político, económico, jurídico o filosófico. Comparar la medición científica con el estándar deseable permite encontrar la distancia entre lo logrado y lo esperado, y emitir un juicio valorativo (p. 40).

Ya desde las experiencias de pruebas internacionales y sistemas nacionales de evaluación de otros países se había establecido para este tipo de pruebas un análisis determinante para su diseño y el de las respectivas preguntas, acordes con el reporte de resultados de las mismas, de la siguiente manera:

Los programas nacionales de evaluación se han reportado mayoritariamente en términos del porcentaje de los alumnos que han alcanzado un estándar determinado. Por ejemplo, la NAEP⁴ creó un grupo que identificó desde 1988 las metas apropiadas para cada edad y nivel en cada tema. Propuso tres estándares de desempeño: básico, proficiente y avanzado. Esto ha sido muy controvertido tanto en relación al proceso como a la significación de los estándares. Algunos piensan que los estándares son juicios acerca de lo que los estudiantes deberían saber y no de lo que efectivamente saben. (LLECE, 1997, p. 28)

⁴ Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), fue creada en 1969 para medir el logro académico de los estudiantes de Estados Unidos.

Cuando se instauran las pruebas Saber 11 en Colombia se intente abarcar preceptos correspondientes a la propuesta de evaluación, que como ya hemos mencionado deriva de un ejercicio de participación en pruebas internacionales, el establecimiento de un sistema nacional de evaluación y las experiencias nacionales con pruebas masivas; atendiendo entonces a intereses de medición, calidad y estandarización del sistema educativo del país.

El Decreto 869 de 2010 reglamenta la aplicación de este examen (Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11.º) en el territorio nacional. Establece que es un instrumento estandarizado para la evaluación externa y que su estructura esencial “se mantendrá por lo menos doce (12) años” (artículos 1.º y 2.º). El examen integra, junto con los que se aplican en educación básica y al finalizar el pregrado, el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación (artículo 1.º). En este sentido, también tiene como propósito evaluar la calidad de la educación impartida por los colegios. Esto quedó reglamentado en el Decreto 2343 de 1980, el mismo que volvió obligatoria la presentación del examen para ingresar a cualquier programa de educación superior (artículo 1.º). Adicionalmente, se estableció que el ICFES debía reportarle al MEN la información agregada de resultados por colegios, con el fin de que esa entidad tomara las medidas que aplicaran (ICFES, 2015, p. 8).

Todo este proceso de legitimación de una propuesta evaluativa, como elemento constitutivo del sistema nacional de educación y la reglamentación de las prueba SABER en este escenario, se ve fortalecido por la participación de Colombia en exámenes internacionales. La experiencia contribuyó en la conformación de un enfoque frente a la valoración del lenguaje, a propósito de este tipo de instrumentos; además del análisis del comportamiento técnico y las múltiples asesorías de expertos, resultan en algunos de los desarrollos que ICFES (2015, p.10) nos refiere a continuación:

En 2000 la prueba se estructuró alrededor de cinco competencias: 1) identificación o repetición (de lo que dice el texto), 2) resumen o paráfrasis, 3) información previa o enciclopédica, 4) gramática y 5) pragmática. Se definieron tres niveles de lectura: 1) literal, 2) inferencial y 3) crítico. Además, se establecieron seis modos de lectura: 1) comprensión literal transcrita, 2) comprensión literal a modo de paráfrasis, 3)

comprensión inferencial directa, 4) comprensión inferencial indirecta, 5) comprensión intertextual y 6) comprensión valorativa.

En 2005 y 2006 se integraron a la estructura la competencia textual y la competencia discursiva- comunicativa, entendidas como las capacidades de comprender y producir textos siguiendo las tres dimensiones del lenguaje: 1) reconocimiento y construcción del sistema de significación básico (o dimensión sintáctica), 2) uso y explicación del proceso de significación (o dimensión semántica) y 3) control y posicionamiento crítico en la comunicación (o dimensión pragmática).

Como podemos ver, la prueba de lenguaje ha sufrido un proceso de cambio constante en función de abarcar los diferentes componentes y procesos que se han atribuido al área. Dado que los planteamientos para la prueba, han mantenido como constante la relación con lectura y comprensión textual, la última de las modificaciones sintetiza los demás elementos en función de estos. “Desde 1991, cuando se hizo la primera aplicación de pruebas en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE-MEN), se asumió la lectura crítica como el nivel más alto de logro en la comprensión de lectura” (Jurado Valencia, 2014b, p. 11) y esta acoge los procesos de interpretación y razonamiento, a partir de diferentes tipos de textos. Lo anterior, permitió además de trabajar los estándares del área de lenguaje, incluir el análisis de textos filosóficos, unificando dos pruebas que venían tratándose por separado.

Los antecedentes más relevantes de las pruebas de Lectura crítica incluyen: la prueba de Lenguaje y la prueba de Filosofía de Saber 11.º vigentes hasta el primer semestre de 2014; la fusión de estas pruebas en una nueva prueba de Lectura crítica; la prueba de Comprensión lectora del ECAES (siglas del antiguo Examen de Calidad de la Educación Superior)⁵; y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (ICFES, 2015, p. 10) .

⁵ El ICFES ha avanzado en la alineación del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE), a través de la reestructuración de los exámenes: en 2009 con un nuevo diseño de Saber 3.º, 5.º y 9.º; en 2010 con el rediseño de Saber Pro; en 2014 con los cambios en Saber 11.º. La alineación posibilita la comparación de los resultados en distintos niveles educativos, ya que los diferentes exámenes evalúan unas mismas competencias en algunas de las áreas que los conforman, a saber, las competencias genéricas (ICFES, 2016, p. 8).

3.2. La evaluación a poblaciones diversas: estudios identificados en diferentes países.

Sobre el reconocimiento de la diversidad en la escuela ya se han adelantado importantes acciones en pro de favorecer programas educativos oportunos y suficientes para todo tipo de población, labor que sigue en constante construcción, pues al respecto hay un sinnúmero de retos que se van identificando paulatinamente. Como señala Blanco (2006)

La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. En aquellos países en los que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad (p. 1).

Este ejercicio comprende la necesidad de establecer las condiciones de atención a poblaciones diversas, reconocer los diferentes agentes participes de sus procesos de aprendizaje y mencionar unos lineamientos específicos para la implementación de programas educativos (MEN, 2005). Dichos avances no solo se dan en materia política, ya que se hace posible reconocer estrategias y propuestas metodológicas hacia la diversidad, cada vez más numerosas en las prácticas educativas desarrolladas en Latinoamérica (UNESCO, 2003). Estas experiencias reflejan el interés por involucrar a las diferentes poblaciones dentro del sistema educativo propuesto, y en ocasiones por buscar una educación equitativa y de calidad, desde el reconocimiento de la diferencia.

La historia de la educación puede verse, entre otras posibles perspectivas, como la historia de la extensión de los servicios educativos a una población progresivamente más amplia, con el correspondiente aumento de la diversidad del alumnado y la creciente dificultad en la individualización de la enseñanza (...) El avance social que esta extensión claramente supone, exige mejorar también los métodos de enseñanza y los recursos con los que cuenta el Sistema Educativo. (Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, 1993, p. 7)

Lo que sugiere nuevos retos y necesidades, pues la formulación e implementación de programas educativos que supongan poblaciones diversas, comprenden transformaciones a nivel social, político y pedagógico, entre otros. Algunos países vienen integrando a su sistema educativo aspectos relacionados con aquellas consideraciones que van encontrando pertinentes para favorecer el acceso a la educación, por parte de toda la población nacional. Vale la pena rescatar que las acciones adelantadas en Latinoamérica, que determinan unas perspectivas frente a la evaluación, afectan los diferentes componentes de la propuesta educativa, al considerar que

Los cambios en el proceso de evaluación tienen que ser parte de un programa mucho más amplio de innovación, abarcando currículo y didáctica tanto como evaluación. Los tres elementos, junto con los contenidos de aprendizaje que abarcan, están estructural y funcionalmente relacionados. (Álvarez, 2001, p. 13).

En este sentido es posible identificar diferentes aproximaciones por parte de los países, que buscan ajustar la respuesta educativa en función de las diversas necesidades de aprendizaje. Los hallazgos al respecto acogen desde el planteamiento de políticas educativas, la afectación de currículos, la documentación de experiencias institucionales, hasta la modificación de instrumentos de evaluación.

Para el caso de Chile, es posible reconocer la incorporación de una disposición referente a la evaluación diferenciada, al Decreto Exento N° 511/97 en su Artículo 3°, el cual establece el reglamento de evaluación de cada establecimiento educacional en básica. Este menciona como deber institucional, el instaurar disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a

todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente. (Ministerio de Educación, 1997). Al igual que el Decreto 83, que para la educación media solicita establecer “procedimientos y criterios de la evaluación diferenciada que se aplicará a los alumnos (as) que presenten impedimentos temporales o permanentes para desarrollar adecuadamente su proceso de aprendizaje en algunos sectores, subsectores de aprendizaje, asignaturas o módulos del plan de estudio” (Ministerio de Educación, 2001).

La evaluación diferenciada acogida por estos decretos y complementos, según Ortega (n.d.) “orienta a los docentes a considerar procedimientos diferenciados para alumnos con problemas de distinto tipo, estos procedimientos se han ido incorporando paulatinamente, no siendo aún una conducta generalizada en los docentes” (p. 23).

Siendo la evaluación diferenciada un asunto que adquiere fuerza Chile, se hace tangible rastrear en las instituciones educativas las iniciativas que replican este interés a partir de la creación de protocolos de evaluación diferenciada, como es el caso de la Institución Santa Maria Mazzarello del Bosque y otras decenas de ellas, que hacen públicos los documentos respondiendo a este nombre, incluso por la red. Los textos de esta naturaleza, y usando como ejemplo la institución ya mencionada, comprenden elementos normativos, caracterización, objetivos, criterios y definiciones sobre a quién o cómo aplicar la E.D⁶ (Santa Maria Mazzarello, n.d.).

De esta manera, el registro sobre experiencias docentes frente a la evaluación diferenciada, alimentan ejercicios de investigación, como el propuesto por Calderón (2012) con el cual se ha pretendido conocer los discursos y prácticas en la Enseñanza General Básica y con el que se

⁶ Evaluación diferenciada.

confirma el gran desafío al que deben responder para lograr que todos los estudiantes, independiente de sus características individuales y específicas, participen activamente en el proceso educativo y alcancen aprendizajes de calidad. Según lo referido por la autora, Chile ha implementado la adecuación curricular a partir de la Ley N° 20.422 a propósito de normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. Rescata de ello, el designar: “deber de los establecimientos adecuar currículo y materiales pedagógicos y de apoyo” (Calderón, 2012, p.142)

Guatemala no se queda atrás en el ejercicio de legislar proyectos que pretendan poner en marcha una educación más inclusiva y por tanto, propone una “Guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”. En esta, desde el Ministerio de Educación, se hallan consideraciones en relación con los diferentes componentes del currículo y el tratamiento de este, frente a la atención de poblaciones como sordos, ciegos y otras condiciones especiales (Ministerio de Educación Guatemala, 2009).

El currículo de los estudiantes que presentan NEE es adaptado, con el fin de satisfacer sus necesidades de acuerdo a sus dificultades específicas, contando con los apoyos y recursos adicionales necesarios para que los estudiantes puedan acceder, permanecer y egresar de la enseñanza regular (Calderón, 2012, p. 141).

En el caso de Perú, se establece la Educación Básica Alternativa [EBA], la cual está destinada a dar una educación inclusiva a quienes por diversas razones no tuvieron acceso al sistema educativo. Esta modalidad se enfoca en favorecer el desarrollo personal, ciudadano y la preparación para el trabajo, por lo que se asegura dar cumplimiento a los mismos objetivos y estándares de calidad que Educación Básica Regular, aunque sea más flexible participativa y pertinente.

La Educación Básica Alternativa se convierte así en la modalidad educativa más comprometida con el pago de la deuda social que el país tiene con gran parte de su población, deuda que sólo podrá cancelarse si se introducen cambios sustantivos en la concepción, propuestas técnicas, estrategias y servicios de esta modalidad. (Ministerio de Educación República de Perú, 2008, p. 9)

Vale la pena señalar que los aspectos en los que prioriza la EBA de Perú, en cuanto a la comunicación son: Comprender y analizar críticamente su realidad, comunicarse eficazmente en castellano y en una lengua originaria o extranjera (Ministerio de Educación República de Perú, 2008). Lo que sugiere la incorporación a su currículo, de elementos particulares en el área de lenguaje y su respectiva valoración.

Este aspecto es pertinente de cuestionarse, pues ante una realidad latinoamericana que evidencia la intención de flexibilizar la propuesta educativa en favor de la diferencia, es necesario clarificar los objetivos de las áreas de conocimiento, su evaluación y el papel que se otorgará a las pruebas, lo cual se asume debe responder de alguna manera, a las acciones mencionadas anteriormente para cada país.

Como ya se había mencionado, en Latinoamérica se han realizado históricamente exámenes estandarizados con el fin de evaluar sus sistemas educativos y es necesario enfatizar en que para “la mayoría de los países, a todos los alumnos se les hacen las mismas pruebas. Sin embargo, en varios de ellos se especifica que se aplican pruebas paralelas o de distintas formas” (LLECE, 1997, p. 21). Esto sugiere que las iniciativas de adecuaciones y medidas para la atención a poblaciones diversas, reflejarían un tratamiento diferenciado de la evaluación en la modificación de pruebas masivas.

Las experiencias de LLECE, PISA y TIMSS ofrecen luces importantes en el campo de la evaluación en ambientes de diversidad cultural, las cuales trataré de resumir a continuación. En el caso del LLECE los exámenes fueron sometidos a un proceso de

consenso entre los países participantes en el que se identificaron contenidos curriculares coincidentes en los 13 países involucrados en el proyecto. Una vez concluido el proceso de consenso, las pruebas fueron certificadas por expertos externos (LLECE, 1998). Estas pruebas fueron traducidas al portugués para su aplicación en Brasil, que también participó del proceso de consenso. El estudio de PISA tradujo y adaptó los exámenes para asegurar que éstos midieran los constructos que pretendían evaluar en cada uno de los países participantes. Análisis estadísticos y consultas con expertos fueron las dos fuentes principales de información para la adaptación de los exámenes. El estudio de PISA consideró, entre otras cosas, la equivalencia de constructos entre las diferentes culturas para la adaptación cultural de las pruebas (Grisay, 2003; McQueen y Mendelovits, 2003). El TIMSS llevó a cabo procedimientos de ajuste de las pruebas para maximizar su comparabilidad a través de los distintos países participantes; para ello se contrataron traductores calificados y se llevaron a cabo procesos de revisión de este trabajo en cada país (Maxwell, 1996) (Treviño, 2006, p. 235)

Aunque es destacable que pruebas internacionales realicen ajustes y se adapten, según consideraciones respecto los contenidos y la lengua en la que están construidos los instrumentos para los países que participan; estos avances se realizan de manera general, aún hace falta reconocer las particularidades que hay al interior de cada uno de ellos. “Por ejemplo, las investigaciones de evaluación nacionales e internacionales comúnmente construyen los exámenes para la medición del aprendizaje en el idioma oficial del país en cuestión, sin considerar que los estudiantes indígenas tienen una lengua materna distinta a la oficial” (Treviño, 2006, p. 236). También aplica esta consideración del código de acceso a la prueba, para otras poblaciones que, como los sordos y ciegos, tienen una relación diferente con la lengua oficial del país y la propuesta educativa asumida como general.

Otro importante ejemplo corresponde a las pruebas del SERCE, las cuales “por decisión de los países, fueron aplicadas también a los estudiantes aborígenes de tercero y sexto grado que llevaban al menos tres años de estudio de castellano (o portugués, en el caso del Brasil)” (OREALC/UNESCO & LLECE, 2009). Lo que se pretende afirmar con este tipo de

experiencias, es la posibilidad de interpretar los resultados de los exámenes a la luz de la diferencia, pues las pruebas pueden proporcionar información que dé cuenta de diferencias culturales, formas de aprendizaje y conocimientos.

Como podemos notar, las pruebas internacionales empiezan a realizar algunas aproximaciones a la adaptación de exámenes, lo que conlleva a incursionar en otras consideraciones, relacionadas a cuestionamientos sobre el contenido o el análisis de sus resultados. Por el momento, los ajustes realizados a este tipo de pruebas no atienden a todas las posibles necesidades que surgen en el ejercicio y cada país aborda este reto de maneras variadas.

El reconocimiento de la diversidad no parece haber tenido efectos en la operacionalización de los constructos que subyacen a los exámenes. En el contexto de América Latina, solamente Bolivia ha aplicado pruebas usando las lenguas indígenas y constructos culturalmente relevantes (Treviño, 2006, p. 256).

Otras de las alternativas halladas, comprenden la participación de comunidades en la toma de decisiones sobre currículo y evaluación para poblaciones específicas, lo que sugiere la posibilidad de empezar a aplicar pruebas diferenciadas que resulten más pertinentes e inclusivas, o al menos el análisis y discusión sobre las pruebas masivas en contextos diversos.

El Grupo de Investigación en Evaluación acometió la tarea de realizar unos talleres, con los ítems divulgados en lectura, en algunas escuelas de la periferia, con un especial énfasis en las escuelas de comunidades afrodescendientes e indígenas, en las que el SERCE había aplicado las pruebas; ello por cuanto son estas comunidades, y sus escuelas, las más desprotegidas en relación con la actualización pedagógica y disciplinar de los docentes, la dotación de textos diversos y el uso de herramientas digitales. (Jurado Valencia, 2014^a, p.39)

Nuevamente es pertinente mencionar a Chile, respecto la sistematización de opciones concretas sobre acomodaciones de los instrumentos de evaluación, asociadas a las necesidades

educativas especiales. Es posible reconocer en ello un carácter optativo, en el cual se determinará cuál de las sugerencias o nuevas alternativas son requeridas durante la evaluación.

Por el momento, Evaluación Progresiva solo entregará sugerencias para que los profesores de educación general básica en conjunto con los profesionales del programa de integración escolar, realicen las acomodaciones de acceso necesarias y los ajustes a las condiciones en las que los alumnos con necesidades educativas especiales rendirán la prueba (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p. 06).

El documento suministrado por la Agencia de Calidad de la Educación (2017) en Chile, incluye aspectos relacionados a presentación de la información, formas de respuesta, entorno, organización de tiempo y espacio, entre otros requerimientos de acomodaciones para estudiantes con NEE. Con esto como insumo, se pretende que los agentes relacionados a la evaluación de poblaciones diversas, tomen decisiones frente a la afectación que puede realizarse a las pruebas y tengan en cuenta algunas consideraciones en este ejercicio.

De esta manera es posible afirmar que pruebas internacionales, masivas y estandarizadas, adelantan acciones para la modificación de pruebas, atendiendo a algunas necesidades de la ampliamente diversa población Latinoamericana. Veamos entonces cómo estas propuestas han incidido en el planteamiento de la evaluación en el sistema educativo nacional y cuáles son las acciones puntuales que se identifican sobre sus respectivas pruebas.

En primera medida, es necesario señalar que el Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2010) señaló que “de acuerdo con la experiencia internacional, es necesario asegurar que todos los estudiantes, incluyendo aquellos en condiciones de discapacidad física, sensorial y cognitiva e integrantes de los diferentes grupos étnicos, puedan enfrentarse adecuadamente a las pruebas” (p.3). El Ministerio entonces reconocería la necesidad de que todos los estudiantes a nivel nacional puedan presentar pruebas, además de ello menciona que

debe ser de manera adecuada, enfatizando en las garantías para poblaciones diversas. Como consecuencia de esta declaración, hallamos algunas medidas que vienen implementándose con la intención de favorecer la presentación de pruebas, a estudiantes en diferentes condiciones o con requerimientos en la propuesta educativa o su respectiva evaluación.

Para el caso de estudiantes Ciegos, se vincula a sus procesos de evaluación nacional, un agente encargado de dar lectura oral a la prueba, sobre este proceso se crea unos parámetros y se perfila al lector de pruebas. Es decir que en la actualidad los estudiantes con limitación visual presentan pruebas masivas con la orientación de un lector oral, quien a su vez es certificado para tal fin.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, el Instituto Nacional para Ciegos INCI y la Universidad Pedagógica Nacional UPN, conscientes de la necesidad de fortalecer escenarios educativos inclusivos que brinden condiciones de accesibilidad, consideraron realizar un proceso de formación a lectores de personas con limitación visual para las pruebas de Estado. (Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Nacional para Ciegos., 2009, p. 05)

La reflexión frente a la evaluación estandarizada tomada por los estudiantes sordos de grado undécimo, al terminar su ciclo de Educación Media en Colombia, conduce al hallazgo de estudios y propuestas al respecto. Las acciones adoptadas en la actualidad responden a las expectativas y resultados de múltiples experiencias, lo que permite fundamentar y legislar nuevas iniciativas. Para este momento,

... el ICFES y el Ministerio de Educación de acuerdo a la Resolución No. 00286 del 21 de mayo de 2013 elaboraron unas pruebas SABER 11 especialmente diseñadas para la población sorda colombiana. Los estudiantes sordos de grado 11 se enfrentaron por primera vez a la presentación de la prueba electrónica SABER 11° Calendario A para la población con discapacidad auditiva en el año 2013. Sin embargo, esta primera prueba no fue de carácter obligatorio. Para el año 2014 los estudiantes sordos fueron citados para presentar la prueba electrónica SABER 11 en una fecha diferente a la de los estudiantes oyentes y en este caso si fue obligatoria. (Guzman, Rubialba & Loaiza, 2015, p. 48)

Por otro lado, es necesario señalar que en Colombia se viene legislando sobre la propuesta educativa para poblaciones culturalmente diversas, como evidencia de ello, la Ley 115 (1994), Ley General de Educación, en el título III, capítulo 3, Arts. 55 a 63 declara la necesidad de proporcionar educación pertinente a grupos étnicos. Con ello y el Decreto 804 (1995) que estipula la etnoeducación como parte del servicio público educativo, se vislumbra un compromiso de elaboración colectiva en el que distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto de acuerdo con su cultura, su lengua y sus tradiciones (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2010, p. 11). Este hecho de procurar la interacción y participación de diferentes comunidades en la planeación del proyecto educativo y la respectiva evaluación, da como resultado la implementación de algunas acciones en diferentes escenarios educativos y en las discusiones que les competen.

Consultas se llevaron a cabo a nivel nacional entre el 2006 y el 2009. Once espacios virtuales, 1.675 sesiones, una plataforma para la presentación de las propuestas y una Asamblea Nacional tuvieron lugar para la formulación del Plan Nacional Decenal de Educación (2006 - 2016). Unas 1.544 personas participaron; 80 de ellas fueron representantes de grupos étnicos (Pijao, Tikuna, Pastos, Paez, Inga Kictina, Arhuaco, Guambiano, Wayuu, Kunatule, Embera Chamí, Macana Zunuit, Afrocolombiano, mestizos y Raizales). El tema de la evaluación también se trató en los foros para la formulación colectiva del Decreto 1290 con la participación de 45.000 personas, y el Foro de Evaluación Nacional 2008, “Evaluar es valorar”. (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2010, p. 4)

Sin embargo, cuando de la evaluación estandarizada y de las pruebas masivas se trata, encontramos un latente cuestionamiento sobre la pertinencia y validez de las mismas, cuando se aplican a poblaciones culturalmente diversas.

El último informe correspondiente a 2006, reconoce que la mayoría de los países latinoamericanos han realizado avance en algunos aspectos (incremento de la inversión,

instalación y consolidación de sistemas nacionales de evaluación, definición de estándares, delegación de autoridad y responsabilidad, etc.), no obstante, lo que denominan “medidas de éxito” (calidad, equidad y eficiencia) no parecen haber mejorado. En este sentido, el informe de progreso educativo de la región sigue siendo insatisfactorio. (Perassi, 2008, p 23)

Esto muy a propósito de los grupos étnicos en Colombia, que continúan presentando las pruebas nacionales sin diferenciar, sin siquiera especificar esta característica sociodemográfica y cultural dentro de los factores para el análisis de resultados⁷.

Al momento, el ICFES no desagrega los datos de acuerdo con pueblos étnicos diferenciados o lengua principal. A menos que las variables “pueblo” y “si el idioma indígena es el idioma principal” sean incluidas en la información biográfica de los estudiantes, hay el riesgo de que la información sea insuficiente (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2010, p. 14).

Y aunque también hace “falta flexibilizar las evaluaciones para incluir en ellas tareas relativas a las culturas no occidentales y, así, estudiar con mayor detalle las formas en que se puede evaluar el desempeño de los estudiantes en contextos como el indígena (Treviño, 2006, p. 255); todas las acciones anteriormente señaladas constituyen un avance o un ejercicio más bien positivo, en la constitución de una evaluación más equitativa y pertinente.

La inclusión educativa es beneficiosa en líneas generales para los estudiantes (...) Es preciso variar las estrategias pedagógicas, utilizando un enfoque personalizado en la intervención y sirviéndose de propuestas diversificadas, registradas, siempre que se pueda, en la propia programación y las adaptaciones curriculares individuales que se requieran hacer. (Ministerio de Educación República de Perú, 2008, p.70)

⁷ En general los sistemas nacionales de evaluación en América Latina sólo pueden medir la calidad de la educación, pero no pueden identificar los factores asociados al logro de los estudiantes. Sin esta información es poco factible que los sistemas de medición puedan ayudar efectivamente en la elaboración de políticas educacionales o en el desarrollo de investigación educativa, ya que sólo se puede conocer qué saben los alumnos y no qué explica esos niveles de rendimiento (LLECE, 1997 p. 15)

Como parte de la política de inclusión en Colombia, se trabaja actualmente en un Decreto que aun sin ser firmado, ya da cuenta del interés por reglamentar la atención educativa, en esta ocasión, a la población con discapacidad en el territorio nacional. En el proyecto de ley encontramos dentro el componente de “Responsabilidades de los Establecimientos Educativos públicos y privados”, la siguiente directriz:

13. Reportar al ICFES los estudiantes con discapacidad que presenten los exámenes de Estado para que se les garanticen los apoyos y ajustes razonables acordes a sus necesidades.(Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, n.d, p.8.)

Lo que claramente obligará a dar un tratamiento y seguimiento diferenciado a este grupo de estudiantes debido a su condición. Lo que nos permite señalar enfáticamente que cada acción realizada hasta ahora trae consigo nuevas tareas y retos. Son muchas las iniciativas que faltan por ejecutarse y analizarse al respecto; lo que es claro ante lo que hallamos, es la importancia de las opciones de transformación de los diferentes elementos constitutivos del sistema educativo y la participación de las comunidades en ello, para la conformación de evaluaciones y pruebas que también acojan a poblaciones diversas.

Una concepción pedagógica abierta, que busca y se apoya en la activa participación de los estudiantes, exige que las evaluaciones que se aplican regularmente cambien de orientación. No es conveniente que el escolar se sienta constreñido por la prueba (VINENT SOLSONA, 2003, p. 14)

4. Marco teórico- horizonte conceptual en evaluación y evaluación diferencial del lenguaje

Este capítulo da cuenta del ejercicio de búsqueda **documental y teórica** frente a la situación de la evaluación masiva en lenguaje, en especial para la implementación de pruebas a diferentes poblaciones. Por tal razón, se pretende presentar los hallazgos sobre conceptos que se relacionan con la generación de políticas educativas para las pruebas generales y las orientadas a poblaciones con diversidad sensorial o lingüística, la reflexión sobre evaluación y el diseño de pruebas; con la intención de aportar elementos a la comprensión de la evaluación denominada diferencial y los criterios que se emplean para su diseño y aplicación.

Reconocer desde documentos oficiales y académicos algunos de los planteamientos sobre una propuesta de evaluación, nos permite, no solo, indagar y dar cuenta de las referencias existentes y las posturas identificadas al respecto, sino poder vislumbrar algunas dificultades del sistema de evaluación educativo. De esta manera, evidenciar la necesidad de que el sistema educativo, las mismas políticas y las acciones de formulación y diseño de pruebas de evaluación masiva, deban ser resignificadas en la perspectiva de la equidad en educación.

Por lo anterior, este capítulo está constituido por dos apartados: 1.) Una compilación de documentos encontrados sobre “Las pruebas masivas en lenguaje: un marco conceptual sobre evaluación en el área de lenguaje”, en el cual se mencionan aspectos constitutivos para la fundamentación de pruebas de esta área, establecidos de manera general, 2). El resultado de la búsqueda sobre “Aproximaciones conceptuales a las pruebas masivas diferenciadas”, se pretende con estos resultados, aportar elementos para la comprensión sobre lo que se ha ido

construyendo, en la comunidad académica y política, frente a la evaluación de diferentes poblaciones.

4.1. Las pruebas masivas en lenguaje: un marco conceptual sobre evaluación en el área de lenguaje.

Para este apartado se tomaron en cuenta documentos en los que se plantean reflexiones respecto la evaluación educativa. Fijamos la atención especialmente en aquellos que fundamentan las pruebas masivas y estandarizadas del lenguaje. Al hacer esta distinción, encontramos diversos conceptos que responden al cómo, qué y por qué se evalúa, para este tipo de pruebas, así como las políticas educativas y propósitos con que se llevan a cabo en varios países y en Colombia.

Muchas de las acciones relacionadas con la evaluación educativa y sus respectivos fundamentos políticos vinculan la aplicación de pruebas con el principio de calidad. Según este criterio:

Se entiende por calidad de la educación, en los sistemas nacionales de evaluación, el logro que obtienen los estudiantes en diversas pruebas que miden conocimientos y habilidades que deberían haber sido enseñados (de acuerdo con los programas de los Ministerios) en su paso por la escuela. Si la educación recibida es de buena calidad, entonces los alumnos obtienen buenos resultados y viceversa: ese es la premisa fundamental de los sistemas de medición. (LLECE, 1997, p. 15)

Lo que sugiere una relación directa entre el logro educativo, desde el sistema al que responde y los resultados obtenidos en pruebas; justificando, de esta manera, la necesidad de medir la

calidad de la propuesta educativa por medio de este tipo de instrumentos de evaluación⁸. Barriga (2006), lo reitera, al señalar que:

Las pruebas masivas tienen un papel en las recientes discusiones acerca de la calidad de la educación que reciben los estudiantes; por medio de ellas se busca tanto reconocer los niveles de aprendizaje que están obteniendo, como comparar la calidad de los sistemas educativos o de las instituciones escolares a través de los resultados de los estudiantes en dichos exámenes (p. 584).

En otras palabras, se pretende emplear las pruebas para determinar el rendimiento del alumno, lo que permite a su vez “compararse con el de otros países y correlacionarse con otros indicadores de rendimiento, tales como la estructura de los planes de estudio, la idoneidad del profesorado, las tecnologías de enseñanza, los recursos escolares” (LLECE, 1997, p. 8). Esta lista de oportunidades que se adjudican a las pruebas, permite señalar la relevancia que se cree, pueden tener en la apreciación, concepción y metas, frente a procesos de la enseñanza y sobre el aprendizaje.

De esta manera, las pruebas masivas se consideran un insumo necesario para la valoración, verificación y medición de los alcances y logros del sistema educativo. “La evaluación se presenta como elemento clave para la implementación de la política. Evaluar, difundir y asumir los resultados de una manera responsable, es una estrategia para mejorar la "Calidad" (Hoyos, 2010, p. 109). Es por ello, que se ha procurado históricamente su vinculación, haciendo de las pruebas un elemento constitutivo de la propuesta educativa y su respectiva fundamentación

⁸ A partir de los últimos cincuenta años, se han desarrollado una serie de pruebas basadas en la teoría del test para ser aplicadas a un número grande de sujetos. Técnicamente se les denomina a gran escala, sin embargo, por la evolución y cantidad de sujetos que son objeto de su aplicación también pueden denominarse masivas (Barriga, 2006, p. 586).

política; del mismo modo en que las pruebas responden a las estructuras planteadas por el sistema educativo que pretende evaluar.

De acuerdo con lo anterior, se sigue privilegiando esta forma de evaluación pues se considera que “las pruebas con referencia a criterios son necesarias para facilitar la interpretación del desempeño de los examinados en relación con criterios o estándares bien definidos. Permiten establecer cuánto y qué sabe el estudiante en cada una de las materias”. (LLECE, 1997, p. 25). Esta premisa, evidencia la relación ya mencionada entre las pruebas y la calidad educativa, desde la pretensión de revisión de resultados frente a pautas establecidas.

Vale la pena señalar que esta es una de las múltiples formas de entender la evaluación, la revisión conceptual de esta categoría nos introduce por diversos principios y formas que se le atribuyen, así como un amplio número de posibilidades para su aplicación.

Parte de la confusión que se produce en la evaluación del rendimiento de los alumnos se debe a la mezcla de funciones que se asignan a la evaluación educativa. Es evidente que desempeña muchas y muy variadas, más de las que formalmente se le reconocen: formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o de recuperación; de información y de retroalimentación, de control [...] No queda claro a qué tipo de objetivos sirven las diversas funciones, ni de qué distintos recursos se sirven. (Álvarez, 2001, p. 7)

Los diferentes objetivos a los que atiende la evaluación nos llevan a reiterar que el interés de esta investigación se circunscribe a la evaluación realizada en las pruebas masivas y estandarizadas, en la medida en que atienden a criterios que dan razón de lo que se considera como indicadores de aprendizaje en el área de lenguaje, para todas las poblaciones. Vale la pena aclarar que para el caso de Colombia, este tipo de evaluaciones se formulan desde un enfoque en competencias.

(...) Competencia, entendida como una capacidad que se desarrolla en escenarios y contextos apropiados, y que emerge y se despliega frente a una determinada situación, pensada como una síntesis de tareas intelectuales complejas que convergen y ocurren sincrónicamente, para abordar casos nuevos de un cierto sistema de códigos de significación, y comprendida como un saber ya consolidado y de gran elaboración que se ha decantado después de probar múltiples hipótesis y de confrontar las distintas posturas contradictorias. (Vincent Solsonia, 2003, p. 7)

Referir en la fundamentación de las pruebas el enfoque por competencias, de cuenta de la preocupación por evaluar los saberes de los estudiantes y la validación de estos instrumentos de evaluación, suponiendo que el comportamiento en la prueba resumiría los procesos o tareas realizadas por el estudiante y posicionando las pruebas como evidencia de los resultados del estudiante en relación con la propuesta educativa recibida; postura que recurrentemente se ha cuestionado pero que es próxima a una buena parte de las pruebas aplicadas de manera generalizada en diferentes países del mundo. Según Jurado (2005), a partir del 2000 el término competencia ha ido ganando lugar en documentos sobre políticas educativas en todos los países de América Latina, llamando su atención en que el término sea cada vez más recurrente para identificar lo que se debe saber para saber actuar en la vida.

A continuación, mencionaremos algunas consideraciones de pruebas masivas, las cuales son punto de referencia para la teorización, construcción y análisis de la evaluación del lenguaje en Colombia y Latinoamérica.

En primera instancia hay que señalar que las pruebas aplicadas masivamente suelen ser de carácter externo para los estudiantes, ya que estas no corresponden a las herramientas diseñadas para evaluar por parte de cada institución en la que se aplica o no se formulan respondiendo a dinámicas y currículos propios, sino que son llevadas a cabo por un agente externo a la institución. Se ha justificado la aplicación de estas evaluaciones, señalándolas como insumo de gran importancia para la evaluación del sistema educativo.

La evaluación externa constituye una práctica exploratoria poderosa para realizar los balances acerca de la trayectoria y las condiciones infraestructurales y humanas de las escuelas: la evaluación es una fuente para identificar las prioridades y para trazar proyectos de largo aliento, con los seguimientos y acompañamientos adecuados. (Jurado Valencia, 2014a p. 42)

Dependiendo la población evaluada, las pruebas externas pueden ser internacionales o nacionales, a la luz de esta cualidad los análisis y alcances de los resultados varían. Para el caso de las pruebas internacionales, se trata de “instrumentos de medición estandarizados que se aplican en varios países simultáneamente, en grados o grupos etarios seleccionados, y que recogen información sobre logros de aprendizaje conceptual y procedimental en diferentes disciplinas” (Ferrer, J Guillermo & Arregi, 2003, p. 8). Las pruebas internacionales privilegian el análisis comparativo entre países y la toma de decisiones frente a la propuesta nacional de educación, a la luz de los resultados obtenidos.

Por tal razón, algunas organizaciones han liderado el diseño, aplicación y discusión de pruebas, en diferentes países y áreas de conocimiento. Muchas de ellas con gran incidencia en la interpretación de los resultados obtenidos tras la implementación de un proyecto educativo en específico.

Estas agencias son intergubernamentales desde su concepción y en ellas están representadas las máximas unidades políticas o técnicas de administración o evaluación educativa de los países miembros. Ejemplo de estas últimas son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Educación (LLECE) –dependiente de Unesco-OREALC–, o el Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ, ‘Consortio de África del Sur para la Evaluación de la Calidad Educativa’).

Las pruebas de la IEA o de la OCDE son de cobertura mundial, mientras que otras, como las del LLECE o SACMEQ, son de cobertura regional. En la actualidad existen no menos de diez pruebas internacionales que miden el logro estudiantil en diferentes áreas de conocimiento. (Ferrer, J Guillermo & Arregi, 2003, p. 9)

Las pruebas internacionales son denominadas como tales, debido a su cobertura y número de países adscritos a las mismas; sin embargo, estas pueden ser de diferente naturaleza: curriculares o acurriculares⁹. Las primeras tienen en cuenta, para el diseño de los instrumentos, los contenidos básicos comunes que se ofrecen en los niveles educativos a evaluar en los países participantes. Para las segundas, se deben establecer estándares de contenido académico, considerados necesarios para una efectiva inserción social y laboral en el mundo de hoy (Ferrer & Arregui, 2003).

La vinculación de los países a programas y agencias, en procura de evaluar el sistema educativo adoptado, no es la única estrategia por la que optan muchos de ellos. Este ejercicio les posibilita una mirada internacional o regional, según sea el caso, y para poder revisar la situación al interior de cada país se crean sistemas de evaluación nacional, donde comúnmente tienen lugar pruebas masivas y estandarizadas. “En las evaluaciones educativas nacionales, normalmente, se

⁹ El término acurricular es usado por Ferrer, J Guillermo & Arregi (2003), para el caso de las pruebas que se diseñan sin tener en cuenta el currículo, sino que verifican unos criterios relacionados a habilidades sociales y laborales.

usan las pruebas de rendimiento, las que son exámenes o test que sirven para medir hasta qué punto se adquieren ciertos conocimientos o los estándares prescritos”. (LLECE, 1997, p.22)

En el caso de Colombia, como pruebas nacionales encontramos exámenes que se realizan con diferentes funciones, pero que cumplen mayoritariamente con la estructura general esbozada anteriormente: pruebas masivas, estandarizadas, que tienen en cuenta el currículo y están fundamentadas en la idea de competencia.

Se trata principalmente de las siguientes tres experiencias: en primer lugar, la “evaluación de la calidad de la educación” en todo el país, adelantada desde hace 10 años por iniciativa del Ministerio de Educación, mediante pruebas muestrales. En segundo lugar, la “evaluación de competencias básicas” en el Distrito Capital y en algunos municipios del país, adelantada desde 1998 por parte de un equipo liderado por la Universidad Nacional de Colombia, mediante pruebas censales. Y, en tercer lugar, el nuevo Examen de Estado, aplicado por el ICFES a partir del año 2000. (Bustamante, 2003, p. 34) .

Los exámenes de Estado son las pruebas aplicadas a mayor escala en Colombia y siendo el reflejo del panorama general de la evaluación en nuestro país y sus referentes internacionales, las pruebas cumplen con otra cualidad, que consiste en seccionar el examen por áreas. Las pruebas estiman el nivel formativo de la población, centradas en áreas curriculares (Matemática, Lenguaje, Ciencias,...) (Perassi, 2008). Con ello se presume reconocer la situación de los saberes específicos a los campos de conocimiento y a su vez, se atribuye a la prueba de cada área contenidos, enfoques, habilidades y competencias particulares.

Es de interés para este proyecto reconocer la propuesta de pruebas, por la que se apuesta en Colombia para la evaluación de lenguaje. Las pruebas aplicadas (con las características anteriormente señaladas) intentan responder a diferentes necesidades, funciones y enfoques, sobre la valoración de logros del sistema educativo en el área. Por ello, vale la pena señalar que

estos exámenes ponen al estudiante una serie de retos frente al lenguaje; en palabras de OREALC/UNESCO & LLECE (2009):

Este doble marco dado a las pruebas —el curricular o de los contenidos prescritos en los currículos, y el de las competencias comunicativas¹⁰ que constituyen habilidades para la vida— permitió producir una prueba que exigió a los estudiantes interactuar con textos y resolver tareas en relación con ellos. Cada tarea indagó, a la vez, un aprendizaje escolar y un aprendizaje significativo más allá de la vida escolar (p. 23).

Lo que significa que cada prueba de lenguaje comprende ejercicios de lectura de unos textos propuestos y que con base en ellos, el estudiante debería dar cuenta de su desempeño tanto en contenidos curriculares como en competencias. Lo que sugiere además, que para el diseño de las pruebas de lenguaje se realice una indagación previa sobre los textos que se van a incluir, la propuesta curricular y las competencias que se asocian al área, “competencias como la textual, la lingüística, la gramatical, la literaria, la sintáctica, la semántica, la pragmática. Adicionalmente, el trabajo con los diversos tipos de texto, los niveles de lectura y los componentes interpretativo, argumentativo y propositivo” (Rojas, 2014 p. 19)

Estos elementos fundamentan la estructura de la propuesta de evaluación nacional en lenguaje, así como otros referentes en pruebas. *PISA* por ejemplo, organiza los diferentes componentes del área alrededor de tres elementos: texto (características de aquello que se lee), aspectos (procesos cognitivos asociados a la lectura) y situaciones (contextos de uso, en atención a las finalidades de los textos) (Pérez & Casas, 2014).

¹⁰ Se ha llegado a establecer una definición renovada para el ICFES sobre lo que significa la competencia comunicativa, y que se plantea para el 2007 en los siguientes términos: Conjunto de procesos y conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y discursivos que el lector/ escritor/ oyente/ hablante pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo y al grado de formalización requerido. (Rojas, 2014 p. 12)

Para el diseño de cada prueba de lenguaje, se tienen en cuenta los elementos anteriormente señalados y formulan unas preguntas o **ítems**¹¹, basados en la lectura de diferentes textos y que presuponen la necesidad de realizar ciertas operaciones para su resolución. Las pruebas de Lectura presentan solo ítems cerrados con un enunciado, cuatro opciones de respuesta y una única correcta o válida, llamada habitualmente “clave”. (OREALC/UNESCO & LLECE, 2009). El siguiente ejemplo de ítem, fue aplicado a estudiantes de grado 11 en el marco de las pruebas de Estado: Saber 11, por parte del ICFES:

En el texto, el autor hace referencia a Rubens para mostrar que

- A. a todos nos atrae lo bello y por fortuna el arte lo recoge en la pintura.
- B. el público siempre exige que el artista refleje la realidad en los cuadros.
- C. algunos artistas plasman en sus obras lo que nos gusta ver en la realidad.
- D. la inclinación en el arte por los temas bonitos y atractivos es bastante nociva. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES, 2014, p. 12)

Como podemos ver, el ítem comprende un ejercicio de interacción con un texto propuesto y requiere del evaluado optar por una alternativa preescrita, a partir de las relaciones que haga al respecto. A lo largo de la prueba esta estructura se replica para cada ítem, con la diferencia de que cada uno de ellos es diseñado con la intención de evaluar contenidos y competencias particulares, lo que sugiere retos diferentes en la resolución de la prueba. Esta relación entre el contenido de la evaluación y la intención de quienes la construyen, se corresponden con el Diseño Centrado en Evidencias (DCE), con el cual se pretende dar cuenta del dominio de conocimientos, habilidades u otras destrezas del estudiante; por medio de la descripción de

¹¹ Según Atorresi (2005), los ítems constituyen la pruebas, pues en ellos se plantean los problemas que el sujeto debe resolver. Cada ítem está conformado por un enunciado, que puede ser formulado como pregunta o afirmación por completar, y unas alternativas de las cuales solo una es correcta, las otras (distractores) aunque plausibles, contienen errores o son menos correctas.

evidencias (aspectos de una conducta o producto) que el estudiante demuestra al realizar las tareas asociadas a lo evaluado y que permiten afirmar un grado de dominio por su parte.

(...) Construir un argumento que posibilita defender un conjunto de afirmaciones (sobre la habilidad o rasgo latente que se quieran medir) de un estudiante a partir de datos específicos; a saber, las conductas observables del estudiante en una serie de situaciones cotidianas, conocidas como tareas. Estos datos y las afirmaciones sobre el estudiante deben estar conectados apropiadamente por suficientes garantías, de tal forma que se evidencie cómo las respuestas a las tareas dependen de la habilidad que se quiere medir (ICFES, 2016, p. 5).

Siendo este el modelo que se sigue para la elaboración de las pruebas, puede ponerse en evidencia que los retos y tareas por realizar también están diseñados previamente, y se considera que estos tienen relación directa con los conocimientos o habilidades por evaluar. Los ítems para el caso del área de lenguaje, responden a dos dimensiones:

- (1) **la macroteórica o de competencias generales**, las cuales se definen como modos fundamentales de interacción social vitales para la significación de la realidad, las cuales se conocen como competencia interpretativa, competencia argumentativa y competencia propositiva; (2) **la dimensión competencias específicas**, relacionada con los saberes desplegados por el estudiante al momento de interpretar y producir textos, tanto en el aspecto de la formalización textual como en el de la construcción discursiva. Estos saberes se especifican en los componentes: función semántica de la información local, configuración del sentido global del texto y del sentido del texto hacia otros textos. (Rojas, 2014, p. 27)

El reconocimiento de estas dimensiones, determina los componentes y competencias que se evalúan, inicialmente en las pruebas de lenguaje y en la actualidad, en Lectura crítica¹², para ambos casos se reconoce que la interacción con los textos implica una serie de conocimientos

¹² “Lectura crítica responde a un proceso que viene de tiempo atrás y se orienta hacia las capacidades interpretativas y de razonamiento a partir de diferentes tipos de textos. La prueba recoge lo que se evaluaba en Lenguaje y en Filosofía, y cubre los Estándares de lenguaje de la educación media” (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES, 2015, p. 13). Prueba que viene implementándose en Saber 11, a partir del 2014.

específicos a la comprensión de los elementos constitutivos de cada uno y otras acciones que van más allá, requiriendo el análisis, valoración y relación de la información con contextos. Por lo que se concibe la “lectura como el proceso de comprensión que posibilita el uso de los textos para la vida social y para los fines definidos por el lector. A la vez, implica la reflexión sobre los textos y el compromiso con los mismos” (Pérez, Mauricio & Casas, 2014, p. 25).

Barriga (2006) reconoce en los autores de pruebas tres funciones por identificar en las actividades lectoras: obtención de información, interpretación de textos, y reflexión y evaluación de la información. Estas funciones, al igual que las dimensiones y marcos, mencionados anteriormente, coinciden con las competencias planteadas en pruebas de Lectura Crítica Saber 11, al comprender la lectura como un proceso en el que se acoge la comprensión, reflexión y construcción de conocimientos académicos y laborales. La valoración en área de lenguaje está asociada en las pruebas, con procesos de lectura y comprensión textual¹³. No se trata de determinar si los estudiantes, por ejemplo, saben definir categorías gramaticales, como puede ocurrir en las aulas, sino qué tanto saben usar el lenguaje, en la comprensión y en la producción de texto, asumidas como prácticas decisivas para un buen desenvolvimiento en la vida (Jurado, 2005).

¹³ CENEVAL (2004) menciona que la comprensión de textos es una actividad mental que requiere de concentración total para su realización eficiente. Comprende el reconocimiento del significado de los vocablos, el descubrimiento de las relaciones entre las frases y las oraciones, así como de los distintos párrafos que integran el texto. Considera también la identificación de las ideas fundamentales y su captación para emplearlas posteriormente conforme a una necesidad determinada como, por ejemplo, decir de qué trata un texto o a qué conclusión conduce (citado en Barriga, 2006 p. 594)

La comprensión de lectura puede presentar diferentes niveles de desempeño; para Jurado Valencia (2010) existen cuatro. El primero de ellos tiene un enfoque local, que fijaría la mirada en palabras y frases del texto; el segundo, aun siendo literal, alude a la paráfrasis; el tercero, corresponde a una lectura inferencial simple y el último, es de lectura inferencial compleja (saber relacionar un texto con otro, saber identificar las intencionalidades en los textos, saber producir conclusiones según la especificidad de los textos).

Aunque estos niveles concuerdan con las diferentes competencias evaluadas en las pruebas, así como con la diversidad en la complejidad de las tareas atribuidas a cada ítem, estos no corresponden con la manera de analizar y presentar resultados sobre el examen. Los niveles de desempeño se determinan mediante el análisis conocido como Teoría de Respuesta al Ítem, en la que se distribuyen los estudiantes con rendimientos semejantes, suponiendo que los ítems ubicados en el nivel de dificultad más alto en lectura son los que, desde el punto de vista lingüístico- pedagógico, demandaron las tareas de mayor complejidad cognitiva y referidas a los contenidos menos afianzados en los estudiantes (OREALC/UNESCO & LLECE, 2009). De esta manera, para lograr el nivel de desempeño más alto habrá que tener suficiencia en los niveles anteriores.

En relación con ello hay que recordar que la la lectura crítica ha sido considerada como el nivel más alto de lectura, pues esta abarcaría mostrar dominio en los diferentes componentes, dimensiones y funciones lectoras que se verifican en las pruebas.

La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales. (Jurado Valencia, 2014b, p. 12.)

4.2. Aproximaciones conceptuales a las pruebas masivas diferenciadas.

Este segundo apartado, comprende la identificación de aproximaciones conceptuales sobre la evaluación y su relación con las poblaciones diversas. En esta búsqueda surgen un conjunto de categorías o conceptos que refieren la necesidad de modificar las pruebas para su aplicación a diferentes poblaciones, algunas de ellos son: *acomodación, ajuste, adaptación*, entre otros, que dan cuenta de las experiencias y propuestas adelantadas frente a la modificación de pruebas masivas a propósito de su aplicación a poblaciones diversas.

La definición, fundamento y caracterización de estas medidas y estrategias provienen de documentos oficiales como guías de los Ministerios de Educación de diferentes países, que hacen parte de la política educativa o documentos institucionales de organismos que han venido implementando y sistematizando experiencias frente al ejercicio de evaluación diferenciada para estudiantes con diversidad. También nos fue posible encontrar, en menor medida, investigaciones que se adelantan respecto algunas de las medidas realizadas o sugeridas sobre la evaluación masiva en contextos diversos.

Cabe señalar que así como las categorías halladas provienen de fuentes de naturaleza diversa, el abordaje frente a la problemática también lo es. Por ello, trataremos de incluir conceptos relevantes frente a la fundamentación política y pedagógica de las modificaciones a pruebas, las maneras de denominar dichas modificaciones y los criterios que se asocian a cada una, además de señalar la caracterización poblacional relacionada o hacia quien se dirige la reflexión teórica en cuestión.

Inicialmente, podemos mencionar que las acciones realizadas sobre los procesos de evaluación y las pruebas mismas, pueden corresponder a los intereses políticos asociados a las pruebas internacionales y nacionales (mencionados previamente), como en este sentido la necesidad de garantizar una evaluación para todos¹⁴.

Evaluación a toda la población: este tipo de evaluación corresponde a un censo y debe utilizarse cuando el propósito es de selección y certificación de estudiantes. La realización de un censo significa mayor costo y dificultad en la recolección y análisis de datos y se aconseja sólo cuando es estrictamente necesario evaluar a todos los estudiantes (LLECE, 1997, p. 19).

Sin embargo, la aplicación masiva de pruebas para evaluar a toda la población se presta para reflexiones y críticas sobre su interpretación y pertinencia, debido a la amplia diversidad de estudiantes en un mismo país. Lo que conlleva a la consideración de un tratamiento variable sobre los componentes de la propuesta educativa o evaluativa, según sea necesario.

Enfoque diferencial: Método de análisis que toma en cuenta las diversidades e inequidades existentes en la realidad, con el propósito de brindar una adecuada atención y protección de los derechos de la población. Emplea un análisis de la realidad que pretende hacer visibles las diferentes formas de discriminación contra aquellas poblaciones consideradas diferentes. Según el glosario de la diversidad del Ministerio de Cultura: “el enfoque diferencial es la dirección que facilita la planeación, atención y apropiación orientada a diferentes sujetos y colectivos, a partir de sus características y necesidades propias” (MEN.2012, p.22 citado por Guzmán, Rubialba & Loaiza, 2015, p. 29).

Este enfoque a su vez, implica unas acciones más puntuales sobre el ejercicio educativo, las cuales lo complementan y pueden servir de referente para su propuesta. Algunos aspectos son:

Apoyos diferenciales: son las acciones encaminadas a brindar al estudiante con discapacidad las condiciones particulares requeridas para aprender y participar en el

¹⁴ La forma de denominación es nuestra y pretende aportar los diferentes conceptos que se relacionan con las propuestas que pretenden la atención a poblaciones diversas.

medio escolar, en condiciones de equidad, partiendo de la planeación centrada en la persona, en su contexto familiar y social.

Currículo flexible: es una respuesta educativa diversificada, para definir planes de estudios pertinentes a la realidad y necesidades de sus estudiantes, tratando de dar a todos, la oportunidad de aprender y participar, así como para adoptar decisiones relacionadas con las herramientas didácticas, la evaluación de los aprendizajes, la promoción, el egreso y la titulación (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, n.d, p.4).

En la configuración para implementar un tratamiento diferencial del sistema educativo y evaluativo, a determinadas poblaciones, las modificaciones realizadas o propuestas adquieren diferentes significados y razones de ser. Un concepto reiterado en diferentes documentos sobre educación para Latinoamérica, es el de adaptación.

Las adaptaciones se pueden realizarse desde el proceso de enseñanza, hasta cada elemento de la propuesta educativa como el currículo, la evaluación y los exámenes.

Adaptar el proceso de enseñanza exige... que el alumno cuente con todos aquellos recursos necesarios para poder acceder al currículum ordinario, ya que muchas veces la dificultad del alumno no está propiamente en lo que tiene que aprender, sino en los medios con los que cuenta el Sistema Educativo para enseñárselo. Así, por ejemplo, la dificultad de un niño con una lengua distinta de la que habitualmente se utiliza como vehículo de enseñanza, o la de un alumno sordo o paralítico cerebral, no se debe a los contenidos educativos, sino a la presencia de otros medios de comunicación o a la ausencia de barreras arquitectónicas (Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, 1993, p. 9).

Lo que significa que, en primer lugar se observe el currículo para determinar qué factores de este requieren variarse en la atención a alguna población en particular.

Adaptaciones curriculares: Son las modificaciones que es necesario realizar en los diversos elementos del currículum oficial, para adecuarlos a la realidad concreta del alumnado. Las adaptaciones curriculares abarcarán al conjunto de los alumnos del curso, ciclo o escuela en general, pasando por los proyectos educativos, las propuestas curriculares las programaciones de aula hasta las necesidades educativas especiales de cada alumno ... adaptaciones curriculares, puesto que se revisan los aprendizajes

esperados, los contenidos, los aspectos metodológicos, la evaluación, etc., para adecuarlos a la realidad individual y socio- cultural del alumnado (Ortega, n.d. p. 3)

Cuando la propuesta de ajuste sobre las pruebas nace al identificar la impertinencia de las mismas en la validación de un proceso educativo y de formación diversa, responde a otras lógicas socio-culturales, las estrategias de modificación del instrumento buscarán reducir el sesgo entre las comunidades que presentan la prueba.

La **adaptación cultural** de exámenes estandarizados ha sido analizada desde distintos paradigmas usando métodos estadísticos que tratan de desentrañar el efecto de diversas variables en los resultados de los exámenes. Un meta- análisis de los primeros 25 volúmenes del Journal of Cross-Cultural Psychology encontró que la hipótesis del sesgo cultural en los exámenes era la que mejor predecía el desempeño de distintos grupos culturales (Treviño, 2006, p. 254)

Ante la necesidad de afectar del proceso por el cual generalmente se valora el sistema educativo y los logros del estudiante, nos encontramos entre una **adaptación en la evaluación**¹⁵. Esta medida “cabe hacerse cuando lo que se realiza es revisar los procedimientos y/o instrumentos de evaluación, para evitar que una inadecuación de éstos enmascare lo que el alumno realmente es capaz de hacer o lo que haya podido aprender (Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, 1993, p. 21). Por ello, es posible modificar directamente el instrumento al que se enfrenta el estudiante en una situación de evaluación.

¹⁵ **Adaptaciones en la evaluación:** Es necesario definir previamente qué, cómo y cuándo evaluar, teniendo en consideración las NEE del alumno. Si bien la tendencia debiera apuntar a utilizar los mismos criterios e instrumentos de evaluación que se aplican' para todo el grupo, no hay que descartar, que para algunos niños sea necesario considerar evaluaciones diferenciadas, lo que puede implicar: poner en práctica otros métodos o estrategias de evaluación, modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, graduar las exigencias, la cantidad de contenido e incluso considerar la posibilidad de otorgar apoyo al niño durante la realización de la evaluación (Duk et al., n.d. p. 8).

Las adaptaciones en los exámenes son ayudas que se les brindan a los estudiantes con discapacidades, con el fin de vencer sus impedimentos físicos, sensoriales o cognitivos. Las adaptaciones, más precisamente, se encargan de cambiar el contexto en el que se presenta la prueba, de brindar ayudas visuales o auditivas o de permitir el ingreso de elementos adicionales, como la calculadora. El objetivo de esas ayudas es remover barreras irrelevantes y permitirle a esta población que demuestre sus capacidades y sus aptitudes, a fin de ingresar en un mundo competitivo y exigente (Padilla-Muñoz, 2014, p. 5)

Las adaptaciones, como podemos ver, plantean la modificación de algún componente del currículo, cada acción a propósito de estas, puede impactar en diferente medida la relación entre el estudiante y la propuesta educativa general.

Las **adaptaciones no significativas** se refieren a aquellas modificaciones que no implican un alejamiento substancial de la programación curricular prevista para el grupo. Son las acciones habituales que lleva a cabo el profesor para dar respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos.

Las **adaptaciones significativas** se refieren a modificaciones substanciales en uno o más elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación). Son por tanto medidas de carácter extraordinario. (Duk, Hernández, & Sius, n.d. p. 2)

Adaptaciones entonces es un concepto privilegiado al referirse sobre cambios o modificaciones requeridos en procesos educativos que secundan al reconocimiento de diversidad, pues teóricamente se ha incluido en los discursos a propósito de educación en varios países latinoamericanos como Chile, especialmente en cuanto se refiere al currículo y los elementos que lo constituyen.

Dentro de las adaptaciones curriculares se encuentra, respecto a la evaluación, la denominada **evaluación diferenciada**. Esta tiene por fin favorecer el “proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con NEE¹⁶ y a su vez facilitar el trabajo pedagógico a los docentes. Al planificar

¹⁶ Necesidades Educativas Especiales.

la evaluación diferenciada se debe considerar, valorar y respetar (a los estudiantes)... desde su realidad individual y específica” (Calderón, 2012, p. 142).

Evaluación Diferenciada (E.D) es el conjunto de medios de evaluación que permiten recoger información del aprendizaje de los alumnos, ya sea en forma temporal o permanente, de acuerdo a sus características personales de ritmo, capacidad y formas de comunicar sus aprendizajes, respondiendo a situaciones especiales de contexto de aprendizaje o bien, como la aplicación de procedimientos o instrumentos de evaluación adaptados o reformulados para atender a la diversidad de alumnos existentes en cualquier grupo curso; la evaluación diferenciada permite conocer los cambios que cada uno de los alumnos va experimentando a través del tiempo. (Equipo Interdisciplinario de apoyo al aprendizaje. Colegio Dagoberto Godoy, 2015, p. 1)

Otro concepto hallado en relación con la problemática tratada, es el de adecuación. Al igual que *adaptaciones*, el término es referido en documentos que en Latinoamérica, por ejemplo en Guatemala, señalan experiencias diversificadoras de la evaluación. Las adecuaciones tienen igualmente pertinencia ante diferentes aspectos del sistema educativo, aunque este concepto parece tratar con mayor especificidad las estrategias didácticas.

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un niño o niña o grupo de niños y niñas, necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización... Con base a los requerimientos de cada niño y niña se pueden adecuar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenido y los procedimientos de evaluación. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN GUATEMALA, 2009, p.5)

En ese orden de ideas, las adecuaciones realizadas a la propuesta educativa pueden ir en doble sentido:

Adecuaciones de acceso al currículo: Se refieren a la necesidad de adecuar las aulas y las escuelas a las condiciones propias de los alumnos y alumnas. Se relaciona con la provisión de recursos especiales, tales como: elementos personales, materiales especiales, organizativos, etc. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN GUATEMALA, 2009, p. 6)

Se entenderá por **adecuaciones curriculares de los elementos básicos del currículo** al conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, criterios y procedimientos evaluativos, actividades y metodologías para atender las diferencias individuales de los y las alumnas con necesidades educativas especiales. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN GUATEMALA, 2009, p. 8)

Dentro de las adecuaciones que pueden realizarse, según se considere necesario, están no solo las correspondientes a la modificación sobre contenidos, actividades o metodología; también es posible adecuar la evaluación, con el fin de minimizar las dificultades que esta pueda presentar al estudiante, teniendo en cuenta que su propósito “debe ser orientar y regular el aprendizaje para que esté sea significativo para los niños y niñas. Además debe ser un proceso que facilite el desarrollo y la realización personal en función de las competencias propuestas”(MINISTERIO DE EDUCACIÓN GUATEMALA, 2009, p. 16).

En materia de la evaluación y específicamente, sobre los instrumentos y pruebas diseñadas para tal fin, se logra evidenciar un nuevo concepto que parece exclusivo de este tipo de modificaciones: **Acomodaciones**. Estas son definida por Landau et al. (1999, p. 8) como:

Una variedad de estrategias que podrían facilitar la participación del alumno durante pruebas al igual que aumentar la oportunidad del alumno a demostrar lo que él o ella saben. Las acomodaciones deben ser consistentes con acomodaciones que el alumno usa en su ambiente de aprendizaje. El uso de acomodaciones no debe limitarse a eventos aislados tales como pruebas estandarizadas. Ni las acomodaciones tampoco tienen la intención de proporcionar a un alumno una ventaja sobre otro. Ellas son usadas sólo para disminuir las barreras y para aumentar la habilidad del alumno para expresar su comprensión del contenido o demostrar el dominio de una destreza.

Los mismos autores expresan una serie de sugerencias para la realización de acomodaciones, las cuales comprenden: La presentación de información, Formas de respuesta, Entorno y Organización de tiempo y espacio. Estos aspectos a considerar buscan que los estudiantes puedan acceder a la evaluación haciendo las “acomodaciones pertinentes para la aplicación del

instrumento. Entre ellas está la entrega de las instrucciones en la lengua nativa correspondiente”. (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p. 7)

En el caso de Colombia, nos hallamos ante la construcción teórica y conceptual de algunas experiencias adelantadas en la modificación de su sistema educativo y de evaluación, para la atención de algunas poblaciones diversas. La legislación naciente al respecto ha nominado estas acciones como justes razonables.

Ajustes razonables: son las acciones, adaptaciones o modificaciones del sistema educativo y la gestión escolar, mediante las cuales se garantiza que los estudiantes con discapacidad puedan desenvolverse con la máxima autonomía posible en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, n.d, p.4)

Por otro lado, las poblaciones hacia quienes van dirigidas las diferentes estrategias mencionadas (adaptaciones, adecuaciones, evaluación diferenciada y ajustes) también son referidas y caracterizadas de múltiples maneras. Siendo este un factor decisivo en el planteamiento de mecanismos o acciones, cabe señalar que las concepciones y perspectivas que se tengan sobre las exigencias o condiciones de las poblaciones partícipes del proceso de evaluación, determinan las propuestas que tienen lugar en los contextos diversos.

Para comenzar, haremos alusión a la importancia del concepto de diversidad, porque en respuesta a su reconocimiento es que se considera pertinente trabajar en educación partiendo de la individualidad de cada estudiante.

La existencia de una **diversidad** entre el alumnado en términos de capacidades, intereses o motivaciones para aprender llama a una enseñanza que tiene que ser igualmente diversa, y que lo es como resultado de un profesorado que intenta adaptar los medios a su alcance (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, organización del aula,

evaluación...) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. No se trata de una tarea sencilla en absoluto, pues el equilibrio entre lo que debe ser igual para todos (en términos de las capacidades a las que se aspire), y a efectos de evitar discriminaciones de cualquier tipo, y lo que debe ser individual y distinto para cada cual (en términos de ajuste a las características de cada alumno), es siempre difícil de alcanzar. De alguna forma se podría decir que esa búsqueda de equilibrio es lo que se persigue con el proceso de adaptaciones curriculares y ese y no otro es el sentido y significado genérico que tiene este término en el contexto del currículum oficial (Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, 1993, p. 15).

Comprenderemos *diversidad* como la existencia de diferentes situaciones y condiciones, determinadas por aspectos como necesidades, capacidades, intereses o motivaciones de cada persona frente al aprendizaje. Estos factores constituyen la presencia de distintos grupos poblacionales en el territorio nacional, lo que significa que la **atención educativa a la diversidad** implica adoptar metodologías variadas o con tratamiento diferencial y que se decide evaluar a los alumnos en función de sus particularidades, no simplemente desde el cumplimiento de un currículo o estándares.

Otra manera de entender la diversidad se corresponde con las diferencias existentes entre los rasgos culturales de los individuos evaluados. Cuando no atendemos a ello o valoramos en mayor medida la construcción epistemológica y lingüística de un pueblo sobre otros, entonces “los miembros de la cultura dominante alcanzan con facilidad mayores oportunidades, mientras que los de **culturas minoritarias** son marginados desde las etapas iniciales. Si se conciben las desigualdades educativas como una serie de puntos de transición entre los distintos niveles” (Treviño, 2006, p.239).

El reconocimiento de las particularidades que constituyen la diversidad, implica que ante la diversidad cultural y poblacional la educación no puede tratarse de:

... formar ciudadanos iguales, por lo que las particularidades étnicas, religiosas, lingüísticas, sensoriales y económicas, son susceptibles de atención educativa dando sentido a la noción de educación para todos sin menoscabo de las particularidades. No se trata de formar ciudadanos iguales mediante la educación, sino de atender equitativamente, según sus condiciones particulares, a las diversas poblaciones (García et al., 2014, p.17).

La coexistencia de diferentes culturas en nuestro país concuerda con la configuración de variadas manifestaciones lingüísticas. Al haber distintas lenguas, con sus respectivas gramáticas, se comprende la ampliación de posibilidades discursivas, comunicativas y semióticas en el territorio nacional. Estas están relacionadas con las comunidades, las cosmovisiones y representaciones que les son propias.

La diversidad lingüística es parte de la experiencia en la vida social. La diversidad no es una teoría, es un hecho y se manifiesta en experiencias sociolingüísticas de tipo dialectal, bilingüe o plurilingüe y en relaciones lengua materna, lengua primera, L2, L3, etcétera.

La diversidad lingüística se manifiesta tanto en las variaciones de una lengua como en la variedad de lenguas (orales y de señas) (D. I. Calderón et al., 2014, p. 38).

Por otro lado, podemos mencionar a los estudiantes con **Necesidades Educativas Especiales (N.E.E)**, señalando que hay una nueva perspectiva que modifica concepciones tradicionales y el tratamiento de estos estudiantes, “Debe entenderse... que las NEE no surgen directamente del estudiante, por sus características, sino que tienen su origen en la interacción con su entorno educativo” (Ministerio de Educación República de Perú, 2008, p. 69). Se afirma que un estudiante tiene NEE cuando requiere ayudas y recursos humanos, materiales o pedagógicos adicionales, en su proceso de desarrollo y aprendizaje, clasificándose así:

Necesidades educativas especiales de carácter **permanente (N.E.E.P)**: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y

recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. Necesidades educativas especiales de carácter **transitorio (N.E.E.T)**: son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización. (Equipo Interdisciplinar de apoyo al aprendizaje. Colegio Dagoberto Godoy, 2015 p. 1)

También encontramos, una importante relación entre lo denominado dificultades de aprendizaje y la relación del estudiante con un proceso de enseñanza aprendizaje, lo que acuñaría al concepto una responsabilidad por atender los factores escolares que favorecen dichas dificultades.

Las **dificultades de aprendizaje** pueden analizarse, por lo tanto, como un continuo, en uno de cuyos polos estarían los alumnos y alumnas a los que todo maestro y maestra diariamente da respuesta a través de actividades de refuerzo y de una mayor atención en general, y en el polo opuesto los alumnos y alumnas para los cuales los recursos ordinarios con los que se cuenta en los centros no son suficientes, exigiendo su enseñanza la incorporación de medidas extraordinarias. En paralelo con el continuo de las dificultades aparece, entonces, el continuo de la significatividad de las adaptaciones que es necesario hacer en cada caso: a mayor dificultad, mayor nivel de adaptación curricular, o, dicho de otro modo, mayor necesidad de medidas extraordinarias. Cuando las dificultades no son muy importantes las medidas habituales de individualización de la enseñanza son suficientes para dar respuesta a las necesidades del alumno; cuando las dificultades son generales y permanentes es preciso llevar a cabo adaptaciones significativas. En este caso se considera que los alumnos tienen necesidades educativas especiales en tanto exigen del sistema medidas educativas extraordinarias (Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, 1993, p. 9)

Todas estas situaciones y condiciones de diversidad exigen desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas debido a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo, es menester de la escuela y los docentes modificar las prácticas cotidianas en evaluación, al tomar decisiones

... teniendo como referencia en primer término el currículo oficial, es decir, los objetivos fundamentales y contenidos mínimos a los que debe acceder cualquier niño o niña en las distintas etapas educativas, así como también, el proyecto educativo de la escuela (si es que éste existe), la realidad socioeducativa de su grupo curso y por supuesto las características individuales de los alumnos que lo integran. Este análisis adquiere sentido en la medida que se traduzca en una propuesta o programación curricular, en la cual las decisiones de qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar, sean adecuadas a las características del grupo curso (Duk et al., n.d.).

Cabe señalar que hay un importante bagaje teórico que se encuentra en construcción para referirse y conceptualizar experiencias o propuestas adelantadas, en torno a las modificaciones que se realizan a los sistemas de educación y evaluación, cuando se está en un contexto diverso. El tratamiento que se da a las pruebas acoge diferentes criterios, mecanismos y estrategias que reciben diferente terminología y que se usan particularmente en la política educativa de diferentes países de Latinoamérica. Otro elemento que ha venido configurándose conceptualmente al respecto, es la definición y caracterización de las poblaciones sobre las que se proponen las acciones mencionadas anteriormente.

5. Análisis de los datos

Para este capítulo fue necesario tomar como base los hallazgos realizados frente a los discursos sobre la configuración de evaluaciones masivas en lenguaje y las experiencias existentes respecto su modificación a partir de diferentes mecanismos. El ejercicio comprende el contraste entre infinidad de categorías que emergen de esa búsqueda, por lo que pondremos en evidencia el lenguaje propio de las reflexiones sobre la diferencia en relación con lo planteado para la evaluación y diseño de pruebas.

Las categorías referidas buscan dar cuenta del diálogo entre diferentes conceptos y teorías que fundamentan la situación actual de la educación en contextos diversos. Dada la dificultad para acceder a las pruebas o ítems ajustados, la discusión gira en torno a lo que se encuentra respecto a criterios y fundamentos para la adaptación y acomodación de los mismos.

5.1. Análisis de fundamentos para pruebas de lenguaje en el último grado de educación media.

Para comprender la naturaleza de las pruebas de lectura crítica SABER 11¹⁷, propuestas como evaluación nacional masiva y estandarizada, fue necesario aproximarse a por lo menos nueve (9) documentos del corpus, la mayoría de ellos publicados por el ICFES u otras agencias

¹⁷ En Colombia, deben presentarlo estudiantes que se encuentren finalizando el grado undécimo, con el fin de obtener resultados oficiales para efectos de ingreso a la educación superior. También pueden presentarlo quienes ya hayan obtenido el título de bachiller o hayan superado el examen de validación del bachillerato, de conformidad con las disposiciones vigentes.(ICFES, 2016 p. 9)

evaluadoras. En ellos encontramos aspectos relevantes sobre la prueba, como los elementos del lenguaje evaluados, su estructura y respectivos fundamentos, la denominación de retos cognitivos u operaciones mentales asociados a la evaluación y algunos ejemplos de constructos o ítems.

Este ejercicio nos permite reconocer en estas pruebas (diseñadas y aplicadas en Colombia) algunas de las directrices ya mencionadas en la presente investigación, correspondientes a la configuración de pruebas masivas en lenguaje. Para comenzar cabe señalar la reiterada declaración de un enfoque por competencias y la construcción de los exámenes bajo el diseño por evidencias.

Las especificaciones se desarrollan siguiendo el modelo basado en evidencias. De acuerdo con este modelo, en las especificaciones se formalizan, primero, las afirmaciones sobre las competencias que posee un estudiante dado su desempeño en la prueba. Luego, se describen las evidencias que sustentan cada una de las afirmaciones. Por último, se describen las tareas que se le pide realizar al evaluado para obtener las evidencias que dan sustento a las afirmaciones. De esta manera, la elaboración de las especificaciones garantiza una completa comparabilidad de los exámenes que se construyan a partir de ellas (ICFES, 2016, p. 9).

La construcción de las pruebas de lectura crítica bajo estos parámetros nos conduce a distinguir la misma estructura en los ítems que pretenden verificar si el estudiante realiza acciones de acuerdo con una habilidad que intenta ponerse en evidencia. Preguntas de selección múltiple con única respuesta, conformadas por un enunciado y la formulación de una tarea (lo que se le pide al estudiante realizar), parecieran poner como reto la identificación de una respuesta correcta entre varias posibles; lo que se afirma es que el estudiante deberá establecer relación e inferencias entre contextos, enunciado y alternativas.

Otro aspecto hallado en los diferentes documentos que generan criterios, sobre la prueba de Lectura crítica Saber 11, es el hecho de referirla como una evaluación de competencias. El ICFES señala que la prueba **evalúa desempeños relacionados con comprender, interpretar y evaluar textos de carácter cotidiano y académicos**¹⁸; asumiendo que los estudiantes que culminan la educación media cuentan con las capacidades lectoras, para tomar posturas críticas¹⁹ frente a estas clases de textos (ICFES, 2017). Por tal razón, se han formulado tres competencias que buscan abarcar diferentes procesos de lectura.

La prueba de Lectura crítica evalúa tres competencias que recogen, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera crítica: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, finalmente, reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido. Las dos primeras competencias se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea a nivel local o global, y la tercera a la aproximación propiamente crítica frente a este. Ahora bien, estas competencias se evalúan mediante textos que difieren en su tipo y propósito. Esto se debe a que, si bien la lectura crítica de todo texto exige el ejercicio de las competencias mencionadas, estas se ejercitan de diferentes maneras en función de las características particulares de cada texto (ICFES, 2016, p. 16).

El enfoque de evaluación del lenguaje, enmarcado en el diseño por evidencias y la evaluación por competencias resulta en un gran proceso de lectura. Se hace evidente el énfasis que todas las

¹⁸ El resaltado es mío, para destacar los aspectos involucrados en la evaluación de lenguaje en las pruebas masivas SABER 11 (Colombia).

¹⁹ La aproximación crítica a un texto incluye comprender su estructura formal; reconocer estrategias retóricas, argumentativas o narrativas; advertir los propósitos que subyacen al texto y el tipo de audiencia al que se dirige; notar la presencia de supuestos y derivar implicaciones; y, sobre todo, tomar distancia y evaluar su contenido, ya sea la validez de argumentos, la claridad de lo que se exponga, la adecuación entre las características del texto y su propósito, etc. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES, 2015, p.6)

pruebas proponen sobre la lectura, llevando el ejercicio evaluativo a la valoración de, por lo menos cinco (5) asuntos que hemos identificado y son: *estructuras, intencionalidades, funciones, contenidos y relaciones presentes en los elementos constitutivos de los textos*. Aunque existan en la actualidad las tres competencias de lectura crítica, señaladas anteriormente, cada una de estas se asocia con componentes y niveles de lectura.

Las pruebas de Lectura crítica se basan en el modelo de las tres unidades semánticas ... (microestructura, macroestructura y superestructura) y, en consecuencia, reconocen tres niveles generales de comprensión lectora: 1) comprensión literal del texto, 2) construcción e interpretación del sentido del texto y 3) aproximación al sentido de manera crítica (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES, 2015 p. 21).

En ese sentido, se esperaría que los estudiantes que responden las pruebas hayan desarrollado unos ciertos niveles de lectura, más cuando la situación de la prueba es una situación de lectura, en las que se evalúan entre otros elementos la lectura (en el caso del área de lenguaje). Vale la pena señalar que todos los documentos consultados dan especial relevancia a las diferentes acciones y niveles de lectura, Atorresi (2005) por ejemplo, señala la posibilidad de anticipar la dificultad en la configuración de niveles de desempeño, atendiendo a la complejidad en lecturas, ítems y tareas.

Serrano de Moreno & Madrid de Forero (2007), llegan a definir la lectura crítica como una actividad cognitiva. Vinculan a este proceso las relaciones entre autor y lector, señalando la necesidad de significar el discurso, establecer esquemas de conocimiento (conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias) y utilizarlos como como herramienta para seleccionar la información, establecer relaciones, elaborar representaciones. La lectura crítica requiere también de conocimientos y estrategias lingüísticas

para identificar el sentido general de las ideas, detectar las ideologías e intencionalidades subyacentes.

El rastreo sobre los procesos lectores generales, relativos a textos específicos y metalingüísticos (Jurado Valencia, 2010)(Jurado Valencia, 2014b) que buscan ser evaluados por medio de las pruebas, es diverso y muy amplio; se busca recoger todas estas posibilidades en el marco de la lectura crítica y las tres competencias generales adjudicadas.

Bajo la noción de lectura crítica se incluye la valoración de lenguaje y filosofía, asumiendo que la aproximación crítica a los textos, se puede verificar con diferentes clases de ellos y por tanto, tratar por separado estas dos áreas es redundante pues se estaría evidenciando las mismas competencias, en cuestionarios diferentes y según los textos abordados. Siendo esta la directriz del ICFES para el diseño de la prueba, concluimos que se espera de los estudiantes que puedan dar cuenta de la comprensión de textos de carácter filosófico y al igual que con los demás, logren señalar aspectos locales, estructurales y establecer relaciones.

Esta fusión de las pruebas de Lenguaje y de Filosofía tuvo sentido en la medida en que: 1) Los estudiantes de grado 11.º deben haber alcanzado un dominio de las competencias básicas del lenguaje (evaluadas por el ICFES en los grados 3.º, 5.º y 9.º) que les permita leer críticamente, esto es, tomar distancia frente al texto y evaluar sus contenidos. Asimismo, deben poder leer diferentes tipos de textos, incluidos los argumentativos o expositivos filosóficos. 2) Tanto la prueba de Lenguaje como la de Filosofía evaluaban la lectura crítica. Se diferenciaban por el tipo de textos que presentaban y las competencias que enfatizaban (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES, 2015 p. 12)

Respecto los textos seleccionados para la construcción de ítems que comprenden la prueba, también se han establecido unas ciertas características que son relacionadas con la posibilidad de

evidenciar las habilidades²⁰ del estudiante. En los documentos revisados encontramos dos tipos de textos referidos constantemente: “los textos continuos y los textos discontinuos, los primeros se leen de manera secuencial y se organizan en frases, párrafos, secciones, capítulos, etcétera. Los segundos, en contraste, no se leen secuencialmente e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etcétera” (ICFES, 2016). Otros autores como Jurado (2014b) y (Pérez & Casas, 2014) también mencionan esta clasificación de textos a propósito de la evaluación, señalando los últimos que ante organizaciones distintas, procesos cognitivos diferentes.

Sin embargo, esta no es la única aclaración que hace el ICFES frene a los textos incorporados en la prueba de lectura crítica, otros aspectos como la tipología textual y extensión son determinantes en su selección. Aunque se pone de manifiesto la valoración de textos literarios, filosóficos e informativos, pudimos evidenciar que estos últimos se presentan en mayor porcentaje y que no hay oportunidad de revisar procesos lectores en textos de gran extensión.

La prueba hace énfasis en textos informativos de estilo académico, como los que se usan en cursos universitarios para introducir una disciplina o un tema. No se presuponen ni se exigen conocimientos especiales en alguna disciplina específica. Se evalúa, en cambio, la capacidad de interpretar y analizar de manera coherente y apropiada los contenidos de los textos (...)

Debido a limitaciones prácticas, los textos no contienen más de 500 palabras. Esto, naturalmente, incide en la profundidad de la evaluación de las diferentes competencias de

²⁰ En habilidad verbal se establecen dos áreas: comprensión de lectura y manejo de vocabulario. A su vez, la primera está integrada por 10 habilidades: reconocer información, inferir hechos, identificar si un resumen contiene ideas principales, completar un cuadro sinóptico, identificar conclusión, identificar secuencias de acontecimientos, establecer relaciones causa, diferenciar hechos y opiniones, etcétera. Por su parte el manejo de vocabulario se centra en tres aspectos: establecer analogías, distinguir palabras y expresiones con significado opuesto y similar. (CENEVAL, 2004a:90, citado por Barriga, 2006, p. 594)

lectura crítica, pues no se puede evaluar directamente la comprensión de textos relativamente extensos (ICFES, 2016, p. 18).

Por otro lado, la prueba de lectura crítica aplicada a la población en general está constituida por 41 preguntas, que hacen parte de 131 constructos de la primera sesión, es decir, el 31.3% de la misma. La sesión cuenta con un tiempo de 4 horas y 30 minutos, pero en esta se da respuesta a 5 cuestionarios diferentes. (ICFES, 2017).

Reconocer todos estos factores que determinan, la propuesta de evaluativa adoptada en nuestro país para los estudiantes que culminan la educación media y la construcción de instrumentos para tal fin no solo nos permite comprender la estructura y fundamentos de la prueba, sino que va a ser punto de referencia en la identificación de un tratamiento diferencial de la misma, según sea el caso. En los siguientes apartados daremos seguimiento al comportamiento de los criterios mencionados anteriormente, ante su aplicación a poblaciones diversas.

5.2. Discusión sobre resultados obtenidos por estudiantes de poblaciones diversas, en pruebas masivas de lenguaje.

En los documentos que hacen parte del corpus para el análisis, hallamos una tendencia a reflexionar y a poner en consideración diferentes factores que pueden incidir en el desempeño y los resultados que presentan estudiantes pertenecientes a poblaciones diversas, al enfrentarse a una prueba masiva en lenguaje. Revisamos la situación en la evaluación de poblaciones con diversidad sensorial y poblaciones con diversidad lingüística, sin la intención de equipararlas, sino porque es nuestra preocupación documentar reflexiones a propósito del comportamiento de las poblaciones diversas ante este tipo de pruebas masivas y estandarizadas. La interpretación de estas discusiones que suministran consideraciones sobre el sistema de educación y evaluación,

para algunas poblaciones minoritarias sobre las que se ha teorizado, pueden contribuir a disminuir la brecha, señalando las exigencias de atención para estas.

La preocupación latente sobre la participación de los estudiantes con alguna condición o situación de diversidad, se corresponde con un histórico reporte desfavorable de los resultados obtenidos. “Se observa que, en su mayoría, los puntajes se categorizan en media... en promedio, el rendimiento de todas las PCD²¹ fue Medio o Bajo, salvo contadas excepciones de Alto en algunas áreas. (Padilla-Muñoz, 2014, p. 17). Para ejemplificar esta situación, vale la pena mencionar lo que afirma al respecto el funcionario del INSOR, refiriéndose a los estudiantes sordos que presentan las pruebas SABER 11:

... lo que hemos encontrado es que los resultados son muy muy bajos, si la media de los oyentes está en 60 tirando más hacia abajo, la de los sordos están sobre 30 o 36, o sea la media es muy por debajo. Cuando hablamos de un nivel bajo, estamos hablando de estudiantes que de 0 a 100 sacan menos de 50 o 40 puntos, los sordos están ahí por debajo de eso, de 40 puntos; entonces los resultados son muy malos.

La dificultad para posicionar a los estudiantes en más altos niveles de desempeño frente las pruebas SABER 11 correspondientes a diferentes áreas, incluida lectura crítica, no es asunto exclusivo de las poblaciones con discapacidad. Otros grupos minoritarios también señalan distanciamiento respecto al promedio de la población general, se menciona incluso la existencia de una brecha en el desempeño académico de los estudiantes étnicos con los no étnicos, como señala Sánchez Jabba (2011) al decir que:

En Colombia, los estudiantes pertenecientes a una etnia presentan un desempeño inferior al de sus pares no étnicos en los puntajes asociados a pruebas académicas estandarizadas, en las áreas de matemática y lenguaje [...] utilizando información asociada a los resultados en la prueba SABER 11 (p. 2)

²¹ Población con Discapacidad.

Ya el mismo Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2010, p. 3) parece haber prestado atención a la situación que experimentan ciertas poblaciones frente las pruebas nacionales, al reconocer que “los estudiantes en condición de discapacidad física o los que hablan un idioma nativo diferente del español pueden estar en una posición desventajosa frente a los demás cuando toman las pruebas”.

Las diferentes referencias halladas en al menos 11 documentos de interés para esta investigación, mencionan algunas consideraciones con respecto a la interpretación de los resultados obtenidos en pruebas masivas de lenguaje o lectura crítica, por parte de poblaciones diversas y la preocupación por lo que ello representa para los estudiantes en términos de oportunidades. Señalar que “los agentes externos que interpretan resultados no participan en el proceso de formación. Sólo les interesa la información de los datos, aislados de sus contextos, pero sobre ellos se toman decisiones que resultan trascendentales en la vida de los alumnos” (Álvarez, 2001, p. 3), valida discusiones que giran en torno factores como la no correspondencia de las evaluaciones con el tipo de formación recibida, las necesidades y exigencias en los procesos educativos para cada población, el distanciamiento entre las pruebas y las propuestas educativas diferenciadas, la pertinencia de vías de acceso al instrumento de evaluación, entre otros.

En primera instancia, se demanda una mayor relación entre el diseño de las pruebas, el currículo y los procesos en el aula, pues “la formación dada por los colegios abarca una serie de contenidos, habilidades, procedimientos, operaciones mentales y actitudes de las cuales no da cuenta la prueba de Estado, por lo que no es posible establecer una correlación significativa con los resultados (Rojas, 2014, p. 33). Es importante tener en cuenta que los ambientes en los cuales se desarrollan los procesos educativos son particulares para cada población y que la evaluación

debería dar cuenta de ello. La construcción de las pruebas masivas han estado a cargo de un agente externo que puede desconocer estos factores, por lo que Guzman, Rubialba & Loaiza, (2015) relacionan una evaluación efectiva con preguntas diseñadas y estructuradas desde las particularidades de la población evaluada. En el mismo estudio señalan la necesidad de

erradicar las prácticas evaluativas que no emergen de los contextos y las necesidades de las poblaciones diversas, sino que, por el contrario, son pensadas para un grupo de personas homogéneo, haciendo más estrecho el acceso a las oportunidades para poblaciones con unas características particulares (p. 44).

Tratando este asunto con mayor profundidad, encontramos que se desatienden las diferencias de cada población en la elaboración de pruebas para evaluarlas. Algunos otros aspectos relevantes como: las condiciones sociales, el lenguaje, la episteme, los significados culturales y la concepción de escuela, propios a cada población, parecen desarticularse del sector a cargo del diseño de pruebas, cuando estos deberías ser fundamentos para guiar toda acción pedagógica y didáctica. Al respecto, observemos la siguiente apreciación:

Desde Bourdieu, puede decirse que las evaluaciones masivas de lenguaje no comprenden nuestra cultura (sus “hallazgos” provienen de las limitaciones del proceso, no de los datos); ocultan los efectos de la desigualdad social, aislando el lenguaje de las condiciones sociales que posibilitan las competencias; privilegian ciertas constantes lingüísticas en detrimento de variaciones sociológicamente significativas; piden manipular sentidos sin relación con el contexto... crean un poder simbólico que describe un cierto ser de la escuela; determinan la validez de usos lingüísticos, prácticas pedagógicas, costumbres educativas y políticas educativas; condenan a las clases más desprovistas a las sanciones negativas del mercado escolar. (Bustamante, 2003, p. 33)

Uno de los factores que mayor incidencia se le atribuye respecto la situación de evaluación en el área de lenguaje, comprende la relación con la lengua en la que se elaboran los constructos. Claramente las poblaciones diversas en Colombia tienen aproximaciones variadas a la lengua oficial y a su forma escrita, lo que determinaría la manera en que son comprendidas las pruebas.

Si partimos del hecho de que las pruebas SABER 11, evalúan competencias en Lectura crítica que están relacionadas con diferentes niveles de comprensión lectora (como se menciona en capítulos anteriores), podemos poner en evidencia que el estudiante evaluado debe de tener un cierto dominio de la lengua escrita en la que está diseñada la prueba, para poder intentar dar respuesta a la misma. Sin embargo, al revisar la experiencia registrada de algunas de las poblaciones minoritarias, en torno a esta situación, nos hallamos ante una serie de particularidades y exigencias, como lo son:

... la incompatibilidad lingüística entre el idioma usado en el examen y la lengua materna de los estudiantes indígenas. Al sustentar la prueba, los estudiantes indígenas estarían en desventaja en comparación con aquellos cuya lengua materna es el castellano. Por lo tanto, los puntajes tendrían diferente interpretación para cada grupo; para los hablantes de castellano, reflejarían las habilidades lingüísticas medidas por el examen, como pueden ser las habilidades de comprensión lectora y de expresión de ideas mediante la escritura; para los estudiantes indígenas, los puntajes en las pruebas representarían su nivel de manejo en su segunda lengua, que en este caso es el castellano (Treviño, 2006, p. 241).

Resulta entonces que no es comparable el resultado obtenido en la misma prueba por un estudiante cuya lengua materna es el castellano con el que lo tiene por segunda lengua. Esta situación afecta a muchas comunidades, cuyos estudiantes son valorados en su desempeño académico con unos valores que les son incompatibles o que se enfrentan a una prueba masiva sin tener un bagaje lingüístico que se presume para hacerlo.

Este escenario es reiterado por el funcionario de INSOR, quien ilustra la misma problemática para el caso de los estudiantes sordos, manifestando que:

La evaluación estandarizada no está contemplando las características o las particularidades socio-culturales, lingüísticas, comunicativas de la población sorda,

bueno, de ninguna población en general. Ínsito en algo, una población indígena por ejemplo, que tenga el wayuunaiki como primera lengua, que el español sea su segunda lengua, y que tenga un contacto muy reciente con el español en procesos de escolarización (por ejemplo en los resguardos su primaria es en primera lengua, la lengua indígena y cuando pasan a secundaria como que ya mágicamente empiecen a hablar en español y todo es en español) tiene un contacto en realidad muy corto, seis años y en seis años me van a evaluar lo mismo que aquel, que desde la cuna hasta 11, tiene el español como primera lengua... Ahora bien, el indígena tiene una primera lengua cuando va a la escuela, el sordo no, el sordo además de todo esto está condenado a que la escuela es el lugar donde adquiera la primera lengua.

Por esta razón, identificamos una recurrencia en mencionar la necesidad de reevaluar la prueba de lectura crítica para las poblaciones diversas. Se puede pensar que los resultados presentados no dan cuenta de lo que se pretende medir de manera general, ya que las condiciones en las que se da la prueba tampoco son equiparables para todos.

Para la población sorda estas prácticas valorativas tienen que privilegiar la lengua de su competencia, siendo ésta la que les permitirá informar sobre el alcance de unos desempeños en cada una de las áreas. Es importante tener en cuenta que los estudiantes sordos cuentan con una riqueza léxica limitada que les permite desempeñarse eficientemente en una prueba estandarizada pensada para personas oyentes (Guzman, Rubialba & Loaiza, 2015, p.43).

Otro ejemplo que vale la pena señalar es el de los estudiantes con limitación visual en Colombia, porque si bien es cierto que su lengua materna es el castellano, la aproximación a su forma escrita también comprende algunas complejidades. En voz de la profesional especializada del INCI:

Se consideró que llevar una prueba en braille a un estudiante que no sabe suficientemente braille, pues es ponerlo en desventaja, porque no querría decir que no sabe la respuesta sino que no conoce el sistema adecuadamente.

El acceso al código en el que se construye y presenta la prueba, abarca otras variables que pueden determinar la oportunidad de responder óptimamente los diferentes ítems que constituyen la prueba. Identificamos entre ellas, la preocupación por las afectaciones temporales que pueden surgir al hacer algún tipo de traducción de la misma prueba a otro sistema, uno que sea propio a las personas sordas o ciegas.

No se pudo hablar de una evaluación efectiva desconociendo los períodos de tiempo requeridos para una población específica. Lo anterior se advirtió en las pruebas homogenizantes que el ICFES aplicó a la población sorda, sin atender a un enfoque diferencial que cada grupo requirió [...] será necesario conocer a profundidad las características socio-lingüísticas y culturales, sus procesos y ritmos de aprendizaje y las estrategias de evaluación pertinentes para esta población (Guzman, Rubialba & Loaiza, 2015, p. 21).

La profesional especializada del INCI, nos comparte una experiencia en la que el tiempo fue el factor decisivo para considerar la pertinencia de aplicar una prueba del ICFES transcrita a braille:

Después del gobierno Gaviria, se hicieron unos estudios e incluso se imprimieron las pruebas en braille, en ese momento la prueba era en 2 días, y quienes presentaron la prueba dijeron que era imposible... El braille no te da más de dos horas de lectura, por eso se descartó el examen en braille.

Siendo la lengua un asunto tan importante para el desarrollo de una prueba, no es el único que logramos reconocer dentro de las discusiones y reflexiones, sobre factores asociados a los resultados de poblaciones diversas en pruebas masivas de lenguaje o lectura crítica. Otro hecho,

no menos importante que el anterior que queda al descubierto, es la distancia entre los saberes a los que acuden los constructos y la episteme propia de cada cultura, de las diferentes ubicadas en el territorio nacional.

Los exámenes estandarizados, frecuentemente, asumen la existencia universal de cierto tipo de creencias, formas de interpretar el mundo y de procesos de enseñanza y aprendizaje, sin considerar que estas categorías cambian de una cultura a otra... los supuestos sobre la universalidad de los conceptos medidos en los exámenes limitan las inferencias y el entendimiento que la medición provee de grupos poblacionales cuya cultura no está adecuadamente representada en los constructos que el instrumento mide. (Treviño, 2006, p. 239)

Las diferencias culturales entre los grupos poblacionales en Colombia pueden influir en los resultados, ya que los constructos y la interpretación de las respuestas a cada ítem dan cuenta de las características de una única cultura, sin tener en cuenta las distintas formas de aprendizaje y conocimientos de culturas étnicas, raizales e indígenas.

Buscar niveles de uso de la lengua en propiedades como la competencia, entendida como respuestas correctas en un examen (cuya “corrección” no tiene en cuenta el criterio del que contesta, sino solamente el de quien pregunta), es hacer de lado el valor que adquiere la lengua en el mercado simbólico (Bustamante, 2003, p. 38).

Los documentos consultados ponen en evidencia un factor más, que aunque no es exclusivo de las poblaciones diversas, si amplía las posibilidades de que algunos de sus estudiantes se encuentren en una situación desfavorable al momento de presentar pruebas masivas o de desventaja en comparación con otros sectores evaluados.

En general los estudiantes étnicos pertenecen a un grupo minoritario con condiciones socioeconómicas desfavorables, caracterizadas por bajos niveles de ingreso y educación (tanto a nivel familiar como individual) y mayores tasas de pobreza. Ello debería repercutir negativamente en el desempeño académico de los estudiantes pertenecientes a

este grupo y debería explicar, en una buena proporción, la brecha académica que se observa en relación con los estudiantes no étnicos (Sánchez Jabba, 2011, p. 17).

La marcada desigualdad social y educativa en Colombia, hace posible que reconozcamos dentro de la diversidad, muchos otros elementos que determinarían el aprovechamiento y desempeño que las poblaciones minoritarias tienen frente a las pruebas masivas. Nuevamente nos encontramos frente a cuestionamientos sobre si debiera aplicarse la misma prueba a todos los estudiantes del territorio nacional y para ejemplificar un poco esta preocupación reiterada vale la pena señalar, como lo hace la profesional especializada del INCI:

No hay que olvidar la equidad. No es lo mismo un niño (con limitación visual) en Bogotá que tiene tiflólogas y por lo tanto se forma en braille, que un estudiante en Urumita que no tiene una profesora de braille o que no es lo suficientemente buena, él por lo tanto es muy proficiente en el uso de ese sistema; entonces lo vamos a poner en desventaja... pasa igual con la tecnología y su uso.

Las discusiones que reportan los documentos y entrevistas acá expuestos, no responden solamente a la pretensión de señalar unas posibles causas para la brecha entre los resultados obtenidos por poblaciones diversas, frente la media nacional. Cabe mencionar que la tendencia de reflexionar sobre esto, radica en la trascendencia que los resultados a pruebas SABER, pueden tener frente a la equiparación de oportunidades en nuestro país.

Los exámenes tienen altas consecuencias en instancias donde los resultados de las pruebas se usan como instrumentos de selección para admitir estudiantes a alguna institución o en los casos donde se usan para acreditar la consecución exitosa de un nivel educativo. Los exámenes, aun en sistemas de evaluación de consecuencias nulas, tienen impacto sobre la apreciación social y/o las oportunidades educativas de los alumnos (Treviño, 2006, p. 231).

Como podemos ver el uso de exámenes estandarizados con poblaciones diversas, ha sido objeto de diferentes críticas y debates de tipo epistemológico, pedagógico y político; hallando en referentes teóricos y experiencias, la necesidad de señalar la situación en la que se pone un estudiante perteneciente a una población minoritaria, al presentar una prueba de lenguaje masiva y estandarizada. Este será punto partida para tratar de comprender las acciones que se adelantan en nuestro país y que intentan dar respuesta a algunas de las discusiones señaladas, ya que

... las evaluaciones estandarizadas adolecen de limitaciones metodológicas graves para su aplicación en contextos de diversidad. Aun en países con largas tradiciones de evaluación estandarizada, el avance de la ciencia en torno a la adaptación de exámenes para la diversidad está recién en una etapa inicial de concepción teórica y metodológica (Treviño, 2006, p. 258).

Tampoco podemos afirmar que mientras se logra un cambio en la construcción e interpretación de resultados en las pruebas, las poblaciones diversas están condenadas a participar de un ejercicio sin ningún sentido o aplicabilidad.

La prueba SABER 11 podría ser útil para medir la inclusión de las PCD y su evolución longitudinal a lo largo de los años venideros. Puesto que el Decreto 366, de Inclusión Educativa, lleva tan solo dos años en vigencia y puede tardar varios años en conseguir una adecuada implementación, bien cabe esperar que el porcentaje encontrado en tal sentido se incremente con el paso de los años (Padilla-Muñoz, 2014, p. 16).

5.3. Comparativo de pruebas masivas, ítems adaptados y acomodaciones.

El interés de este estudio es contrastar los aspectos que se evalúan en las pruebas de lenguaje, con las propuestas para el diseño y acomodación de pruebas masivas en lenguaje para su aplicación a poblaciones con diversidad sensorial o lingüística y, de esta manera, reconocer el grado de proximidad o los vínculos entre estas.

En primera instancia cabe señalar que ante la imposibilidad de acceder a las pruebas acomodadas o a los ítems diferenciados en Colombia, realizamos el ejercicio de análisis respecto a lo que se enuncia en los documentos del corpus y entrevistas que hacen referencia a las características, estructura, y componentes de una prueba de lectura crítica y lo que se declara sobre la modificación de estos, para la atención de poblaciones con diversidad sensorial o lingüística. Por otro lado, es importante señalar que tampoco son tenidos en cuenta en este análisis otras propuestas de adaptaciones, adecuaciones o ajustes hallados en el corpus, ya que muchos de ellos instan a otros aspectos del currículo o del sistema educativo, por lo que solo nos preocuparemos por identificar esta situación en el contexto de las evaluaciones masivas realizadas al final de la educación media en Colombia.

Teniendo en cuenta los apartados anteriores, podemos partir del hecho de que hay una muy vigente discusión sobre la manera como son evaluadas las poblaciones diversas y la relación de los resultados presentados en pruebas masivas con procesos de formación, epistemología y factores asociados; también pusimos en evidencia que las pruebas de lectura crítica SABER 11, se rigen significativamente por la evaluación del acto de lectura, lo que nos convocaría a cuestionar ¿cómo se propone realizarlo en la diferencia?

A propósito de lo que se plantea y se espera del ejercicio de acomodación de pruebas en lectura crítica, nos hallamos ante la discusión con diferentes perspectivas, exigencias y necesidades, ubicando el reto de adaptarlas a asuntos diferentes. Por ejemplo, se hace mención a la complejidad de las pruebas, las características de los textos incluidos, la condición de las personas con discapacidad, la distancia cultural entre pruebas y población o la disponibilidad de aspectos tecnológicos para la presentación de las mismas, entre otros.

Si revisamos la **complejidad de la prueba** nos encontramos con que esta está determinada, según Atorresi (2005), por la intención de señalar un desempeño, asociado a niveles de complejidad en lecturas, ítems y tareas. A su vez, la anticipación de dificultad del ítem se relaciona con unos retos cognitivos (presencia de datos en el texto, identificación de función metalingüística de expresiones, realizar abstracciones). En este orden de ideas, todo estudiante que presenta este tipo de pruebas atenderá a procesos lectores de diferente nivel. Sumada a esta situación del evaluado, cuando se hace parte de una población minoritaria habrá que considerarse otra serie de factores que pueden aumentar la complejidad del instrumento y su desarrollo.

En las pruebas estandarizadas, es posible que dadas las condiciones de aplicación del test se produzcan diferencias en los resultados que no son propios de las diferencias en la habilidad, para evitar esto, la literatura norteamericana de la última década, ha recomendado que al aplicar un test se realicen algunas adecuaciones que permitan a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales evidenciar su verdadero grado de aprendizaje (Landau et al., 1999, p 7).

Con el fin de unificar el que los componentes del examen sean los únicos factores determinantes en la complejidad de las pruebas, habría que mitigar otros que impidan que todos los estudiantes puedan dar cuenta de su formación y no se vean en desventaja durante el ejercicio evaluativo. Por tal razón, se viene trabajando sobre la adecuación y acomodación respecto a la presentación de pruebas masivas, según lo requerido por cada población en particular. En Colombia se evidencian algunas acciones en este sentido.

La presentación de pruebas del ICFES, como toda prueba escrita que presentan los estudiantes ciegos o con baja visión, deben incluir las adaptaciones necesarias para que los alumnos con limitación visual accedan a la información. Por ello se requiere no sólo de un buen lector con habilidades en lectura y descripción de esquemas y gráficas sino también, que tenga la capacidad de decidir qué gráficas debe describir y cuáles deberá adaptar en relieve y/o tinta; gráficas que brinden al estudiante la información básica necesaria para dar respuesta a determinadas preguntas contenidas en el examen. En este

sentido el ICFES adquirió algunos elementos tiflológicos que le permitirán al lector cumplir con esta responsabilidad y al estudiante presentar la prueba dentro de condiciones más equitativas (Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Nacional para Ciegos, 200, p. 519).

Cuando se trata de una condición de discapacidad sensorial, lo primero que se ha realizado es facilitar el acceso a la prueba por medio de algunos mecanismos, que en su momento encontraron viables y pertinentes. Por ejemplo, para el caso de estudiantes sordos:

En correspondencia con estas políticas de inclusión, a partir del segundo semestre de 2013, el ICFES emprendió el proyecto de desarrollar, con el acompañamiento y asesoría del Instituto Nacional para Sordos (INSOR), un examen Saber 11.º adaptado a las características de la población con discapacidad auditiva, realizando la traducción de las pruebas que conforman el examen a lenguaje de señas y con posibilidad de respuesta por computador, que permite mayor comprensión y autonomía a los evaluados en el manejo de estas pruebas, al momento de su presentación (ICFES, 2016, p 15).

Pero la situación de la evaluación no es similar ante las características y necesidades de cada población. En el caso de las comunidades étnicas en Colombia, se señala una gran brecha entre la propuesta de evaluaciones masivas nacionales y la realidad de la educación de estas. La limitada relación con la prueba, amplía su complejidad para el estudiante pues no hay cercanía con esta forma de evaluación, resultando completamente ajena y poco aprovechable. Según lo manifestado por el asesor de la ONIC:

No hay relación entre el ICFES y la ONIC. Las diferencias frente a la propuesta de educación y evaluación de las poblaciones indígenas son tales que se ha roto comunicación ante la opción de diálogo entre los dos estamentos [...] Adecuaciones a las pruebas del ICFES para poblaciones indígenas o diversas culturalmente, no existen a la fecha.

A pasar de buscar mecanismos que permitan una aproximación a la prueba, sigue latente la duda sobre la suficiencia de esta intención de permitir el acceso a las pruebas, ya que las dificultades frente a su presentación pueden acoger situaciones que van más allá del código en el que está el instrumento. Para citar un ejemplo, “las pruebas de Lectura crítica están regidas ... por unas especificaciones que recogen tres competencias lectoras generales —correspondientes a diferentes niveles de comprensión y análisis— e involucran diferentes tipos de textos” (ICFES, 2015, p.20). Lo que sugiere que las pruebas en general pretenden poner en evidencia procesos transversales de lectura, atendiendo a comprensión del texto y el contexto discursivo. Algunas de las cuestiones al respecto, cuando de contextos diversos se trata, acuden a la valoración componentes propios del lenguaje y la comprensión lectora que pueden tener parte en la prueba.

La pragmática no es “visible”, objetivizable por una prueba, pues los interlocutores aplican unas estrategias en función de su capital lingüístico, cuya distribución depende de la estratificación social, y cuyas diferencias distintivas son reproducidas por mecanismos profundos, en función del beneficio que reporta (ante la sociedad) poseer cierta competencia (Bustamante, 2003, p. 35).

En el mismo sentido, manifiesta el funcionario del INSOR respecto la interpretación de algunos textos discontinuos que se incluyen en la prueba de lectura crítica y ante las oportunidades de acomodación:

[...] no cualquiera entiende a Mafalda, o sea Mafalda es la pragmática viva en un discurso, pero intentamos poner este tipo de cosas y hacemos las sugerencias frente a vocabulario, ahí es donde hacemos sugerencias frente a extensión, frente a complejidad... ellos (ICFES) toman nota y van haciendo adecuaciones.

En los fundamentos de pruebas masivas, se propende por la valoración del sistema de educación nacional y por tanto, es de su interés evaluar a todos los estudiantes. Sin embargo, aplicar el mismo instrumento puede traer dificultades, cuando el evaluado encuentra obstáculos en el acceso de la información que la constituye.

Para el caso de los estudiantes con limitación visual, el examen puede ser el mismo aplicado de manera masiva, lo que cambia es la forma como el estudiante accede a la prueba. Esto implica la necesidad de evaluar la adecuación que permita a los estudiantes realizar la prueba.

Al hablar específicamente de la prueba ICFES la tendencia generalizada es proponer la transcripción al sistema Braille. Sin embargo, esto obtendría como consecuencia que la disparidad en las destrezas en el manejo de este sistema impidiera un óptimo desempeño de los estudiantes... Tampoco sería correcto proponer una prueba donde se excluyan preguntas con contenido gráfico con el fin de facilitarle el proceso a la persona con limitación visual, sino más bien utilizar algún recurso para que pueda acceder desde su forma de percepción, como lo es una gráfica que requiere una alta interpretación visual, presentarla en relieve. El material gráfico es importante para el conocimiento científico y por lo tanto, no se puede excluir el acceso a este, por parte de la persona con una condición visual diferente.(Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Nacional para Ciegos, 2009, p. 43)

A pesar de que para la presentación de pruebas SABER se ha optado por incluir al proceso un lector para estudiantes ciegos, esta es una medida insuficiente, pues hay otros elementos en la prueba que pueden representar una desventaja frente a estudiantes videntes. Menciona al respecto la profesional especialista del INCI:

Nosotros trabajamos con el grupo que diseñaba las preguntas y se le plantearon esas dificultades de interpretación y de acceso que tiene las personas con discapacidad visual, pensamos con ellos en la posibilidad de hacer adaptaciones de graficas de manera que las

personas las tuvieran allí cuando presentaran el examen y que no quedara a los que le podamos describir, eso lo ha pedido mucho los estudiantes

De igual manera pasa con estudiantes sordos, ambas poblaciones con características sensoriales diferentes requieren estrategias que permitan la interacción del estudiante con la prueba, y es posible que según la proficiencia en el castellano de un estudiante indígena o perteneciente a población culturalmente diversa, tampoco se logre una aproximación clara al instrumento. Es por ello que algunas de las propuestas de ajuste comprenden la relación con la lengua castellana, lengua oficial en Colombia y en la que se presentan todos los ítems de lectura crítica SABER 11.

Bustamante (2003, p. 39) señala que “si estas evaluaciones masivas exigen a todos un desempeño lingüístico especializado, adquirible en condiciones sociales heterogéneas, tal vez contribuyen a que el éxito escolar dependa de características lingüísticas”. Su planteamiento evidencia varias preocupaciones identificadas sobre la situación de los estudiantes usuarios de una primera lengua diferente al castellano, en el momento de tener que presentar estas pruebas, debido a que las condiciones de adquisición y dominio responden a condiciones diferentes para cada población. Adicional a ello, señala que las evaluaciones masivas van en detrimento de expresiones lingüísticas y comunicativas, propias de la vida social de cada estudiante, privilegiando el uso de una lengua común que en últimas determinará sus resultados y oportunidades académicas.

La legislación vigente en Colombia (Ley 1381 de enero del 2010) protege los derechos de estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas o a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de hablar su idioma nativo y hacer uso de este derecho en todos los contextos (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2010, p. 3).

Si así es, se esperaría que las pruebas de lectura crítica fuesen traducidas a la lengua nativa del estudiante, pero sobre este asunto no se registra cambio en las pruebas aplicadas de lectura crítica y contrario a ello, resulta polémico hacerlo pues elaborar pruebas diferentes para cada población impediría la medición estandarizada y nacional que se adjudica a este tipo de pruebas. Por otro lado, La Constitución Política de 1991 Art. 10 establece la educación bilingüe para estas poblaciones al declarar que “los idiomas y dialectos de grupos étnicos son oficiales en sus territorios. La educación entregada en las comunidades que tienen su propio idioma debe ser bilingüe” lo que vuelve a ponernos en el mismo interrogante sobre cuál es la manera oportuna de evaluar en la diversidad y cuáles son los ajustes que si deben realizarse, pues estos estudiantes están presentando una prueba de lectura crítica en una lengua que no es propiamente suya. Por lo pronto, queda claro que para la ONIC (según el asesor pedagógico entrevistado) la traducción de las pruebas, no es la adecuación necesaria para estas comunidades, ya que ante la propuesta de un sistema pedagógico propio, el sistema de evaluación debería hacer parte de este.

La situación de los estudiantes sordos se asemeja, pues como lo ponía de manifiesto el funcionario del INSOR “la Lengua de Señas Colombiana (LSC) es para un conjunto de la población sorda, su primera lengua; su segunda lengua sería el español. Por tanto es mucho más fácil, accesible, tener una evaluación de español como segunda lengua para la población sorda.

De manera que la expectativa por procesos de ajuste y acomodación a pruebas de lectura crítica, en el caso de la población sorda, resultaría en la construcción de una prueba en la que el castellano escrito sea valorado como una segunda lengua y no entendido como la lengua de dominio nacional como hasta ahora lo reconocen las pruebas.

Las recomendaciones realizadas por los profesionales del INSOR para el diseño de la prueba de lectura crítica, fueron desatendidas, al plantear una prueba en castellano

escrito, sin videos de interpretación y con errores de escritura; esto reflejó el desconocimiento del ICFES en el proceso de evaluación de los sordos, con una prueba donde primó el contexto del oyente y no el de la persona sorda. Lo anterior generó confusión en los estudiantes sordos, al requerir unas competencias basadas en un modelo lingüístico oyente. Para el acercamiento de los estudiantes sordos al castellano escrito, se deben tener en cuenta los conocimientos actuales sobre la enseñanza de la lengua escrita y los aportes que provienen de los estudios sobre enseñanza de segunda lengua (Guzman, Rubialba & Loaiza, 2015, p. 101).

Esto cambiaría rotundamente la naturaleza de la prueba porque mientras el resto de la población colombiana, en Lectura crítica da cuenta de las competencias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados (ICFES, 2016, p. 16), los estudiantes sordos estarían poniendo en evidencia su dominio en el uso de la lengua castellana escrita.

Ahora bien, si el objetivo del ICFES con la prueba de lectura crítica fue medir el desempeño de la comprensión lectora, esta debió privilegiar la lengua en la cual es competente la población sorda. De lo contrario se convirtió en una barrera para estas personas, ya que al no tener la mediación del intérprete, los procesos de comprensión se vieron comprometidos por la variedad léxica que contiene la prueba y la falta de conocimiento que las personas sordas tienen de las mismas (Guzman, Rubialba & Loaiza, 2015, p. 102).

Para la población con limitación visual, el panorama es diferente pues ellos son usuarios del castellano como primera lengua, sin embargo en materia de acomodaciones y adecuaciones, también existen una serie de requerimientos para que estos estudiantes realicen la prueba. Dentro de “las acomodaciones que se han probado se encuentran la letra aumentada, el Braille, y la lectura en voz alta. Sin embargo, ésta última plantea problemas con las variables asociadas al lector que introducen sesgo: agotamiento, dicción, inhibición del evaluado, etc.” (Casas Hernández, 2014, p.63)

La profesional especializada INCI, nos refiere que como parte de la experiencia del diálogo con el ICFES, para asesorar y en procura de avanzar en evaluación diferenciada para la población sorda, se empezaron a formar lectores y se hizo una investigación “Miradas valiosas” para definir el perfil de los lectores, porque se encontró que no todos éramos buenos lectores para ciegos. Complementa esto señalando que:

Las adaptaciones son fundamentales, yo creo que más que en el estilo de pregunta, puntualmente para las personas ciegas, creo que el examen para las personas ciegas es exactamente el mismo examen, el punto es en el acceso... las gráficas en relieve, que tengan los instrumentos que les permitan acceder a las respuestas, ese tipo de cosas me parecen fundamentales sino no tendría sentido sino van a depender siempre de que tú les describas²² bien, a la interpretación de otro. Mientras que si tienen las gráficas allí, tú como lectora o como persona del ICFES se la pones allí, el estudiante la puede analizar y dar respuesta oportuna.

Sin embargo, en lo concerniente a la implementación de recursos para la aplicación en pruebas masivas, de estudiantes con diversidad sensorial no está todo dicho, aun en discusión hay propuestas como la de “emplear una acomodación auditiva y computarizada que permita maximizar el rendimiento de las personas con limitación visual y les otorgue más autonomía” (Casas Hernández, 2014, p. 64). Pero nuevamente ante esta posibilidad aparecen

²² La descripción se convierte en un recurso esencial para la lectura de las preguntas durante la prueba, puesto que favorece la interpretación de la información. El ideal es entregar de una manera organizada los detalles reconocidos del texto en tanto que la aproximación a este varía por el contexto [...] capturando los mecanismos de comunicación que incluyen sistemas semióticos tales como diagramas y fuentes diversas: fotos, hipervínculos; complejizados además por una amplia gama de tamaños y colores. (Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Nacional para Ciegos, 2009 p. 15)

cuestionamientos sobre si la medida realmente aporta a disminuir el sesgo de la prueba o representa otras dificultades para la población, como lo sugiere la profesional especializada al señalar que: “un lector de pantalla, software, no te da tampoco toda la posibilidad, no necesariamente lee bien todas las gráficas”.

Esta preocupación por la necesidad de incluir recursos que permitan el acceso del evaluado a la diferente información en la prueba, también fue señalada por estudiantes sordos, en donde “se evidenciaba preocupación en el 100% de los estudiantes, por la falta de comprensión de la información contenida en los textos e imágenes iconográficas que requerían de interpretación” (Guzman, Rubialba & Loaiza, 2015, p. 125).

Tal situación tiene lugar, para las poblaciones de diversidad sensorial (ciegos y sordos), las cuales han optado por incorporar lectores e intérpretes, respectivamente, para favorecer al acceso a los instrumentos de evaluación. Padilla-Muñoz (2014, p. 7) menciona la responsabilidad al citar “la Resolución 092 de 2008 señala que a la población con discapacidad debe brindársele condiciones especiales en el momento de la realizar esas pruebas de Estado. De esta manera, el ICFES autorizará el uso de los elementos de apoyo necesarios”. Aunque la aplicación para estudiantes sordos, actualmente es por computador para el caso de matemáticas, ciencias, sociales y competencias ciudadanas, utilizan un video donde esta traducido a LSC la pregunta y en lectura crítica solo podrían solicitar apoyo en cuanto al recuso tecnológico, porque se está evaluando es la comprensión lectora, no la comprensión interpretativa oral, sino básicamente la comprensión de textos escritos, según señala el asesor del INSOR.

Una forma de propiciar que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan responder la evaluación, se sugiere, en los casos que el niño no acceda a la forma de respuesta de la prueba, permitir la incorporación de tecnología asistiva que el estudiante utilice de forma cotidiana...En los casos de niños con discapacidad auditiva que tengan

de forma permanente el apoyo de un intérprete de señas, se permitirá que este participe en el proceso evaluativo para que el o los alumnos tengan acceso en su lengua a las instrucciones de la prueba y puedan interactuar y comunicarse de la mejor manera ante cualquier duda (Agencia de Calidad de la Educación, 2017b, p. 9)

La participación de apoyo asistivo es un recurso cuestionable, ya que el proceso de evaluación resulta mediado, a diferencia de otros estudiantes que deberán realizar las tareas yendo únicamente al ítem, en la evaluación de estudiantes con limitación sensorial, según la Agencia de Calidad de la Educación (2017b) un lector o intérprete cumple con la función de leer las instrucciones de la evaluación ... explicar la instrucción durante la evaluación de forma individual y verificar la comprensión de instrucciones. Por lo que este ajusta también podría o no representar un sesgo.

El uso de apoyo técnico o tecnológico, suele estar asociado con la necesidad de realizar otra adaptación sobre la propuesta de evaluación general, correspondiente al tiempo de su aplicación. Según lo hallado, el “ajuste que más se utiliza y que genera mayores mejoras en el desempeño de los estudiantes con necesidades educativas en pruebas de lenguaje en comparación con los niños sin NEE son los que proveen mayor tiempo para la realización de la prueba” (Silva, n.d., p. 9).

En relación con ello, el ICFES modifica el examen SABER 11 para algunas poblaciones, con la diferencia de que no asigna más tiempo para realizar la prueba, sino que reduce el número de preguntas para el mismo tiempo de aplicación a la prueba general. En ICFES (2017, p. 14) se declara acoger las políticas de inclusión y el enfoque diferencial, al plantear una versión de la

prueba dirigida a la población con discapacidad cognitiva o visual²³, cuya estructura de aplicación es de 28 items para lectura crítica, el 32.5% de la primera sesión; y un examen Saber 11° para población con discapacidad auditiva, constituido por 28 de 70 preguntas para la segunda sesión, es decir, el 40% de esta. Estas estructura de la prueba tienen un tiempo máximo para su resolución de cuatro horas y 30 minutos, en contraste con 41 preguntas, que hacen parte de 131 constructos de la primera sesión, es decir el 31.3%, en la prueba aplicada a la población general. Frente a esta se manifestó la profesional especializada del INCI, señalando que:

El número de preguntas no es tanto el problema, el problema si es el tiempo... no es lo mismo que uno lea mentalmente la pregunta y uno responda y otra, que alguien te lea y tu tengas que responder, solamente en ese proceso gastas más tiempo. Si además tienes que recorrer una imagen con las manos entonces el tiempo sí tiene que aumentarse.

Es precisamente la lectura de los textos incluidos, un factor relevante en cuanto al uso del tiempo en el desarrollo de la prueba de lectura crítica. Aunque ya ICFES (2016, p.18) haya advertido: “debido a limitaciones prácticas, los textos no contienen más de 500 palabras. Esto, naturalmente, incide en la profundidad de la evaluación de las diferentes competencias de lectura crítica, pues no se puede evaluar directamente la comprensión de textos relativamente extensos”²⁴. Encontramos reflexiones frente a la necesidad de realizar modificaciones a los

²³ Esta disyunción aparece textualmente en ICFES (2017). *Guía de orientación Saber 11.º (5º)*. Bogotá. Expresión que permite diferentes interpretaciones, como que las dos condiciones están siendo equiparadas o puede referirse a que la versión de la prueba fue diseñada indistintamente para ambas poblaciones.

²⁴ La extensión de lo leído incide en la dificultad para diferenciar lo relevante de lo irrelevante, para reorganizarlo comprensivamente y para conservar las distintas unidades en la memoria mientras se construye el significado del

textos, para su abordaje por parte de estudiantes en condición de diversidad. Tal es el caso de lo expresado por Guzman, Rubialba & Loaiza (2015, p. 97) quienes al referirse sobre la evaluación de lenguaje o lectura crítica y su acomodación menciona:

Encontramos que los textos eran muy largos, por lo que entonces seleccionamos textos mucho más cortos porque también la persona sorda necesita tiempo para poder leer no es la misma velocidad que lo hace el oyente tendría que ser por ejemplo textos mucho más cortos para que la estrategia de tiempo fuera mucho mejor eso facilitaría a las personas sordas. Además esos textos por ejemplo encontraban formas diferentes, se buscaban preguntas que tuvieran por ejemplo imágenes, símbolos que les permitieran una mejor lectura a la persona sorda que fueran más usadas y que fueran mucho más comunes, como la publicidad o algo así, también en los textos seleccionados hacemos una lectura y mirábamos que preguntas eran posibles de comprender y que preguntas eran muy cotidianas aquellas preguntas que eran muy complicadas y de poco uso eran cambiadas por sinónimos para que pudieran ser seleccionadas en la preguntas.

Situación que es corroborada por el funcionario del INSOR, quien desde su experiencia con las acciones adelantadas por el ICFES en el diseño de la prueba para estudiantes sordos, señaló:

Los ítems son ajustados particularmente en lenguaje, tratando de buscar textos que sean de complejidad menor y de extensión también menor [...] Así mismo, se modifican los textos de forma tal que se encuentren la menor cantidad de palabras complejas o técnicas y más bien utilizar términos que sean más coloquiales. La cantidad de preguntas también disminuye, debido al tiempo que tienen y a todo el proceso de traducción.

Aunque las acomodaciones de la prueba para estudiantes sordos comprenda de manera sustancial el tratamiento de los textos, nuevamente quedan cuestionamientos sobre la brecha que

texto. En un texto completo, el sentido se extiende a través de la organización de la información en sus diferentes partes. (OREALC/UNESCO & LLECE, 2009, p. 26)

estas puedan implicar para dar cuenta del proceso evaluativo y relación con las competencias o demás componentes de la prueba, vale cuestionarse si estas medidas afectan los niveles de desempeño que pretenden ponerse en evidencia o si es necesario para esta población, reducir complejidades en los textos, para dar cuenta de procesos lectores que sin ajustes no se pueden garantizar.

Sin embargo, este tipo de ajustes no son propuestos para otras poblaciones ni tendrían necesariamente un impacto en su ejercicio evaluativo. Si revisamos la situación de grupos diversos lingüística o culturalmente, la preocupación no atiende al tiempo requerido para la presentación de la prueba o a la extensión de los textos incluidos, sino a la relación de los constructos planteados con sus procesos y saberes.

Existe evidencia sustancial para apoyar la hipótesis de que los exámenes tienen sesgos culturales que plantean desafíos al momento de realizar inferencias a partir del desempeño de los alumnos pertenecientes a distintos grupos culturales [...] la falta de tareas relevantes para las culturas no occidentales en las pruebas estandarizadas plantea dos problemas: por un lado, desconocemos si los estudiantes de culturas no occidentales realmente manejan los conocimientos o habilidades que los exámenes pretenden medir, pues sería necesario incluir en las pruebas preguntas que reflejen los modos de aprendizaje de estas culturas (Treviño, 2006, p. 255).

Como ya hemos mencionado, a la fecha no hay evidencia de modificaciones a pruebas para la atención de las diversas culturas del contexto colombiano y en contraste con las poblaciones diversas sensorialmente, la traducción de la prueba o el acceso a la información tampoco representa el ajuste necesario para garantizar la equidad y pertinencia de esta forma de evaluación, pues las discusiones al respecto trascienden a factores como la validez de los constructos o la interpretación de los resultados. Al respecto Treviño (2006, p. 262) sugiere que:

para mejorar los exámenes sería el muestreo de distintos tipos de tareas orientadas a medir el mismo constructo, pero basadas en las tradiciones epistemológicas de diferentes grupos culturales. De esta manera, se podrían tener algunas preguntas que resulten más apropiadas para las culturas indígenas en cada país y aplicarlas tanto a los estudiantes indígenas como a los no indígenas. Estas preguntas irían acompañadas de otras que midan el mismo constructo usando el enfoque occidental de la educación formal. De esta forma podría compararse el rendimiento de los estudiantes de distintas culturas en un mismo constructo adaptado culturalmente, lo que podría arrojar luces acerca de la magnitud del sesgo en los exámenes estandarizados y formas de adaptarlos en contextos de diversidad cultural.

Sin embargo, vale la pena señalar que esta situación de evaluación propuesta tampoco es absoluta, porque como señala el asesor pedagógico de la ONIC: “todos los conocimientos de las comunidades, no son medibles, no hay manera de verificar por medio de una prueba la episteme de los pueblos indígenas en Colombia”.

Otro de los asuntos que puede tener gran impacto en la brecha correspondiente a los resultados obtenidos por poblaciones diversas y en relación con el promedio nacional, es la incoherencia existente entre la prueba y los procesos de formación de los estudiantes. Sobre esta premisa se fundamentan posturas que exigen las pruebas sean modificadas para que den cuenta de lo logrado en la situación educativa real y particular de cada evaluado, o sean omitidas de seguir pretendiendo evaluar a todos los estudiantes, como si estos, sus conocimientos, procesos, aprendizaje y circunstancias socio-económica fuesen universales.

Empezaremos por señalar que las poblaciones de interés para esta investigación (diversidad sensorial y lingüística), tienen en común el hecho de ser minoritarias, lo que implicaría que muy seguramente su propuesta educativa es diferenciada, se desarrolla en contextos diversos, está determinada por unas formas particulares de conocer el entorno, ha vinculado estrategias y herramientas específicas en la cotidianidad académica, además de comprender una serie de atenuantes históricos que han marcado las propuestas educativas que sigue construyéndose.

Como por ejemplo:

Para desarrollar una actividad con la persona con limitación visual se deben considerar sus pasadas experiencias, recurrir a su memoria visual y apoyarse en la información que brindan los sentidos restantes incluida la baja visión. Si el estudiante tiene la limitación visual desde el nacimiento se deben aprovechar los demás canales sensoriales para plantear estrategias didácticas que le permitan desarrollar procesos de aprendizaje y acceder a la información (Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Nacional para Ciegos, 2009, p. 46).

Esas características que son tan específicas y particulares a la condición del estudiante, son el principal referente para la propuesta educativa. Las oportunidades y limitantes, que tiene cada población, son el reto que debe afrontar la escuela y el escenario preciso, para la creación de estrategias pedagógicas e instrumentales que favorezcan el aprendizaje. Por eso, cuando se trata de educación y evaluación en la diferencia, las experiencias son el cimiento de las discusiones académicas vigentes.

Se pudo observar en las falencias que han presentado algunas instituciones educativas en el proceso de formación de sus educandos sordos, en cuanto a la adquisición y proficiencia de la LSC y el desarrollo de la lectura crítica a través del aprendizaje del Castellano escrito como segunda lengua, ya que, aún, no se cuenta con una formación seria de lengua escrita para el desarrollo de la competencia (Guzman, Rubialba & Loaiza, 2015 p. 92)

Todos los elementos que son propios a la condición de la persona y las cualidades que esto la atribuye a un proceso de formación, deberían tener una correspondencia con la evaluación. Si un estudiante no reconoce una cierta simetría entre el entorno que procura su formación, la educación que le es impartida y la forma en que es evaluado, entonces no hallará sentido a los dos últimos.

Hay contradicciones entre los enfoques para el aprendizaje en zonas indígenas y aquellos promovidos en la educación formal. El análisis de tales contradicciones muestra las discrepancias entre las prácticas educativas autóctonas de las comunidades indígenas y las que comúnmente suceden en la escuela. Al realizar este ejercicio, es importante tomar en cuenta que los exámenes estandarizados, en general, intentan medir constructos relacionados con la educación formal (Treviño, 2006, p. 240).

El aprovechamiento de las pruebas masivas en lenguaje depende en buena medida de las relaciones que otorgamos a los diferentes elementos que constituyen la propuesta evaluativa. Frente a esto ya hemos venido señalando la importancia de que las pruebas aplicadas para evaluar los procesos, tengan en cuenta y se basen, en las acciones realizadas en la escuela y las características de la persona. Todo esto para señalar la importancia de incluir a la adaptación de la prueba, una manera de valorar e interpretar los resultados que aporten mayores elementos para analizar y proponer ante aspectos de formación, factores asociados y elementos constitutivos de la episteme de las poblaciones evaluadas.

Luego de conocer los resultados... es muy importante, tomar un tiempo en el contexto escolar y otros menos estructurados según el caso, para que se confronten los logros con los procesos, contenidos y aprendizajes, de manera que el evaluado, al ser retroalimentado tenga la oportunidad de valorar el estado de desarrollo de sus competencias y se puedan prever planes de apoyo educativo que contribuyan a su progreso. El progreso de los estudiantes está ligado al ambiente educativo en el que se desenvuelven y el que puede ser positivo o no (Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Nacional para Ciegos, 2009, p. 59).

En este sentido, ICFES (2017, p. 111) propone una manera diferente de entregar el reporte de resultados a las personas que hacen parte de una población diversa y se hayan registrado como tal. El informe comprende el registro de condición de discapacidad o perteneciente a comunidad étnica.

Cuando el evaluado presente alguna condición de discapacidad, el reporte incluirá dos resultados adicionales:

1. Percentil del puntaje global con respecto a la población de estudiantes que presenten alguna condición de discapacidad.
2. Percentil del puntaje por prueba con respecto a la población de estudiantes que presenten alguna condición de discapacidad [...]

Cuando el evaluado pertenezca a alguna comunidad étnica el reporte incluirá dos resultados adicionales:

1. Percentil del puntaje global con respecto a la población de estudiantes que pertenezcan a alguna comunidad étnica.
2. Percentil del puntaje por prueba con respecto a la población de estudiantes que pertenezcan a alguna comunidad étnica.

De acuerdo con el manejo que se da a los resultados de determinadas poblaciones en las pruebas de lectura crítica SABER 11, esta información puede contribuir a la teorización y reflexión en torno a las prácticas y los instrumentos, que terminan por aportar a la realización de más ajustes y acomodaciones. Tener estipulada la participación de poblaciones minoritarias contribuye a realizar estudios específicos, sobre esta y permite rastrear factores determinantes en sus prácticas educativas.

En el país no existen estudios que describan las características de PCD ni los resultados de la prueba SABER 11 obtenidos por esta población. Por tanto, es necesario realizar ese estudio para ahondar y brindar una idea de temas como la equidad en educación y su evaluación; esto podría tener un impacto importante en los usos futuros de estas pruebas respecto de las PCD (Padilla-Muñoz, 2014, p. 7).

Si los resultados son adecuados para que no solamente den un valor cuantitativo, según el número de respuestas correctas y que a su vez este ubique al estudiante en un nivel entre todos los estudiantes que presentan el examen o la institución, según el análisis que se haga, sino que dé mayores elementos de interpretación sobre las condiciones particulares, permitiendo determinar qué pasa entre estas, los modelos de educación adoptados y la forma de evaluar. Este tipo de análisis, puede aportar nuevos elementos para la fundamentación del sistema educativo y el currículo en contextos diversos, además de permitir realizar un ejercicio de seguimiento a los ajustes aplicados, e ir valorando el impacto de estos para hacer unas acomodaciones con mayores certezas a futuro, “que al tomar en cuenta las posibles acomodaciones requeridas por un estudiante, se analice cómo afectarán al constructo que se está evaluando, intentando que este no sufra mayores modificaciones” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017) y de esta manera reducir la posibilidad de sesgar la prueba, poner al estudiante en desventaja o por el contrario limitar sus posibilidades frente al lenguaje y la lectura.

Para resumir, es posible identificar adaptaciones, adecuaciones y acomodaciones a propósito de la aplicación de pruebas masivas del lenguaje en contextos diversos. Los ajustes pueden darse respecto diferentes elementos que determinan la situación de evaluación para los estudiantes, dando como resultado la posibilidad de evaluaciones diferenciadas. En ese orden de ideas pueden considerarse adaptaciones de estructura, lenguaje, extensión, tiempo, o de mediación (Equipo Interdisciplinar de apoyo al aprendizaje. Colegio Dagoberto Godoy, 2015).

Ya que “en términos generales, es posible adaptar los distintos elementos del currículo, es decir, los objetivos y contenidos del aprendizaje, las metodologías y actividades pedagógicas, los materiales educativos, la organización de los espacios y el tiempo”(Duk et al., n.d., p.2),

podríamos pensar que también en las pruebas estos aspectos son susceptibles de afectación. Sin embargo, en nuestra búsqueda hallamos referidas especialmente a:

- A. Acomodaciones de Elección de Tiempo y Programación.
- B. Acomodaciones de Sitio y Ambiente
- C. Acomodaciones de Presentación, y
- D. Acomodaciones de Respuesta.

En instancias muy raras, cuando una pregunta no puede ser reformada, la pregunta debe ser omitida y el crédito por la pregunta debe ser prorrateada. Por ejemplo, algunas pruebas no pueden ser traducidas completamente en braille o presentadas en lenguaje de señas sin cambiar la pregunta. Esta acomodación se aplica solo cuando el alumno no puede completar la pregunta debido al formato, no a una falta de la destreza o conocimiento que está siendo medido (Landau et al., 1999).

6. Conclusiones y recomendaciones

Al analizar los diferentes documentos que fueron objeto de estudio, se hizo posible acercarse a la problemática de la evaluación en lenguaje aplicada masivamente en contextos diversos, lo que nos permitió su definición y la identificación de discusiones asociadas. Este estudio, pone en evidencia la actual situación de las pruebas con poblaciones en condición de diversidad sensorial o lingüística y redundante en señalar la necesidad de revisarse desde la política pública. Adicionalmente, se pretende que esta discusión aporte a fortalecer caminos metodológicos en la construcción de procesos evaluativos para comunidades diversas, por lo que a continuación mencionaremos las reflexiones finales y algunas de las conclusiones que surgen del ejercicio investigativo.

Ya que la propuesta actual en términos de educación y evaluación en Combina, es producto de un proceso histórico en el que la experiencia de consolidación de sistemas nacionales en Latinoamérica, fue trascendental para la configuración de pruebas masivas y estandarizadas como instrumento por excelencia para la verificación de los procesos en los estudiantes, la aplicación de una prueba denominada lectura crítica en el último grado de la educación media, es el reflejo de los diferentes planteamientos teóricos y académicos con respecto a los aprendizajes que se asocian al área de lenguaje y a las habilidades que se espera haya desarrollado el estudiante a lo largo de su proceso de escolarización. Sin embargo, lo que pudimos evidenciar fue que este panorama ha sido instaurado desconociendo la amplia diversidad en el interior de estos países y en Colombia, lo que significa que las diferentes poblaciones en el país han llevado procesos paralelos a lo establecido para la generalidad de estudiantes, pues su formación responde a otras necesidades y experiencias.

Esta situación no significa otra cosa más que la imperiosa necesidad de incluir o modificar políticas y prácticas que permitan reformular la relación de las poblaciones diversas con las pruebas nacionales, teniendo en cuenta los atenuantes que el hecho de no hacer parte en estas, puede traer a las oportunidades de estudiantes con algún tipo de diversidad. Cabe la pena señalar que el reconocimiento social y político de las poblaciones diversas en el sistema nacional de evaluación, hace parte de la reivindicación individual y social que puede contribuir a la transformación de la educación.

Los diferentes países en Latinoamérica, incluido Colombia, adelantan propuestas para modificar algunos componentes del sistema educativo y de evaluación; logramos conocer la manera como se llevan a cabo algunas de estas iniciativas, por lo que rastreamos variadas experiencias y reconocimos importantes avances al respecto de garantizar mayor equidad a las poblaciones diversas. A propósito, concluimos que es posible modificar cualquier componente del currículo (adaptación) o favorecer los escenarios y recursos necesarios para el acceso de las personas a todo proceso educativo (adecuación), como también transformar los instrumentos de evaluación y su contenido, en favor de la participación de personas con diferentes características (acomodación). En Colombia recién se está configurando una apuesta en sintonía con las anteriores, acogiéndolas en lo que se considera *ajustes necesarios* y atendiendo a las políticas o prácticas que se han gestado como experiencia de otros sistemas educativos.

Al aproximarse a las pruebas de lectura crítica en Colombia, sus fundamentos y componentes, nos dejan ver que las condiciones de diversidad sensorial y lingüística requieren de un tratamiento diferencial. Las características de estas poblaciones y su relación con el castellano escrito, pueden sesgar la presentación de la prueba, dado que en la actualidad esta propone unos procesos lingüísticos y discursivos que pueden distar de la interacción de estas poblaciones con

la lengua y los textos que constituyen al instrumento de evaluación. Si se pretende que todos los estudiantes sean evaluados en las mismas competencias, habilidades y tareas, sin contrastar la relación de estas con el sistema educativo y las características de poblaciones específicas, claramente estas pueden estar en una situación de desventaja.

Adicional a ello, pudimos identificar, como parte de la problemática y situación de la evaluación diferenciada en nuestro país, la poca evidencia o sistematización de acciones, análisis de prácticas evaluativas y ajustes de la evaluación. Las únicas experiencias documentadas corresponden a poblaciones con diversidad sensorial (sordos y ciegos) que se han hecho partícipes de este proceso en Colombia, lo que nos lleva a señalar la necesidad de ampliar las acciones a más condiciones y situaciones diversas, colectivos que pueden estar presentando actualmente pruebas sesgadas, las cuales no aportan a los estudiantes ni suministran la información pertinente a la valoración del sistema educativo en el país.

Sobre los ajustes realizados a pruebas de estudiantes ciegos o de baja visión, hallamos que han pasado por el estudio de diferentes acciones, pues vienen presentando pruebas desde hace muchos años, al vincularse en la educación formal y regular. Sin embargo, las acomodaciones vigentes no parecen medidas suficientes, teniendo en cuenta la posibilidad de incluir otros instrumentos en el proceso o de adoptar apoyo tecnológico. Nos llama la atención que ante las guías de orientación del ICFES, esta población es nombrada junto con la discapacidad cognitiva, con los mismos criterios de ajuste, lo que refuerza el cuestionamiento sobre la equiparación de poblaciones con necesidades particulares y la urgencia de estudiarlas, para dar el tratamiento diferencial que requiere la evaluación de cada comunidad.

Sobre las acciones del ICFES, con asesoría del INSOR, el proceso de adecuación y acomodación de la prueba SABER 11 para estudiantes sordos, se encuentra documentado suficientemente pero no se han publicado aun ítems liberados o de ejemplo (para el caso de nuestro interés: lectura crítica), limitando nuestro análisis a otros documentos del corpus. Caracteriza a la prueba de lenguaje, el que no se realiza proyección en LSC, así que adecuan ítems para un examen particular para población sorda. Dentro de las acomodaciones realizadas a la prueba se encuentran: menor número de preguntas, menor extensión de los textos y simplificación de la expresión. Aunque manifiestan conservar la estructura de la prueba, en términos de mantener los objetivos de evaluación general pero con menor complejidad.

Para poblaciones de diversidad étnica (indígenas, raizales), que son diversas cultural y lingüísticamente, no hay evidencia de ningún tipo de acomodaciones a pruebas nacionales. Las adecuaciones a su propuesta educativa, pueden estar acogidas por la etnoeducación o educación propia, pero no se han considerado estas en la configuración de una propuesta de evaluación diferenciada.

Respecto el desempeño de las poblaciones estudiadas, frente a pruebas de lenguaje estandarizadas, debemos señalar que estas han presentado un reporte histórico desfavorable en los resultados obtenidos para exámenes nacionales, aún con ajustes realizados. Otro elemento que incide en la interpretación y presentación de unos resultados al respecto, es el hecho de que no se han desagregado algunas condiciones de diversidad en el análisis de pruebas nacionales. Lo anterior pone en evidencia que el estudio de factores asociados debe privilegiarse, en conjunto con la construcción de pruebas diferenciadas, pues solo si se tiene conocimiento sobre las poblaciones en el país, se puede lograr un sistema de evaluación más contextualizado y que aporte a las políticas educativas. Esto convoca a realizar un tratamiento diferenciado al reporte

de resultados, el cual puede suministrar información muy valiosa sobre la situación del sistema de educación para poblaciones diversas y contribuir en su mejora.

Otro aspecto importante por mencionar sobre las medidas implementadas en la acomodación de pruebas (con las respectivas adecuaciones y adaptaciones a propósito), es que la mayoría de ellas resultan controversiales, pues las reflexiones que pueden surgir sobre si estas realmente equiparan las oportunidades del estudiante o si se le está limitando frente a sus alcances intelectuales, debido a la condición particular que tenga, no es posible de verificar en la actualidad; se requeriría hacer un comparativo entre las tareas y niveles de desempeño evaluados en una prueba aplicada a la población general y las pruebas de lectura crítica diferenciadas o acomodadas para poblaciones en particular. En resumen, no hay evidencia de equiparación de oportunidades con los avances en la acomodación de pruebas en Colombia.

Por lo pronto, encontramos destacable la participación de las comunidades directamente interesadas, en el ajuste de las pruebas, pues consideramos que no hay manera de realizar el ejercicio de adecuar los instrumentos para la evaluación educativa de manera oportuna y pertinente, sin consultar o contar con la asesoría de quienes conocen ampliamente las exigencias de cada población.

Un elemento que encontramos reiteradamente en la enunciación sobre las dificultades que las pruebas representan a la diversidad, comprende la desarticulación entre los procesos de formación llevados dentro de las comunidades o en el aula y el que se evalúa en las pruebas. Lo que nos lleva a señalar la necesidad de conocer las particularidades de las propuestas de enseñanza, procesos de aprendizaje y proyectos educativos adoptados por las diferentes poblaciones, para poder ajustar las pruebas en relación con ello.

Por último, cabe destacar la necesidad de incluir en la formación docente aspectos como la evaluación y atención a poblaciones diversas, para que las tareas que aún están por realizarse y las discusiones que se adelantan presenten mayor participación, fundamento y avance. Es necesario dar continuidad a las reflexiones y consideraciones sobre la lengua, el material de apoyo, la episteme, el currículo, además de factores como ambiente y acceso, pues los ajustes a la evaluación deben ser un asunto político, de las prácticas pedagógicas y la formación docente.

Pretendemos que esta investigación se convierta en un insumo para replantear la discusión de una política educativa en torno a la evaluación masiva o pruebas externas a poblaciones diversas del país. La consideración de todos estos aspectos en un ejercicio de investigación, deja muchos cuestionamientos sobre el papel que cumplen las prácticas y políticas educativas de evaluación, frente a las oportunidades de los estudiantes en un contexto diverso. Por lo que este estudio es solamente un punto de referencia para el análisis de esta problemática, pues el propósito no consiste únicamente en señalar la situación actual de la evaluación, en relación con poblaciones diversas, sino poder aportar a las reflexiones que busquen que evaluación de la lectura y el lenguaje tengan realmente un impacto en la educación.

La evaluación no significa solamente reunir e interpretar información sobre cuán exitoso es un programa educacional en alcanzar sus metas, sino que también requiere juicio sobre las metas mismas. Los juicios pueden apuntar al valor de los programas, currículos o instituciones evaluadas, como asimismo a decisiones de futuras políticas o acciones (LLECE, 1997, p.6).

7. Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Recomendaciones para la aplicación de las pruebas de Evaluación Progresiva a estudiantes con NEE. *Evaluación Progresiva*, 1–14.
- Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. *Ediciones Universitarias de Valparaíso de La Universidad Católica de Valparaíso*, 30.
- Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer , examinar para excluir. *Morata*, (1985), 1–24.
Retrieved from unter.org.ar/imagenes/9986.pdf
- Atorresi, A. (2005). TALLER 2 : Elaboración de ítems. In *Primer seminario Internacional de Evaluación de la Educación* (pp. 1–28). Argentina: Buenos Aires.
- Barriga, Á. D. (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 583–615. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002912%5Cnhttp://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002912.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(3), 1–15.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2002). *El oficio de sociólogo* (1° edición). Argentina: Siglo veintiuno editores Argentina s. a.
- Bustamante, G. (2003). Competencias y evaluaciones en Colombia una mirada desde Bourdieu. *Pedagogía y Saberes*, (18), 33–44.
- Calderón, D. I., Soler, S., Orozco, M., González, G., Álvarez, G. R., & Medina, G. P. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad* (Fondo de p). Bogotá: Serie investigaciones No. 2.
- Calderón, K. (2012). Evaluación diferenciada: Discursos y prácticas de los docentes de

enseñanza básica, en tres establecimientos educacionales de la Corporación municipal de la Florida. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(22), 139–182.

- Casas Hernández, M. (2014). Acomodaciones computarizadas para la evaluación de comprensión lectora en estudiantes con y sin limitación Visual. In ICFES (Ed.), *V Seminario Internacional de Investigación sobre Calidad de la Educación*. (pp. 63–64). Bogotá. Retrieved from <http://www.bdigital.unal.edu.co/54174/>
- Delgado, J., & Gutierrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (EDITORIAL). España: Editorial Síntesis S.A.
- Duk, C., Hernández, A. M., & Sius, P. (n.d.). Las adaptaciones curriculares: Una estrategia de la individualización de la enseñanza. Retrieved from <http://www.adaptacionescurriculares.com/Teoria 2 ACIS.pdf>
- Equipo Interdisciplinar de apoyo al aprendizaje. Colegio Dagoberto Godoy. Orientaciones específicas para la evaluación diferenciada (2015). Retrieved from http://www.redcrecemos.cl/prontus_red/site/artic/20150316/asocfile/20150316163652/orientaciones_espec__ficas_para_la_evaluaci__n_diferenciada_2015___dg_el_bosque.pdf
- Ferrer, G., & Arregui, P. (2003). Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación : Criterios para guiar futuras aplicaciones. *Programa de Promoción de La Reforma Educativa En América Latina y El Caribe*, (26), 1–29.
- García, Á., Merino, C., Rodríguez, D., Hernández, R., Reyes, F. de, Abella, L., & Guevara, J. (2014). *La formación del profesorado de ciencias en contextos de diversidad. Una mirada desde la mediación con las TIC y la construcción de diseños didácticos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guzman, Rubialba & Loaiza, L. (2015). *Efectividad de la Evaluación Virtual: Prueba Saber 11° en Lengua de Señas Colombiana: ¿Una evaluación incluyente o excluyente?* Universidad Católica de Pereira.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la*

investigación (5ta Edició). México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. D.

Hoyos, L. S. (2010). Evaluaciones masivas y estandarizadas, mal necesario, para medir la calidad de educación en Colombia. *Pedagogía Magna*, (Número 8), 108–119.

ICFES. (2015). *Módulo de lectura crítica Saber Pro 2015-1*. Bogotá.

ICFES. (2016). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen Saber 11* (3rd ed.). Bogotá.

ICFES. (2017). *Guía de orientación Saber 11.º* (5º). Bogotá.

Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. (1993). Guía de Adaptaciones Curriculares. *Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia*, 1–52.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES. (2014). *SABER 11º Cuadernillo de prueba Ejemplo de preguntas*.

Jurado, F. (2005). El concepto de competencia en los contextos de la evaluación externa : un estudio de caso. *Enunciación*, 22–30. Retrieved from [/revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/download/449/682%0A](http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/download/449/682%0A)

Jurado Valencia, F. (2010). Las pruebas internacionales del Laboratorio SERCE-LLECE : ¿ qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura ? *Enunciación*, 15(1), 15–32.

Jurado Valencia, F. (2014a). Evaluaciones externas sin retroalimentación pedagógica: las escuelas estarán siempre en el mismo lugar. *Pedagogía y Saberes*, 1(41), 37–43. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys37.43>

Jurado Valencia, F. (2014b). La lectura crítica: el diálogo entre los Textos. *Ruta Maestra.*, 8, 10–15. Retrieved from <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/3>

Landau, J. K., Vohs, J. R., & Cusack, S. (1999). *Acomodaciones Ejemplos de Politicas Estatales de Evaluación. Federation for Children with Special Needs*. Boston.

LLECE. (1997). Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. *UNESCO*,

2(3), 1–41.

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación - Universidad de Huelva*, 4(2002), 167–179. <https://doi.org/ISSN-e 1575-0345>

Martínez, M. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. Cali: Universidad del Valle y Catedra UNESCO para la lectura y la escritura.

MEN. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. *Revolución educativa Colombia aprende. MEN*.

Ministerio de Educación. Decreto 511 EXENTO (1997). Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Retrieved from <https://www.leychile.cl/N?i=71532&f=2003-03-03&p=>

Ministerio de Educación. Decreto 83 EXENTO (2001). Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Retrieved from <https://www.leychile.cl/N?i=182968&f=2002-12-12&p=>

Ministerio de Educación Guatemala. (2009). Guía de Adecuaciones Curriculares para estudiantes con necesidades Educativas Especiales. *Dirección General de Educación Especial*, (1). Retrieved from https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (n.d.). DECRETO__. Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2010). *Marco de política para pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, rom y otros grupos étnicos (MPPI)*. Bogotá. Retrieved from http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/02/09/000020953_20110209092038/Rendered/PDF/IPP4710SPANISH0LCR1IPPF1P106693.pdf

Ministerio de Educación República de Perú. (2008). *Manual de Adaptaciones Curriculares para Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Educación Básica Alternativa* (Primera ed). Perú. Retrieved from

http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/04-bibliografia-para-eba/32-manual_adaptaciones.pdf

Navarro, P., & Díaz, C. (2007). Análisis de contenido. In J. M. DELGADO & J. GUTIÉRREZ (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (cuarta reimpresión), pp. 177–224. Madrid: EDITORIAL SINTESIS, S A.

OREALC/UNESCO & LLECE. (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la Lectura*. Santiago de Chile.

Ortega, J. M. (n.d.). Unidad Técnico Pedagógica, 1–26. Retrieved from http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/10_2667.pdf

Padilla-Muñoz, A. (2014). *Frecuencia de discapacidad en estudiantes que presentan la prueba estandarizada de acceso a la educación superior (saber 11) en Colombia y caracterización de su rendimiento. Estudios sobre calidad de la educación en Colombia. Saber Investigar*. Bogotá. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v60n4/v60n4a03.pdf>

Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación : Un campo de controversias* (Ediciones). San Luis Argentina.

Pérez, M., & Casas, C. (2014). Aproximación a los fundamentos de la prueba PISA - Lectura y algunas consideraciones en relación con la política curricular de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (41), 23–35. Retrieved from <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/291> TABLA

Rojas, R. (2014). Competencias en lenguaje : relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. *Estudios Sobre Calidad de La Educación En Colombia - Working Paper. ICFES*, 1–40.

Sánchez Jabba, A. (2011). Etnia y desempeño académico en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional*. <https://doi.org/ISSN 1692 - 3715>

Santa Maria Mazzarello. (n.d.). Protocolo de evaluación diferenciada. El bosque.

Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58–68. Retrieved from

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602&info=resumen&idioma=FRE>

- Silva, F. del P. (n.d.). Funcionamiento diferencial del ítem en la prueba SEPA de lenguaje y matemática, según Necesidades Educativas Especiales Transitorias. *Pontificia Universidad Católica de Chile*, 1–70.
- Tomasevski, K. (2001). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341–388.
- Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225–268. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002812>
- UNESCO. (2003). *Educación en la Diversidad. Material de formación docente*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Argentina.
- Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Nacional para Ciegos. (2009). “*Miradas valiosas*”. *Lectores para personas con limitación visual más que una oportunidad*.
- Vinent Solsonia, M. (2003). Una mirada a la evaluación. In D. Bogoya (Ed.), *Razas y miradas. Evaluación y competencias*. (Primera, pp. 9–16). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.