

Prácticas evaluativas y pruebas “Saber” en la institución educativa San Judas Tadeo. Sistematización de la experiencia*

ASSESSMENTS PRACTICES AND “SABER” TESTS IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION SAN JUDAS TADEO. SYSTEMATIZATION OF THE EXPERIENCE

Recepción: 6 de agosto de 2009 • Aprobación: 29 de octubre de 2009

Víctor Hugo Bolívar Salazar²

Juan Esteban Mejía Arboleda³

Nilber Javier Mosquera Perea⁴

María Lizbeth Ortiz Segura⁵

Gerardo Sánchez Reales⁶

Edwin Mauricio Cortés Sánchez⁷

* El artículo es un resultado de la investigación del *Observatorio de Prácticas Pedagógicas* de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. El trabajo de grado fue calificado como Laureado.

2 Licenciado en Lengua Castellana de la Universidad San Buenaventura, Medellín.

3 Licenciado en Teología de la Universidad Adventista de Colombia y especialista en Gestión Curricular de la Universidad Católica de Manizales.

4 Licenciado en Idiomas de la Universidad Tecnológica del Chocó y especialista en Gerencia Educativa de la Universidad Minuto de Dios.

5 Licenciada en Educación Preescolar y Promoción de la Familia de la Universidad Santo Tomás.

6 Biólogo con énfasis en Recursos Naturales de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”.

7 Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle y Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás.

Correo de contacto de los autores: saberparaaprender@hotmail.com

Resumen

Este texto presenta la implementación del proyecto de Prácticas Evaluativas y Pruebas “Saber” en la Institución Educativa San Judas Tadeo del municipio de Bello (Antioquia). En el proyecto se propone un modelo de intervención a partir de la experiencia con docentes y estudiantes sobre lineamientos y técnicas para la elaboración de preguntas tipo prueba “Saber”. La sistematización de esta experiencia aporta a la producción de conocimiento sobre las prácticas evaluativas, a través de su reconstrucción ordenada, coherente y jerarquizada, con el fin de involucrar a docentes y estudiantes en la elaboración de preguntas como estrategia didáctica, para el incremento de aciertos en los resultados en las pruebas “Saber”.

Palabras clave

Prácticas evaluativas, pruebas “Saber”, lineamientos, técnicas, sistematización de experiencia.

Abstract

This paper deals with the implementation of the proposed assessment practices and “Saber” tests in the Educational Institution San Judas Tadeo in Bello (Antioquia), which proposes a model of intervention from the experience with teachers and students on technical guidelines and for developing test questions “Saber” type. The systematization of this experience brings to the production of knowledge about assessment practices, through its reconstruction tidy, coherent and hierarchical, in order to involve teachers and students in developing questions as teaching strategy for increasing guess right in the “Saber” test results.

Keywords

Assessment practices, “Saber” tests, lineament, technique, systematization of the experience.

La evaluación educativa se ha desarrollado recientemente como una disciplina compleja. Lejos estamos de la perspectiva que la circunscribía al aprendizaje y, aún en este ámbito, va conformando nuevas técnicas y diferentes procesos de trabajo. (Ángel Díaz Barriga, 2006).

Introducción

El presente informe de investigación adscrito al *Observatorio de Prácticas Pedagógicas* de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, propone desarrollar un modelo de intervención a partir de la experiencia con docentes y estudiantes de la Institución Educativa San Judas Tadeo, sobre lineamientos y técnicas para la elaboración de preguntas tipo prueba “Saber”.

Para ello, parte de la identificación de dichos lineamientos y técnicas para la elaboración de preguntas tipo “prueba “Saber”, caracteriza las prácticas evaluativas de los docentes de la Institución que tienen por componente preguntas tipo prueba “Saber”, y diseña un modelo de intervención a docentes y estudiantes sobre la elaboración de las preguntas como estrategia para el incremento de aciertos en los resultados.

Para lograr este objetivo, el proyecto se inserta en un contexto fundamentado en el avance de la reflexión crítica y propositiva, sobre las características de las prácticas evaluativas de los docentes de la Institución Educativa San Judas Tadeo, cuando ejercitan la realización de pruebas con la estructura básica del tipo empleado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), aplicado a los estudiantes de los grados quinto y noveno.

Aquí se destaca el aspecto investigativo del proyecto, porque la caracterización de estas prácticas evaluativas, aunada al conocimiento teórico proporcionado por expertos y documentos referenciados que, una vez *triangulados* proporcionaron la información con la cual se desarrolló el modelo de intervención.

En aras del cumplimiento de los objetivos, además de presentar una fundamentación teórico-conceptual sobre las prácticas evaluativas, una aproximación a la evaluación masiva dentro de la cual se inserta el tipo de las pruebas “Saber”, la pretensión de sistematización de la experiencia como resultado de investigación exigió claridad y puntualización de algunos elementos contextuales del lugar en donde se desarrolló el proyecto, en especial, una puntual descripción del diseño metodológico propio para la intervención a docentes y estudiantes en búsqueda de la elaboración y práctica de las preguntas tipo prueba “Saber” como estrategia para el mejoramiento en el incremento de aciertos en los resultados.

La elaboración de preguntas, tal como se concibe en el proyecto, va más allá de la periodicidad o excepcionalidad del ejercicio de su elaboración en espacios específicamente dedicados para esta labor. Al finalizar, no solamente la actividad del “hacer preguntas” se consideró como estrategia para el mejoramiento de acierto en los resultados, sino, desde la propuesta se constituye como alternativa didáctica y pedagógica para que el docente la incorpore en su práctica.

En cuanto al problema de investigación, es importante considerar que para los docentes de los grados quinto y noveno de la Institución Educativa San Judas Tadeo, los lineamientos y las técnicas para la elaboración de preguntas tipo “Saber” pasan por nulidad o por omisión. Estas técnicas y lineamientos están en un segundo plano de prioridades a la hora de preparar sus cuestionarios de evaluación, por lo tanto, el resultado de la caracterización permitió el desarrollo del modelo para la comprensión de las dinámicas de las evaluaciones al interior de la institución, en comparación con el *deber ser* sustentado por las directrices nacionales e internacionales que rigen a las instituciones educativas.

Las directrices están a cargo del Icfes a nivel nacional, el cual se encarga de publicar los lineamientos que regirán las “pruebas masivas” en Colombia, pero de nada sirve el esfuerzo de publicación de estos documentos si no se aborda la problemática desde el aula de clase, la planeación concreta de una institución educativa y la respectiva sistematización pedagógica.

Por lo dicho, el problema abordado en la investigación que tiene como resultado el presente documento, tuvo como formulación –descriptiva– el desarrollo de un modelo de intervención a partir de la experiencia de los docentes y estudiantes de la Institución Educativa San Judas Tadeo, con fundamento en lineamientos y técnicas para la elaboración de preguntas tipo prueba “Saber”, con el fin de incrementar el acierto en el momento de responder a las preguntas.

Los lineamientos y las técnicas sobre elaboración de preguntas son el eje transversal del proyecto, por lo tanto se toma la definición emanada de los Lineamientos Curriculares de 1998 para su comprensión como concepto, a saber:

Los lineamientos constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley [115 de 1994] que nos invita a entender el currículo como “...

un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local...” (Artículo 76) (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Del mismo modo, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, (1998) aduce que,

Los lineamientos que han de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, hacen posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde las “utopías” y la imaginación de nuevos modelos de sociedad estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva, conciente de que no hay realidades por imitar sino futuros por construir, y en el cual las mejores condiciones de vida que se vayan alcanzando exigirán no tanto tener más sino ser más pues ésta es la verdadera condición del progreso humano.

Identificados los elementos para la definición de los *lineamientos* en el caso del currículo, se nota el interés del MEN de hacer efectiva la exigencia de la normatividad al poner la fuerza vinculante de la ley no en abstracto, sino enlazada con su práctica real a través de los respectivos *lineamientos* que desarrollan el contenido y la pretensión de la norma. Aquí importa la conexión entre la normatividad y su práctica efectiva a través de la articulación facilitada por los *lineamientos*, además, las posibilidades de reflexión y transformación sugeridas en la segunda cita que se toma para su definición, y sirve de respaldo para considerar la propuesta de sistematización de la experiencia del presente proyecto que incorpora dentro de sus herramientas, alternativas para el seguimiento y los constantes ajustes.

Por otra parte, la *técnica* se define así en el diccionario de la Real Academia Española (1991): “(del griego, *τέχνη* –*téchne*–, arte) es un procedimiento o conjunto de estos, (reglas, normas o protocolos), que tienen como objetivo obtener un resultado determinado, ya sea en el campo de la

ciencia, de la tecnología, del arte, de la educación o en cualquier otra actividad”. Se quiere con ello insistir en un nivel de mayor concreción para la práctica efectiva de una exigencia comenzada por la normatividad, pero continuada y hecha concreta en las instancias específicas de la práctica y el ejercicio de la educación.

Desde luego, epistemológicamente la pretensión de reducir el conocimiento al campo de la técnica resulta problemático, así lo manifiesta Karl Raimundo Popper quien si bien critica la condición *instrumentalista* de las teorías científicas, pero para él también es problemático el conocimiento con pretensiones *justificacionistas* que defienden el “saber cierto” (*episteme*).

Para Popper y para la presente propuesta adherida a su posición epistemológica, el conocimiento es conjetural y falible (cf. Abbagnano, 1996: 624), pero en el campo de las prácticas evaluativas, se valoran los lineamientos y técnicas en la intención de sistematización del ejercicio de elaboración de preguntas, de tal forma que la comunidad académica y escolar se beneficie con los resultados de un proyecto que va más allá del desarrollo, o que tenga por principio la acción, porque sobre dicho desarrollo y acción se hacen los respectivos aportes teóricos.

La exposición teórica de los elementos prácticos sobre la dinámica al interior de las preguntas como característica esencial de las pruebas masivas, son aprovechadas con un interés comercial por parte de las instituciones que constituyeron “empresa” para el dominio sobre aspectos específicos de las “técnicas” para la elaboración de preguntas. Estas empresas creadas en muchos de los casos por profesionales expertos en el manejo del tema, no facilitan este tipo de información y son recelosos de que sus “pericias” se constituyan en dominio público.

El carácter lucrativo de dominio sobre la información hace que la institución dedicada a la labor de instrucción para que los estudiantes presenten con buenos resultados evaluaciones constitutivas

de pruebas masivas, les exige conocimiento de los lineamientos, empero, su labor se especializa en el desarrollo de un tipo de técnica y de ejercicios con los cuales ejercen sus capacitaciones.

Las publicaciones del MEN y de los órganos encargados de las “pruebas masivas” en Colombia son difusos a la hora de concretar las “técnicas”, es decir, brindan la información general pero no transgreden los límites de confidencialidad emanados por el Icfes como organismo adscrito. El Icfes publica a través de sus medios electrónicos fechas, simulacros, bancos de preguntas, características, lo que se evalúa y el contenido de las pruebas, pero pocas veces divulga el material dirigido a la concreción de los lineamientos con el uso de técnicas específicas para la elaboración de preguntas –en este caso, del tipo prueba “Saber”–.

Por otro lado, los miembros activos o integrantes de los comités para la elaboración de pruebas, por la naturaleza de su oficio son limitados por la cláusula de “confidencialidad” necesaria para que la información no se “filtre”, al punto de que un redactor de ítems no conoce en definitiva cuál de sus construcciones será publicada en la prueba final. Frente a estas condiciones, el proyecto tuvo algunas restricciones en su primera fase metodológica, que demandaba el acceso al material referente a la elaboración de preguntas tipo pruebas “Saber”, y a informantes expertos para entrevistarlos.

No se encontraron antecedentes puntuales sobre el tema abordado en el proyecto, pero se contó con documentos y con la colaboración de personas que si bien no atentan contra la confidencialidad, son referentes válidos para el alcance del objetivo y de los productos esperados con los cuales se procedió a la intervención.

Los objetivos corresponden a las fases de sistematización. Así en primer lugar se propendió por el conocimiento de los lineamientos y técnicas para la elaboración de preguntas tipo “prueba “Saber”. La recolección de información documental sobre

el contenido de las pruebas “Saber” en relación con la tipología de preguntas fue cruzada con las informaciones de expertos.

El segundo objetivo permitió la caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de la Institución San Judas Tadeo, no desde aspectos generales sobre lo que implica la evaluación, sino, se centró la observación de aquellas prácticas evaluativas que tienen como sustento preguntas elaboradas y tipo prueba “Saber”. Los docentes en este proceso fueron sujetos activos y pasivos a la vez. Activos en tanto aportaron observaciones a través de la entrevista con el esquema del grupo focal, y pasivos porque de una u otra forma fueron evaluados en su manera de hacer las evaluaciones. Esto último se concretó con un instrumento de *metaevaluación* a partir de la *lista de chequeo* que contenía claros ítems determinados por la primera fase del proyecto –lineamientos y técnicas obtenidos de documentos e informantes expertos–.

Presentación del modelo de intervención

El proyecto requirió de un modelo de intervención *diferente y particular*. *Diferente* porque tuvo en cuenta un contexto escolar y unas exigencias teóricas con pocas y difíciles fuentes de información para devenir en un modelo de intervención precedido por dos fases. Aquí se traza una característica propia del diseño que se adapta a las necesidades y posibilidades sin ser réplica de diseños preestablecidos. En segundo lugar, es *particular* porque los datos cruzados sustentan la propuesta de instrumentos para realizar la intervención, y dichos instrumentos no tienen similitud con cualquier antecedente.

La forma de intervención llevada a cabo en la capacitación docente y estudiantil se cimentó en la estrategia didáctica de la elaboración de preguntas, a partir de la actividad del maestro y del estudiante en interacción con el accionar

específico de las prácticas evaluativas. En la propuesta no hay empoderamiento del maestro como conocedor de las técnicas con las cuales evalúa cuando elabora cuestionarios –con preguntas de tipología prueba “Saber”–, sino que también al estudiante se le comparten dichas técnicas.

Podría hablarse aquí de la *democratización de las prácticas evaluativas*, en donde no hay jerarquía que se preste para ejercer mecanismos de poder, sino, respetando la diferencia y condición, los roles de uno y otro sin confundirse, tendrán como causa común el buen ejercicio del aprendizaje y la retroalimentación proveniente de la evaluación. La eficacia de un modelo fundamentado en la fuerza tiene relación con el poder en las prácticas evaluativas y la superposición del docente sobre el estudiante. Michel Foucault lo retrata así:

Situar los cuerpos en un pequeño mundo de señales a cada una de las cuales está adscrita una respuesta obligada, y una sola técnica de la educación que “excluye despóticamente en todo la menor observación y el más leve murmullo”; el soldado disciplinado “comienza a obedecer mándesele lo que se le mande; su obediencia es rápida y ciega; la actitud de indocilidad, el menor titubeo sería un crimen”. La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro... (1975: 170-171).

La investigación realizada desde los propios docentes tuvo como objeto sus prácticas y las acciones que las integran a partir de la observación, reflexión y transformación. Asimismo, se intervino a los estudiantes y con ello, la práctica, no sólo para lograr la transformación, sino también generar nuevas nociones y percepciones sobre la evaluación que comienza a “democratizarse” por cuanto no es dominio absoluto del docente, sino que el conocimiento de su dinámica ya comienza a no ser ajeno por parte del estudiante.

Uno de los factores que asegura más el éxito de una intervención educativa es la planifi-

cación de las actuaciones. Cuando se lleva a la práctica la intervención, es necesario realizar algunas modificaciones para dar respuesta a las incidencias que se produzcan; es necesario disponer de un buen plan básico de actuación, llevar bien pensadas las actividades de aprendizaje que se van a proponer y tener a punto los recursos educativos que se van a utilizar para así facilitar las cosas.

Para planificar adecuadamente una intervención son muchos los aspectos que deben tenerse en cuenta. Con el tiempo y una buena observación de las prácticas docentes, se realizó la metodología en que se apoyó la intervención, basada en una serie de estrategias articuladas que se relacionan, por una parte, con la propuesta concreta del proyecto y, por otra, con la posibilidad de indagar sobre las prácticas evaluativas de los docentes de una institución. En la intervención se utilizaron instrumentos y métodos de la sistematización de experiencias en una propuesta en la que las prácticas de los docentes se desarrollan bajo las diferentes fases dispuestas para este proyecto.

En primera instancia, consistió en que los investigadores intervinieron en el proceso de las prácticas de los docentes y, a su vez, estos plantearon un proceso de intervención en sus respectivos espacios de trabajo, intentando transformar sus prácticas y construyendo de hecho un potencial de trabajo e innovación educativa en su ambiente natural.

Un rasgo particular de esta intervención está en que explícitamente se necesita una postura respecto al cambio en sus prácticas. ¿Cuáles son las perspectivas frente a las prácticas? ¿En qué niveles creen que se puede promover el cambio de prácticas evaluativas? ¿Qué estrategias adoptan para promover ese cambio? Dentro del contexto descrito, el cambio inicial se ubica en la persona del profesor, en sus concepciones, creencias, posturas, estrategias, directivas o de supervisión con las que piensa e investiga su práctica evaluativa.

Desde la relación teoría y práctica, el proyecto insistió en el segundo elemento en tanto son los desarrollos del docente los que se ponen como objeto de esta investigación. Interesa la evaluación y la consecuente práctica desde lineamientos que son teóricos, que subyacen a políticas y perspectivas asumidas para las pruebas masivas, pero se insiste en las técnicas porque en ellas está el insumo necesario de una evaluación concreta y constantemente utilizada por los maestros en el aula. Más allá, estas herramientas se ponen en los estudiantes y así se puede afirmar con seguridad, la relación entre teoría y práctica en el proceso de formación y producción de los estudiantes y los docentes.

No se piensa que la teoría y la práctica sean dos eventos diferentes; por el contrario, se entienden como dos manifestaciones de un evento en donde la teoría es la parte conceptual que orienta, ilumina y se produce en la acción, mientras que la acción es diario práctico de las concepciones y la visión de mundo del docente.

Entonces, se está ante dos manifestaciones de naturalezas diferentes pero referidas a un mismo objeto, y más aún cuando se establece la relación teórica-práctica de los lineamientos y técnicas para la elaboración de preguntas tipo pruebas “Saber”.

Se eligieron las pruebas “Saber” como objeto de estudio en el presente proyecto por las siguientes razones:

1. Por su carácter general, ya que deben presentarse por todos los estudiantes cuando finalizan el grado quinto de primaria o noveno de bachillerato.⁸
2. Por su carácter nacional, es decir, que al igual

todos los estudiantes del país pertenecientes a quinto o noveno deben presentar las pruebas en un mismo día.

3. Por la importancia en el aspecto educativo porque sirve para saber qué tanto saben hacer los estudiantes con lo que han aprendido en matemáticas, ciencias naturales y lenguaje. Aquí no se trata de saber solamente qué y cuántos conceptos aprendieron de memoria los estudiantes, sino de saber cómo los aplican en la vida cotidiana.

El marco teórico-conceptual de la propuesta hizo una descripción detallada de cada uno de los elementos de la teoría y de las concepciones sobre la evaluación masiva como prueba estandarizada, que se administra y califica siguiendo un procedimiento. Hay dos tipos principales de pruebas estandarizadas: las de aptitud y las de logros o de conocimiento:

Las pruebas de aptitudes señalan las capacidades para adquirir ciertas conductas o habilidades, dadas las oportunidades adecuadas. Con ellas se puede medir la capacidad de aprendizaje de un individuo. Estas pruebas predicen cuán bien es probable que los estudiantes se desempeñen en algún espacio o nivel educativo subsiguiente. En materia de pruebas de aptitud son muchas las posibilidades. A través de ellas se pueden medir, entre otros, rasgos de temperamento, pensamiento divergente, aptitudes básicas, mecánicas o el trabajo en grupo (ETS.org, 2009).

Las pruebas estandarizadas suministran la evidencia necesaria para hacer interpretaciones en aras del mejoramiento, la eficiencia y la calidad del servicio educativo. Empero, conceptos como el de William James Popham, afirman que este tipo de pruebas no miden la calidad de la educación, porque los estudiantes no suministran un indicio preciso de la eficacia de la enseñanza; en sus palabras,

Las pruebas masivas tienen la misión de medir algo distinto de cuán buena o cuán mala es una escuela. Las

⁸ Se aplican a estos grados porque marcan el fin de un ciclo de la educación. Así pues, los de quinto grado, que están dentro de la denominada educación básica primaria, al pasar a sexto, ingresan al ciclo de educación básica secundaria; y los de noveno, que están en el ciclo de educación básica secundaria, cuando pasan a décimo, ingresan al último ciclo de colegio, el nivel de Educación Media.

pruebas estandarizadas de logros debería usarse para hacer las interpretaciones comparativas que se supone deben suministrar. No deberían ser usadas para evaluar la calidad educativa (Popham, 2000).

Frente a estas críticas, el proyecto asume la posición de Alejandro Tiana Ferrer⁹ y Horacio Santangelo,¹⁰ que con el patrocinio de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en el documento base para la VII Reunión Ordinaria de la Organización, consideran que la evaluación ha dejado de ser una actividad exclusivamente de dos actores, docentes-estudiantes y traspasa las fronteras del aula convirtiéndose en una necesidad municipal, departamental, nacional o hasta internacional.

En este sentido, se ha teorizado sobre la necesidad de proceder a una evaluación objetiva de los sistemas educativos, un fenómeno relativamente reciente, objeto de estudio y estructuración.

Metodología

El proyecto es una sistematización de experiencias, porque reconstruye e interpreta críticamente las prácticas evaluativas a partir de la visualización del significado que estas tienen para los diversos actores que participan en ella. Esta característica del diseño da lugar a la negociación de sentidos con miras a la producción de nuevo conocimiento, tal como lo plantea Arizaldo Carvajal Burbano:

La sistematización es un proceso teórico y metodológico que a partir del ordenamiento, reflexión crítica, evaluación, análisis e interpretación de la experiencia, pretende conceptualizar, construir conocimiento, y a través de su comunicación, orientar otras experiencias para mejorar las prácticas sociales (2007: 22).

9 Actual director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación de la Educación. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

10 Subsecretario de Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

La sistematización de experiencias busca aportar en este proyecto en la construcción de nuevo conocimiento, que permita comprender y mejorar el actuar de los docentes con respecto a sus prácticas evaluativas. Lo anterior implica reconocer, por una parte, la importancia de la sistematización de experiencia para superar el actuar-hacer sin reflexión, y asumir la relación teoría-práctica desde una postura dialógica permanente, es decir, en su concurrencia, complementariedad y retroalimentación.

La sistematización de experiencia como diseño, fue concebida dada las posibilidades de reconstrucción y ordenamiento para hacer explícita la lógica de un proceso vivido, y los factores intervinientes. Por tanto, no se quiere la acumulación irreflexiva de unas ideas expuestas en un documento que reúne el aprendizaje dejado por la experiencia, *contrario sensu*, se pretende generar un tipo de conocimiento encaminado a la instrumentalización y aplicación de una propuesta, siempre crítica, autocrítica, ajustable, provocadora de procesos de enseñanza-aprendizaje donde las poblaciones objeto replanteen sus prácticas evaluativas.

Considerar que hay una lógica en la elaboración de las preguntas tipo prueba "Saber", y que su conocimiento es una oportunidad para mejorar los resultados de esta forma masiva de evaluar, es el aporte que se pretende sistematizar en la investigación desarrollada en el contexto del Institución San Judas Tadeo.

El diseño metodológico para sistematizar esta experiencia está enmarcado en tres fases:

Primera fase. Rastreo documental e informantes expertos en la elaboración de pregunta tipo pruebas "Saber"

La investigación documental estudia una temática o problemática a partir de la revisión de lo que se ha escrito sobre el objeto seleccionado, cómo se ha tratado el tema, en qué estado se encuentra y cuáles han sido sus tendencias; para ello, se

debe realizar la búsqueda y recopilación de las fuentes de información, posteriormente analizarlas, interpretarlas y clasificarlas de acuerdo con las necesidades de la investigación.

En el proyecto se caracterizaron los documentos, se recolectaron archivos, se seleccionaron, analizaron y se presentaron los resultados sobre los textos emanados por el Icfes sobre la elaboración de pruebas tipo “Saber”. Se utilizaron las técnicas de análisis, síntesis, deducción e inducción para el procesamiento de la información. Además se realizó un proceso de abstracción y de codificación.

El rastreo documental permitió una recopilación adecuada de datos para redescubrir hechos, sugerir problemas, orientar hacia otras fuentes de investigación y nuevas formas para elaborar instrumentos de investigación. De igual forma, la selección de datos facilitó la elaboración de hipótesis, dentro del proceso documental, lo que muchas veces ocasionó cambios, reorientaciones y búsqueda de información por cadena. Estos se justificaban porque en ellos están los lineamientos del Icfes como institución encargada de las pruebas “Saber”. Además, en los textos se especifican aspectos sobre la evaluación, las pruebas masivas y su alcance para medir la calidad de la educación.

Al mismo tiempo del carácter documental de esta fase de la investigación, se realizaron entrevistas a profundidad con informantes expertos, por la necesidad de encauzar la orientación del proceso de consulta y enriquecimiento de los datos, para obtener de fuentes orales, información sobre lineamientos y técnicas para la elaboración de preguntas de pruebas masivas. Se realizaron cuatro entrevistas con los profesionales Yolima Páez Sanabria, José Luján, Héctor Sarmiento y Gabriel Suárez Medina (todos ellos con experiencia en la elaboración de preguntas con tipología de pruebas masivas).

La ubicación de estos informantes se dio por cadena, es decir, uno refería un posible experto al que luego se contactaba para la respectiva entrevista. Los datos fueron cruzados con los

proporcionados por los documentos, y con ello se plantea una parte de la sistematización de la primera fase.

Los datos se cruzaron con el uso del programa *Atlas.ti* (5.0). Los registros de las entrevistas a expertos se incorporaron a la unidad hermenéutica (*HU* por sus siglas en inglés), para la posterior caracterización de los aspectos considerados como relevantes para la investigación, luego se codificaron con el sistema de categorías y al final se cruzaron los datos en forma de redes conceptuales (*networks*).

La técnica de análisis utilizada –y que subyace al *software* implementado– fue la *Teoría Fundamentada* propuesta por Barney Glaser Anselm Strauss (1967) con su texto, *The Discovery of Grounded Theory*. Para los autores, el análisis de los datos termina en el sustento de una teoría que presenta sus hallazgos emergiendo fundamentados en los datos. El proceso de sistematización y análisis comienza con la recolección de los datos, su organización (según criterios y protocolos), revisión (lectura y observación), la determinación de la unidad de análisis y la respectiva asignación de categorías con sustento en los datos.

En el segundo nivel de codificación de las categorías,¹¹ se realizaron agrupaciones en temas y patrones, para establecer sus respectivas relaciones. Al final se genera la teoría, la hipótesis o se hacen explicaciones. La visualización se hace o bien con diagramas, matrices, jerarquías, etc. Para el caso de *Atlas.ti* se generaron redes conceptuales (*networks*).

Los resultados de este proceso de sistematización de la primera fase fueron el insumo para la elaboración de 1. La lista de chequeo y 2. La

11 Los códigos identifican a las categorías que emergen de la comparación constante de segmentos o unidades de análisis. Se les asignó un número, luego entre paréntesis las letras (i) o (e) para destacar si son categorías iniciales o emergentes. Por ejemplo, el código 1 (E) *Capacitación a quienes elaboran preguntas* corresponde al primer objetivo, es una categoría emergente y destaca la “capacitación a quienes elaboran preguntas”.

primera versión de la serie de cartillas “Saber para aprender”.

El rastreo documental y las entrevistas a expertos en la temática de elaboración de preguntas tipo pruebas “Saber”, permitieron dar estructura formal a los dos procesos, cumpliendo con el rigor técnico de pertenencia y coherencia entre los tres procesos, es decir los procesos de entrevista, cartillas, y lista de chequeo están dispuestos de manera sistemática y lineal para que cada apartado de fe de los otros dos insumos, dejando claro el diseño propuesto para la primera fase.

Segunda fase. Aproximación etnográfica

El segundo apartado del diseño metodológico presenta la sistematización en donde se hizo el trabajo de inmersión para caracterizar las prácticas evaluativas que incorporan los mecanismos de las pruebas “Saber” y, a la vez, realizar una evaluación sobre evaluaciones diseñadas por los docentes. En esta fase las técnicas de recolección fueron la observación y la entrevista focal, además de la aplicación del instrumento de *metaevaluación*.

Se intituló como fase de aproximación etnográfica, porque ubica en primer lugar la observación y, fundamentalmente, los registros escritos de lo observado como instrumentos básicos para producir buenas descripciones, también a los investigadores como participantes tomando nota de lo que sucede, “haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación” (Hammersley & Atkinson, 2001: 15).

Lo segundo que se hizo fue la recolección de las informaciones de los docentes sobre sus prácticas evaluativas. Este segundo instrumento tuvo tres etapas: la elaboración de la guía de entrevista grupo focal, la elaboración de la guía para quien observa la entrevista en el grupo focal y, por último, la realización de la entrevista.

Por medio de la *lista de chequeo* como instrumento de *metaevaluación*, se realizó el diagnóstico del

estado de las prácticas evaluativas que involucran pruebas “Saber”. La información proporcionada por la caracterización de las prácticas y los resultados de la *metaevaluación* permitieron el ajuste de la segunda versión de la serie de cartillas “Saber para aprender”.

Tercera fase. Intervención

La actividad con los docentes en la segunda fase ya comenzaba el desarrollo de la intervención –tercera fase– para mejorar y optimizar los resultados que con ellas se pueden obtener. Así se inició el desarrollo del tercer objetivo de la investigación a través de la intervención a docentes y estudiantes que recibieron capacitación sobre la elaboración de las preguntas tipo prueba “Saber”, y una vez conocían su lógica, una segunda prueba aplicada a los estudiantes permitía observar el incremento en el acierto evidenciado en la comparación de los resultados de la prueba diagnóstica y el *post-test*.

Los docentes recibieron información sobre elaboración de preguntas tipo “Saber”, con la insistencia en que involucraran en sus prácticas evaluativas, conocimientos técnicos y lineamientos teóricos sobre la elaboración del tipo de pruebas. Por su parte, a los estudiantes se les aplicó en primer lugar una prueba de carácter diagnóstico –*pre-test*–, luego se hizo la capacitación sobre información y elaboración de preguntas tipo prueba “Saber”.

La capacitación, tanto para docentes como para estudiantes se dividió en cinco etapas así:

1. **Inducción.** Se brindó la información sobre el proceso, la presentación del modelo a desarrollar y el establecimiento de algunos puntos de acuerdos para la capacitación
2. **Entrenamiento.** Se discuten concepciones sobre inteligencia, métodos de enseñanza-aprendizaje, “patologías” de la evaluación, la razón de la evaluación, y los demás elementos conceptuales propuestos por la fase de capacitación.

3. **Formación básica.** Interiorización de los temas y el ejercicio en la dinámica y lógica del hacer preguntas.
4. **Trabajo.** Con la serie de cartillas “Saber para aprender”.
5. **Evaluación.** Con los momentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Con la primera se hizo el diagnóstico del estado actual de la forma como los docentes desarrollan sus prácticas, con la segunda se permitió la interacción para construir y realizar ajustes al material de capacitación, y con la tercera se evaluaron los alcances de la propuesta.

objeto de estudio desde diferentes ángulos. Así, en la primera fase de resultados se encontrará el cruce de la información proveniente de las entrevistas a expertos y los documentos referenciados. En la segunda, se presentan los corolarios de la observación, los grupos focales y los datos cuantitativos arrojados por la *lista de chequeo*. En la tercera y última fase se presentan los resultados de las intervenciones, de la aplicación de las cartillas y se incorpora la respectiva evaluación de la capacitación a través del espacio virtual diseñado para la retroalimentación del proyecto.

Resultados de la sistematización de la experiencia

Los resultados que aquí se presentan están divididos en tres fases, y cada una de ellas aborda el

Resultados primera fase

La sistematización de la primera fase de rastreo documental e informaciones de expertos en la elaboración de preguntas tipo prueba “Saber”, devino en el reconocimiento de lineamientos y técnicas para la elaboración de dichas preguntas, luego de la asignación de los datos (documentales o de las entrevistas) a once categorías representadas en la red conceptual así:

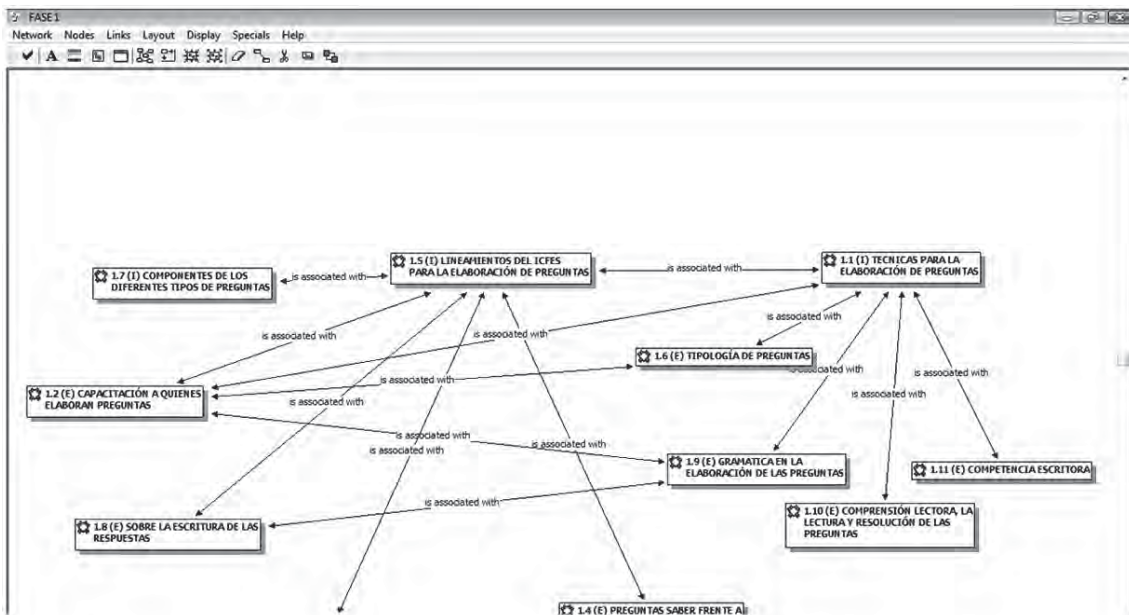


Gráfico 1. Red conceptual – Fase 1

La categoría “1.1 (I) *Técnicas para la elaboración de preguntas*” ilustra las acciones a seguir para la construcción de ítems en pruebas masivas, el cumplimiento de procedimientos estándar para la construcción de preguntas que permitan, entre otros aspectos, la determinación de las características de los ítems pertinentes para la población a la cual está dirigida la evaluación y en coherencia con los propósitos de la formación en un campo profesional (cf. Icfes, 2004: 2).

Según los informantes, cada ítem debe ser construido con la intención clara de evaluar una tarea que es parte integral del objeto de evaluación. Conocer las características de los distintos formatos de ítems, aplicar las reglas para su correcta elaboración y evitar los factores que pueden alterar su validez.

Respecto de las categorías “1.2 (E) *capacitación a quienes elaboran preguntas*”, la importancia de los “1.3 (E) *bancos*”, y “1.4 (E) *las preguntas “Saber” frente a las preguntas Icfes*”, se destacaron como aportes de los entrevistados para incorporar como lineamientos que coadyuvan en la ejercitación y actualización de experiencias representativas a nivel nacional e internacional, la respectiva reserva y registro –en los bancos– de lo ya elaborado que sirve de soporte para posteriores aplicaciones (consultas, diagnósticos, evaluaciones, etc.); y la distinción en términos de complejidad a partir de la comparación del nivel de preguntas en las pruebas “Saber” respecto de las pruebas Icfes.

La categoría inicial “1.5 (I) *lineamientos del Icfes para la elaboración de preguntas*” se enriquece con la asociación respecto de las “técnicas”, lo que destaca un cuidadoso manejo de la “1.6 (E) *Tipología de preguntas*”, los “1.7 (I) *Componentes de los diferentes tipos de preguntas*” y “1.8 (E) *la escritura de las respuestas*”. Los datos que soportan estas categorías se encuentran fundamentalmente en los documentos institucionales y el trabajo de Rocha y Pardo (2006).

Las categorías “1.9 (E) *Gramática en la elaboración de las preguntas*”, “1.10 (E) *Comprensión*

lectora, la lectura y resolución de las preguntas” y “1.11 *Competencia escritora*” se refieren al nivel técnico, por ejemplo, la estructura para elaborar preguntas se complica cuando se dice traducir la pregunta en competencias, por lo tanto se tiene que saber ubicar el verbo en lugar correspondiente, porque de no ser así el verbo modificaría la lectura y el tipo de acción para a desarrollar. Es importante destacar que estas categorías para el aspecto de las *técnicas* fundamentalmente se sustentan en los datos proporcionados por los informantes expertos.

Los productos de esta fase de sistematización, fueron la “lista de chequeo” compuesta por las once categorías a los cuales se plegaron los respectivos datos en tanto lineamientos y técnicas, al punto de tener un instrumento de 332 ítems que hacen específicas anotaciones para evaluar la condición de cumplimiento o no de las técnicas y lineamientos para la elaboración de preguntas. Asociado a este primer producto, se tuvo el primer diseño de cartilla que se perfeccionó luego de la segunda fase. La estructura de las cartillas “Saber para aprender” también corresponde a las categorías mencionadas párrafos atrás.

Resultados segunda fase

En esta fase llamada de aproximación etnográfica, se desarrolló la observación a las prácticas evaluativas de los docentes de la Institución San Judas Tadeo, así mismo se desarrollaron las entrevistas docentes por medio un grupo focal y, por último, se aplicó el instrumento de *metaevaluación*.

En el ejercicio de observación se desarrolló una revisión analítica de los sentidos asignados a la evaluación en la actualidad dentro de las prácticas de los docentes de la Institución Educativa San Judas Tadeo. Se examinaron los sentidos y concepciones que estarían orientando y determinando las prácticas evaluativas de los profesores. Las prácticas evaluativas son todas aquellas prácticas dirigidas a evaluar, por lo que son de suma importancia por sus efectos posteriores en los

estudiantes a la hora de optimizar los resultados de las pruebas “Saber”.

Después del periodo de observación realizado en el mes de mayo de 2009 en las instalaciones de la institución San Judas Tadeo, se pudo determinar que las prácticas evaluativas de sus docentes se enmarcan en siete indicios, caracterizados en la observación, a saber:

1. Las características generales de las prácticas evaluativas.
2. El tradicionalismo que pone los exámenes como instrumentos centrales para la evaluación de los alumnos.
3. La ausencia de un marco institucional de evaluación.
4. La informalidad de los procesos evaluativos.
5. La presencia de juicios de valor en las prácticas evaluativas.
6. La conciencia de poder en las prácticas evaluativas.
7. La ausencia de prácticas evaluativas en prolongados lapsos de la vida académica.

Por su parte, la lista de chequeo como instrumento de *metaevaluación* se aplicó sobre tres evaluaciones seleccionadas de manera aleatoria, los resultados arrojados de manera porcentual se resumen en el Gráfico 2:



Gráfico 2. Cumplimiento de condiciones

Una vez realizada la aproximación etnográfica y la respectiva *metaevaluación*, el grupo de investigación realizó los ajustes a las cartillas “Saber para aprender”, incorporando los aportes realizados por los docentes.

Resultados tercera fase - docentes

Los docentes vinculados a este proyecto de investigación fueron los maestros (26 en total) de los grados quinto y noveno de educación básica de la Institución Educativa San Judas Tadeo. Los educadores de profesión poseen títulos académicos relacionados con la pedagogía y están empleados de tiempo completo por periodos comprendidos entre seis y doce meses.

Durante la capacitación, los docentes demostraron interés y alto nivel de participación para el desarrollo de la propuesta que se les brindó, debido a que los materiales con los cuales se realizó la intervención, incorporaban la caracterización de su práctica, de tal forma que los elementos de la propuesta no les resultaban ajenos.

La capacitación se caracterizó, en general, por el alcance del logro propuesto para que los docentes conozcan los lineamientos y las técnicas de las pruebas “Saber”, situación que conlleva el replanteamiento de algunas de sus prácticas evaluativas, y la incorporación de la elaboración de preguntas como estrategia didáctica de desarrollos efectivos en el aula.

Se pueden diferenciar tres grandes tipos de resultados de los docentes frente a las cartillas como material para la intervención: en aspectos metodológicos, de diseño y aplicabilidad. Metodológicamente se plantea la orientación sobre la estructura y la propuesta en sí de la serie de cartillas. La capacitación con el material de las cartillas estuvo dirigida al aprender haciendo, con lo cual los docentes realizaron las lecturas correspondientes a la teorización de la temática, los ejercicios planteados y la consecuente elabo-

ración de preguntas tipo prueba “Saber” como reto pedagógico de la capacitación.

El diseño causó impacto debido a su diagramación, imágenes, recreaciones, texturas, fuentes, estructuras y personajes empleados, agregados por el grupo de diseñadores gráficos contratados para esta labor. Así, las cartillas visualmente fueron percibidas como agradables, al punto de que los docentes querían un ejemplar del texto original. Las observaciones aquí descritas tienen por respaldo la evaluación realizada sobre el proceso de capacitación, de igual forma la interacción facilitada por la página *web* del proyecto y el respectivo correo electrónico lugares virtuales que permiten la participación de los docentes con la propuesta de nuevas actividades para la reedición de las cartillas.

La aplicabilidad operacional de la serie de cartillas “Saber para aprender” – Maestros ayudó a establecer el incremento en la calidad de las preguntas una vez los docentes recibían la capacitación para tal efecto. La construcción de las preguntas se llevó a cabo bajo el esquema de trabajo en paneles, es decir en grupos de estudio para cada área específica, aquí los docentes dialogaron, analizaron las preguntas elaborada por cada integrante, discutieron sobre su pertinencia y la aprobación para utilizarlas en las prácticas evaluativas a través de su archivo en el respectivo *banco*.

Las preguntas construidas fueron evaluadas con la lista de chequeo y en términos porcentuales la gráfica a continuación muestra el cumplimiento de las condiciones técnicas para la elaboración de preguntas por parte de quienes asistieron a la capacitación. La aplicación de la lista de chequeo confirma la condición inversa respecto de los resultados expuestos en el *Gráfico 1* que cuantifica la *metaevaluación*.



Gráfico 3. Cumplimiento de condiciones, luego de la capacitación

Resultados tercera fase - estudiantes

El 6 de junio de 2009, la Institución Educativa aplicó la prueba diagnóstica dirigida a los grados quinto y noveno de educación básica. La prueba tipo “Saber” fue elaborada por el pre-Icfes de la Institución Educativa San Judas Tadeo con las siguientes características:

Grado Quinto

Nombre: Simulacro tipo “Saber” 5

Formato: Cuadernillo

Contenido: Cuadernillo y hoja de respuesta

Total preguntas: 110

Áreas evaluadas: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Competencias Ciudadanas y Democracia

Duración: 4 horas

Grado Noveno

Nombre: Simulacro tipo “Saber” 9

Formato: Cuadernillo

Contenido: Cuadernillo y hoja de respuesta

Total preguntas: 110

Áreas evaluadas: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Competencias Ciudadanas y Democracia

Duración: 4 horas

En el siguiente gráfico se detallan los resultados de los estudiantes en la prueba diagnóstica, con el objetivo de tener un panorama real acerca del impacto que tienen las prácticas evaluativas de sus docentes en lo referente a la pruebas “Saber”:

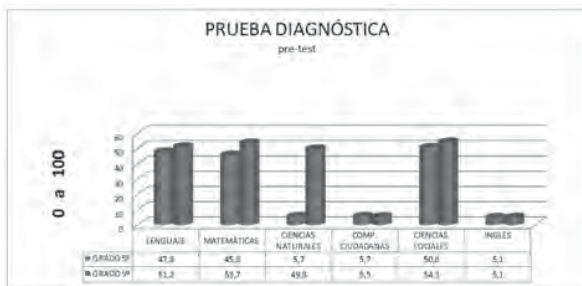


Gráfico 4. Resultados prueba diagnóstica

Al considerar las prácticas evaluativas caracterizadas por los docentes de la Institución, no es de extrañar que los resultados en las pruebas diagnósticas tipo “Saber”, tengan promedio general bajo.

En el análisis de la prueba diagnóstica, se puede concluir:

1. Los resultados de las prueba diagnóstica pre-test en las diferentes áreas evaluadas, presentan grandes falencias en los diferentes niveles evaluados, por lo que la desviación tiende a ser alta.
2. Los resultados más altos obtenidos por los estudiantes de la institución, se encuentran en

los primeros niveles de complejidad, es decir, la principal fortaleza en áreas como lenguaje y matemáticas, corresponden a conocimientos básicos en estas dos áreas.

3. En lenguaje, la mayoría de los alumnos se caracteriza por hacer una lectura fragmentaria del texto, pocos de ellos llegan a una comprensión inferencial directa, es decir, se les dificulta establecer relaciones y asociaciones entre partes de la información contenida en el texto, para dar cuenta de las relaciones de implicación, causación, temporalización y especialización.
4. En matemáticas sucede algo parecido. Los mayores puntajes estuvieron dados en aquellas preguntas orientadas a resolver problemas rutinarios, donde toda la información está dada en el enunciado requiriendo tan sólo una operación o una relación para su resolución. En aquellos niveles en donde se exige un grado más alto de profundización o relación entre los diferentes aspectos del área: geometría, estadística y aritmética, mostraron las principales dificultades.
5. En las demás áreas evaluadas se puede observar la misma tendencia. Los más altos resultados estuvieron dados en los niveles más elementales. Habría que destacar aquí los resultados obtenidos en competencias ciudadanas, donde evidenciaron una equidad entre los avances conceptuales.
6. Las competencias en las cuales mostraron menor rendimiento los estudiantes de la Institución fueron la argumentativa y la propositiva.

El proceso de capacitación se realizó con la serie de cartillas “Saber para aprender” – Estudiantes. Los resultados de la aplicación de la cartilla son extraídos de la autoevaluación y evaluación de algunos de los estudiantes la cual registra en videos, también con la evaluación en físico y, por último, gracias a los correos electrónicos enviados la cuenta de correo del proyecto.

Los resultados están divididos en tres apartados caracterizados en el proceso de evaluación: en *primer lugar*, las cartillas y el diseño les pareció cercano, alegre, divertido ingenioso, y apto para sus edades y niveles de enseñanza-aprendizaje, al punto de diferenciarlas respecto de cualquier otro texto guía de los utilizados habitualmente. En *segundo lugar*, las actividades fueron discriminadas por su grado de complejidad así: las fáciles, las regulares y las difíciles. Y en *tercer lugar*, los estudiantes se sintieron involucrados en el proyecto porque están invitados a construir sus propias actividades para ser publicadas en las próximas ediciones de la serie de cartillas. Esto motivó a los participantes para hacer uso de su imaginación y creatividad en la proposición de nuevas actividades.

El 21 de junio de 2009 en la Institución Educativa se aplicó el *post-test*, (prueba posterior) dirigida a los grados quinto y noveno de educación básica. La prueba tipo “Saber” fue elaborada por el prelfes San Judas Tadeo y presentó las siguientes características:

Grado Quinto
Nombre: Simulacro tipo “Saber” 5
Formato: Cuadernillo
Contenido: Cuadernillo y hoja de respuesta
Total preguntas: 110
Áreas evaluadas: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés
Duración: 4 horas

Grado Noveno
Nombre: Simulacro tipo “Saber” 9
Formato: Cuadernillo
Contenido: Cuadernillo y hoja de respuesta
Total preguntas: 110
Áreas evaluadas: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés
Duración: 4 horas

En el siguiente cuadro de gráficos se detallan los resultados que obtuvieron las estudiantes en la prueba posterior (*post-test*) realizada al final del proceso, con el objetivo de tener un panorama real acerca del impacto que tuvo el proceso de intervención con la serie de cartillas “Saber para aprender – Estudiantes”, y la implementación de la estrategia metodológica de elaboración de preguntas tipo prueba “Saber”.

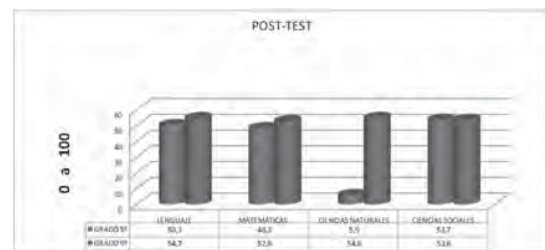


Gráfico 5. Resultados post-test

A través del gráfico presentado es posible determinar que los estudiantes aumentaron su desempeño durante el periodo comprendido entre *pre-test* y el *post-test*, siendo las áreas de Ciencias Naturales y Lenguaje, respectivamente las que más incrementaron (5,36 puntos); sin embargo, por el brevedad del lapso en el cual se hizo la medición, y la expectativa de la incorporación de la elaboración de preguntas como estrategia didáctica para la práctica en el aula, los resultados tendrán los respectivos incrementos que serán objeto de observaciones y mediciones ulteriores al ejercicio de investigación adelantado.

1. Los resultados de las prueba diagnóstica post-test en las diferentes áreas evaluadas, presentan leves avances en los diferentes niveles evaluados, por lo que la desviación continúa siendo alta.
2. Se continúa con los resultados más altos obtenidos por los estudiantes de la institución, en los primeros niveles de complejidad, es decir, la principal fortaleza en áreas como lenguaje y matemáticas, corresponden a conocimientos básicos en éstas dos áreas.
3. El lenguaje y las ciencias naturales aumentaron en su promedio general comparado con el pre-test, los estudiantes realizaron preguntas a los textos (abordaron primero las preguntas) para luego hacer una lectura fragmentaria del texto. Se reconoce por parte de los estudiantes la propuesta de la prueba con comprensión de lectura inferencial. Se sigue dificultando el establecimiento de relaciones y asociaciones entre partes de la información contenida en el texto.
4. El desarrollo del área de matemáticas continúa con su nivel, aunque en primaria aumentó, en el noveno bajó a 52,8 puntos. Continúa la variable en torno a aquellas preguntas orientadas a resolver problemas rutinarios, donde toda la información está dada en el enunciado que requiere tan solo una operación o una relación para su resolución. La profundización es el nivel que más bajos resultados implica para el tema de las matemáticas, geometría, estadística y aritmética el considerarse como áreas con las principales dificultades.

En el Gráfico 6 se detallan los resultados comparados de los estudiantes antes y después de participar con la intervención del proyecto.

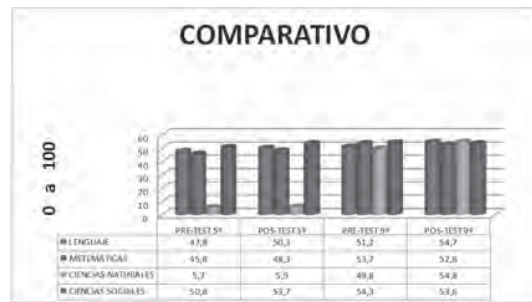


Gráfico 6. Cuadro Comparativo

Ambas pruebas arrojaron una puntuación baja, respecto a la medida nacional y departamental. La etapa de pre-test, manteniéndose siempre sobre el 50,1 por ciento de rendimiento. Asimismo, es posible observar que tanto en la etapa de pre-test como de post-test los estudiantes obtuvieron equivalentes puntajes, teniendo tres puntos de diferencia entre ellas.

El sistema de capacitación resultó en una significativa mejora en el porcentaje comparativo entre los participantes, con una ganancia promedio de 2,9 por ciento.



Gráfico 7. Porcentaje comparativo

La comparación del pre-test frente al post-test afirma cuantitativamente una sensible mejoría, dejando así claro que la experiencia de este proyecto ha sido positiva. Concebida desde la

mirada cualitativa, el sensible incremento desde la comparación es el primer paso para reafirmar la eficacia de la experiencia sistematizada. Es por lo tanto importante compartir estos resultados de un trabajo en equipo que combinó lo académico con el aprender haciendo, en la planificación, diseño y evaluación de dos pruebas dirigidas al diagnóstico de la intervención del proyecto encaminado a optimizar los resultados de las pruebas "Saber" de los estudiantes de la Institución Educativa San Judas Tadeo.

Conclusiones

La propuesta metodológica que propende por la aplicación y el desarrollo de una intervención, necesitó la profundización en el estudio de las posibilidades de un diseño ajustable a los objetivos y al reajuste del problema mismo. Otrora se buscaba inicialmente que el proyecto determinara las incidencias de las prácticas pedagógicas en la obtención de resultados óptimos en las pruebas "Saber", pero esta situación limitaba la condición y alcance del proyecto. Por tal razón, una vez avanzado en el proceso, se pensó en una propuesta que superara la condición cuasi-experimental que midiera variables y utilizara una población para intervenir, enfatizando en el nivel de alcance por cuanto se confirmaba una hipótesis claramente afirmativa en su experimentación. El proceso se ajustó y, aunque se vio la necesidad de hacer mediciones, metodológicamente el proyecto no se inscribe con un diseño como el anunciado para la cuantificación y medición de variables una vez operacionalizadas y conceptualizadas a partir de una hipótesis.

La cuantificación y las estadísticas no importan, dado el carácter limitado del presupuesto y de los recursos para replicar e instrumentalizar en toda la extensión del país el alcance de la propuesta. Así, se pensó en un diseño que se ajuste y recree constantemente en contextos de disímil población. Aquí el alcance para realizar réplicas de la experiencia sistematizada en otros contextos, también

sobre otros aspectos que incorporan otro tipo de pruebas masivas tal como se anunció en uno de los apartados, metodológicamente el diseño se puede pensar para las pruebas Icfes y los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (Ecaes), en donde la réplica y la experiencia pueda seguir su proceso de sistematización.

El diseño tiene dentro de sí la posibilidad de autoajustarse, por las informaciones que se reciben, aún más, la forma de comprensión sistemática de la propuesta también en sí misma es sistémica a manera de círculos concéntricos con carácter teleológico. Se buscaba tener resultados luego de ir al campo para luego volver en un nivel superior de comprensión sobre el fenómeno que se estaba fundamentando, al punto de tener hoy la satisfacción de haber concebido y de presentar ante la comunidad académica y el país, una propuesta evaluada en un escenario educativo que goza de la intención de mejorar y de crecer en la calidad de sus procesos.

Por otra parte, respecto de los resultados de la investigación, es importante destacar en esta conclusión: 1. La importancia de la pretensión de investigación para *democratizar las prácticas evaluativas*. 2. Algunas precisiones sobre los resultados de la primera fase. 3. Algunos resultados tangibles de la propuesta. 4. El cumplimiento de los objetivos.

La *democratización de las prácticas evaluativas* significa que no se está de acuerdo con una concepción jerárquica de la evaluación, tampoco con el abuso de las relaciones de poder. Esto significa que rechazamos una concepción de dominio o del empoderamiento que proporciona el tener el conocimiento, el tener la información. Así se contempla en la interacción con los estudiantes luego del proceso de capacitación. Nótese que se aborda un aspecto crucial de la educación: la evaluación. El logro de esta experiencia garantiza un buen ejercicio del aprendizaje, y con ello llevaría a que se repensaran las dinámicas y concepciones sobre la evaluación.

La importancia de la primera fase culmina con los instrumentos para la intervención, y a la vez, soporta teóricamente el fundamento de lo avanzado en las fases subsiguientes y en la estructura misma del proyecto (así los instrumentos y el esquema para la presentación de los resultados). En dicha fase resultaron trescientos treinta y dos datos que significativos en número, lo son más por sus características discursivas porque por ellos se pudo configurar –en el segundo nivel de codificación– once categorías (unas iniciales y otras emergentes), cumpliendo con el objetivo de tener claridad sobre las técnicas y lineamientos para la elaboración de las preguntas tipo prueba “Saber”.

El proyecto se arroga el haber obtenido por resultados los enumerados a continuación:

1. **Sobre la elaboración de las preguntas tipo “Saber”.** La primera categoría enseña sobre las acciones a seguir para la elaboración de preguntas tipo pruebas masivas y la manera de darlos a conocer por medio de procedimientos sistematizados para la construcción. El abordaje de aspectos generalizados se convierte en el desarrollo de la propuesta institucional sobre la elaboración de preguntas tipo pruebas “Saber”.
2. **Sobre la capacitación que reciben las personas contratadas por el Icfes para la elaboración de preguntas masivas.** Con la propuesta, ya no se está ante una élite capacitada, sino que el conocimiento se pone a disposición de los docentes de cualquier institución, y de los estudiantes. Esto exigiría, por parte de quienes tienen la tarea de realizar pruebas masivas, mayor atención y calidad al momento de su implementación y ejecución.
3. **Sobre los ejercicios de elaboración de preguntas.** Está en la creación de “*bancos*” para dar cuenta de las preguntas acumuladas con el fin de utilizar en próximas pruebas. Para el proyecto, en la Institución se inició el proceso de sistematización de las pruebas

para la construcción del banco de preguntas institucional.

4. **Sobre la categoría referida a la diferencia de las preguntas “Saber” frente a las preguntas Icfes.** Se establecieron como resultados las relaciones existentes entre este tipo de preguntas y las diferencias de tipo técnicas para las pruebas masivas. En la Institución San Judas Tadeo, se implementa el proyecto “los niveles de las pruebas” pensado para que los docentes asuman las diferencias conceptuales y técnicas, y de esta forma determinen la complejidad de cada prueba aplicada desde su práctica evaluativa.

De las otras fases se concluye que la implementación de la estrategia didáctica de elaboración de preguntas cumple con la aceptación tanto de docentes como de estudiantes. La intervención en la Institución Educativas San Judas Tadeo se realizó a docentes y estudiantes, y dejó como resultado la estrategia didáctica de la elaboración de preguntas como forma de enseñanza de temas concretos con fundamento en la elaboración de preguntas tipo pruebas “Saber”.

En la experiencia de este trabajo, fue alentador observar cómo los docentes de una manera gradual y acumulativa, lograron transformar su hacer y su pensar respecto a su propia práctica. La acumulación de estos resultados individuales hace pensar que se puede generar un cambio a nivel grupal, y que esto puede originar incluso cambios en las esferas poblacionales de los municipios, los departamentos, y por qué no, la nación.

En cumplimiento de los objetivos de este proyecto se concluye que se desarrolló un modelo de intervención a partir de la experiencia con docentes y estudiantes de la Institución Educativa San Judas Tadeo, sobre lineamientos y técnicas para la elaboración de preguntas tipo prueba “Saber”. El modelo está a disposición de la comunidad académica y como resultado de investigación inscrito al *Observatorio de Prácticas Pedagógicas de la Universidad Santo Tomás*.

Referencias

- Abbagnano, N. (1996). *Historia de la Filosofía contemporánea (Vol 4)*. Barcelona: Hora.
- Carvajal Burbano, A. (2007). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades.
- Díaz Barriga, Á. (2006). Las pruebas masivas, Análisis de sus diferentes técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Evaluativa, Vol. 11 Núm 29*, 583–615.
- ETS.org. (2009). Recuperado el 18 de Agosto de 2009, de *Listening. Learning. Leading*: <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine Publishing Company.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. 2ª ed. Barcelona: Paidós.
- (2009). *Lineamientos Generales "Saber" 2009 grados 5º y 9º*. Bogotá: Icfes.
- (2004). *Estándares para la construcción de pruebas*. Bogotá: Icfes.
- Institución Educativa San Judas Tadeo. (2009). *Resultados Prueba Semestral 2009*. Bello, Antioquia: San Judas Tadeo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Magisterio.
- Popham, W. (2000). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, Preal-Perú y Grade (Grupo de análisis para el desarrollo). Perú. Disponible en: <http://www.preal.org/Publicacion.asp>
- Real Academia Española. (1985). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. (1991). *Diccionario de la Lengua Española*. Colombia: Editora Voluntad, Periódicos Asociados.
- Rocha, G. M & Pardo, A. (2006). *Reglas para la elaboración de ítems de selección múltiple con única respuesta*. Bogotá: Icfes.
- Tiana, A. y Santangelo, H. (1994). *Evaluación de la calidad de la Educación. VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI, Buenos Aires*.