

1

Colección
Pensamientos
y trayectos educativos

Ex-amen o ex-abrupto

Los dilemas de la prueba *Saber Pro*

Adriana Álvarez Correa
Óscar Hincapié Grisales

Adriana del Socorro Álvarez Correa

Licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Medellín. Especialista en Literatura de la UPB. Magíster en Enseñanza de Español LE de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Profesora titular de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB. Miembro del grupo de investigación Lengua y Cultura de la UPB.

Óscar Hincapié Grisales

Licenciado en Filosofía y Letras de la UPB. Magíster en Hermenéutica Bíblica de la Universidad de Antioquia. Candidato a doctor en literatura de la Universidad de Antioquia. Profesor titular de literatura en la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB. Miembro del grupo de investigación Lengua y Cultura de la UPB. Profesor de griego y literatura griega en el programa: *Letras: Filología Hispánica*, de la Universidad de Antioquia.

1

Colección
Pensamientos
y trayectos educativos

Ex-amen o ex-abrupto

Los dilemas de la prueba *Saber Pro*

Adriana Álvarez Correa
Óscar Hincapié Grisales

378
A473

Álvarez Correa, Adriana
Ex-amen o ex-abrupto. Los dilemas de la prueba Saber Pro / Adriana
Álvarez Correa y Óscar Hincapié Grisales -. Medellín: Universidad Pontificia
Bolivariana, 2015.
32 p., 17 x 24 cm. (Colección Pensamientos y Trayectos Educativos, No. 1)
ISBN: 978-958-764-239-1

1. Calidad de la educación – 2. Pruebas de Estado – 3. Educación superior –
4. Multiculturalismo -- I. Hincapié Grisales, Óscar – II. Tit. (Serie)

© Adriana Álvarez Correa
© Óscar Hincapié Grisales
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Colección Pensamientos y trayectos educativos No.1

Ex-amen o ex-abrupto. Los dilemas de la prueba *Saber Pro*

ISBN: 978-958-764-239-1

Primera edición, 2015

Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Pbro. Jorge Iván Ramírez Aguirre

Decana Escuela de Educación y Pedagogía: Beatriz Elena López Vélez

Editora (e): Natalia Andrea Uribe Angarita

Coordinadora de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Corrección de Estilo: Margarita María Llano Gil

Diagramación: Ana Milena Gómez Correa

Dirección editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2015

Email: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1323-16-02-15

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito,
sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Contenido

Introducción	7
1. Consideraciones básicas y primeros comentarios en torno a las pruebas del Estado y su relación con las facultades de educación.....	11
2. <i>Saber Pro</i> : entre la calidad educativa y el multiculturalismo	19
3. Saber Pro y relatividad estadística: el fantasma de los resultados	24
4. Recomendaciones para las facultades de educación	
Referencias bibliográficas.....	31

Introducción

El presente texto está concebido como una suerte de comentario crítico alrededor de la prueba del Estado llamada *Saber Pro*, prueba que ha sido diseñada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) para evaluar cinco competencias genéricas (Competencias ciudadanas, Lectura crítica, Comunicación escrita, Inglés y Pensamiento matemático) en los estudiantes que estén cursando los últimos niveles de carreras técnicas, tecnológicas y universitarias. Esta prueba, igualmente, evalúa a los discentes que están en el último nivel de una normal superior. En cuanto a los estudiantes de las facultades de educación, el *Saber Pro* también mide el nivel alcanzado en tres competencias específicas (Formar, Educar y Evaluar).

El texto consta de cuatro capítulos. En el primero se encuentran algunas consideraciones básicas acerca de esta prueba. También aparecen allí los primeros comentarios críticos que, a nuestro juicio, hacen del *Saber Pro* una prueba que responde más a las necesidades políticas –no sociales– que tiene Colombia de inscribirse en el circuito internacional de una economía de los mercados de capital. En el segundo capítulo, después de analizar el caso de la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad Pontificia Bolivariana, el texto pone al *Saber Pro* en el siguiente dilema: cultura o calidad de la educación. Al parecer esta prueba estatal optó de manera unívoca por el camino de la calidad, con lo cual dejó en la oscuridad muchas expresiones de la heterogénea cultura colombiana. El tercer capítulo retoma algunas lecturas que el Ministerio de Educación Nacional hizo de los resultados obtenidos por la prueba *Saber Pro* durante los años 2012 y 2013. Después de analizar dichas lecturas se concluyó que varias de ellas parten de resultados falaces. Por ende, pensamos que algunos de los comentarios

emitidos por el Ministerio, referidos a la prueba *Saber Pro* que se aplicó en dicho bienio, son engañosos y aparentes.

Todo lo anterior es un soporte para el cuarto capítulo. En éste se proponen varias recomendaciones a las facultades de educación. En primer lugar se sugiere una autoevaluación del proyecto educativo y del pensum, de manera que cada facultad pueda conocer cuál es el estado de cercanía o de lejanía entre las competencias aprendidas por sus estudiantes y las competencias requeridas por la prueba *Saber Pro*. En otras palabras proponemos que las facultades de educación precisen si están buscando, de forma puntual, responder a las distintas competencias registradas en el *Saber Pro* o si, por el contrario, están opuestas a dichos requerimientos estatales. Este primer paso es una invitación a la autoevaluación consciente y objetiva.

También aparece la propuesta de incluir en el currículo aquellos cursos de literatura que ayuden al estudiante a reconocer el diálogo que puede haber entre la misma literatura y la escritura, la literatura y la lectura de tipologías textuales, la literatura y las competencias ciudadanas, la literatura y el desarrollo de un pensamiento coherente. En otras palabras, proponemos que dentro del sistema de educación superior se recupere el concepto de literatura en diálogo. Otras propuestas apuntan a la elaboración de proyectos de investigación cuyo objeto de estudio sea identificar cuáles han sido las relaciones entre los factores culturales del país, la calidad de la educación y el diseño lingüístico que el MEN hace a la prueba *Saber Pro*. Al lado de éstas aparecen otras propuestas puntuales, tales como la elaboración de simulacros de pruebas por parte de la institución y la lectura de datos estadísticos –pirámides de población, gráficos de líneas, gráficos de barras, gráficos de sectores y pictogramas- en las clases de investigación.

Agradecemos a la decana de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB, Beatriz López, y al coordinador de la Licenciatura en Inglés-Español, Daniel Antonio Avendaño, por darnos la oportunidad de reflexionar y escribir de manera crítica en torno a la prueba *Saber Pro*. Con relación a este punto, es preciso anotar que la escritura tomó la forma del ensayo crítico y subjetivo; por este motivo su lectura puede suscitar desavenencias. Sea como fuere, el texto en sí es uno de

los productos de investigación del grupo Lengua y Cultura¹ de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB. Esperamos que el presente escrito sea un aporte al proceso de autoevaluación de la Facultad de Educación de la UPB. Por último, agradecemos al profesor Juan Eliseo Montoya, quien colaboró en la corrección del primer capítulo.

1 Dos de las líneas que componen el grupo Lengua y Cultura (Estudios Interculturales y Literatura, Lengua y Cultura) establecieron un diálogo para fortalecer la reflexión acerca de la prueba *Saber Pro* en la Facultad de Educación de la UPB. A partir de allí surgió un encuentro entre dos proyectos de investigación que están en curso: el primero, perteneciente a la línea de Estudios Interculturales, se titula *Pruebas estatales (Saber 11 – Saber Pro) y currículo: lenguaje y matemáticas en Ingeniería y educación UPB*. El segundo, perteneciente a la línea de Literatura, Lengua y Cultura, se titula *Semiología del barroco americano*.

1. Consideraciones básicas y primeros comentarios en torno a las pruebas del Estado y su relación con las facultades de educación

La prueba *Saber Pro* y la prueba *Saber* son instrumentos de evaluación que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) posee para medir, inspeccionar y vigilar la calidad de la educación básica, media y superior en la República de Colombia. El diseño y la aplicación de estas pruebas, en consecuencia, corren por cuenta del Estado Colombiano. En cuanto a la prueba *Saber*, es necesario señalar que ésta ha sido concebida para los estudiantes del último año de la educación media, mientras que la prueba *Saber Pro* se aplica a los discentes que estén cursando los dos últimos semestres del nivel de pregrado. Por ello, y gracias a su carácter oficial, estas pruebas están sustentadas en unas normas que, antes de seguir adelante, conviene reconocer (Icfes, 2014).

La primera norma que debe ser observada con relación a la prueba *Saber Pro* es la ley de la República 1324 del 13 de julio del año 2009. A través de ella, el Estado fijó los “parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación (Icfes, 2014)”. Esta ley, además de ser la base jurídica que permite actualmente en Colombia dictar “normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado (Icfes, 2014)”, es el motor legal que impulsó la transformación del Icfes (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Como una consecuencia de lo anterior, aparecieron dos decretos: el primero es el 3963 del 14 de octubre del año 2009, “por el cual se reglamenta el examen de Estado de calidad de la educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2009)”. El segundo es el 4216 del 30 de octubre del año 2009, mediante el cual se modifica el decreto 3963 de 2009.

De acuerdo con las fechas de aparición de cada una de estas normas, se deduce que la cultura de la evaluación -que la propia ley ha querido fomentar en pro

de la calidad de la educación- sucedió durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010). En este punto es lícito preguntar si tal normatividad respondió a una inquietud particular del gobierno de turno, o si ésta ha sido más bien una exigencia internacional producida por la globalización. Después de seis años de haber sido publicada la ley 1324 del 2009, es factible reconocer que las demandas internacionales son las que han impulsado, en mayor medida, la vigilancia sistemática de los resultados de la prueba *Saber Pro*.

En un mundo global como el de hoy, regido además por el concepto de las competencias, se hace necesario que el régimen estatal vigile con rigor y exponga con detalle los resultados de una prueba como la del *Saber Pro*. Al hacerlo así, los Estados cumplen con dos condiciones de la economía vigente: la primera es mostrar cuál es el puesto ocupado en el concierto mundial, en este caso en materia de educación; la segunda, emprender planes para mejorar dicho puesto. En tal sentido, las acciones de administrar, vigilar y exponer los resultados de estas pruebas le permiten a cada país globalizado elaborar las mediciones necesarias para compararse, estadísticamente, con otros países. Estos condicionamientos económicos, sin duda, promueven dentro del ámbito de la educación global un concepto deportivo igualmente global: el *ranking*.

Por ello la cultura de la evaluación -cuyos postulados prometen un buen sitio en el ranking del mundo- pareciera responder, sobre todo, al mandato internacional de la educación globalizada y no a la obligación de incentivar una mejor calidad de vida -por citar sólo un tema- por medio de la educación. No obstante, uno de los aspectos más interesantes en torno a los resultados obtenidos por la prueba *Saber Pro* —en el caso colombiano- no es su carácter internacional, sino la competencia local que se ha generado entre las universidades de un mismo país. En Colombia, de hecho, se utiliza la expresión “universidades bien *ranquedas*” para denominar a aquellas instituciones cuyos estudiantes han obtenido los mejores resultados en dichas pruebas. Por eso, en el competitivo mundo de hoy, es lógico que ningún rector quiera que su universidad aparezca “mal *ranqueada*” en los resultados del *Saber Pro*. Un bajo lugar en dicha tabla puede comprometer la acreditación que el mismo Estado ofrece a las instituciones educativas; y, como bien se sabe, una desacreditación pondría en riesgo el futuro económico de éstas. Volviendo a la relación entre el sistema educativo colombiano y las aparentes presiones de la globalización, es importante señalar que en el país las mediciones internacionales de pruebas estatales no son algo nuevo. O, por lo menos, no lo

son en el ámbito de la educación media o secundaria. En Colombia, por ejemplo, las pruebas censales para los estudiantes que terminan el nivel de educación media se aplican desde 1968. Con ello, el país siguió una práctica internacional que había sido iniciada en la década de los años cincuenta. En 1968, además, se creó el Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) y el SNP (Servicio Nacional de Pruebas).

Esta última entidad, precisamente, fue la encargada de aplicar la primera prueba censal que se conocería con el nombre de prueba Icfes o prueba del Estado. En esta primera experiencia se evaluaron conocimientos en aptitud matemática y verbal, razonamiento abstracto, relaciones espaciales, ciencias sociales, filosofía, química, física, biología e inglés. En general, el diseño y la ejecución de esta prueba -que, como ya se indicó, solo se aplicaba a los estudiantes próximos a egresar de la educación media- no garantizaba la validez y confiabilidad de los resultados. Por eso fue necesario un cambio que buscara la objetividad de los mismos.

La transformación llegó entre 1991 y 1999. Durante esos ocho años, el Estado empezó a aplicar una prueba de carácter muestral, y ya no censal. Desde entonces, estas pruebas del Estado empezaron a ser miradas a partir del concepto de competencias. En este punto, es preciso anotar que tales cambios en las pruebas sucedieron, en buena medida, como una consecuencia de las enormes transformaciones sociales que vivió el país en ese momento. Aquí convendría señalar solo dos: la primera fue la nueva Constitución Nacional, promulgada el 4 de julio del año 1991; la segunda, la conducción del país -dirigido por el gobierno del presidente César Gaviria (1990-1994)- hacia una economía neoliberal.

Paralelo a ello, no debe olvidarse que durante ese lapso de tiempo también fue elaborada y publicada la Ley 115 de educación, firmada el 8 de febrero del año 1994, la cual contiene las disposiciones generales de la educación en Colombia. Quedaría como una tarea pendiente, hallar las relaciones entre esta ley general de educación y las transformaciones que vivió el país, sobre todo en aspectos como la economía, la política y la seguridad social que se vio amenazada por los remezones del narcotráfico. Sea como fuere, tales cambios exigieron del sistema educativo una reforma en la manera de evaluar el conocimiento. Este nuevo perfil de la evaluación buscaba, en el caso particular de las pruebas del Estado, determinar qué tanto habían aprendido los estudiantes en su proceso educativo.

El Ministerio de Educación de la época, como era de esperarse, explicó el nuevo sentido de la evaluación. Propuso que ésta –la evaluación- debería ser un proceso en el que fuera factible medir tres aspectos: “aprender cómo saber”, “saber hacer en contexto” y “saber hacer con lo que se sabe” (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Durante este periodo, en consecuencia, las pruebas evaluaron en los estudiantes de educación media –con base en el marco teórico expuesto por el Ministerio- las siguientes tres competencias: lenguaje, matemáticas y ciencias naturales.

Pese al intento reformador, estas pruebas presentaron dos limitaciones: en primer lugar fue difícil para el Estado colombiano -y por supuesto también para los investigadores- acceder a la información integral que generaban las mismas pruebas, ya que estos exámenes tenían preguntas que permitían respuestas abiertas. En segundo lugar, el diseño de estos dejaba de lado ciertos factores de confiabilidad que están asociados a la calidad de la educación. La ley 115 de 1994 retoma algunos de estos factores; entre ellos se encuentra la comunidad, las gestiones, los compromisos de padres y estudiantes, y los contextos de la economía, de la violencia y de los accesos a los recursos (Fernández Gómez, 2005).

Por eso, a partir del año 2002, en el país empezó la aplicación de unas nuevas pruebas del Estado. Estas, además de poseer de nuevo -como en los años setenta y ochenta del siglo veinte- un carácter censal, presentaban una novedad, es decir, la evaluación de una serie de competencias no sólo a los estudiantes del último año de la educación media, sino también a los estudiantes de los últimos semestres de estudios técnicos, tecnológicos y universitarios. En el diseño de estas nuevas pruebas participó un grupo de expertos cuya labor era definir las competencias básicas que serían evaluadas.

De acuerdo con el Icfes y el MEN, el ciudadano que posea estas competencias podrá “seguir profundizando en su proceso de formación y lograr un desempeño social eficaz y con ello una calidad de vida dada por la educación (Icfes, 2014)”. Es llamativa la inadecuada redacción que el Icfes y el propio Ministerio de Educación (MEN) utilizaron para señalar cuál es la finalidad de una evaluación por competencias. Habría sido interesante que uno de los expertos que allí contrataron hubiera corregido la anfibología que aparece en la cita anterior a este comentario, concretamente cuando en él se utiliza de manera ambigua el pronombre “ello”. El MEN no debería olvidar que una competencia importante es la de escribir y redactar correctamente.

Volviendo a lo importante, otro evento significativo dentro de esta historia sucedió entre 2003 y 2004, años a partir de los cuales el Sistema Nacional de Evaluación (SNE) empezó a diferenciar entre la prueba del Estado que se aplicaba a los estudiantes de la educación media y la prueba que se aplicaba a los estudiantes del pregrado. La primera fue llamada prueba *Saber*, mientras que a la segunda se le denominó prueba *Ecaes* (Estado de Calidad de la Educación Superior) (Icfes, 2014). Un dato importante, en este punto, es la estandarización que el mismo Sistema Nacional de Evaluación hizo a las pruebas *Saber*, las cuales empezaron a ser aplicadas por grados y niveles (Ver cuadro 1).

Cuadro 1. Estandarización de las pruebas Saber por grados y niveles.

SABER 3	SABER 5	SABER 9	SABER 11	SABER PRO	
				Competencias profesionales	
			Competencias específicas		
Competencias básicas Competencias ciudadanas (Competencias genéricas)					
Primaria		Secundaria	Media	Técnica profesional Tecnológica	Universitaria

Así, en cada nivel y grupo de grados se evalúan las siguientes competencias:

3°	°	9°	11°	PRO
Lenguaje Matemática	Lenguaje Matemática Competencias ciudadanas Ciencias naturales	Lenguaje Matemática Competencias ciudadanas Ciencias naturales Inglés	Lenguaje Filosofía Razonamiento cuantitativo Competencias sociales y ciudadanas Ciencias naturales Inglés Comunicación escrita	Lectura crítica Razonamiento cuantitativo Competencias ciudadanas Pensamiento científico (específico) Inglés Comunicación escrita

Por su parte, la prueba *Ecaes* -que por cierto fue reglamentada por el Decreto 1781 del año 2003- se aplicó a los estudiantes universitarios que estuvieran en el último semestre de su carrera o que hubieran cursado un 75% del total de créditos de su formación profesional. No obstante, conviene señalar que la presentación de este examen era facultativa. Así que no todas las instituciones de educación superior en Colombia participaron de este evento evaluativo, el cual pretendía medir algunas competencias específicas de cada profesión.

Así, de acuerdo con el Icfes, en el año 2003 solo se aplicaron veintisiete (27) exámenes de competencias específicas -que son distintas a las competencias profesionales, básicas y ciudadanas- y en 2004, treinta y ocho (38). Para el año 2008 se aplicaron cincuenta y cinco (55) exámenes de competencias específicas. Es preciso señalar que a partir de ese último año -2008- la prueba *Ecaes* se reglamentó como requisito de grado para todos los programas de educación superior, lo cual exigió de estos exámenes un nuevo enfoque en cuanto a los tipos de competencias que medían. Por eso, en el año 2009, además de las pruebas de competencias específicas, empezaron a ser aplicadas a los estudiantes de todos los programas de pregrado, las pruebas de competencias básicas en inglés y en comprensión de lectura.

Luego, mediante la Resolución 782 del año 2010, se cambió el nombre de la prueba *Ecaes*. Ésta, a partir de ese momento, empezó a ser llamada prueba *Saber Pro*. Posteriormente, a partir del segundo semestre del año 2011, se agregó a dicha prueba la medición de las competencias genéricas. Con tales cambios y tales agregados, esta prueba se aplicó, a partir del 2011, a todos los estudiantes que estuvieran cursando el último nivel de un pregrado, una tecnología o una técnica profesional. Por su parte, a los estudiantes de las áreas de la educación, la ingeniería y la salud les fueron aplicadas, además de la prueba de competencias genéricas, las pruebas de competencias específicas. En las palabras del propio MEN, las nuevas competencias genéricas -que son las mismas que hoy en día se evalúan en las pruebas *Saber Pro*- son cinco. He aquí lo que mide cada una de ellas.

- Competencias ciudadanas: mide el conocimiento de la Constitución Política de Colombia, la valoración de argumentos, el multiperspectivismo y el pensamiento sistémico aplicado a la sociedad.
- Comunicación escrita: mide la capacidad para exponer ideas por escrito a partir de tres perspectivas: la intención, la claridad y el manejo del lenguaje.

- Inglés: mide la capacidad para comunicarse de forma efectiva en este idioma.
- Lectura crítica: mide la capacidad para abordar textos escritos a partir de tres perspectivas: lectura analítica, comprensión de las ideas implícitas en el texto y construcción del sentido global de uno o más textos.
- Razonamiento cuantitativo: mide la capacidad para utilizar las matemáticas básicas en la resolución de problemas.

Paralelo a estas, se hallan las competencias específicas. De ellas, las que fueron aplicadas -y aún se aplican- a los estudiantes de los programas de educación son las siguientes tres:

- Enseñar: mide el conocimiento de las didácticas de los saberes a partir de tres perspectivas: comprensión de la didáctica, diseños curriculares y promoción de actividades de aprendizaje.
- Formar: mide los conocimientos pedagógicos a partir de cuatro perspectivas: comprensión de las características de los estudiantes, promoción del desarrollo cultural de los estudiantes, potenciación de la profesión docente y comprensión de lo educativo como centro del desarrollo social y cultural.
- Evaluar: mide la capacidad para hacer un seguimiento a los procesos de formación. Para ello esta capacidad comprende tres factores: conocer diversas formas para evaluar, comprender cómo se relacionan la evaluación y el mejoramiento continuo de los aprendizajes, y entender el papel de la autorregulación en la formación de los sujetos de la educación.

Por último, con el ánimo de ayudar a comprender un poco más la naturaleza de la prueba *Saber Pro* en el contexto de una facultad de educación, es importante anotar tres elementos más: Primero, en los años 2011, 2012 y 2013 los estudiantes de todas las carreras y niveles de formación universitaria presentaron las pruebas *Saber Pro*. Un cambio significativo en la interpretación de los resultados de éstas fue la organización de los programas académicos por grupos de referencia. En este sentido, Educación constituyó un grupo de referencia donde están adscritos todos los programas de licenciatura y los programas de los ciclos complementarios de las escuelas normales superiores.

Segundo, a partir del año 2012 se aplicó esta prueba a las Normales Superiores. Su función era medir en dichas instituciones las mismas competencias genéricas y específicas que fueron evaluadas en los otros estudiantes de Educación. No

obstante, pese a que las normales y las facultades de educación componen un mismo grupo de referencia, los resultados que muestra el MEN de las primeras, aparecen en un Ítem distinto al del grupo en que están ubicados los programas de Educación. Esto, de alguna manera, permite comparar los resultados obtenidos por los normalistas y por los futuros licenciados en la prueba *Saber Pro*. De nuevo, la competencia y el ranking local son los protagonistas en estas pruebas. Y, tercero, en el año 2013 el Ministerio de Educación Nacional, a diferencia de los años anteriores, realizó dos convocatorias para evaluar, a través de la prueba *Saber Pro*, a los estudiantes del Sistema Nacional de Educación Superior. El número de estudiantes evaluados durante ese año fue de 238.439, que estuvieron divididos en diez y ocho grupos de referencia, es decir, en diez y ocho saberes profesionales. En el año 2012 el número de evaluados en todo el país fue de 57.920, divididos en 29 grupos de referencia. Como se puede observar, el número de la población evaluada ha crecido de forma notable, lo cual es un indicador de las tendencias estatales en cuanto a la necesidad de evaluar en el futuro a toda la comunidad estudiantil del país.

Estas son, en resumen, algunas consideraciones básicas y críticas en torno a las pruebas del Estado, especialmente en relación con el *Saber Pro* en Colombia.

2. *Saber Pro*: entre la calidad educativa y el multiculturalismo

Interpretar las pruebas del Estado requiere comprender cómo el sistema educativo estatal las produce, las aplica y las interpreta. Según el MEN, éstas deberán entenderse como el “instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares” básicos de competencias. En términos generales, dichos estándares deben ser asumidos, de acuerdo con el MEN, como “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 (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 9)”. Aquí se puede notar, de forma clara, la manera como el propio gobierno estandariza la educación colombiana bajo un mismo esquema de exigencia.

Dicha estandarización, desde el punto de vista gubernamental, tal vez no encierre en sí misma una mala intención. No obstante, desde otros puntos de vista, estandarizar la educación de ese modo implica el desconocimiento de la multiplicidad cultural y regional del país. Tal descuido, de hecho, se reflejó en la prueba *Saber Pro* que fue aplicada en el año 2013. Al respecto, hay un caso significativo: un grupo de 182 estudiantes indígenas, matriculados en el programa de la Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales, adscrito a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, presentó la prueba *Saber Pro*.

Con relación a los otros estudiantes de la UPB, que también presentaron la misma prueba durante ese año, los de Etnoeducación obtuvieron los peores resultados en las cinco competencias genéricas. Respecto a los estudiantes de los programas de educación del grupo G-10, es decir, los estudiantes de educación de las diez primeras universidades acreditadas en Colombia, los de Etnoeducación

de la UPB también ocuparon el último puesto en las mismas cinco competencias genéricas. Y con respecto a los estudiantes de educación de las universidades del departamento de Antioquia, los de Etnoeducación de la UPB ocuparon de igual forma el último lugar en las competencias genéricas.

Tal situación permite conjeturar varias interpretaciones: por un lado, ésta podría ser la causa que explica los bajos resultados de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UPB en las cinco competencias exigidas por el *Saber Pro*. Esta primera explicación habría que abordarla desde una perspectiva exclusivamente numérica: los estudiantes de la licenciatura en Etnoeducación hicieron que, en la prueba *Saber Pro*, bajara el promedio de los estudiantes matriculados en los otros programas de Educación de esta misma institución. Desde tal punto de vista, es lógico que se produzca un impacto negativo en las directivas universitarias, sobre todo si éstas comparan los resultados de los estudiantes de Educación de la UPB con los obtenidos por los estudiantes, también de Educación, de las otras universidades del departamento de Antioquia y del G-10.

No obstante, este asunto admite otra interpretación, pero antes de exponerla es preciso tener en cuenta que para esta prueba, las universidades disponen a sus estudiantes en grupos genéricos. En este caso la UPB organizó el grupo genérico de Educación con estudiantes de tres licenciaturas: Etnoeducación (con un número de 182 estudiantes), Inglés-Español (19) y Educación Artística (1). Esto significa que, en el año 2013, la Facultad de Educación de la UPB relacionó para la prueba *Saber Pro* un grupo de 202 estudiantes, de los cuales el 90% eran indígenas. Este porcentaje, en lugar de ser visto como un factor negativo para los indicadores de la institución, podría ser, más bien, una clara señal de la importancia que tiene para la UPB acercarse educativamente a las poblaciones indígenas del país. Puede afirmarse, en tal sentido, que el elevado número de estudiantes que están cualificándose en el programa de Etnoeducación de la UPB, junto con el número también elevado de estudiantes de la Licenciatura de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, constituyen un grupo *Sui Géneris* en Colombia.

En estos programas académicos, de hecho, se está proponiendo una transformación histórica. En estas unidades académicas, por ejemplo, el intercambio simbólico y el diálogo intercultural constituyen un escenario educativo que supera la visión colonialista que, desde la conquista, se ha instalado en el país. Ni el siglo XIX, con las ideologías utilitaristas de Bentham y el pensamiento liberal

de Santander, pudo superar en Colombia esta visión conquistadora. Es cierto que, durante dicho siglo, el hecho de colonizar comunidades que no tuvieran ascendencia europea sufrió, en apariencia, una suerte de freno. Ello, no obstante, es un sofisma. Algunos han sugerido que, en Colombia, el fin de la colonización empezó en el siglo XIX; quienes así lo hacen, formulan dicha intuición basados en el interés que, en aquella centuria, mostraron varios escritores colombianos por la cultura, la antropología y lingüística de los nativos.

Tal es el caso de los dibujantes, novelistas y poetas que acompañaron a Agustín Codazzi durante la Comisión Corográfica a partir de 1855. También se podría señalar, en este aspecto, al novelista Jorge Isaacs, quien “recogió importantes datos para la historia de las tribus del Estado del Magdalena (Merchán, 1886, p. 209) y su interés por los idiomas indígenas. En este mismo acápite cabría señalar a Ezequiel Uricoechea y su *Gramática chibcha*; a Liborio Zerda y su *Estudio histórico, etnográfico y arqueológico de los chibchas*, publicado en Bogotá en 1883; a Rafael Celedón y su *Gramática goagira* o su *Gramática de la lengua arhuaca*; y a Andrés Posada Arango y su *Ensayo etnográfico sobre los aborígenes del Estado de Antioquia*, presentado en 1871 a la sociedad antropológica de París. A partir del interés demostrado por estos pensadores colombianos es viable suponer que, en el país, se pudo haber dado un proceso intercultural que incluyera el respeto por los indígenas y los afro descendientes; tal situación, sin embargo, no sucedió así. Estas y otras experiencias decimonónicas, protagonizadas por literatos y académicos, siguen siendo en sí mismas estrategias de colonización.

Por otro lado si el objetivo de dichos intereses era que las sociedades capitalinas, como Bogotá o Medellín, conocieran a las comunidades de ascendencia no hispánica por medio de textos o conferencias –como lo hicieron en el siglo XIX algunos escritores de la élite que buscaban instaurar la república de las letras-, es cierto que tal objetivo no alcanzó a repercutir ni en el sistema educativo, ni en el pensamiento político de los líderes de la nación, ni en la sociedad en general. Por eso el colonialismo ha sido, en muchos aspectos, la actitud más frecuente en Colombia al momento de abordar a los indígenas y a las comunidades afro. Esta actitud, por otra parte, también es la que ha entorpecido los diálogos entre las diversas poblaciones que animan, forman y transforman la vida de este país.

Los dos proyectos de educación superior que han sido citados, por el contrario, tratan de revertir dicha visión. De una u otra forma, éstos intentan ir más allá

de los postulados utilitaristas y liberales del siglo XIX, postulados con apariencia de inclusión. En otras palabras, los programas de Etnoeducación de La UPB y la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia constituyen dos de las pocas unidades académicas que, en el territorio nacional, se han atrevido a construir una propuesta de educación intercultural, en el nivel de pregrado, que llega de manera amplia a diversos grupos indígenas.

Sin embargo el MEN no lo ve así. Para el Ministerio, por ejemplo, la Facultad de Educación de la UPB tiene fallas que deben ser corregidas. Esto, creemos, se debe a que el propio MEN no ha tenido en cuenta los procesos de inclusión e interculturalidad que, al parecer, promueve de manera insistente. Por ejemplo, el MEN considera que la prueba *Saber Pro* debe ser aplicada a los indígenas bajo el mismo criterio de trazabilidad internacional con que se mide al resto de estudiantes del país. En este campo es notable el desconocimiento del gobierno. De hecho, no hay todavía una política educativa que evalúe a los indígenas o afro descendientes en su real segunda lengua, es decir, el idioma español y no el inglés. Con relación a las otras cuatro competencias genéricas, conviene promover una discusión en la que el objeto de reflexión sea la pertinencia de éstas en el proceso formativo de dichas comunidades.

Es claro, en esta perspectiva, que el MEN tiende a concebir la prueba *Saber Pro* en términos de la calidad de la educación y no en términos de la divergencia cultural del país. Creemos en este punto que ambas instancias, calidad educativa y cultura, no tendrían por qué estar separadas. Pero, al parecer, están divididas. ¿Cómo entiende, entonces, la calidad educativa el MEN? Esta entidad del Estado concibe la calidad de la educación como un elemento esencial para el desarrollo de Colombia. El mismo MEN sugiere que la calidad educativa debe ser trabajada en asocio con otros factores tales como: el currículo, la evaluación, los recursos, las prácticas pedagógicas, la organización de las instituciones educativas y la cualificación de los docentes. La cultura y sus variantes, por desgracia, no aparecen en estos derroteros. Ante este faltante sugerimos tres propuestas de investigación:

- Verificar de qué forma los anteriores factores -que en la visión del Estado ya hacen parte de los procesos de la calidad educativa- están asociados realmente al desarrollo del país. Allí mismo cabría preguntar ¿qué se debe entender con la expresión “desarrollo del país”?

- Averiguar si hay una relación evidente entre estos dos factores: la calidad educativa y la trazabilidad internacional que está contenida en la prueba *Saber Pro*.
- Investigar cómo se puede construir un proceso de diálogo entre un sistema educativo cualificado y las múltiples culturas del país.

Conocer el resultado de tales inquietudes resultaría importante, ya que, por el momento, pareciera que el sistema educativo –por lo menos el oficial- aboga por una prueba *Saber Pro* regulada por unos parámetros exclusivamente internacionales. Es claro que la interpretación de los resultados de estas pruebas –así como la lectura de los documentos estatales que reglamentan el currículo escolar, los lineamientos curriculares y los estándares- depende de la institución oficial que los administra. Esta institución, en Colombia, es el MEN. Por lo tanto es allí donde deben impactar las investigaciones en torno al multiculturalismo y a las relaciones de éste con los conceptos asociados a la calidad de la educación.

En el marco de la Revolución Educativa, *Colombia Aprende*, el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez agregó un elemento a la concepción oficial de la “calidad educativa”. Propuso que ésta –la calidad de la educación- no debe ser entendida solamente como la capacidad del sistema educativo para admitir a todos los potenciales estudiantes, sino, más bien, como el elemento que permite a dicho sistema ser un escenario donde se obtengan “oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida”.

Esta aseveración supone que el concepto de calidad educativa ya no se entendería como se hizo en Colombia a partir de los años setenta. Después de esa década, ésta consistía en hacer del sistema educativo un lugar de acceso universal. Por eso la calidad en la educación, desde ese entonces, estaba asociada a discusiones cuyos temas eran: el acceso, la retención, la promoción, la repetición de cursos y la deserción escolar, entre otros. Con la nueva propuesta, la calidad educativa apunta hacia el logro de una serie de capacidades, las cuales están concebidas para garantizar al estudiante el logro positivo en la productividad, la convivencia y la supervivencia. Tales capacidades –que hoy en día se traducen en las competencias genéricas- son los puntos que intenta medir una prueba como el *Saber Pro*.

3. Saber Pro y relatividad estadística: el fantasma de los resultados

En el año 2013, el Ministerio de Educación Nacional citó a la comunidad educativa del país, que en esa oportunidad estuvo representada por los directivos de las facultades de educación y las escuelas normales. En ese encuentro, el MEN presentó los resultados obtenidos por el grupo de referencia de Educación, el cual estuvo conformado por los estudiantes que habían presentado la prueba en el año 2012. Después de encender las alarmas debido a los bajos resultados, el propio MEN realizó, en aquel encuentro, una exposición acerca de las causas que explicaban cifras tan alarmantes.

El análisis que sus funcionarios hicieron, además de incluir una comparación entre las instituciones que presentaron la prueba, tuvo en cuenta factores como: la certificación de alta calidad de los programas, el número de estudiantes que presentó la prueba, el número de grupos de investigación por región, los resultados de la evaluación docente, entre otros. Por último, los resultados del grupo de referencia de educación fueron comparados con los resultados de los otros grupos de referencia del resto del país. La conclusión general que ofreció la Ministra de Educación de ese momento, María Fernanda Campo, advirtió que los resultados obtenidos por los casi 22.000 mil estudiantes del grupo de educación, de las 456 licenciaturas que habían realizado la prueba, plantean retos ineludibles. En sus palabras², la Ministra señaló lo siguiente:

“en Competencias ciudadanas los estudiantes de educación obtuvieron el promedio más bajo con respecto a los alumnos de los demás grupos de

² Intervención de la Ministra de Educación. Taller de Facultades de Educación. Ministerio de Educación Nacional. 30 de Julio de 2012.

programas. En Comunicación escrita apenas el 47% logra producir un escrito apropiado, comprensible para otros lectores, en el que las ideas o planteamientos siguen un eje temático claro y ordenado. En Inglés, solamente el 16% alcanzó los niveles B1 o B+, que corresponden a los de un usuario independiente, es decir, capaces de comunicarse de manera adecuada en ese idioma. Obviamente, hay diferencias importantes entre las diferentes licenciaturas, puesto que aquellas de áreas de idiomas tienen una alta proporción de estudiantes ubicados en los niveles B1 y B+. En Lectura crítica el promedio más bajo también lo obtuvieron los estudiantes de las licenciaturas, con respecto a los alumnos universitarios de los demás programas: 9,65. En Razonamiento cuantitativo se repite la situación observada en las pruebas de Competencias ciudadanas y Lectura crítica, pues el promedio de los estudiantes de las licenciaturas es el más bajo entre todos los estudiantes de los demás programas: 9,48.”

Entre otros aspectos, la Ministra subrayó que la investigación es uno de los grandes retos para las facultades de educación: “Es oportuno preguntarnos qué está sucediendo con la investigación, cuáles son los principales problemas de investigación que desde Ciencias de la Educación estamos planteando”. También se preguntó si la investigación en torno a estos problemas “dinamizan los procesos dentro y fuera del aula; fomentan nuevas competencias en educadores y educandos; modernizan el sector; atienden a las necesidades sociales; contribuyen a la inserción del sistema educativo colombiano en procesos de internacionalización...”.

Como era de esperarse, en la citada reunión, la Ministra de Educación Nacional entregó, a los decanos y directivos de todas las facultades de educación del país, un informe con los resultados de las competencias genéricas de la prueba *Saber Pro* que, en el primer semestre del año 2012, fue presentada por los estudiantes del grupo de educación. De este informe se desprende que los resultados obtenidos por este grupo de referencia, como ya se advirtió, fueron comparados con los resultados de los otros grupos. No obstante, esta actividad comparatista, de acuerdo con la manera como fue presentada, puede arrojar conclusiones fantasmas:

Por ejemplo, cuando se compararon todos los grupos de referencia -constatando entre ellos los resultados obtenidos en las cinco competencias genéricas que la prueba *Saber Pro* evaluó- no se tuvo en cuenta que, entre los grupos comparados, había una falta de correspondencia y de homogeneidad numérica que, sin duda,

afectaría la naturaleza de los porcentajes. En otras palabras, el número de estudiantes a quienes se les aplicó la prueba *Saber Pro* -durante el primer semestre del año 2012- es notablemente distinto para cada uno de los grupos de referencia; por ende hay una disparidad numérica en cuanto a la cantidad de respuestas evaluadas en cada una de las cinco competencias.

En este caso, la lectura que el MEN hizo de los cuadros estadísticos ofreció unas conclusiones que, estrictamente hablando, no son contrastables ni definitorias. Por ejemplo: de los programas del grupo de referencia llamado salud –que es distinto al de medicina- fueron evaluados 3,609 alumnos, mientras que en el grupo de referencia llamado educación fueron evaluados 7,844. Igual desnivel numérico puede apreciarse con el grupo de ciencias agropecuarias, del cual fueron evaluados 1,198 estudiantes.

Cabría preguntarse si la disparidad en el porcentaje de respuestas, al momento de medir las cinco competencias genéricas, continuaría si, en lugar de evaluar los 7,844 estudiantes del grupo de educación –entre los que están los estudiantes de Etnoeducación de la UPB-, se hubieran evaluado, más bien, los mejores 1,811 estudiantes de todas las facultades de educación del país, y luego se hubieran comparado sus resultados con los obtenidos por los 1,811 estudiantes de medicina que, en ese mismo año, constituyeron el grupo de referencia organizado por las facultades de medicina para presentar esta prueba. Ya que estamos especulando, igual que el MEN, este ejercicio de comparatismo puede hacerse entre todos los grupos de referencia. Los fantasmas, en tal caso, aparecerían por todas partes. En conclusión, ya que las poblaciones que fueron evaluadas a través de la prueba *Saber Pro* no son comparables desde el punto de vista numérico, es difícil realizar una lectura objetiva de la evaluación del grupo de referencia de educación.

En cuanto a los datos numéricos, es preciso advertir que los resultados obtenidos tampoco indican una varianza significativa, como se puede ver al comparar los grupos de referencia que obtuvieron la mayor calificación con los que lograron el menor puntaje. Por ejemplo, en Competencias ciudadanas el mayor puntaje es de 10,94 y el menor es 9,77. En esta competencia, el grupo de educación obtuvo 9,87, es decir, 0.17 por debajo del promedio nacional y 1.0 por encima del último puesto. En escritura se presentó este mismo fenómeno: el puntaje mayor fue de 10,58 y el menor de 9,99. En esta prueba genérica el grupo de educación obtuvo 10.17, es decir, 0.01 por encima del promedio nacional. En Inglés la

diferencia estuvo entre 11,17 y 9,8. En este último caso, los programas de educación del país obtuvieron el último lugar con un puntaje de 9.88, es decir, 0.4 por debajo del promedio nacional.

En cuanto a Lectura crítica, los rangos máximo y mínimo estuvieron entre 10.88 y 9.79. Allí, el grupo de referencia de educación logró un promedio de 9.9, es decir, 0.25 por debajo del promedio nacional y 0.11 por encima del último puesto. En Razonamiento cuantitativo, el puntaje está entre 10.9 y 9.6. El grupo de educación, en esta última competencia, obtuvo un resultado de 9.64, o sea que estuvo 0.49 por debajo del promedio nacional y 0.04 por encima del último puesto.

Lo relevante de este ejercicio es ver como todos los grupos de referencia puntuaron dentro de los rangos señalados. Esto quiere decir que las diferencias numéricas de los resultados que arroja la prueba *Saber Pro* no son realmente considerables entre los distintos grupos de referencia. Por eso concluimos lo siguiente: si el grupo de referencia de educación, de acuerdo con el MEN, presenta resultados muy bajos, también son deficientes las cifras que arrojan los otros grupos de referencia. Por ende la preocupación del gobierno, que en el año 2013 fue trasladada a los programas de educación del país, debe extenderse realmente a todos los ámbitos del saber. No obstante, son entendibles las preocupaciones del MEN con relación al grupo de referencia de educación. En las estadísticas del Ministerio, de hecho, este grupo es uno de los más numerosos en el país.

He aquí la prueba numérica que ayudaría a entender, en parte, por qué el Ministerio se preocupa por este grupo de referencia: en el año 2013, el grupo que está conformado por los diversos programas de educación del país ocupó el tercer puesto en cuanto al número de estudiantes que a esta prueba asistieron. Éste grupo arrojó una cifra de 29.319. El primer puesto en cuanto al número de estudiantes evaluados fue para el grupo de referencia de ingeniería, con una cifra de 51.151; el segundo lugar fue para el grupo de referencia de administración y carreras afines, con 48.220 estudiantes evaluados.

Los tres últimos puestos en cuanto al número de estudiantes participantes fueron ocupados por arquitectura y urbanismo, con 3.428; humanidades, con 1.735; y ciencias militares y navales, con 749 alumnos. Estos datos indican que, hacia el año 2013, el mayor número de estudiantes evaluados por el MEN estuvo con-

centrado en dos carreras técnicas: ingeniería y administración. No obstante, al lado de estos dos grupos, si bien en menor medida, estuvieron los programas de Educación. En este punto vale la pena anotar lo siguiente: el grupo de estudiantes de educación, durante el año 2012, también ocupó el tercer lugar en cuanto al número de alumnos evaluados. Los dos primeros puestos, en ese año, fueron ocupados por los grupos de referencia de administración e ingeniería, de los cuales fueron evaluados, respectivamente, 12.923 y 10.915 alumnos.

Esta misma tendencia se evidenció en el año 2011, año en el que fueron evaluados 94.064 estudiantes universitarios de todo el país. De este universo, el grupo de educación ocupó el tercer puesto en número de estudiantes evaluados, con un total de 11.889, mientras que el grupo de ciencias económicas y administrativas ocupó el primer lugar con 26.398 estudiantes, seguido del grupo de ingeniería con 18.401 alumnos examinados. En otras palabras, desde el punto de vista de las mediciones hechas por el MEN, se puede proponer el siguiente panorama: en los cuatro últimos años, en Colombia, el número de universitarios que logró terminar su pregrado está concentrado en las carreras relacionadas con la administración y la ingeniería, mientras que el tercer puesto en esta mismo ítem se concentra en los programas relacionados con la educación. Ello indica que ésta –la educación– ha sido la tercera profesión más apetecida, por los bachilleres colombianos, durante los últimos ocho años.

4. Recomendaciones para las facultades de educación

De acuerdo con los resultados de la prueba *Saber Pro* y con el proceso histórico de la misma, la formación inicial de los docentes deberá garantizar, además del desarrollo de las competencias específicas de la formación docente (Educar, Formar y Evaluar), la apropiación de las competencias genéricas (razonamiento lógico-matemático, la lectura crítica, la escritura, las competencias ciudadanas y el inglés). La medición de los niveles de apropiación de estas competencias debe hacerse de acuerdo con los criterios teóricos y universales que establece el Icfes.

Por ende debe haber una comunidad académica dentro de cada facultad de educación que discorra, en algún momento, sobre este punto. En tal sentido es lícito preguntarse, en primer lugar, ¿qué aspectos del proyecto educativo y del currículo de la facultad están orientados a generar mayores niveles de apropiación de las competencias genéricas? En segundo lugar, ¿cómo los currículos de formación de docentes incorporan los ideales gubernamentales de la educación?, ¿incorporan dichos ideales de manera crítica?, ¿los siguen al pie de la letra?, ¿no los siguen nunca o casi nunca? Responder con sinceridad estas u otras preguntas, permite a la facultad reconocer los niveles de coherencia entre su proyecto educativo, el pensum y el contexto político propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

Adicionalmente, la estandarización de la prueba *Saber Pro* por parte del MEN sugiere la posibilidad de acciones de autoevaluación para los planes de estudio y los proyectos educativos de cada facultad. En tal sentido creemos que estos últimos –los proyectos educativos– deben tender a tres cosas: primera, reconocer el nivel de competencias con el cual ingresan los estudiantes a la formación universitaria; segunda, valorar a lo largo de la formación el progreso en torno a estas competencias; y, tercera, predecir a través de simulacros y otras alternativas

los resultados de la prueba *Saber Pro*. Estas tres acciones, sugerimos, deben estar incluidas en los planes de mejoramiento de la facultad.

Por otra parte, creemos que las facultades de educación –y las escuelas normales- deben investigar la tipicidad de la prueba *Saber Pro*. En otras palabras deben reconocer, diagnosticar y verificar si los registros y variedades de la lengua que han sido utilizados por los que diseñan dichas pruebas pueden afectar o no la comprensión de la misma. Desde el punto de vista lingüístico, es evidente que este tipo de examen ha sido diseñado bajo los criterios de viabilidad y confiabilidad, lo cual garantiza -en teoría- la comprensión universal de las preguntas por parte de los estudiantes. Por esto creemos necesario formular las siguientes dos preguntas: ¿todos los estudiantes del territorio nacional comprenden, entienden y registran con claridad la tipicidad lingüística con que ha sido diseñada la prueba *Saber Pro*?, ¿los estudiantes de cualquier parte del territorio nacional comprenden dicha prueba?

Así mismo nos preguntamos si los principios de viabilidad y confiabilidad lingüística con los que, se supone, ha sido diseñada la prueba *Saber Pro* ¿garantizan que un estudiante de una etnia guajira, de una comunidad palenque, de una zona rural cafetera, de un municipio del Chocó o de una escuela pública de San Andrés comprenda el español que utilizaron los funcionarios –o encargados- del MEN para la escritura de la misma? ¿Los registros y variedades de la lengua, particulares de cada región del país, no afectan la comprensión de la prueba *Saber Pro*? Estas consideraciones sociolingüísticas, que tienen relación directa con el diseño y aplicación de estas pruebas, es un tema que aún debe ser explorado. Reiteramos que, a nuestro juicio, a las facultades de educación y a las escuelas normales corresponde investigar dichos asuntos.

Con base en lo anterior, se propone a la Facultad de Educación de la UPB y a su programa de *Etnoeducación con énfasis en ciencias sociales* que, de ser posible en diálogo con la Universidad de Antioquia y su licenciatura en *la Madre Tierra*, exprese su voz de protesta para que a sus estudiantes, cuya primera lengua sea un idioma indígena, se les aplique en igualdad de condiciones una prueba que suponga un nivel de competencia en español –no en inglés- de un hablante promedio colombiano. Así, en este tipo de pruebas, por una parte, no se desconocerían los esfuerzos por mantener vivas las tradiciones culturales y lingüísticas de los pobladores indígenas colombianos, por otro lado, tampoco se ignorarían las diferencias culturales y de diglosia que hay entre los habitantes de las distintas regiones del país.

Referencias bibliográficas

- Fernández Gómez, H. G. (4 de junio de 2005). *¿Cómo interpretar la Evaluación Prueba Saber Pro?* Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-91485_archivo.pdf
- Icfes. (2014). *Icfes Mejor Saber*. Recuperado en octubre de 2014, de <http://www.icfes.gov.co/examen/saber-pro/informacion-general/normatividad>
- Icfes. (2014). *Icfes Mejor Saber*. (R. d. Colombia, Productor) Recuperado en octubre de 2014, de www.icfes.gov.co
- Icfes. (2014). *Icfes Mejor Saber*. (R. d. Colombia, Productor) Recuperado en octubre de 2014, de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/antecedentes>
- Merchán, R. (1886). *Estudios críticos*. Bogotá, Colombiana: Imprenta de la Luz.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Recuperado en octubre de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-210697.html>



SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía E-mail a editorial@upb.edu.co. Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, e-mail y número telefónico.

Esta publicación parte de tres insumos: el primero corresponde al proceso de autoevaluación de la Licenciatura Inglés-Español de la Facultad de Educación de la UPB, dentro del cual surgió la necesidad de confrontar los resultados de evaluaciones externas con los propios procesos de evaluación. El segundo insumo se refiere a los resultados obtenidos por la investigación: *Pruebas estatales (Saber 11-Saber pro) y currículo: lenguaje y matemáticas en Ingeniería y Educación UPB*, realizada por los grupos de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía y el grupo de investigación en Matemáticas, de Ciencia Básica. El tercer insumo corresponde a las primeras reflexiones logradas por la investigación *Semiología del barroco americano*, formulada por el grupo de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB.

En este primer texto de la colección *Pensamientos y trayectos educativos* se esboza un marco histórico que ayuda a entender el contexto en el que emergieron las pruebas censales y muestrales en Colombia, desde la década de los años cincuenta del siglo XX. El documento también presenta una visión crítica sobre las lecturas oficiales que algunos gobiernos han hecho sobre estas pruebas. En tal sentido, una de las reflexiones que los autores subrayan se refiere a la aplicación inadecuada de estas pruebas a las comunidades discentes de diferentes etnias del país. Finalmente, aparecen varias propuestas a las facultades de educación para que estas lleven a cabo, dentro de sus comunidades académicas, reflexiones críticas que les permitan integrar los resultados de las pruebas Saber a la gestión de sus currículos.

ISBN: 978-958-764-239-1

