

Cultura de la

Diana María Prada Romero: ¿Cuáles son los antecedentes para la realización de la prueba de evaluación de competencias básicas en lenguaje?

Fabio Jurado: Hablar de la Evaluación de competencias nos remite a diez años atrás, tiempo en el que empiezan a trabajar grupos de académicos universitarios y de educación básica en torno a la evaluación en Lenguaje y en Matemáticas convocados por el Icfes y el Sistema Nacional de Pruebas. Desde sus comienzos fue compleja, pues se trataba de resistirse al uso de instrumentos estandarizados para la evaluación en nuestro país. Ahora, casi diez años después, con la experiencia acumulada se han fundamentado modelos de evaluación que permiten indagar no por la cantidad de información que tienen almacenada nuestros escolares, sino cómo usan todo aquello en su vida cotidiana: es lo que desde un principio llamamos competencias.

Las experiencias han sido muy heterogéneas, porque la necesidad de hacer la evaluación en las áreas fundamentales apareció de una manera muy brusca; en cierto modo diríamos que no estábamos preparados para pensar en evaluaciones muestrales amplias a nivel nacional, sobre todo en un período en el que apenas se comenzaba a incorporar y a comprender los enfoques para las distintas áreas. Algunos países acogieron instrumentos estandarizados, utilizables para cualquier parte del mundo, para evaluar estas áreas e indagar por la acumulación de información en los niños y los jóvenes y no tanto por aquello que realmente saben hacer.

En nuestro país hubo un cuestionamiento a este tipo de instrumentos y cuando se mostró la necesidad de pensar en las pruebas que se aplicarían se señaló, desde un comienzo, nuestro desacuerdo porque considerábamos de gran importancia la necesidad de que la evaluación se inscribiera en el contexto cultural del país y, sobre todo, el que se tuviera en cuenta los enfoques que en las áreas se han venido adelantando. De tal modo, si desde la renovación curricular, por ejemplo para el área de lenguaje, se consideraba de gran importancia el enfoque comunicativo, entonces, por supuesto, que las pruebas por diseñarse tendrían que responder en la medida de lo posible a dicho enfoque. Fue un reto para el grupo de investigadores y para la comunidad académica en las áreas, porque se trataba de pensar unas pruebas que nos permitieran identificar los estados de competencia de los estudiantes: cómo leen y escriben, cómo operan matemáticamente... Y para este propósito, el reto comprometía en mucho los avances investigativos de las comunidades académicas.

Los antecedentes, entonces, están en las aplicaciones de las pruebas que se han hecho en el país cada año, dentro del Sistema Nacional de Evaluación, en los análisis estadísticos y los resultados entregados a las instituciones y las publicaciones que el Sistema Nacional de Evaluación ha fundado. Una primera publicación se llamó *Saber* y en 1998 se produjo una serie en forma de módulos en donde se hace un balance de lo que ha sido el proceso de aplicación y análisis de resultados de la evaluación en lenguaje y matemáticas.

Pero es necesario señalar que luego de casi diez años de hacer aplicaciones generalmente se devuelven los resultados estadísticos con algunos comentarios, pero no las pruebas contestadas, ni se decide sobre programas y políticas de formación y actualización de los docentes en la perspectiva de entender qué fue lo que pasó con la aplicación de los instrumentos y por qué los resultados son como son. Esta es una singularidad que queremos resca-

tar para la experiencia de Bogotá, porque consideramos que la evaluación de competencias debe ser un proceso que no termina en la mera distribución de resultados. Hemos sido muy críticos en este aspecto porque no puede ser posible que nos dediquemos solo a diseñar pruebas, aplicar y devolver resultados y no establecer una relación directa con los maestros, los niños, los jóvenes y los padres de familia.

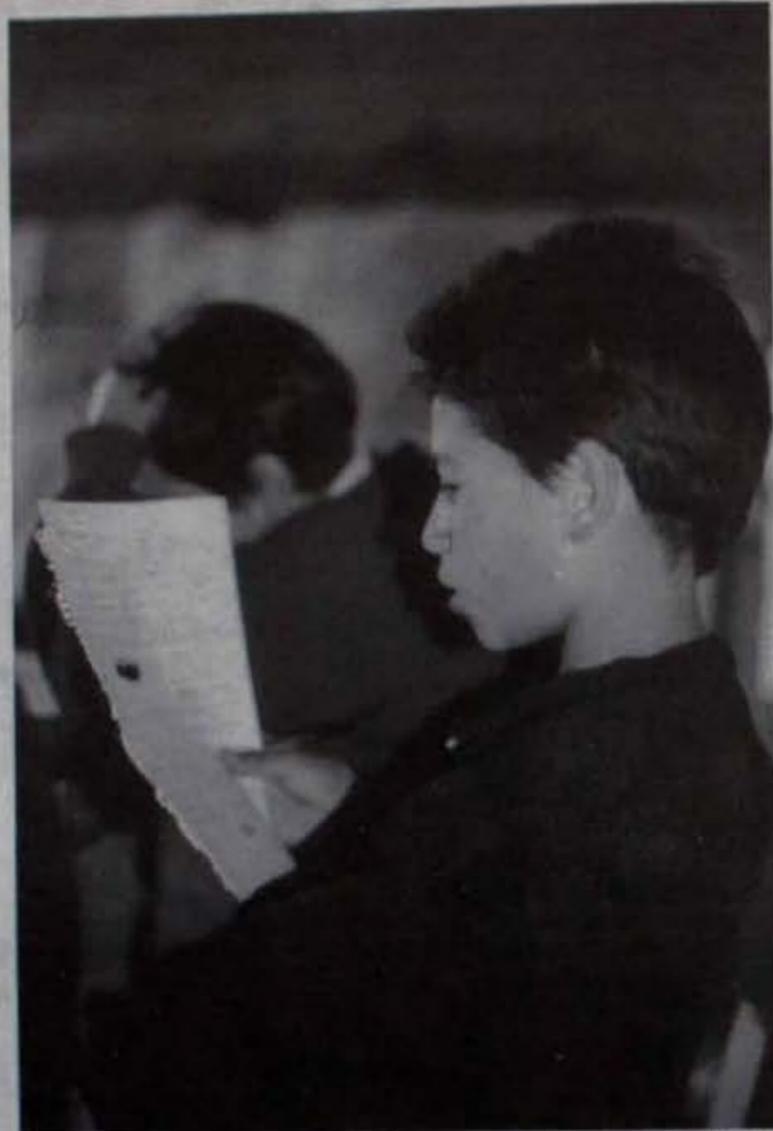
Creemos que identificar avances progresivos, luego de la primera aplicación, solo es posible si se hace un trabajo de grupo con los maestros para que puedan comprender cómo la prueba recoge los indicadores de logro y los lineamientos curriculares como referentes para definir aquello que se debe trabajar con los niños en el aula, para alcanzar unas competencias. Consideramos que desde las pruebas los maestros podrían entender mucho mejor los lineamientos curriculares de su área, porque los instrumentos tratan de adecuarse a ellos como documentos que constituyen y avalan un contrato axiológico entre los miembros de la comunidad académica de cada una de las áreas.

DMPR: ¿En diez años cuáles son los aportes?

FJ: Estos diez años han aportado a los expertos e investigadores, pero no tanto a los maestros, si exceptuamos los casos en donde los expertos han podido adelantar trabajo con los docentes, como es el caso de la Universidad Nacional con el Programa RED. Los programas de formación han estado de espaldas a los procesos de evaluación muestral. El grupo de lenguaje del Programa RED y del Programa La Educación en los Territorios de Frontera viene adelantando un trabajo con los maestros, tratando de mostrar los resultados de las pruebas e interpretándolos, haciendo el análisis de los escritos realizados por los niños en las pruebas, explicando los enfoques sobre evaluación y sobre el área. Esto es lo mínimo respecto a lo que se esperaba fuese una política a nivel nacional, es decir, que en todas las universidades con programas de formación y actualización se lograra realmente vincular lo que ha sido el Programa Nacional de Evaluación con la formación docente. Por eso desde un principio se sentó como condición fundamental, de parte de la Universidad Nacional para adelantar el trabajo de la evaluación censal de competencias en Bogotá, el retorno de las pruebas respondidas a las escuelas y la posibilidad de llevar a cabo programas de actualización docente, a partir de las mismas pruebas. Las pruebas son así, materiales de trabajo pedagógico entre los maestros y entre los niños.

DMPR: ¿Qué se indaga en las pruebas de lenguaje?

FJ: Se indaga por las competencias en lectura y producción escrita, es decir, qué saben hacer los niños y los jóvenes frente a los textos, cuáles son los desempeños respecto a una determinada situación de lectura. Por tanto, los instrumentos intentan evitar, en la medida de lo posible, el carácter de examen; tratan, en ese sentido, de proponer contextos de situación, a manera de juego, en los que el niño se involucra. Por ejemplo, para tercero y quinto grado siempre hemos



Fotografía Archivo Idap

trabajado con dibujos, los que llamamos narrativas figurativas o narrativas icónicas, en donde aparece un escenario con unos personajes que interactúan verbal y gestualmente; hay, por supuesto, unos signos espaciales y temporales, formas de analogía, de seriación, de clasificación, agrupación, formas de argumentación y narratividad. A partir de esta multiplicidad de signos representados en una narrativa visual y figurativa se elabora la prueba.

La prueba en Lenguaje indaga siempre por la competencia comunicativa y la competencia textual. Por la primera entendemos un saber interactuar con otros de manera genuina, en donde la persuasión, la argumentación, la capacidad para interrogar y responder dejan ver ese nivel de competencia. En lo relacionado con la lectura ubicamos tres niveles que, si bien funcionan de manera simultánea cada vez que leemos, los diferenciamos por razones metodológicas. Estos son: la lectura literal, la lectura inferencial y la lectura crítico-intertextual. Desde el inicio hemos trabajado con estas categorías y seguimos considerándolas vigentes, inclusive para el caso de Bogotá. Teóricamente provienen de la psicología cognitiva, especialmente de Jerome Bruner, de la semiótica a partir de los planteamientos de Umberto Eco, por ejemplo, y en general de las teorías del discurso y del texto. En el análisis de la producción escrita nos apoyamos en los trabajos de Teun Van-Dijk, en los presupuestos de la textolinguística.

DMPR: ¿Han recibido comentarios de los maestros o escolares sobre la prueba?

FJ: No. Ese es un trabajo que se va a realizar ahora, pues es necesario recoger las impresiones

evaluación

de los maestros, sus opiniones, sus juicios, sus propuestas, porque se trata, como muy bien lo ha dispuesto la Secretaría de Educación del distrito, de construir una cultura de la evaluación, la cual supone que todos los actores participantes en el escenario educativo conozcan todos los procedimientos que se siguen en una evaluación de carácter censal e inclusive reconozcan cuál es el tipo de instrumento que se va a aplicar. Por eso, los maestros recibieron una guía y un modelo de la prueba completa, como ejemplo, antes de la aplicación a los niños.

Es necesario recoger las impresiones de los maestros en torno a la aplicación, para negociar el sentido de la evaluación, para llegar a unos acuerdos que nos permitan colectivamente cualificar los procesos escolares. Esto es importante resaltarlo porque no se trata, como ha aparecido de manera perversa en los titulares de prensa, de llamar la atención sobre el supuesto fracaso de los niños respecto a los resultados. Nosotros estamos indagando por estados de competencia, no buscando qué es lo que no saben los niños, sino qué saben hacer realmente, porque nuestro supuesto es que ellos tienen unos saberes y es desde estos saberes que los maestros tendrían que construir sus proyectos de aula, avizorando otros saberes para la consolidación de las competencias. Es decir, los niños saben leer y escribir, pero es necesario identificar de qué modo saben leer y escribir; éste es un asunto distinto a simplemente reiterar que los niños no saben leer ni escribir. El asunto no está en decir que los niños en Bogotá se rajaron en Lenguaje y en Matemáticas como apareció en un titular de prensa; me parece que estos son titulares alarmantes y escandalosos respecto a un programa que llama, invoca e invita a todos a participar en él y que para ello primero hay que reconocer qué es lo que todos sabemos antes de dar cuenta de aquello que supuestamente no sabemos.

DMPR: En esta evaluación se tuvo en cuenta la vida cotidiana del estudiante. ¿Con base en qué propuesta se generalizó el instrumento?

FJ: Elaboramos los instrumentos de tal modo que aparecieran distribuidas las preguntas de Lenguaje y Matemáticas. Es un primer intento de integración de las dos áreas en la evaluación. Para nosotros sigue siendo un reto la integración curricular, la integración cognitiva que revele la relación interdisciplinaria, y en eso estamos trabajando; ahora, inclusive para séptimo y noveno pensamos hacer una prueba donde se vea la integración entre Lenguaje, Matemáticas y Ciencias.

Nosotros nos trazamos unos niveles de competencia esperados en los niños, unos mínimos esperados. Hemos jugado entre un 100%, un 80% y 60%, por ejemplo, para la lectura consideramos que el 100% de los niños sabe leer en el modo literal, consideramos que el 80% sabe leer en el modo inferencial y consideramos que el 60% podría leer en el modo crítico-intertextual. Es necesario señalar que para alcanzar estas competencias en lectura hay unas mediaciones socio-familiares y unas mediaciones pedagógicas. De allí estas metas porcentuales, como referentes para la discusión.

Los resultados, sin que los veamos, junto con los instrumentos, como absolutos, porque hay otras maneras más auténticas de indagar por estos niveles de competencia, son sólo un acercamiento. Por ejemplo, nos mostró que, aproximadamente el 91.30% de los niños de quinto grado sabe leer en el modo literal y nosotros habíamos previsto un 100%.

El 62.36% logró hacer lectura inferencial, es decir, más de la mitad de los niños sabe leer en el modo inferencial. Y el 41.58% logró leer en el nivel crítico-intertextual, es decir, un poco menos de la mitad sabe leer de este modo.

Los resultados de tercer grado dejan ver que el 84.24% de los niños sabe leer en el modo literal, el 44.98 en el modo inferencial y el 28.70 en el nivel crítico-intertextual. Sobre estos datos no se debe decir que los niños se rajaron, sino que los niños están ahí; es decir, su estado de competencia es ese, de acuerdo con esos instrumentos aplicados; los índices podrían aumentar con otros instrumentos. Por ejemplo, si voy con la grabadora a una escuela y en el momento del recreo me involucro en un corrillo de niños que están conversando e interactuando y registro todo lo que conversan y luego hago un análisis por aparte es muy probable que eso me revele unos índices más altos, en todo caso ese es otro modo de evaluar competencia comunicativa y competencia textual que es lo que hemos venido indagando.

DMPR: ¿Qué acciones se van a emprender con las instituciones que mostraron resultados desfavorables?

FJ: Sobre la base de los resultados de la primera aplicación entiendo que se va a iniciar un trabajo de acompañamiento con escuelas de distintas localidades de la ciudad. Aquí se trata de devolver las pruebas respondidas a las escuelas, que el maestro las lea con atención, las discuta con los expertos, las trabaje nuevamente con los niños, de tal modo que los chicos identifiquen los aspectos que son objeto de indagación y logren discutir problemas que detectan en la prueba para que a partir de allí se inicie un proceso de fortalecimiento en las áreas de lenguaje y matemáticas, y las áreas afines.

Esta es una fase que está en camino; la Secretaría de Educación ha seleccionado las escuelas que van a ser adoptadas por varias instituciones de Bogotá y con las cuales se va a hacer un trabajo de

acompañamiento y de seguimiento en la perspectiva de que en una segunda aplicación se revelen algunos cambios en estas escuelas. Pero insistamos, esto hace parte de la investigación; se espera que las instituciones formadoras que van a participar en esta fase no se dediquen a hacer cursillos atomizados en lenguaje y matemáticas, sino que perciban la escuela como una unidad integrada, porque el problema no es de dos áreas sino de la escuela en su conjunto.

DMPR: ¿De los resultados de la evaluación se pueden inferir debilidades en el desarrollo de los modelos pedagógicos, en el trabajo del maestro y los niños?

FJ: La intención no ha sido clasificar ni a los niños, ni a las escuelas, ni a los maestros entre malos, regulares o buenos, pero sí ha sido identificar cómo están las instituciones escolares, cómo están los maestros, cómo están los niños, cómo están los investigadores que fundamentan y diseñan este tipo de instrumentos para la evaluación y seguramente más adelante tendremos que ver cómo están las familias para definir que tipo de interacciones se manifiestan en ella y en otros espacios fuera de la escuela, porque es en los espacios extraescolares donde se pone a prueba lo aprendido en la escuela.

Por eso, los resultados se han mostrado a manera de un mapa. Son unos cuadrantes, en los cuales un punto rojo o amarillo identifica el lugar ocupado por la institución respecto a las demás. Esto ha sido una gran ayuda porque evita la mirada punitiva o discriminatoria respecto a los centros educativos que no logran puntuar bien.

Es indudable que a partir de los instrumentos se opera una evaluación indirecta al quehacer de los maestros porque la prueba indaga por ciertos mínimos de competencia esperados en los niños. Entonces, en consecuencia, se supone que la escuela debería proporcionar unas condiciones intelectuales y pedagógicas para alcanzar esos mínimos, en esta medida los maestros participan indirectamente de la evaluación, pero también participamos los que diseñamos los instrumentos, cuando nos hacen las críticas a cierto tipo de preguntas. Así es la cultura de la evaluación: todos estamos involucrados en el proceso.

Sobre la base de los instrumentos mismos se trata de exponer y trabajar con los maestros los aspectos de tipo teórico y pedagógico que subyacen a las pruebas, digamos que la evaluación se convierte en un pretexto. Esta es la fase que viene, en la cual se abordarán los componentes que atraviesa la prueba en las dos áreas para hacer un trabajo a largo plazo de acompañamiento y seguimiento con los docentes. Esto con el fin de contribuir al fortalecimiento de los proyectos de aula y los Proyectos Educativos Institucionales. Sin embargo, es pertinente señalar que la intervención no debería hacerse exclusivamente en las tres áreas fundamentales, sino de manera integral. Queremos que los niños aprendan a leer en los modos inferencial y crítico-intertextual un texto de historia o un texto de ciencias naturales; en fin, mostrar cómo el lenguaje atraviesa a todas las áreas. Igualmente nos interesa que aprendan a escribir con una cierta consistencia y coherencia, introduciendo argumentos auténticos en todas las áreas. Entonces se evidencia que la manera como se escribe en todas las áreas tiene que ver con el lenguaje y con la evaluación en lenguaje; por eso es esperable que todos los maestros participen en los procesos de acompañamiento en las escuelas seleccionadas. ■

