

0

Colección

NÚMERO

***Cuadernos***  
*del Seminario en Educación*

**25**

0



# La evaluación de la lectura: el caso del estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en una escuela rural de Guaviare

---

Doris Saavedra Trujillo



Instituto de Investigación en Educación  
Facultad de Ciencias Humanas  
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

Colección | NÚMERO  
**Cuadernos** 25  
*del Seminario en Educación*

Saavedra, D.

La evaluación de la lectura: el caso del estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en una escuela rural de Guaviare / Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2019.

92 págs - Colección Cuadernos del Seminario en Educación

ISBN - 978-958-794-055-8 (papel)

ISBN - 978-958-794-056-5 (digital)

CDD 21 - 370 - Educación

Dolly Montoya Castaño  
Rectora Universidad Nacional de Colombia

Luz Amparo Fajardo  
Decana de la Facultad de Ciencias Humanas

Enrique Rodríguez Pérez  
Director del Instituto de Investigación en Educación

© Doris Saavedra Trujillo, autora  
© Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá  
Facultad de Ciencias Humanas

**Comité Editorial**

Enrique Rodríguez Pérez  
Silvia Alejandra Rey  
María Fernanda Silva  
Fabio Jurado Valencia

**Edición**

Catalina Sierra, coordinadora editorial  
Felipe Chavarro, corrección de estilo  
Óscar Rodríguez, diseño y diagramación

**ISBN - 978-958-794-055-8 (papel)**

**ISBN - 978-958-794-056-5 (digital)**

Impreso y hecho en Bogotá, D. C., Colombia  
Primera edición, 2019

# Contenido

---

<b>Prólogo</b>	9
<b>La evaluación de la lectura: el caso del estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en una escuela rural de Guaviare</b>	17
<b>Introducción</b>	19
<b>Capítulo I.</b>	
<b>La evaluación y la calidad de la educación</b>	22
La evaluación de la calidad en Colombia	29
La evaluación externa en Colombia	32

La evaluación externa internacional	35
El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación	38
El primer estudio del Llece	40
El segundo estudio regional comparativo explicativo	43

## **Capítulo 2.**

### **La lectura en la escuela**

#### **de Agua Bonita, Guaviare:**

#### **análisis e impacto de los resultados**

#### **de las pruebas**

Los resultados del Serce	55
Resultados en lectura en la sede Puerto Tolima	59
La réplica de la prueba	65
Los resultados a partir del texto narrativo	66
Lo sucedido con el texto descriptivo enciclopédico	71
Los textos instruccionales evaluados	74
Segunda aplicación de la nueva prueba y sus resultados	75

<b>Conclusiones</b>	83
---------------------	----

<b>Bibliografía</b>	86
---------------------	----

# Prólogo





La evaluación es un componente central en el trabajo de aula al interior de una institución educativa, complementada por unos indicadores externos (evaluación externa) cuyo sentido es ayudar a comprender el avance de los procesos de aprendizaje en la escuela. En este campo de trabajo, la profesora Doris Saavedra presenta un compendio de su tesis en el que analiza la función de la evaluación externa, en este caso de la prueba del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce) de la Unesco. Su libro, *La evaluación de la lectura: el caso de estudio del laboratorio latinoamericano de la evaluación de la calidad de la educación en una escuela rural de Guaviare*, indaga tanto sobre los lineamientos generales de la prueba como acerca de los aspectos detectados en su aplicación con un grupo de estudiantes de la institución.

El valor de este documento está en que analiza el proceso evaluativo e implementa estrategias de aplicación de la prueba Serce para reflexionar a partir de los resultados obtenidos. Este es el sentido de la evaluación en tanto proceso que, articulado con las prácticas cotidianas de aula, puede dar luces sobre los desempeños de los estudiantes en contextos específicos. Así, la fundamentación conceptual y su perspectiva de aplicación pueden convertirse en un material valioso de apoyo para reorientar acciones, reconocer debilidades o aciertos e incluso para aprender a elaborar pruebas consistentes tanto en su fundamentación teórica como en su estructuración y aplicación.

Esta es una manera de partir de los resultados de una prueba y completar el ciclo del proceso evaluativo. Una vez elaborada, aplicada y calificada, se publican los resultados, y es en este cierre del ciclo de la evaluación externa cuando comienza el análisis e interpretación de estos tanto a nivel institucional como regional e individual. Sin embargo, no se trata solo de hacer un inventario cuantitativo de los logros o de las falencias, sino de iniciar una etapa de retroalimentación que incluso puede ir hasta la revisión de la concepción de la prueba como tal y de la reordenación de las prácticas de aula a partir de los resultados, cuyo valor se vuelve significativo cuando se contrastan con las prácticas habituales de aula. Esto es lo que encontramos en el presente documento: una reconstrucción conceptual, un análisis y un uso de los resultados que permite reconsiderar tanto las prácticas como las pruebas mismas.

En este sentido, toda prueba deja de ser final y estática y se convierte en procesual y susceptible de reformularse. Al contrastar las prácticas de aula con los resultados y las pruebas mismas se puede iniciar un proceso de transformación de los currículos. Estos índices que da la evaluación, momentáneos y cambiantes, pueden generar una revaloración de las concepciones de las áreas y de las metodologías para que sean más acordes con el contexto y con el desarrollo emocional y cognitivo de los niños y jóvenes.

El contraste entre la estructura de una prueba, los textos usados, la formulación de las preguntas y la categorización de las mismas con lo que realmente acontece en el aula viene a ser, según la propuesta aquí consignada, un elemento nodular en el aprendizaje. Así, la evaluación deviene en un proceso que recoge unas etapas previas y se proyecta hacia otras nuevas. Se puede considerar entonces que, bajo una formación por ciclos, se puede lograr una mejor coherencia entre los modos de aprender, las formas de evaluar y las visiones que se tienen de las áreas en escuela.

Este análisis de la prueba Serce tiene su valor, además de lo ya mencionado, en la forma como la docente se sintió transformada por dicha prueba, a pesar de ser de orden internacional, asunto que implica un esfuerzo por alejarse de los contextos cercanos pero a la vez de dar cuenta de procesos específicos en los niños; así, esta investigación de la profesora Doris Saavedra muestra el carácter integrador de la evaluación en el proceso pedagógico. Además, orienta a los demás docentes sobre cómo puede asumirse una prueba de orden internacional

desde lo regional en tanto se convierte en material de trabajo directo con los niños. Con esto se confirma el carácter investigativo del docente frente a los procesos de evaluación o, en otras palabras, la estrecha relación que se da entre evaluación, formación e investigación, a fin de superar el carácter vacío y el uso meramente instrumental y cuantitativo de las pruebas.

Finalmente, la apuesta de la profesora en este caso es la de hacer confluír toda una arquitectura abstracta de la evaluación en una práctica concreta de aula. El lector de este texto se enfrenta entonces a una visión estructuradora de la evaluación, que puede incentivar en el docente la creatividad y a su vez la organización sistemática de la evaluación en su aula a partir de una prueba. Por otro lado, ya que la docente ha debido indagar por los presupuestos que subyacen a la prueba, este texto ayudará a la construcción e implementación de un sistema institucional de evaluación debidamente organizado y articulado con las prácticas y los contextos.

El lector se dará cuenta de que tiene un material muy valioso porque con certeza lo ayudará a convertirse en investigador en tanto agente evaluador y capaz de reflexionar en el aula sobre la evaluación. Invito, por tanto, a hacer una lectura detenida y analítica de este documento.

**Enrique Rodríguez Pérez**  
Profesor asociado  
Departamento de Literatura  
Universidad Nacional de Colombia





# **La evaluación de la lectura: el caso del estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en una escuela rural de Guaviare**

---

**Doris Saavedra Trujillo\***

Correo electrónico: [dorsaat@hotmail.com](mailto:dorsaat@hotmail.com)

---

\* Docente de Educación Física de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. Licenciada en Educación Física, magíster en Educación. Miembro activo de la Red Interdisciplinaria Chiribiquete, de la Red Colombiana de Lenguaje e integrante del grupo de investigación Red de Investigadores del Guaviare.



## Introducción

**E**n el año 2006, durante el Segundo Estudio Regional Comparativo de la Calidad de la Educación (Serce), coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) y respaldado por la Unesco, la evaluación de la calidad de la educación fue definida como “un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables acerca del contexto, los recursos, los procesos y los resultados de la educación, constatando así la naturaleza de la práctica educativa para compararla con el ideal plasmado en el fin y los objetivos de la misma, precisando las diferencias entre ambos y sus posibles causas” (Valdés, 2008, p. 82). Si asumimos esta afirmación en el contexto de la investigación sobre los resultados de las pruebas aplicadas, la evaluación de la calidad de la educación involucra

el seguimiento o monitoreo permanente de los procesos escolares en la perspectiva de identificar los insumos requeridos para el desarrollo de la misión social de la educación escolar.

En el enfoque sobre la calidad de la educación que promueve la Unesco cabe destacar la función del contexto en el que se encuentran las escuelas, los procesos pedagógicos, la gestión y sus efectos en la comunidad educativa, así como el uso de los resultados de las evaluaciones. Hay un ideal de calidad de la educación que regularmente aparece declarado en las políticas de los gobiernos y la función de la evaluación externa es, sobre todo, determinar si ese ideal se está alcanzando y, si no es así, proponer medios para lograrlo.

De otro lado, según la Ley General de Educación de Colombia, la evaluación es el "... proceso mediante el cual se busca velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines y por el mejoramiento de la formación intelectual, moral y física de los educandos..." (Ministerio de Educación Nacional – MEN, 1994a, p. 43); sin embargo, existe una brecha grande entre las prácticas evaluativas de las instituciones educativas y las políticas y prácticas de evaluación declaradas en la legislación del MEN. En lo que concierne a las prácticas evaluativas de aula, los

docentes simplemente califican para certificar el “rendimiento” de cada alumno; en general, la evaluación del aula no es formativa sino estrictamente sumativa.

El MEN aplica pruebas externas de carácter censal y considera necesaria la aplicación de pruebas internacionales, lo que ejerce presión en los docentes para responder por la calidad escolar no solo ante el MEN sino ante la comunidad en general. Las pruebas externas nacionales (Saber) e internacionales (Llece, Timss, Pirls, Pisa) coinciden en evaluar las asignaturas de Matemáticas y Lectura, pero difieren en las edades y los grados de aplicación, aunque todas cumplen la función de clasificar a nivel intra- e interinstitucional a los estudiantes de acuerdo con un puntaje establecido al comparar las respuestas de las preguntas planteadas.

Las evaluaciones externas son estandarizadas y su aplicación es controlada por los entes gubernamentales (el Icfes para el caso de Colombia); sus instrumentos se aplican en grados seleccionados de instituciones educativas públicas y privadas, rurales y urbanas. Todas las pruebas externas apuntan hacia la identificación de los aprendizajes esperados según las políticas curriculares. En este texto analizaremos los resultados de la escuela rural de Agua Bonita en el área de lectura de las pruebas del Serce.

## Capítulo I

# La evaluación y la calidad de la educación

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc)<sup>1</sup> de la Unesco define la calidad educativa desde el punto de vista de la equidad al asumirla “... como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco, 2007a, p. 5).

Para identificar la calidad de la educación, la Unesco (2007a) propone dos ámbitos: el primero está constituido por un marco de sistemas que caracteriza la calidad

---

1 Con el ánimo de respaldar a los países de la región, en la identificación de los procesos y el fortalecimiento de las políticas educativas, fue creada la Oficina Orealc-Unesco, en 1963, con sede en Santiago de Chile. Desde entonces la prioridad se ha centrado en llegar a acuerdos regionales para abordar las transformaciones que requiere el sector educativo en América Latina y el Caribe y así garantizar los niveles de calidad necesarios y aportar en la disminución de la pobreza y de la inequidad.

según sean los insumos, los procesos y los productos; en el segundo ámbito la calidad implica considerar cinco dimensiones: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia, entendiendo por relevancia el “desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida con relación a los otros” (p. 5), de modo que los objetivos establecidos y los contenidos prescritos para el aprendizaje atiendan a las necesidades de los estudiantes, de la comunidad en general y de sus contextos. De allí que

... la Unesco, en el último informe de monitoreo de la Educación para Todos (2005), [establezca] tres elementos para definir una educación de calidad: el respeto de los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la educación. Estas dimensiones están estrechamente relacionadas entre sí y es su conjunto el que define una educación de calidad. (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – Llece/Unesco, 2008, p. 28)

En esa lógica, la equidad vela por la distribución de recursos de acuerdo a sus necesidades; la pertinencia habilita la flexibilidad educativa una vez acoge la diversidad de los sujetos para responder a sus necesidades de formación; la eficacia se mide por el alcance de las metas y objetivos, convirtiéndose así en un elemento operativo del sistema educativo que es útil para medir el nivel de satisfacción del usuario; la eficiencia, por su parte, se evalúa según la adecuación de métodos educativos y el

aprovechamiento de los recursos necesarios para marcar niveles de accesibilidad plausibles orientados a evitar la repitencia y el abandono escolar.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala que la calidad apunta a mejorar los niveles de logro alcanzados, mientras que la equidad hace referencia a la distribución de los beneficios educativos. El Llece, en 1997, asume la calidad como la relación entre el nivel del logro de los objetivos educativos en los programas oficiales de estudio, teniendo en cuenta los insumos y los procesos; a su vez la Unesco, en el 2005, definió la calidad bajo dos principios: el primero consideraba que el desarrollo cognitivo del educando era el objetivo explícito más importante de todo el sistema educativo y, por consiguiente, el éxito a nivel cognitivo se constituía en indicador de la calidad de la educación que había recibido; el segundo hacía hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. En ese sentido, para la Unesco la educación es

... un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura. La educación es, por tanto, un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la

experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus potencialidades, tanto individuales como sociales. Así, tiene un valor en sí misma y no únicamente como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social. (Llece/Unesco, 2008, p. 7)

Dicho planteamiento asume la educación como medio para mejorar la sociedad; se forma al estudiante no solo en contenidos académicos sino también en principios éticos, como persona que pertenece y hace parte de una sociedad con diversidad de culturas, valores y géneros que merecen respeto sin que ello implique olvidar el principio de la individualidad. Cada sujeto, al ser único, tiene su propio ritmo de aprendizaje; este es el presupuesto del que se partirá para el análisis de las pruebas externas elaboradas por la Unesco, cuyos resultados en Colombia (2008) contribuyen a entender el sentido de la evaluación en la promoción del aprendizaje de los estudiantes.

Si, como considera la Unesco (2004), “la educación es un derecho humano básico, una educación de calidad debería, entonces, promover la equidad y no perpetuar desigualdades estructurales, formas de discriminación o disparidades existentes” (p. 4). La equidad debería darse no solo en el acceso a la educación, sobre todo en el ingreso de los niños y las niñas de estratos bajos, sino en su permanencia en las instituciones con propuestas pertinentes que no discriminen, permitiendo la igualdad de oportunidades para acceder a las dinámicas del aprendizaje. La evaluación se constituye en un primer referente de accesibilidad a tales dinámicas, por lo que

será necesario aclarar qué significa en el contexto educativo. Se dice que evaluar es valorar, dar o asignar una calificación a algo o alguien, pero también se considera la evaluación como un medio regulador del aprendizaje de los saberes.

En un taller realizado en la Institución Educativa La Libertad, en zona rural de Guaviare<sup>2</sup>, los docentes se refirieron a la evaluación de la siguiente manera<sup>3</sup>:

- “Para evaluar los diferentes aprendizajes se requiere conocer las diferentes metodologías que se conocen para de ahí así poder aplicar”.
- “Estrategia que permite reconocer los diferentes conocimientos frente a un tema y las falencias o dudas que presentan”.
- “Es un proceso que nos permite diagnosticar el efecto, en la vida del estudiante, de la enseñanza y la educación que se imparte. También es el mecanismo que marca un nuevo punto de partida del proceso y el quehacer pedagógico cada vez que nos brinda un estado real del alcance de logros y una identificación de dificultades en el estudiante”.

---

<sup>2</sup> En el marco del curso de Pasantía I en el año 2010, según el plan de estudios de la Maestría en Educación, se realizó un taller en la vereda La Libertad, de Calamar, Guaviare, para conocer las concepciones que tenían los docentes sobre la evaluación.

<sup>3</sup> Estos textos han sido transcritos literalmente.

- “La evaluación de los aprendizajes consiste en identificar en los procesos educativos en cada uno de los momentos, determinando avances, fortalezas y debilidades”.
- “La evaluación de los aprendizajes hace referencia a lo que la persona aprende y es capaz de hacer, después de haber observado u oído, escuchado”.
- “Ser, saber, saber hacer”.
- Un grupo de docentes asoció la evaluación con un listado de alimentos.

Cada uno de los docentes asume la evaluación de manera diferente, lo que puede influir en los resultados al desconocer el propósito de lo evaluado, es decir, si se hace solo por cumplir con un requisito en lugar de utilizarla como una herramienta que aporta información para renovar el quehacer docente. Para el Ministerio de Educación Nacional (Altablero, 2004), “la evaluación es una herramienta de gestión que permite establecer estándares de calidad y conocer qué tan lejos estamos de que los niños y jóvenes aprendan lo que deben aprender”; así entonces, la evaluación proporciona señales al docente para determinar si el estudiante está aprendiendo lo que se ha previsto. Horn, Wolf y Vélez (1997) señalan que “las evaluaciones también pueden ser diseñadas para identificar áreas problemáticas en el rendimiento académico y recomendar formas de mejoramiento del aprendizaje” (p. 9); se faculta así al docente en la búsqueda de estrategias metodológicas para que todos los estudiantes aprendan sin

preocuparse por clasificarlos entre buenos y malos sino ofreciendo las mismas oportunidades de aprendizaje y promoviendo los progresos.

En el sector educativo la evaluación está inmersa en una perspectiva de derechos, de tal forma que se busca respetar las diferencias en los ritmos para aprender en el marco de las libertades humanas; ello conforme el principio de la Unesco (2007b) de que "... el derecho a la educación es un derecho humano fundamental. Recoge los principios de indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos dado que la educación cubre aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales". De allí que la evaluación de la calidad demande la implementación de un enfoque global e integral que

... implica hacer un juicio de valor sobre cómo se desarrolla, y qué resultados genera, el conjunto del sistema y sus componentes; es decir, desde la estructura, organización y financiamiento, el currículo y su desarrollo, el funcionamiento de las escuelas, el desempeño de los docentes y lo que aprenden los estudiantes en el aula y sus consecuencias en el acceso a oportunidades futuras y movilidad social. Un juicio de valor que alimente la toma de decisiones dirigida a la mejora de los niveles de calidad y equidad de la educación. (Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe - Orealc/Unesco, 2008, p. 10)

Tal enfoque les exige a los gobiernos hacer a su vez seguimiento al impacto de las pruebas externas nacionales e internacionales aplicadas en sus territorios, con el fin de

identificar el origen e impacto de los bajos resultados obtenidos en las áreas identificadas como fundamentales y descubrir posibles vacíos pedagógicos.

### **La evaluación de la calidad en Colombia**

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se han hecho tres reformas a la legislación de la evaluación en Colombia: decretos 1860 de 1994, 230 de 2002 y 1290 de 2009. Cada uno de estos decretos exhorta el favorecimiento de la calidad de la educación reglamentando los procesos pedagógicos y organizativos, así como las directrices acerca del currículo, el carácter descriptivo de los informes de evaluación, la duración de los periodos académicos, además de los objetivos y metas que definen el nivel de aprendizaje para determinar la promoción o no de los estudiantes.

En el Decreto 1860 de 1994 se considera al educando como el centro de los procesos educativos, y el logro del cumplimiento de los fines de la educación se atribuye al proceso pedagógico que asume la evaluación en forma “continua, integral y cualitativa” (art. 47); el decreto también define los medios de evaluación y la utilización de sus resultados para diseñar actividades individuales y grupales que permitan superar las limitaciones de los estudiantes con bajos niveles de logro, y sugiere programar actividades de profundización o investigación dirigidas a los estudiantes con logros sobresalientes, lo que implicaría un cambio en la metodología del trabajo en aula.

En el caso de Colombia, algunos gobiernos generan políticas de calidad basándose en el acceso con lemas como “ni uno menos”, que busca que todos los niños asistan a la escuela, aunque el Decreto 1860 de 1994 reglamenta la necesidad de sustentar la sostenibilidad del sistema educativo:

Artículo 12. Continuidad dentro del servicio educativo. La educación preescolar, la básica, la media, la del servicio especial de educación laboral, la universitaria, la técnica y la tecnológica, constituyen un solo sistema interrelacionado y adecuadamente flexible, como para permitir a los educandos su tránsito y continuidad dentro del proceso formativo personal.

Sin embargo, la ambigüedad y gran variabilidad que han prevalecido en la legislación con respecto a la promoción de los estudiantes han generado desconcierto en las comunidades académicas. Aunque los tres decretos coinciden en que los estudiantes deben ser promovidos de acuerdo con el nivel de aprendizaje alcanzado según el grado de consecución de los logros (en términos de competencias y conocimientos) previstos para cada área y grado, la promoción misma se condiciona en el Decreto 230 de 2002 al exigir a los establecimientos educativos “garantizar un mínimo de promoción del 95 % de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados” (art. 9); se deja así un índice de repitencia del 5 % de los estudiantes determinado por la comisión de evaluación y promoción en tres casos: (1) haber perdido tres o más áreas con Insuficiente o Deficiente,

(2) haber perdido Matemáticas y Lenguaje con valoración Insuficiente o Deficiente por dos años seguidos, o (3) haberse ausentado injustificadamente de más del 25 % de las actividades académicas durante el año escolar. Este porcentaje produjo inconformidad y rechazo por parte de los docentes; lo consideraron un retroceso al imponer la promoción automática.

El Decreto 230 de 2002, al igual que el Decreto 1860, define la evaluación de los educandos como continua e integral, y para ello dicta los principales objetivos de evaluación y promoción de los educandos: valorar el alcance y obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos, determinar su promoción o no, apoyar a quienes tengan dificultades y suministrar información para la autoevaluación institucional. Este ha sido el único decreto que describe de manera específica la evaluación académica institucional como “el proceso mediante el cual la institución educativa establece si ha alcanzado los objetivos y las metas de calidad académica propuestas en su proyecto educativo institucional (PEI) y en su plan de estudios, y propone correctivos y planes de mejoramiento” (art. 12). Retoma en este punto la visión horizontal de la evaluación, pues plantea reconstruir el horizonte pedagógico y curricular institucional para responder a las expectativas del PEI, de la comunidad académica y sus respectivos contextos. En esa perspectiva, propone tener en cuenta evaluaciones externas y autoevaluaciones internas

encaminadas a formular recomendaciones específicas para alcanzar los objetivos y las metas de calidad académica trazados en el PEI.

Por su parte, el Decreto 1290 de 2009 asume la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media como un proceso permanente, manteniendo el sentido de continuidad amparado en los decretos anteriores. No obstante, en este decreto se reglamenta la evaluación de los estudiantes en tres ámbitos específicos: (1) a nivel institucional para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes, (2) a nivel nacional para monitorear la calidad educativa en los establecimientos educativos, y (3) a nivel internacional con el fin de conocer los niveles de calidad educativa del país en relación con otros países que son evaluados a partir de estándares internacionales (cf. art. 1). De ese modo, se destaca la función de la evaluación externa, tema de nuestro interés, en la construcción de los sistemas institucionales de evaluación y la definición de los planes de mejoramiento relacionados con la calidad de la educación.

### **La evaluación externa en Colombia**

Desde 2009, las pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º evalúan las competencias básicas de los estudiantes en las áreas de Lenguaje y Matemáticas (ciclos de 1º a 3º, 4º a 5º y 6º a 9º). El examen Pre Saber 11 surge en 2010-02 como un ensayo para familiarizar a los estudiantes con la estructura y condiciones de aplicación de la prueba Saber 11, reconocida a partir del primer semestre del año 2000

como el Examen de Estado de la Educación Media, siendo ahora su propósito no solo regular el acceso a la educación superior, sino evaluar la calidad de la educación que le precede.

Con el examen de Validación del Bachillerato<sup>4</sup> se certifican las competencias establecidas por el MEN (lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales, sociales y ciudadanas e inglés) para que las personas mayores de edad puedan obtener el título de bachiller académico; la estructura y la metodología de presentación de resultados de este examen fueron unificadas desde el 2014 con las definidas para el Examen de Estado de la Educación Media Icfes Saber 11. La prueba Saber Pro<sup>5</sup> evalúa desde el 2003 la calidad de la educación superior, reportando el grado de desarrollo de cinco competencias genéricas (lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés) de los estudiantes que hayan aprobado el 75 % de los créditos propios de sus programas de formación universitaria profesional.

La prueba Saber Pro TyT (Técnico y Tecnológico) se creó para evaluar el nivel de desarrollo de habilidades específicas (según las disciplinas seleccionadas) y genéricas u obligatorias (lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés)

---

<sup>4</sup> De acuerdo con lo establecido en los Decretos 2832 de 2005 y 299 de 2009, se reglamentan los aspectos relacionados con la validación del bachillerato en un solo examen.

<sup>5</sup> Los exámenes de Estado de la Educación Superior para obtener el título del nivel de pregrado fueron establecidos como obligatorios por la Ley 1324 de 2009 y el Decreto 3963 del mismo año.

a estudiantes que han aprobado el 75 % de los créditos del programa de formación de nivel técnico profesional o tecnológico cursado. Por último, la prueba Saber Pro Exterior evalúa las mismas cinco competencias genéricas y aplica además un cuestionario socioeconómico en forma presencial pero también a través de la plataforma digital implementada por el Icfes para su aplicación en el lugar, fecha y hora disponible por los estudiantes nacionales que estudian en el extranjero durante el periodo de tiempo establecido.

El Decreto 230 hace referencia a las pruebas realizadas por el Icfes y señala que las entidades territoriales, junto con el MEN, son las encargadas de realizar evaluaciones censales y analizar los resultados obtenidos —al igual que los establecimientos educativos— con el objetivo de mejorar sus logros en lugar de clasificar las instituciones. El Decreto 230 no hace alusión alguna a estos medios de evaluación, mientras que el Decreto 1290 de 2009 establece la aplicación de “pruebas censales [externas] con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos”, así como determinar el acceso a la educación superior (art. 1, num. 2). El uso de los instrumentos y los resultados de estas pruebas externas, desde una visión horizontal de la evaluación, propicia establecer puntos de contacto con los medios de evaluación interna si, tal como el Decreto 1860 de 1994 lo recomienda, se diseñan y aplican “pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y, en general, de apropiación de

conceptos [así como] apreciaciones cualitativas hechas como resultado de observación, diálogo o entrevista abierta y formuladas con la participación del propio alumno, un profesor o un grupo de ellos” (art. 48).

### **La evaluación externa internacional**

La participación de Colombia en la aplicación de pruebas externas internacionales responde al interés por

... conocer el impacto de sus políticas en educación básica y media, en relación con otros países. Para este propósito, participa en Programme for International Student Assessment (PISA 2006), Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce 2006) y Trends in International Mathematics and Science Study (Timss) 2007. (Altablero, 2006)

La prueba PISA se aplica cada tres años (2006, 2009, 2012, 2015 y 2018) para evaluar las competencias esenciales de los estudiantes de quince años de edad en los países miembros de la OCDE<sup>6</sup>, con el fin de afrontar los retos de la vida adulta, haciendo en cada aplicación énfasis en una de las áreas evaluadas: matemáticas, ciencias y lectura. Asimismo, en el segundo semestre del 2006

---

<sup>6</sup> La OCDE es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos cuya misión es concertar en torno a políticas para mejorar el bienestar social de las familias de los países participantes. Hasta el 2017 estaba conformado por 35 países miembros, pero en el 2018 serán invitados formalmente dos nuevos países a hacer parte de la Organización: Lituania (3 de mayo) y Colombia (25 de mayo). Para ampliar esta información ver Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2018).

Colombia participó en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce)<sup>7</sup> coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece)<sup>8</sup> en el marco de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco); además de evaluar a estudiantes de los grados 3º y 6º de educación básica en las áreas de Lenguaje (lectura y escritura) y Matemáticas, en el área de Ciencias evalúa a estudiantes de 6º grado, según los intereses educativos de los países; también se analizan los factores asociados al logro una vez se recoge información sobre los estudiantes y sus familias, los docentes, los directivos docentes y las condiciones infraestructurales de las instituciones educativas.

---

<sup>7</sup> A partir de los logros alcanzados por los estudiantes y de la información sobre las características de la comunidad educativa a la que pertenecen, se “pretende constituir un insumo fundamental para la toma de decisiones de política educativa, que aporten significativamente a la calidad de los sistemas educativos y a la disminución de las graves desigualdades sociales que padece la región, y que resultan evidentes tanto en el interior de cada país como en el momento en que se los compara. [De ese modo se espera contribuir] a la formación de opiniones, a la circulación y difusión de ideas y al debate informado respecto de qué aprenden en la escuela los niños de América Latina y el Caribe, y respecto de cómo mejorar y fortalecer procesos educativos para todos los estudiantes que asisten a la Educación Primaria en la región” (Llece/Unesco, 2008, pp. 18-19).

<sup>8</sup> El Llece fue fundado en Ciudad de México en 1994, y es coordinado por la Orealc/Unesco Santiago. Este laboratorio, nos dice Rosa Blanco, “constituye una red regional de sistemas de evaluación educativa que brinda apoyo técnico a los países” (Llece/Unesco, 2008, p. 11). El Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Perce) se realizó entre 1995 y 1997, mientras el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce) se adelantó entre los años 2004 y 2008.

Trends in International Mathematics and Science (Timss)<sup>9</sup> corresponde al Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias que se aplica desde 1995 en ciclos de cuatro años (al finalizar 4º y 8º grados) para mejorar los procesos de aprendizaje en estas dos áreas curriculares, consideradas fundamentales para desarrollar las competencias necesarias en la solución de problemas y el razonamiento crítico. Colombia ha participado en dos aplicaciones: 1995 (8º grado) y 2007 (4º y 8º grados), obteniendo el mayor incremento (7,2) en el promedio obtenido en 2007 para los niveles bajo y medio en 8º grado: “A pesar de ubicarse por debajo del promedio Timss, en Colombia se registraron avances muy importantes entre 1995 y 2007. En octavo el promedio de nuestro país subió 20 puntos en matemáticas y 24 en ciencias” (Instituto Colombiano para la

---

<sup>9</sup> Se trata de un proyecto de investigación y evaluación curricular de las ciencias y las matemáticas a nivel de la educación básica en el mundo, a cargo de un grupo de instituciones internacionales lideradas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA por sus siglas en inglés), con sede en Holanda, “encargada de dirigir y administrar el proyecto, coordinar la participación de los países y manejar las bases de datos; el Centro Internacional de Estudios, ubicado en el Boston College, que se ocupa del diseño e implementación del estudio y la verificación de la traducción de los instrumentos; el Statistics Canada, que realiza las actividades de muestreo y el ETS (Educational Testing Service), responsable del manejo psicométrico de los datos. En Colombia, Timss está a cargo del Icfes” (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – Icfes, 2010, p. 6).

Evaluación de la Educación - Icfes, 2010, p. 18). Esto con respecto a los resultados de la primera vigencia<sup>10</sup>, aunque se mantuvo por debajo del promedio Timss (500 puntos).

### **El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación**

Una de las evaluaciones internacionales en las que participa Colombia es la elaborada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece), con el fin de informar sobre la calidad educativa de la región y de cada uno de los países participantes. Para el Llece, la noción de calidad educativa tiene dos concepciones: una cualitativa y otra cuantitativa. La cualitativa se entiende como una caracterización de la calidad a partir de ciertos criterios como efectividad y eficiencia, mientras que la cuantitativa hace referencia al resultado, es decir, al nivel de logro que obtienen los estudiantes en las pruebas estandarizadas aplicadas.

Dentro de la lógica gubernamental, la calidad de la educación está medida por la cobertura, la asistencia y permanencia de los niños y niñas en la escuela, tal como Casassus (2009) lo confirma cuando explica:

---

<sup>10</sup> En la aplicación de 2007 en Matemáticas, Colombia obtuvo 355 puntos (promedio 5,0) en cuarto grado y 380 puntos (promedio 3,6) en octavo grado, mientras en Ciencias obtuvo 400 puntos (promedio 5,4) para cuarto grado y 417 puntos (promedio 3,5) en octavo grado. Un comportamiento importante considerando que en 1995 en Matemáticas el 70 % de los estudiantes de 8° grado se ubicaba en el nivel inferior mientras en 2007 disminuyó al 61 %; de igual forma, para el área de Ciencias en 1995 el 51 % de los estudiantes de 8° grado se ubicó en el nivel inferior frente al 41 % que se mantuvo en ese mismo nivel en 2007.

El tema de la calidad —la primera calidad— era el acceso a la escuela. Así, desigualdad fue vista como desigualdad para ingresar al sistema educativo. La respuesta a ello fue la expansión del sistema educacional de manera que este pudiera ofrecer el acceso a la escuela a todos quienes lo desearan [...] Posteriormente, hacia fines de los ochenta, se estimó que existía una oferta que ponía un cupo para todos los alumnos que quisieran entrar al sistema. Se llegó así a lo que ha sido llamado, “la igualdad fácil”. Cuando esto ocurrió, el problema de la calidad dejó de ser la de ofrecer un cupo, sino el de ofrecer calidad de acuerdo a lo que ocurriera al interior el sistema. (p. 29)

El Llece define la calidad como el nivel de logro de los objetivos educacionales, en el marco de los programas oficiales de estudio, tomando en cuenta las variables de insumo y especialmente las de proceso. Asimismo, procura ser la red de los sistemas nacionales de evaluación de la calidad, por lo cual es el encargado de diseñar y aplicar pruebas para analizar e identificar los niveles de logro de los estudiantes, explicándolos mediante el estudio de factores asociados al aprendizaje dentro de la comparación entre los países participantes. Otro de sus objetivos es la formación de recursos humanos nacionales que hagan posible el mejoramiento de las evaluaciones externas para promover la calidad y la equidad educativas en cada país.

Entre los años 2008 y 2010 se han hecho análisis sobre los resultados de las pruebas Serce (Valdés et ál., 2008; Ravela, 2009; Bogoya, 2009; Jurado, 2010; Atorresi, 2010). Cuando se analizan comparativamente los resultados del Serce (2006) con los del Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo - Perce (1997), se observa que Colombia mejoró en las dos áreas evaluadas y, sobre todo, en lectura. Sin embargo, el MEN no se ha interesado en promover una reflexión entre los maestros sobre dichos resultados. Es rescatable, no obstante, la convocatoria en 2010 del Icfes, para apoyar el desarrollo de proyectos de investigación en torno al análisis de los resultados de las pruebas externas, tanto nacionales como internacionales. Esto explica el contexto de análisis de las pruebas de la Escuela de Agua Bonita.

### **El primer estudio del Llece**

En el Perce participaron trece países latinoamericanos y se evaluó a los estudiantes de tercero y cuarto de primaria en las áreas de Matemáticas y Lectura. En Matemáticas se evaluó numeración, operaciones con números naturales, fracciones comunes, geometría y medición, mientras que en Lectura se evaluó comprensión lectora. Además se aplicaron cuestionarios para indagar factores asociados al aprendizaje escolar.

En 1998 el Llece publicó el informe correspondiente al Perce y allí mostró los resultados referidos al desempeño de los estudiantes y a los factores asociados, entre otros

aspectos. Aunque el informe buscó comparar desempeños y explicar cómo algunos factores del contexto educativo influyen en el aprendizaje de los estudiantes, también hizo referencia a las implicaciones de las políticas educativas. En el segundo informe sobre el Perce se anuncia que “lo que en verdad la escuela hace en la región es compensar las desigualdades y tiene el potencial de paliar los efectos de la inequidad social” (Orealc/Unesco, 2000, p. 9) dejando claro cómo la misma escuela ayuda a generar y promover la falta de equidad a pesar de las potencialidades de los estudiantes.

Respecto a los factores asociados, el análisis muestra que la diferencia entre las escuelas rurales y urbanas, o entre las públicas y las privadas, no se debe solamente a la inversión que se hace para su funcionamiento, sino también al proceso pedagógico desarrollado por la comunidad educativa, en tanto “generen un microclima favorable a los aprendizajes (que los alumnos no peleen, no se molesten y entre ellos haya buenas amistades), a fin de mejorar la calidad de la educación” (Orealc/Unesco, 2000, p. 9). Según el informe, hay escuelas de estratos bajos donde los docentes se preocupan por sus estudiantes mediante la búsqueda de estrategias de aprendizaje y crean ambientes propicios para el trabajo pedagógico: “en el mejoramiento de la calidad de la educación se debe prestar más atención a lo que sucede con los procesos educativos y a las características que diferencian a las escuelas al interior de cada estrato que a las características de los estratos en sí” (Orealc/Unesco, 2000, p. 10).

Es decir, no es tan relevante el nivel socio-económico en que se encuentre la escuela, como el empeño y el proceso pedagógico que tengan y desarrollen los docentes. Pero los resultados académicos no solo dependen de la pedagogía, la metodología del maestro, ni del conocimiento que posea sino del ambiente o clima escolar, pues si este es positivo el estudiante tiende a lograr rendimientos más altos. En cuanto a los resultados de Lectura se dieron conclusiones como la siguiente:

La mayoría de los estudiantes realiza una comprensión fragmentaria de los textos que leen, reconocen las palabras incluidas en un texto, pero no consiguen determinar por qué se dice lo que se dice o para qué se dice. Ello podría indicar que en la región a los niños se les está enseñando a decodificar, es decir, a traducir las palabras al lenguaje oral pero sin entender el significado del texto, ni a interpretar lo que leen. Se aprende a leer un texto en voz alta o “pronunciar” un texto, aunque no se aprende leyendo. (Orealc/Unesco, 2000, p. 13)

Hace más de década y media los maestros aún enseñaban a leer poniendo énfasis en la buena pronunciación de las palabras y la velocidad para leer (que la secuencia fuera rápida) porque garantiza saber leer de “corrido” y veloz aunque no se comprenda lo leído. Por otro lado, en Matemáticas los estudiantes identifican signos y estructuras pero sin aplicación a la vida cotidiana: “Los resultados indican que los alumnos pueden reconocer números, signos matemáticos y relaciones numéricas, y

de orden a un nivel elemental, pero la mayoría no logra un dominio adecuado para resolver problemas matemáticos, ni simples ni complejos” (Orealc/Unesco, 2000, p. 31). Es decir, los estudiantes no deducen el tipo de operación adecuada para la resolución de problemas matemáticos que implique el reconocimiento y utilización de estructuras matemáticas simples (requieren realizar las cuatro operaciones) y complejas (reconocer la estructura del sistema de numeración decimal y el manejo del valor posicional para establecer equivalencias).

### **El segundo estudio regional comparativo explicativo**

El Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación (Serce) se basó en los contenidos comunes de los currículos de los países participantes (dieciséis países y un Estado subnacional: Nuevo León, en México), así como en un enfoque de habilidades para la vida. En el área de Lectura se evaluó un dominio (características de lo leído: extensión, clase, género discursivo al que pertenece) y un proceso (leer y sus respectivos procesos: generales, relativos a textos específicos y metalingüísticos). En el área de Escritura se evaluó la producción de un texto considerando la transformación de un borrador en un texto final acorde a la instrucción dada. En Ciencias, que solo se aplicó a los grados 6º, se establecieron dominios (seres vivos y salud, tierra y ambiente, materia y energía) y procesos, entendiéndose ello como el uso de los conceptos en la resolución de

problemas. En Matemáticas se evaluó la habilidad para administrar nociones, representaciones y utilizar procedimientos para comprender e interpretar el mundo.

En cuanto a la entrega de resultados, el Serce publicó, además de los reportes técnicos, un libro por áreas<sup>11</sup> dentro de una colección destinada a los docentes con una descripción analítica de los resultados de acuerdo con los aspectos pedagógicos que, según se anuncia en la Presentación, "... es coherente con una concepción de evaluación de la calidad formativa e iluminativa que no se limita a hacer diagnósticos de situación, sino que proporciona, además, elementos para favorecer las prácticas educativas y avanzar hacia una educación de calidad sin exclusiones" (Atorresi et ál., 2009, p. 6).

En la devolución de los resultados se programaron talleres en los países cuyos resultados fueron inferiores. Una de las conclusiones fundamentales expuestas en los talleres fue la siguiente:

Las causas de los bajos resultados señalan problemas relacionados con la "vocación" pedagógica, el tipo de formación que ofrecen las universidades y las normales, la masificación de las aulas, los problemas de índole mental de los estudiantes (que, según algunos, requieren de la presencia de psicólogo), la pobreza (se dice que regularmente los niños reciben dos comidas y no tres o que cuando el gobierno

---

<sup>11</sup> Publicados en su orden: Aportes para la enseñanza de la Lectura (2009), Aportes para la enseñanza de la Matemática (2009), Aportes para la enseñanza de las Ciencias Naturales (2009) y Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe (2010).

envía los víveres a las escuelas rurales, no envían quién los cocine...), la ineficiencia del supervisor, los bajos salarios, la necesidad de recibir cursos de “capacitación”, la ausencia en las escuelas de un enfoque curricular y pedagógico como el pregonado en las pruebas. (Jurado, 2010, p. 6)

El análisis de la escritura no apuntó a señalar deficiencias sino a identificar en qué estado se encuentra cada aspecto evaluado, como por ejemplo la titulación, la caligrafía, la progresión y distribución de la información, la coherencia, el léxico, la ortografía, el formato (3º) y el registro (6º); así, se establecieron competencias sobre la base de puntajes en cada dimensión evaluada respondiendo a los siguientes aspectos básicos:

- Dejan la prueba en blanco.
- Escriben solo el borrador o sólo el texto.
- Mantienen los subtemas y la estructura textual entre el borrador y el texto.
- Escriben en la lengua pedida.
- Escriben un texto y un no texto.

Además se consideraron tres aspectos generales durante el proceso de escritura:

- La adecuación a la instrucción del tema, el tipo de texto y la situación comunicativa tanto en el borrador como en el texto.
- El número de ideas en el plan inicial y la versión final.
- La función comunicativa del borrador y del texto final.

Los resultados del estudio sobre la escritura de los niños de Latinoamérica y el Caribe, de 3º y 6º, se obtuvieron de una muestra tomada al azar que fue conformada por 10.179 pruebas de grado 3º y 9.817 pruebas de 6º grado, calculando la frecuencia y los porcentajes de los indicadores de la mayoría de aspectos evaluados así como el valor de la diferencia entre los países en caso de ser significativa la estadística relativa, asumida cuando la diferencia entre dos datos revela la probabilidad de ser “real” y no “aparente” (Atorresi, 2010).

## **Capítulo 2**

# **La lectura en la escuela de Agua Bonita, Guaviare: análisis e impacto de los resultados de las pruebas**

La sede Puerto Tolima de la Institución Educativa Agua Bonita está ubicada en la zona rural del departamento del Guaviare, a seis kilómetros de su capital, San José del Guaviare; allí se llega por una carretera sin pavimento que bordea su principal afluente, el río Guaviare, con un paisaje lleno de fincas y zonas cubiertas con flores de heliconias, típicas de la región. Por su cercanía al río, la escuela está construida en ladrillo sobre palafitos para evitar la inundación en época de invierno. Está distribuida en siete espacios integrados: un salón de clase, un comedor, dos baños, un lavadero, una placa polideportiva y un microparque (tres columpios, un rodadero y un pasamanos). A la derecha del salón de clase está ubicado el comedor con una cocina y tres mesas (aunque una de ellas se convirtió en el depósito del material pedagógico

que se dejó de utilizar), donde además de guardar las canecas de gasolina se ofrece el refrigerio-almuerzo para todos los niños.

El salón de clase es amplio y fresco gracias a los grandes ventanales que permiten el paso natural de la luz; en su interior hay seis mesas, en su mayoría plásticas, además de sillas de madera y también de plástico con descansa-brazos que no cumplen con las normas técnicas formuladas por el Ministerio de Educación Nacional (Manual de dotaciones, NTC 4734-1999). Las paredes están pintadas de color naranja, tal como lo demanda el Decreto 053 de la Gobernación del Guaviare, “Por medio del cual se adoptan los elementos y colores para identificar las sedes educativas del departamento” (2012), y el piso tiene mosaico de cemento. Y aunque dispone de cinco computadores —de los cuales solo sirven dos—, no cuenta con servicio de internet; tiene además un televisor, un archivador (dos tableros, uno para tiza y otro en acrílico), un cartel del himno nacional y dos estantes con material pedagógico pero viejo y obsoleto.

Tampoco se cuenta con un espacio para la biblioteca; en consecuencia no hay libros, enciclopedias o diccionarios; solo existen las guías de escuela nueva, además de textos escolares desactualizados que ha enviado el MEN a través de la Secretaría de Educación Departamental (SED) y algunos libros comprados por los mismos docentes que luego se llevan consigo cuando cambian de lugar de trabajo<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> El propósito común de estos docentes es ser trasladados al casco urbano.

El Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) de la sede de Puerto Tolima hace parte del documento elaborado en la sede principal (Institución Educativa Agua Bonita). Los padres de familia tienen bajos ingresos; trabajan en labores agrícolas como jornaleros; las madres se dedican al hogar. El nivel educativo de los padres de familia es bajo (cursaron solo la primaria). El componente Horizonte Institucional del PEI cuenta con cuatro artículos; el primero de ellos define la Institución Educativa Agua Bonita de carácter oficial, cuya función social es ofrecer servicios educativos de calidad, según las necesidades del sector y teniendo en cuenta las normas proferidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); se fundamenta en principios democráticos, invocando la tolerancia y la justicia como virtudes que reivindican el respeto, la conciliación y la comunicación.

El segundo artículo hace alusión a la misión institucional de promover la formación integral del estudiante ... mediante el desarrollo del pensamiento reflexivo, participativo, democrático, autónomo, crítico, creativo, investigativo y procesos tecnológicos; mediante currículos educativos que reconozcan y respeten la multiculturalidad que le permita la preservación del medio ambiente, resolución de conflictos y manejo de proyectos productivos pedagógicos donde refleje el liderazgo y la convivencia pacífica. (Institución Educativa Agua Bonita, 2010, p. 2)

Pero esta misión difiere del contexto actual en la sede Puerto Tolima porque allí no se promueve un pensamiento

democrático, creativo, ni investigativo al limitar el trabajo con los niños al uso de materiales descontextualizados de escuela nueva, sin posibilidad de orientarlo desde proyectos pedagógicos transversales que impulsen el desarrollo integral de los estudiantes en todos los ciclos, tal como lo prevé la visión institucional para el año 2014 cuando en el tercer artículo se promueve

... la implementación de currículos pertinentes y proyectos pedagógicos orientados a fortalecer valores, costumbres mediante lo tecnológico y ambiental con proyección hacia una convivencia social y desarrollo de un proyecto de vida encaminado hacia una competencia laboral y vinculación a la educación superior mediante la inclusión de los programas propedéuticos. (Institución Educativa Agua Bonita, 2010, p. 2)

Sin embargo, es difícil tener un currículo con planes de estudio adecuados al contexto en el que se desenvuelve cada sede de la institución educativa. El PEI busca preparar a los estudiantes

... para impulsar y generar su propio desarrollo y contribuya con la protección, conservación, mejoramiento del medio ambiente y ayude a fomentar una conciencia ecológica; impulse el mejoramiento de la calidad de vida de su entorno, el uso racional de los recursos naturales, el fortalecimiento de los principios democráticos, la convivencia, la paz, el pluralismo, la justicia social, la solidaridad y la equidad. (Institución Educativa Agua Bonita, 2010, p. 2)

El trabajo pedagógico se fundamenta principalmente en el desarrollo de guías que mantienen la estructura prototípica de una cartilla o libro de texto con actividades que no propician por sí mismas la lectura crítica y la escritura para investigar sobre un tema de interés de los estudiantes. Son estas las guías que los docentes aprenden a manejar en el proceso de adaptación; no hay diversificación de estrategias; el nivel de formación de los docentes es de licenciatura y algunos recibieron cursos sobre escuela nueva y de educación rural.

El Sistema Institucional de Evaluación (SIE) de la escuela rural de Agua Bonita

... asume la evaluación como un proceso de aprendizaje en los cuales pretende observar y analizar elementos básicos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes para desarrollar en ellos las competencias necesarias; además valorar los logros de los estudiantes, identificar sus dificultades, y realizar acompañamiento en la recuperación de estas, proporcionar información que estimule al estudiante a que supere sus dificultades y que obtenga su promoción determinada. (Institución Educativa Agua Bonita, 2014, p. 1)<sup>13</sup>

A partir de allí, en la siguiente tabla comparativa se indican los niveles de básica y secundaria, los objetivos, la relación entre contenidos con las actividades, la metodología a trabajar, los recursos didácticos que se utilizan

---

<sup>13</sup> Es preciso anotar que en el documento entregado por el colegio durante esta investigación no habla aún nada acerca del SIE, de allí que se tome de la versión que está publicada a la fecha en el portal virtual de la institución.

y los criterios de evaluación que se tienen en cuenta para facilitar el diseño curricular, la organización de programas que propendan por el mejoramiento académico y la instrucción que recibe (tabla 1).

Aspectos Niveles	Pre-Escolar	Educación Básica Primaria	Educación Básica Secundaria 6° y 7°
<b>Formulación de objetivos</b>	Los objetivos formulados no apuntan a las necesidades e intereses del educando y su entorno. Son netamente teóricos y prácticos.	Se tiene un plan de estudio unificado para toda la institución, por lo cual existe un derrotero definido para desarrollar la labor pedagógica en todos los centros educativos en estos niveles.	Se encontró un plan de estudios incompleto y desarticulado con los objetivos y principios consignados en el PEI, lo cual conlleva a que no exista un derrotero definido para desarrollar la labor pedagógica en este nivel.
<b>Contenidos acorde con las actividades</b>	No existe coherencia entre contenidos y actividades que se realizan. Se encuentran gran cantidad de contenidos que tal vez no se alcanzan a abordar en el transcurso del año.	A pesar de la existencia de los dos planes de estudio, se detectó claridad en cuanto a contenidos y actividades pedagógicas, las cuales deben ser unificadas para lograr alcanzar las metas propuestas en el PEI.	Se detectó incoherencia de los contenidos con las actividades realizadas.
<b>Metodología y forma de trabajar</b>	No existe una metodología establecida, se trabaja al libre albedrío.	No existe una metodología establecida, se trabaja al libre albedrío.	Inexistencia de criterios institucionales para la adopción de una propuesta metodológica. Se detectó, que la metodología utilizada obedece al libre albedrío.

**Tabla 1.** Criterios de evaluación del SIE de Agua Bonita.  
**Fuente:** Elaboración de la autora.

Aspectos Niveles	Pre-Escolar	Educación Básica Primaria	Educación Básica Secundaria 6º y 7º
<b>Recursos y material didáctico utilizado</b>	En este nivel se encuentra gran variedad y cantidad de material didáctico que permite brindar apoyo en la ejecución de las diferentes actividades.	En este nivel se encuentra gran variedad y cantidad de material didáctico que permite brindar apoyo en la ejecución de las diferentes actividades; lamentablemente este material es subutilizado.	En este nivel se encuentra variedad y cantidad de material didáctico que permite brindar apoyo en la ejecución de las diferentes actividades, lamentablemente, falta el fortalecimiento de algunas áreas.
<b>Criterios de evaluación</b>	No existen criterios definidos y está supeditada al parecer del maestro.	No existen criterios definidos y está supeditada al parecer del maestro.	No existen criterios definidos y está supeditada al parecer del maestro.

**Tabla 1.** Criterios de evaluación del SIE de Agua Bonita.  
**Fuente:** Elaboración de la autora.

Alcanzar estos propósitos demanda la ejecución de procesos de acompañamiento al logro escolar, para lo cual el SIE de la IE Agua Bonita propone, dentro de los criterios de promoción, las estrategias de seguimiento al desempeño de los estudiantes a partir de un “cuadro de control de progreso que al maestro da a conocer las debilidades oportunidades y fortalezas del niño durante el proceso de desarrollo de la unidad y al finalizar cada clase, tema, unidad o período, actividades [siguiendo] rúbrica [específica]" (Institución Educativa Agua Bonita, 2014, p. 6). Allí se describen los criterios de valoración de los logros de los estudiantes de acuerdo con los cuatro parámetros de valoración de la escala institucional (pendiente, aceptable, sobresaliente y

excelente), definiendo siete criterios específicos a considerar: trabajo en equipo, presentación y revisión de cuaderno, ensayo o trabajos escritos, trabajo escrito (más general), presentación personal, participación en clase y exposiciones.

Con respecto al proceso de recuperación, el SIE de la IE Agua Bonita establece un calendario para recuperar áreas o asignaturas durante quince días, pero si el estudiante no “supera los estándares” se convoca a los padres de familia para “buscar conjuntamente la estrategia que permita que el alumno supere las dificultades”; el no aprobar implica volver a presentar, de manera obligatoria e inaplazable, la recuperación en los primeros quince días del año siguiente y de no hacerlo “los estudiantes y sus padres de familia asumen la responsabilidad de la no aprobación del año escolar” (Institución Educativa Agua Bonita, 2014, p. 3).

De otra parte, el SIE institucional no hace alusión a la retroalimentación de los resultados en las pruebas internas (evaluación ordinaria) y externas (Icfes, Serce) aplicadas a los estudiantes para reconocer las “debilidades y fortalezas del niño durante el proceso de desarrollo de la unidad y al finalizar cada clase, tema, unidad o período” (2014, p. 6). Esta actividad podría ser parte del “control de progreso” del aprendizaje de los estudiantes, al brindar información válida y favorable para contrastar los resultados de estas pruebas externas con los logros alcanzados por los estudiantes en el trabajo realizado dentro y fuera del aula de clase.

## **Los resultados del Serce**

Los resultados se presentan en términos de dominios (extensión, clase de texto y género) y de los mismos procesos cognitivos evaluados. Las pruebas externas definen niveles utilizando escalas con diferentes grados de dificultad para conocer cuál es el desempeño del estudiante y poder replantear la enseñanza. El grupo del Serce optó por trabajar con cuatro “niveles de desempeño” que se establecen combinando criterios psicométricos, empíricos, disciplinares y pedagógicos. Los niveles definidos para cada grado en las pruebas Serce son los siguientes:

- Nivel I (lectura literal con foco local): cuando el estudiante identifica una palabra o frase en el texto.
- Nivel II (lectura literal con paráfrasis): decir con otras palabras lo que el enunciado comunica.
- Nivel III (lectura inferencial simple): cuando se identifican significados implícitos elementales.
- Nivel IV (lectura inferencial compleja): la interpretación implica construir asociaciones según las lógicas internas del texto.

Los resultados de las pruebas en Colombia muestran que aproximadamente la mitad de los estudiantes de tercero de primaria dominan el nivel I y II (el nivel I, el 25 % y el nivel II el 44 %). En el nivel III (lectura inferencial simple) el 21,6 % de los estudiantes logra responder bien, es decir, muestran habilidad para discriminar el “significado de palabras [...] basándose en el sentido del texto”. En el nivel IV la complejidad del texto es mayor; se ubica el

8,4 % de los estudiantes evaluados en tercer grado; en este nivel, “realizan todo lo que hacen los estudiantes de los niveles anteriores, y además integran y generalizan información distribuida en un párrafo, reponen información no explícita, prosiguen el texto ubicando información nueva y comprenden traducciones entre los códigos numérico, verbal y gráfico” (Atorresi et ál., 2009, p. 108).

Lo anterior nos muestra que cerca de la mitad de los estudiantes saben leer de manera básica y están en condiciones de responder a preguntas ubicadas en los dos primeros niveles, pero no están en condiciones de realizar inferencias, proceso más complejo, y por eso la dificultad en responder los ítems de los niveles III y IV, corroborando así el carácter restringido y la falta de oportunidades para interpretar textos de diverso género en las aulas, como ya se mostró.

En los resultados del grado tercero concernientes a textos narrativos, los análisis concluyen que a los estudiantes de los dieciséis países les resulta más fácil leer textos narrativos visuales (gráficos) que en prosa. Por eso, al identificar el final de una historieta, el 76,33 % respondió en forma correcta; la identificación de la causa la logró el 75,90 % y el 54 % hizo una expansión acertada del texto. En lo relacionado con el cuento popular, el 56,25 % de los estudiantes identifica el desenlace, el 54,55 % de los estudiantes identifica el punto de vista, el 53,74 % diferencia puntos de vista y, por último, en lo que tiene que ver con la tapa de la novela, el 28,03 % identifica al protagonista.

En la descripción se usaron dos adivinanzas, con preguntas ubicadas en el nivel II de desempeño; el 62,45 % hizo inferencia simple. En segundo lugar, el estudiante debía identificar características, para lo cual se propusieron dos ítems ubicados en el nivel IV de desempeño; el ítem A fue marcado acertadamente por el 37,55 % de los estudiantes y el ítem B por el 29,25 %. En lo relacionado con la identificación del propósito, ubicado en el nivel IV de desempeño, el 29,20 % de los estudiantes contestó adecuadamente. Finalmente, en la descripción enciclopédica, ubicada en el nivel II de desempeño, el 63,42 % identifica datos literales, el 59,94 % identifica información sintetizada y el 33,25 % de los estudiantes identifica información integrada.

En lo concerniente a la explicación, y por solicitud de los países, solo se evaluó un texto en donde los ítems utilizados debían dar respuesta a la identificación de un problema y su solución, el cual fue resuelto de forma correcta por el 40,36 % de los estudiantes; el 37,72 % identifica la función de la analogía, que demanda el uso de un recurso aclaratorio entre lo nuevo que se quiere explicar y lo conocido; el tercer ítem identifica la función de la pregunta-problema y fue respondido correctamente por el 35,46 %; el 34,08 % identifica la intención. El texto explicativo (informa sobre ciencias) resulta complejo para el 60 % de los niños en este grado.

En lo referente a los textos argumentativos, en relación con la lectura del mensaje en un afiche los resultados fueron: el 87 % identificó información literal; el 66 % ubica

información no literal, asociando términos relacionados; el 56 % identifica la función comunicativa de un recurso gráfico; el 29 % identifica información explícita ubicada en el cuerpo del texto; el 37 % identifica información sintética expresada en otro código y, por último, el 24 % interpreta el sentido global del texto.

Los textos instruccionales dan como resultado que el 65,04 % de los estudiantes sabe que al escribir una receta las instrucciones son esenciales; el 59,24 % reconoce la finalidad de la receta expresada en un nuevo título. Y por último, en cuanto a la lectura de palabras y expresiones, los resultados arrojaron que el 32,43 % de los estudiantes identifica el significado de un prefijo a partir de la descomposición de la palabra completa y el 28,13 % determina un sinónimo basándose en el contexto.

En Colombia las pruebas muestran que el desempeño de los estudiantes de tercer grado en textos narrativos es alto, mientras presentan gran dificultad en los textos explicativos. Entre los géneros discursivos el mejor desempeño lo tiene el cuento y le sigue la historieta, pero se observan dificultades en la comprensión de los textos de explicación de divulgación científica, así como los descriptivos en la adivinanza y la interpretación de afiches.

Se infiere que los textos más utilizados en la educación colombiana son los narrativos, en especial el cuento, mientras que los de divulgación científica son muy poco abordados en la educación básica, razón por la cual los estudiantes presentan un relativo bajo desempeño en aquellos ítems que reclaman entender un fenómeno con

un pensamiento lógico-estructurado. Es posible que, en el área de lenguaje, al analizar los textos escolares los docentes se limiten solamente a revisar aspectos poco relevantes acerca de la lectura, al igual que el poco uso del lenguaje técnico. En general, en el grado tercero en procesos de lectura, Colombia se ubica levemente por encima de la media al lado de Argentina, país de tradición lectora; cabe anotar que en sexto grado los logros son mayores que en tercero de primaria.

### **Resultados en lectura en la sede Puerto Tolima**

En el año 2006 la prueba Serce fue aplicada en la Institución Educativa Agua Bonita, vereda Puerto Tolima, de San José del Guaviare y sus resultados mostraron que la institución estaba “por debajo del promedio del país y de Latinoamérica” (Jurado et ál., 2014, p. 136), pero ninguno de los profesores recibió retroalimentación alguna por parte de la Secretaría de Educación departamental sobre las pruebas Serce y los resultados obtenidos en Colombia.

Entre los estudiantes de la sede Puerto Tolima de la IE Agua Bonita, que participaron en la prueba hubo dos afrodescendientes y tres indígenas; el 70 % vivían con sus padres y hermanos, mientras que el 30 % con los abuelos; el 80 % de los padres había cursado la primaria, 20 % la secundaria, 1 % realizó un pregrado universitario y apoyaban a sus hijos para que asistieran a la escuela, pero no todos colaboran en la revisión de las tareas ni apoyan su desarrollo escolar. En el reporte de factores

asociados a la prueba Serce, y con relación al material educativo, se informa que los estudiantes tenían libros de texto y diccionarios en sus casas, así como dispositivos tecnológicos (televisor, DVD y celular) que eran utilizados como recursos pedagógicos para el desarrollo de las tareas.

A continuación se observa el esquema con el cual el Serce diseña los informes de cada escuela para indicar los resultados obtenidos, su ponderación a nivel nacional y regional:

Tabla 1. Puntajes promedio

	Centro Educativo	Pais	Total AL y C
Promedio	456.13	510.58	505.13
Desviación	62.87	92.02	106.36
Estudiantes	7	5634	89046

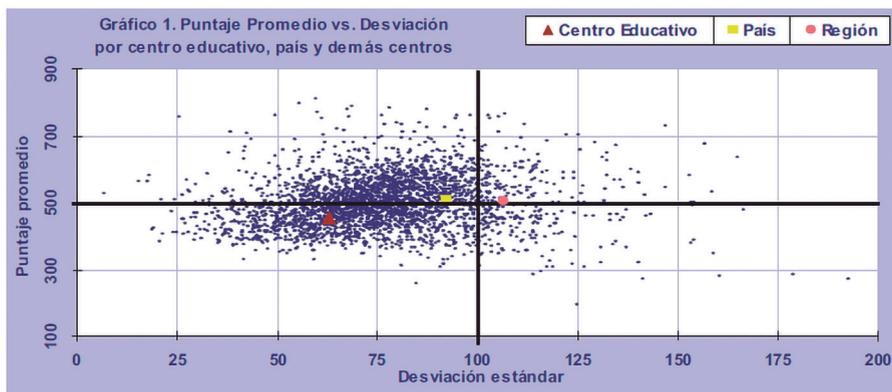


Figura 1. Resultados de Lectura en tercer grado.  
Fuente: Orealc/Unesco (2008).

La tabla 1 de la figura muestra el puntaje promedio de la sede Puerto Tolima, con relación al país y a la región. Los resultados se localizan en una escala de 500 puntos y una desviación estándar de 100 (esta escala es arbitraria y no tiene ningún significado relacionado con la aprobación o reprobación de la prueba). El gráfico presenta los resultados en dos atributos: el puntaje promedio en el eje vertical y la desviación estándar en el eje horizontal, con la finalidad de apreciar el impacto relativo del logro cognitivo alcanzado por los estudiantes y la equidad en los aprendizajes. La nube representa la totalidad de los centros educativos que participaron en la región, el triángulo representa la escuela, el cuadrado el país y el círculo representa el promedio obtenido por todas las escuelas de la región.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la escuela Puerto Tolima está por debajo del promedio nacional, con una desviación estándar de 62,87 y un promedio de 456,13 en la evaluación; al ubicarse en el cuadrante inferior se infiere que los resultados de la escuela no fueron los mejores. Esto indica que es necesario ajustar la práctica pedagógica para trabajar el nivel inferencial de los textos abordados en clase y hacer de la retroalimentación un recurso determinante en la interacción entre el maestro y los niños. Al hacer la comparación con las escuelas de la región (Latinoamérica) el panorama es negativo, pues el promedio de estas escuelas está ubicado en 505,13 y tienen una desviación de 106,36 lo que implica que la escuela del Guaviare está por debajo de ellas.

En la figura 2 se observa el porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en la escuela; el 42,86 % de los estudiantes se ubican en el nivel I de desempeño, lo cual muestra —según la descripción de los desempeños globales brindada en el primer reporte del Serce (2008)— que este porcentaje de estudiantes localiza información con un solo significado, en un lugar destacado del texto, repetida literalmente o mediante sinónimos, y aislada de otras informaciones.

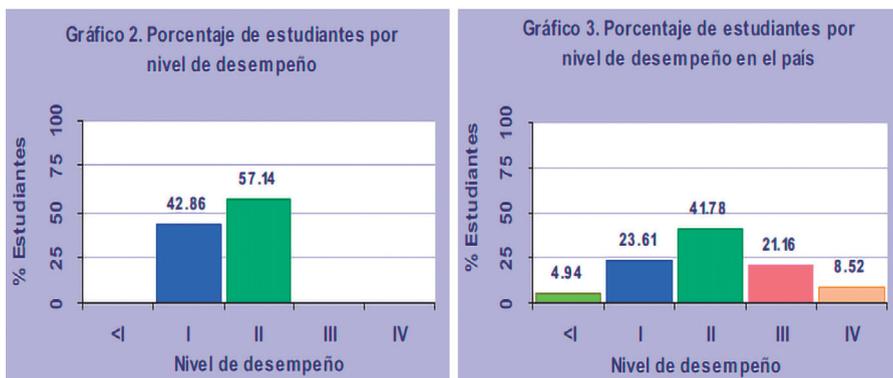


Figura 2. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño.  
Fuente: Orealc/Unesco (2008).

El otro 57,14 % de los estudiantes está ubicado en el nivel II de logro, por tanto ellos localizan, además, información en medio de un texto breve que debe ser distinguida de otras informaciones conceptualmente cercanas; a su vez discriminan palabras de un solo significado, “reconocen reformulaciones simples de frases y redundancias entre los códigos gráfico y verbal” (Atorresi et ál., 2009, p. 107). Ningún estudiante se halla en los otros niveles.

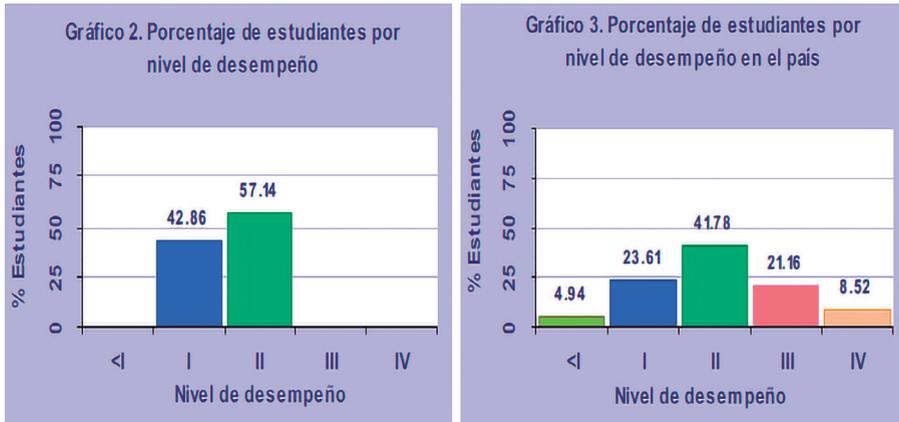
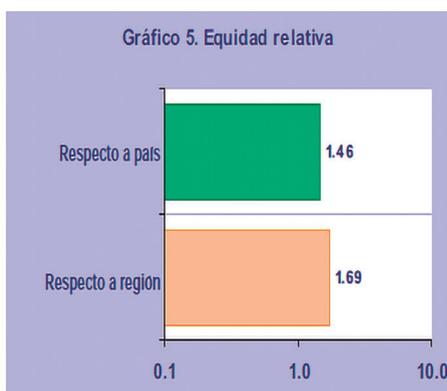
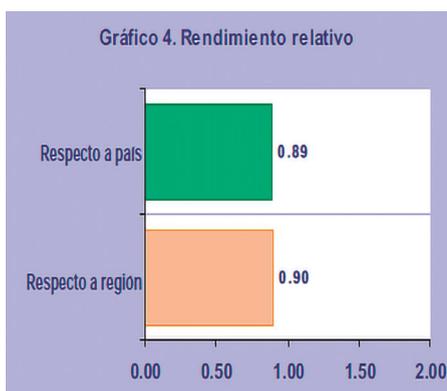


Figura 3. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en el país.  
Fuente: Orealc/Unesco (2008).

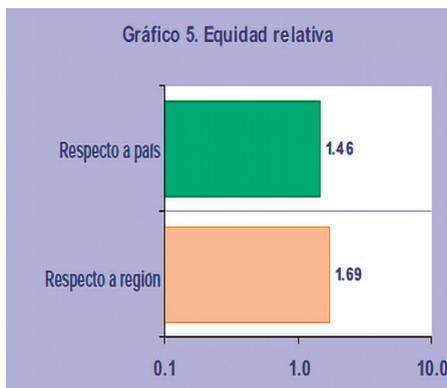
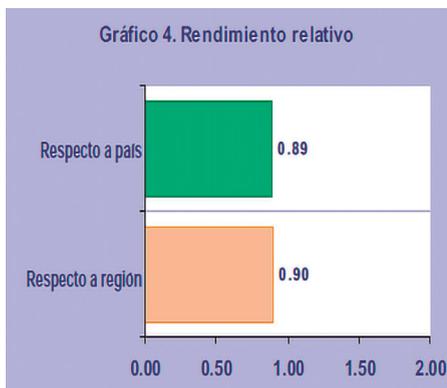
En la figura 3 se observa el nivel de desempeño en Colombia, cuyos resultados muestran que el mayor número de los estudiantes se ubica en el nivel II, con un 41,78 %, seguido por el nivel I con un 23,61 %; es necesario recordar que los niveles I y II integrados hacen parte del nivel elemental de la comprensión de lectura (es la lectura literal); el nivel III aparece con un 21,16 %, el nivel IV con un 8,52 %, y por último en el nivel <I se halla un 4,94 % (población que no respondió o marcó dos opciones o más).

Comparando los resultados entre el país y la sede Puerto Tolima de la IE Agua Bonita, se observa que ambos tienen los porcentajes más altos en los niveles I y II. Esto muestra que la lectura y las preguntas elaboradas para reconstruir sus universos de sentido se

orientan hacia el desarrollo de niveles de literalidad en la comprensión lectora, sin realizar abstracciones de otras informaciones que se pueden encontrar en los textos.



**Figura 4.** Rendimiento relativo.  
**Fuente:** Orealc/Unesco (2008).



**Figura 5.** Equidad relativa.  
**Fuente:** Orealc/Unesco (2008).

El rendimiento relativo se halló dividiendo el puntaje del país y el de la región respectivamente; el resultado dado es inferior a 1, lo que indica que el rendimiento relativo de los estudiantes es inferior al país y a la región; se deduce entonces que los estudiantes no están aprendiendo lo que deberían ni cuando lo deberían aprender. Llama la atención que la equidad en el puntaje promedio de la institución educativa sea superior tanto al país como a la región. Esto quiere decir que en las escuelas rurales hay equidad pero por lo bajo, por la pobreza, no solo en la población sino en también en los docentes como sujetos itinerantes en las zonas rurales de la Amazonia y la Orinoquia.

### **La réplica de la prueba**

En el año 2011 se rediseñó una prueba de lectura tomando una pregunta del primer reporte de resultados preparado por el Serce (2008) y cinco del libro *Aportes para la enseñanza de la lectura* (Orealc/Unesco, 2009); se aplicó a cuatro estudiantes de familias colonas y sin descendencia indígena<sup>14</sup> del grado tercero de primaria de la sede Puerto Tolima de la IE Agua Bonita, con el fin de verificar de nuevo los resultados, aunque de manera parcial debido al desequilibrio en el número de ítems para cada nivel.

La aplicación de la prueba se realizó en el comedor para permitirle al docente responsable continuar trabajando con los demás cursos del aula multigrado a su cargo. Una vez aclarado el procedimiento se procede

---

<sup>14</sup> En la zona geográfica de la escuela habitan los indígenas jiw, cuyo resguardo está aproximadamente a cuatro kilómetros.

al desarrollo de la prueba, y al cabo de cinco minutos una de las estudiantes entrega su cuadernillo; al preguntarle si quería revisarlo nuevamente responde en forma negativa y sale al patio; esta estudiante tuvo todas las respuestas erradas. Los otros estudiantes continúan con la prueba utilizando entre diez y treinta minutos, tiempo que demoró la última estudiante en entregar; se observa que se distraen con facilidad, muestran poco interés en las preguntas y se preocupan por ver al compañero que tienen cerca.

### Los resultados a partir del texto narrativo

El primer texto es una historieta sin parlamentos ni narrador sobre un evento simple:

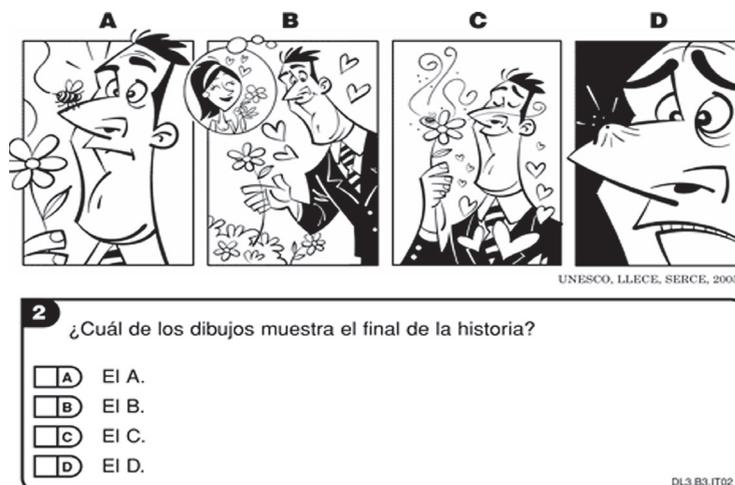


Figura 6. Primer ítem de la prueba.  
Fuente: Orealc/Unesco (2008).

Este ítem está ubicado en el nivel I y la tarea implicada consistía en identificar el final de la historia, por lo cual el estudiante debía observar los dibujos para reconocerla; tres estudiantes respondieron de manera correcta (clave D) por lo que ellos son capaces de localizar información plasmada en el texto; solo uno lo hizo de forma incorrecta marcando la opción B. Este estudiante consideró que el final de la historia debía ser el encuentro de la pareja porque se basó en el preconcepto prototípico del final feliz con el que se terminan los cuentos.

**4** Según el dibujo **B**, el señor quería una flor para

- A** adornar algo en su casa.
- B** obsequiarla a otro señor.
- C** regalarla a una mujer.
- D** lucirla en su traje.

**Figura 7.** Segundo ítem de la prueba.  
Fuente: Orealc/Unesco (2008).

En la segunda pregunta (cuarta en la aplicación del Serce) se incluye la consigna: “Según el dibujo B, el señor quería una flor para” indicando como tarea el identificar el deseo del protagonista, es decir, la causa de la historia; para esto los estudiantes debían hacer la lectura de las convenciones (el globo que indica pensamiento y los corazones); el ítem también está ubicado en el nivel I; un estudiante marcó correctamente la respuesta (clave C), otro marcó la opción D y dos marcaron la opción A.

Este resultado muestra cómo los estudiantes asocian las respuestas con la costumbre de tomar flores para adornar la casa y no con las imágenes dadas. Con esta respuesta el lector se sale del texto y responde de manera automática según su conocimiento empírico cotidiano; de nuevo se deduce que esto ocurre por la falta de trabajo en el aula con textos diversos.

**6** Considerando el final de la historia, un nuevo dibujo que la haría avanzar sería el de

- A** la abeja saliendo de un panal.
- B** el señor y su amada conociéndose.
- C** el señor caminando contento hacia las flores.
- D** un médico examinando la nariz del señor.

**Figura 8.** Tercer ítem de la prueba.  
**Fuente:** Orealc/Unesco (2008).

Para completar la tercera consigna de este ítem ubicado en el nivel III, “Considerando el final de la historia, un nuevo dibujo que la haría avanzar sería el de” (sexto ítem para Serce), el estudiante debía prestar atención a toda la historieta, determinar su final y establecer cuál de las acciones propuestas por escrito haría progresar la historia gráfica. Un estudiante respondió de forma correcta (clave D), otro marcó la opción A y dos marcaron la opción C. Esto indica que los estudiantes no infieren información dada en el texto lingüístico-verbal para establecer relaciones lógicas con el texto gráfico; además, en lugar de

identificar un final lo que hacen es dar un nuevo inicio a la historieta acentuando de nuevo un cierre feliz de la misma. No se logra identificar en sus respuestas indicios de ejercicios con los que hayan sido orientados para proponer nuevas situaciones en los textos trabajados, limitando su reacción a responder preguntas literales.

A continuación se muestra el resultado obtenido de la lectura de un texto narrativo basado en un cuento popular, en donde los estudiantes deben reconocer el desenlace de la historia sin apoyo de imágenes:

**El hijo más inteligente**

**H**ace mucho tiempo, en un lugar muy lejano, un anciano que estaba muriendo llamó a sus cuatro hijos y les dijo:

- Si repartiera entre ustedes cuatro lo que poseo, los cuatro quedarían pobres, porque lo que tengo es muy poco. Entonces, daré lo que tengo al que se muestre más inteligente.
- ¿Cómo mostraremos nuestra inteligencia? -preguntaron los hijos.
- Dejé sobre la mesa una moneda para cada uno. El que compre con ella algo con lo que llenar la casa, será el más inteligente.
- El primer hijo compró paja y sólo consiguió ocupar la casa hasta la mitad.
- El segundo hijo compró plumas y apenas ocupó un poco más de espacio que el primero.
- El tercero compró cáscaras de trigo y arroz, pero pudo llenar solamente todos los recipientes.
- El cuarto hijo compró un pequeño objeto. Esperó hasta la noche y lo mostró.

Era una vela y, cuando la encendió, llenó la casa de luz.



Anónimo recopilado por Jean-Claude Carrière,  
en *El círculo de los mentirosos* (adaptación SERCE).

Figura 9. Texto narrativo basado en un cuento popular.  
Fuente: Orealc/Unesco (2008).

**11** El desenlace o solución del cuento es:

- A la paja ocupa la casa hasta la mitad.
- B las plumas ocupan poco más que la paja.
- C las cáscaras llenan todos los recipientes.
- D la luz de la vela llena todo el ambiente.

Figura 10. Cuarto ítem de la prueba.  
Fuente: Orealc/Unesco (2008).

El ítem está ubicado en el nivel II de desempeño; su consigna: “El desenlace o solución del cuento es”, demanda la reconstrucción de las frases. Como resultado, dos de los estudiantes marcaron la opción correcta (clave D) y los otros dos marcaron la opción C. Los estudiantes que marcaron esta opción lo hicieron porque creyeron que al llenarse los recipientes cumplían con la finalidad de “llenar la casa”, y no lograron localizar la información dada en el texto. El otro ítem es:

**10** Para el padre, el hijo más inteligente fue el

- A primero, porque la paja servía de alimento a los animales.
- B segundo, porque con las plumas se hacen buenos abrigos.
- C tercero, porque con las cáscaras podía alimentarse la familia.
- D cuarto, porque con la pequeña vela logró iluminar la casa.

Figura 11. Quinto ítem de la prueba.  
Fuente: Orealc/Unesco (2008).

Con la consigna: “Para el padre, el hijo más inteligente fue el”, se evaluaba el punto de vista de uno de los personajes del cuento; es un ítem ubicado en el nivel II por lo que el estudiante debía localizar información en el texto. Fue respondido como se esperaba por dos estudiantes (clave D); los otros dos respondieron la opción B: “porque con las plumas se hacen buenos abrigos”. Por ser el Guaviare un lugar de mucha lluvia los estudiantes deben “abrigarse”, lo que explicaría por qué los estudiantes responden sin considerar el contexto específico de la narración sino el universo semántico propio del evento elegido por su experiencia previa: saber que con las plumas se hacen buenos abrigos.

### **Lo sucedido con el texto descriptivo enciclopédico**

Un animal originario del Brasil que se encuentra actualmente en peligro de extinción será el tema de este texto que describe las características físicas del animal, así como el riesgo de supervivencia de esta especie a través de informaciones en cifras que permiten inferirlo.

### **El mono-león dorado**

De todas las especies de mamíferos del mundo, 10 de cada 100 viven en el Brasil. Entre ellas, se encuentra el mono-león dorado, que debe su nombre a la gran cantidad de pelo que tiene en la cabeza y en el cuello, cuyo color es especialmente dorado, y también café y negro.

Este mono mide entre 20 y 35 centímetros.

Pueden vivir hasta 15 años. Se alimentan de insectos y frutas.

En 1960, solo quedaban 100 ejemplares.

Actualmente, gracias a la intervención de diversos programas, hay unos 1.000.

(Orealc/Unesco, 2008. Adaptación).



El primer ítem formulado con el enunciado “Este animal recibe su nombre por su” se ubica en el nivel III de desempeño para identificar información sintetizada gracias a la reformulación por síntesis ya que, según el Serce, “en el texto se dice que el animal debe su nombre a una serie de predicaciones referidas a su ‘pelo’ y en el ítem solo se enuncia ‘pelaje’, es decir, se parafrasea el texto haciendo de un enunciado una palabra” (Atorresi et ál., 2009, p. 60). Un estudiante respondió de forma correcta (clave A), otro respondió la opción B y dos estudiantes respondieron la opción D. De nuevo tres estudiantes

respondieron de forma incorrecta al no hacer una nueva lectura del texto que les permitiera relacionar la palabra pelaje con pelo en un ejercicio de traducción semántica.

Con el siguiente ítem: “El pelo de este animal tiene” se indaga sobre lo que el Serce denomina “identificación de información integrada” (Atorresi et ál., 2009, p. 61), ubicada en el nivel III, para continuar reconstruyendo la descripción del mono-león; esta vez dos de los estudiantes respondieron de forma correcta (clave C) y los otros dos marcaron la opción D. Al parecer los estudiantes contaron el número de palabras para dar la respuesta sin tener en cuenta la mención del color, lo que refuerza la ausencia de hábitos de lectura y relectura de textos trabajados en la cotidianidad de la escuela, y en especial los descriptivos.

La tercera pregunta “Los monos-león dorado pueden vivir hasta” está categorizada en el nivel II de desempeño y evalúa el reconocimiento de la información que aparece de manera literal en un texto; un parámetro que concuerda con el primer nivel de comprensión lectora reglamentado en la propuesta curricular para hacer seguimiento al trabajo con el lenguaje en Colombia. Sin embargo, solo dos de los estudiantes respondieron el ítem B de forma correcta, mientras los otros dos marcaron la opción A. Los que marcaron la opción A (10 años) ubicaron la primera cifra que aparece al inicio de la descripción y se desentendieron de las otras cifras que aparecen en el texto, mostrando una vez más la ligereza asumida por los estudiantes durante lectura de los textos que son objeto de análisis.

## Los textos instruccionales evaluados

Esta tipología de textos también hizo parte de la prueba Serce; serán las “recetas de cocina sin cocción” el género en el que se basaron para evaluar “la lectura de instrucciones”. La receta utilizada fue la siguiente, con algunas modificaciones en los ingredientes respecto a la receta original utilizada en la prueba del Serce:

### **CABALLITOS DE CHOCOLATE**

#### **Ingredientes**

- 25 galletas
- Un vaso grande con leche
- Media barra de chocolate

#### **Procedimiento**

- Moler las galletas
- Mezclar las galletas molidas con la leche
- Rallar el chocolate
- Agregar el chocolate rallado
- Revolver los ingredientes para formar una masa
- Poner la masa en moldes con forma de caballito
- Enfriar y desmoldar
- Finalmente, ¡saborear y compartir!

Con el primer ítem, ubicado en el nivel II, y su consigna: “Al escribir una receta, se”, es necesario identificar el acto de habla que se utiliza para dar instrucciones al reconocer el uso de términos específicos (“dan” y “describen”) que

enuncian procesos involucrados en ese acto de habla. En esta ocasión los estudiantes no reconocen las reformulaciones en las frases tanto de la opción correcta como de las opciones debido a que tal vez no se hace esta clase de ejercicios en el aula; por eso solo un estudiante responde de forma correcta (clave A), dos marcan la opción C y uno selecciona la opción D.

La segunda pregunta: “Otro título adecuado para la receta es”, indaga si el estudiante identifica el tema-meta, es decir, si el estudiante identifica otro título o tema que “coincide con la enunciación de la meta: el plato que se indica cómo preparar [...] al explicitar el nombre general del plato, su forma y el ingrediente que le da sabor y color” (Atorresi et ál., 2009, p. 104). El nivel de desempeño de este ítem es el III, y solo uno de los estudiantes responde de manera acertada (clave A), mientras otro marca la opción C y dos más la D, porque relacionan el procedimiento dado en el texto (mezclar las galletas molidas) con la leche y la palabra caballito —que es recurrente en las respuestas—.

## **Segunda aplicación de la nueva prueba y sus resultados**

En el año 2012 se emplea nuevamente la prueba rediseñada, pero en esta ocasión no solo en grado 3<sup>o</sup><sup>15</sup> sino también en 5<sup>o</sup> grado para identificar los logros alcanzados

---

<sup>15</sup> Al indagar por la situación académica de los estudiantes que realizaron la prueba en el año 2011 se supo que todos aprobaron el grado tercero y se encontraban en la escuela cursando el grado cuarto.

en lectura entre los dos años de aplicación consecutiva. A los estudiantes de ambos grados se les aclaró el procedimiento: (1) debían leer mentalmente y marcar una única respuesta de las cuatro opciones propuestas; (2) antes de marcar era necesario volver a leer el texto base, el ítem y las opciones de respuesta para que estuvieran seguros de la elección que harían; (3) podían borrar y marcar la opción considerada correcta en caso de equivocarse. Se hace énfasis en que esta evaluación no daría ninguna nota o calificación porque su propósito era identificar el nivel de comprensión lectora alcanzado por ellos en su nivel de escolaridad respectivo.

Al igual que en la anterior aplicación de la prueba, el único docente de la escuela se quedó en clase con el resto de estudiantes de los demás grados, por tratarse de un aula multigrado. Además, fue necesario sacar a los estudiantes del único salón con que cuenta la sede Puerto Tolima de la IE Agua Bonita para ubicarlos en el patio de descanso, y se ubicaron dos o tres estudiantes por mesa al no haber pupitres unipersonales —una medida arbitraria pero necesaria ya que no se podía trabajar en el comedor escolar porque era utilizado como salón por otro docente desde que la escuela amplió su servicio a la posprimaria—.

Durante la prueba se anotaron en un diario de campo las actitudes asumidas por los estudiantes de tercero:

... les cuesta leer mentalmente, hubo dos estudiantes de tercero de primaria que manifestaron haber terminado en un lapso muy corto a lo que se les pidió que volvieran a su sitio y revisaran la prueba nuevamente. Los estudiantes trataron de mirar las respuestas de los otros todo el tiempo.

Es un comportamiento similar/diferente al del grupo de tercer grado que presentó la prueba el año anterior; puede explicarse por el desinterés de los estudiantes hacia la prueba o quizás por el miedo a no responder de manera acertada y que ello acarrearía un llamado de atención por el bajo resultado; o será porque la aplicación de pruebas externas se ha convertido en una rutina sin sentido para los estudiantes, ya que sus resultados no son comentados ni analizados por los docentes junto con ellos, con el fin de entender no solo el propósito académico de la prueba sino la razón por la que se obtienen dichos resultados. En total once estudiantes presentaron la prueba: cinco del grado tercero y seis del grado quinto; a continuación se contrastan los resultados de los estudiantes por cada año en que desarrollaron la misma prueba:

Preguntas - Dominios - Procesos	Número Estudiantes - Grados - Respuestas*		
	4 Grado 3° 2011	5 Grado 3° 2012	6 Grado 5° 2012
* Para leer este cuadro comparativo es preciso aclarar que en la prueba del Serce se “presentan solo ítems cerrados con un enunciado, cuatro opciones de respuesta y una única correcta o válida, llamada habitualmente ‘clave’” (Atorresi et ál., 2009, p. 29).			
¿Cuál de los dibujos muestra el final de la historia? Género discursivo: Historieta Nivel: I	3 la clave D (75 %)	1 la clave D (20 %)	1 la clave D (17 %)
	1 opción B	2 opción A	3 opción C
		1 opción B	1 opción B
		1 opción C	1 opción A
Según el dibujo B, el señor quería una flor para... Género discursivo: Cuento popular Nivel: I	1 la clave C (25 %)	4 la clave C (80 %)	6 la clave C (100 %)
	2 opción A	1 opción A	
	1 opción D		
Para el padre, el hijo más inteligente fue el... Género discursivo: Cuento popular Nivel: II	2 la clave D (50 %)	3 la clave D (60 %)	5 la clave D (83 %)
	2 opción C	2 opción C	1 opción B
El desenlace o solución del cuento es... Género discursivo: Cuento popular Nivel: II	2 la clave D (50 %)	2 la clave D (40 %)	5 la clave D (83 %)
	2 opción B	2 opción C	1 opción A
		1 opción B	
Los monos-león dorados pueden vivir hasta... Género discursivo: Descripción enciclopédica Nivel: II	2 la clave B 50 %	3 la clave B 60 %	5 la clave B 83 %
	2 opción A	1 opción A	1 opción C
		1 opción D	
Al escribir una receta, se... Género discursivo: Receta sin cocción Nivel: II	1 la clave A 25 %	1 la clave A 20 %	5 la clave A 83 %
	2 opción C	2 opción B	1 opción D
	1 opción D	1 opción C	
		1 opción D	

**Tabla 2.** Cuadro comparativo de los resultados de las dos nuevas aplicaciones de la prueba Serce rediseñada para la sede Puerto Tolima de la IE Agua Bonita.  
**Fuente:** Elaboración de la autora.

Preguntas - Dominios - Procesos	Número Estudiantes - Grados - Respuestas*		
	4 Grado 3° 2011	5 Grado 3° 2012	6 Grado 5° 2012
Considerando el final de la historia, un nuevo dibujo que la haría avanzar sería el de... Género discursivo: Historieta Nivel: III	1 la clave D 25 %	ninguno la clave D	ninguno la clave D
	2 opción C	3 opción C	2 opción C
	1 opción A	2 opción B	3 opción B
Este animal recibe su nombre por su... Género discursivo: Descripción enciclopédica Nivel: III	1 la clave A 25 %	1 la clave A 20 %	4 la clave A 67 %
	2 opción D	3 opción B	1 opción B
	1 opción B	1 opción D	1 opción D
Otro título adecuado para la receta es... Género discursivo: Receta sin cocción Nivel: III	1 la clave A 25 %	4 la clave A 80 %	5 la clave A 83 %
	2 opción D	1 opción D	1 opción B
	1 opción D		
El pelo de este animal tiene Género discursivo: Descripción enciclopédica Nivel IV	2 la clave C 50 %	ninguno la clave C	4 la clave C 67 %
	2 opción A	2 opción A	1 opción A
		3 opción B	1 opción B

**Tabla 2.** Cuadro comparativo de los resultados de las dos nuevas aplicaciones de la prueba Serce rediseñada para la sede Puerto Tolima de la IE Agua Bonita.  
**Fuente:** Elaboración de la autora.

Al revisar esta comparación se puede ver que no hay mucha diferencia entre el porcentaje de estudiantes de grado 3° (50 %) que acertaron en el 2011 al elegir la clave en los dos ítems de nivel I (4 en 2011, 5 en 2012) respecto al 58,5 % de grado quinto (6 en 2012), lo que evidencia que la aclaración del procedimiento a seguir durante el desarrollo de la prueba en el año 2012 le ayudó al grupo de niños a tener más conciencia de sus elecciones. Pero saber cómo responder no fue suficiente para disminuir, por ejemplo, la selección de distractores

en la identificación del final de la historia gráfica (80 % más que en 2011), por lo tanto, y aunque pueden identificar palabras y frases con un solo significado, aún falta hacer énfasis en la comprensión de textos de imágenes.

En cuanto al nivel II de lectura encontramos que se incrementa el porcentaje de acierto de un año al otro (43,75 % en 2011 y 64 % en 2012) y de un grado al otro (44,37 % en 3° y 83 % en 5°), manteniendo el comportamiento de la prueba de 2006, en la que el 57,14 % de los estudiantes se ubicaban en el nivel II mientras que el 42,86 % se mantenían en el nivel I. Cinco y seis años después de la primera aplicación del Serce, los estudiantes mantienen la tendencia de ubicarse en el nivel II de logro para comprender los textos, es decir, que están en condiciones de parafrasear, resumir y dar explicaciones sencillas, si bien no han accedido a los niveles superiores porque las pedagogías no se transformaron ni llegaron textos novedosos para leer.

En el 2011 muy pocos estudiantes del grado tercero logran llegar al nivel III (25 %); esto indica que los estudiantes no establecen asociaciones entre los significados, ni logran crear relaciones de implicación, causalidad, temporalización o espacialización. No obstante, en el 2012 el nivel de logro en el nivel III aumenta en forma importante (42 %), siendo más visible en 5° grado (50 %) que en 3° (33,33 %); se concluye entonces que mejoran levemente los procesos de síntesis de información y de reconocimiento del tema del texto a partir de

la correlación de datos brindados en las explicaciones y las descripciones. Esto se debe al reconocimiento de la prueba por parte del docente, pues previamente se hizo un taller con todos los docentes de la escuela sobre los objetos de evaluación del Serce; los docentes recibieron el libro *Aporte para la enseñanza de la lectura* (Atorresi et ál., 2009).

La experiencia de la réplica de la prueba fue un paso importante para avanzar en el nivel de la comprensión textual. Pero es insuficiente si lo esperado es que los estudiantes puedan alcanzar un nivel IV de dominio de lo leído, según la prueba Serce; esto es, relacionar los textos de distinta clase y género, a partir de las descripciones y explicaciones dadas gráfica y verbalmente (lo que implica poder moverse entre estos códigos) para integrar y generalizar la información que está distribuida en el texto o ubicada fuera de él (Atorresi et ál., 2009). Por ahora, el 67 % de los estudiantes de grado 5° llegan al nivel IV y solo el 50 % de los estudiantes del grado 3° en 2011 lo logran, ya que en el 2012 ninguno lo consigue; de allí se deduce que los estudiantes están en condiciones de poner en red sus conocimientos para descubrir los universos de sentido que se entrecruzan en los distintos textos leídos, tal como se espera por parte de un lector crítico, lo que implica a su vez patrocinar un trabajo más cuidadoso con los textos para ir superando las siguientes limitaciones:

1. El tipo de preguntas que se formulan en el aula y que traen los libros de texto no propician que el estudiante vaya más allá de la literalidad.
2. Para responder algunas preguntas, dependiendo de la tipología, los estudiantes se “salen” del texto y responden lo que ellos saben por experiencia, lo que han aprendido con sus familias, pero no vuelven al texto para contrastar lo que imaginan con lo que pide el texto analizar.
3. Los estudiantes no entienden las consignas, por lo tanto marcan lo que ellos quieren que suceda.
4. Los estudiantes no releen las preguntas.
5. Hay poca concentración por parte de los estudiantes al resolver la prueba.

Para mejorar esta situación se requiere proponer ejercicios donde el niño tenga que pensar no solo en el significado de las palabras sino en su uso según el contexto, impulsando así la construcción de relaciones, implicaciones y deducciones en y entre los textos. Pero lo más importante es replantear el modo de asumir la evaluación para identificar lo que está aprendiendo el estudiante y conocer los vacíos que tiene con el fin de comprender y promover su aprendizaje.

## **Conclusiones**

Para hacer un balance de los resultados alcanzados en el Serce por una escuela de San José del Guaviare en el área de lectura se identificaron los factores que inciden en los logros de los estudiantes a partir de talleres con maestros, estudiantes, padres y directivos; el objetivo fue analizar el nivel de apropiación de los resultados alcanzados y construir nuevas propuestas pedagógicas para mejorar los desempeños de los estudiantes. Asimismo, el proyecto permitió identificar conocimientos sobre las pedagogías utilizadas por los docentes, lo cual constituyó un desafío para la formulación de hipótesis sobre los factores asociados al logro cognitivo y la orientación y formulación de nuevas metodologías, propiciando cambios en las prácticas educativas.

Del análisis de la información reunida y de los datos observados en las pruebas aplicadas puede concluirse lo siguiente:

Aunque las leyes y demás normas gubernamentales dan unas directrices susceptibles de cumplirse para reconocer el estado de la calidad educativa del país (aprendizajes significativos, innovación e investigación académica, accesibilidad y equidad, proyección, articulación del sistema, etc.), no se

observa una apropiación de estos principios por parte de los docentes; prefieren mantener inamovible su rutina académica o no saben cómo innovar su quehacer pedagógico; como diría Edgar Morin (2001), en la ilusión de creer que la educación tradicional es la mejor y en el error de no aceptar nuevas propuestas pedagógicas, continúan en lo mismo. Se han dado iniciativas estatales y privadas de formación docente continua en las que se ha reflexionado sobre la legislación educativa y la evaluación, pero es necesario continuar adelantando talleres donde los docentes se apropien de la legislación emanada por Colombia en búsqueda de la calidad educativa y el desarrollo de las habilidades propuestas por la Unesco.

También es necesario reconocer que las evaluaciones realizadas por los docentes suelen estar enfocadas principalmente a confirmar y medir la memorización de contenidos temáticos que han sido tratados en clase o a través de la asignación de tareas para realizar en casa, más que a aportar para que los estudiantes superen las debilidades detectadas, lo cual impide el desarrollo de las habilidades. Este hecho hace suponer que los docentes no tienen la apropiación conceptual acerca de la evaluación; además, los instrumentos utilizados son inapropiados para evaluar de manera significativa y formativa, y como consecuencia no se alcanzan los niveles esperados cuando se aplican las evaluaciones externas.

Por lo tanto, es necesario formar a los docentes para que se apropien de nuevos modelos pedagógicos y de evaluación y para que conjuntamente aprendan a elaborar matrices

evaluativas que den información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Así, al tener una planeación coherente con las necesidades de aprendizaje ligadas al proceso evaluativo, en donde se responda qué, por qué y cómo se evalúa, se podría saber cuáles serían los instrumentos pertinentes para determinar las debilidades que presentan los planes de estudio y formular las correcciones pertinentes. Asimismo, se conocería el nivel de aprendizaje de los estudiantes y se elaborarían guías relevantes para cada grupo de estudiantes de acuerdo con su ritmo de aprendizaje, permitiendo así que todos accedan al conocimiento para disminuir las brechas sociales.

Aunque los resultados de las pruebas Serce se dieron a conocer en los informes de resultados publicados, es posible que esta información finalmente no haya llegado a la Secretaría de Educación del departamento ni tampoco a los docentes de la sede Puerto Tolima de la IE Agua Bonita; por lo tanto, no hubo retroalimentación para mejorar el quehacer pedagógico. Se sugiere que el Llece haga entrega directa de los resultados a las secretarías de educación para que los socialicen y tomen las acciones pertinentes o, en su defecto, a las propias escuelas involucradas para mejorar así la calidad educativa en el departamento.

## Bibliografía

Altablero (2004, octubre-diciembre). La evaluación y el seguimiento. *Altablero*. El periódico de un país que educa y que se educa, 32(oct.-dic.), 5. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalues-31327\\_tablero\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalues-31327_tablero_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. (2006). Las distintas pruebas. *Altablero*. El periódico de un país que educa y que se educa [en línea], 38(ene.-mar.). Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-107522.html>

Atorresi, A. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.

Atorresi, A. et ál. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: Unesco.

Atorresi, A., Jurado, F., Centanino, I., Bengoechea, R., Martínez, R. & Pardo, C. (coords.) (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: Serce-Unesco.

- Bogoya, D. (2009). Diseño de instrumentos. En Valdés, H. (comp.). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Reporte técnico*. Santiago de Chile: Unesco.
- Casassus, J. (2009). Una escuela reflexiva frente al problema de la calidad y la desigualdad educativa. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 8(7), 27-36. Disponible en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/1679>
- Horn, R., Wolff, L. & Vélez, E. (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. Santiago de Chile: Unesco.
- Institución Educativa Agua Bonita. (2010). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. San José del Guaviare: IE Agua Bonita.
- Institución Educativa Agua Bonita. (2014). *Sistema Institucional de Evaluación (SIE)*. San José del Guaviare: IE Agua Bonita.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES. (2010). *Resultados de Colombia en Timss 2007. Resumen ejecutivo*. Informes. Evaluaciones Internacionales. Bogotá: Icfes. Disponible en: <http://aplicaciones2.colombiaprende.edu.co/ntg/ca/Modulos/magnitudes/docs/ResultadosdeColombiaenTIMSS2007.pdf>
- Jurado, F. (2010). Las pruebas internacionales del Laboratorio Serce-Llece: ¿qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura?. *Revista Enunciación*, 15(1): 15-32.
- Jurado, F. (coord.) et ál. (2014). *La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – Llece/Unesco. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce)*. Santiago de Chile: Unesco.

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (1984). Resolución 17486 de noviembre 7 de 1984, que determina la promoción flexible.

\_\_\_\_\_. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. Diario Oficial 41.214. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. (3 de agosto de 1994). Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial 41.473. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-86240\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-86240_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. (11 de febrero de 2002). Decreto 230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-103106.html>

\_\_\_\_\_. (16 de abril de 2009). Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. (Derogado). Diario Oficial 47.322. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-187765.html>

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe – Orealc/Unesco. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo Informe*. Santiago de Chile: Orealc, Unesco.

\_\_\_\_\_. (2007). *Educación de calidad para todos un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Unesco.

\_\_\_\_\_. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.

- Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe – Orealc/Unesco. (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce). Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco (2007). *El derecho a la educación*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/advancement/networks/larno/right-to-education/>
- \_\_\_\_\_. (2004). *Conferencia internacional de educación: una educación de calidad para todos los jóvenes, desafíos, tendencias y prioridades*. Ginebra: Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE (2008). *OECD countries agree to invite Colombia as 37th member*. Disponible en: <http://www.oecd.org/newsroom/oecd-countries-agree-to-invite-colombia-as-37th-member.htm>
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. Montevideo. Preal.
- Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. En Martínez F. & Martín, E. (coords.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana.
- Valdés, H. (2008). Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano. El caso cubano. En: Orealc/Unesco. *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.
- Valdés, H. (coord.) (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.



El N.º 25 de los *Cuadernos del Seminario en Educación* es una publicación del Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia y de la Secretaría de Educación del Departamento del Guaviare. El texto principal se armó con caracteres de la familia Caslon; los títulos y subtítulos, con caracteres Myriad.

La impresión, encuadernación y acabados se terminaron en Bogotá D. C., en noviembre de 2019, en los talleres de Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S.

