
**LAS PRUEBAS DE ESTADO EN COLOMBIA
PARA ESTUDIANTES DE UNDÉCIMO GRADO:
UNA REVISIÓN HISTÓRICA**

Olga Rocío Viña Álvarez

info@presaberes.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6799-9889>

Recibido: 27/03/2024

Aprobado: 29/04/2024

RESUMEN

El artículo presenta un análisis exhaustivo de las políticas estatales en Colombia relacionadas con las pruebas de estado para estudiantes de undécimo grado a lo largo de la historia del país. A través de un examen detallado de las variaciones, tendencias y repercusiones de estas políticas en la educación secundaria, se ofrece una visión integral sobre la evolución de las evaluaciones estatales y su impacto en el sistema educativo colombiano.

El estudio emplea una metodología de análisis de contenido que abarca documentos históricos desde la instauración de la primera prueba en 1968 hasta el presente. Este enfoque permite explorar en profundidad las motivaciones subyacentes a los cambios en las políticas de evaluación, los distintos elementos y criterios evaluados en las diversas ediciones de las pruebas, y cómo estos han influido en la calidad educativa en Colombia. Además, se analiza cómo las pruebas de estado han evolucionado a lo largo del tiempo en respuesta a las demandas y desafíos del sistema educativo. Se destacan los impactos positivos y negativos de las reformas en la calidad del aprendizaje, y se proporciona una visión crítica sobre la eficacia de las políticas implementadas. El artículo no solo presenta un panorama detallado de la trayectoria de estas pruebas, sino que también ofrece una reflexión sobre su papel en la contribución a la mejora de la educación en el país.

El artículo concluye en que evolución de estas pruebas refleja un intento continuo por adaptar el sistema educativo a nuevas demandas, pero la eficacia de estas

políticas en mejorar la educación sigue siendo un tema de debate. La reflexión crítica sobre el papel de las pruebas de estado en Colombia sugiere que, para avanzar, es necesario seguir ajustando las políticas para que respondan de manera más efectiva a las necesidades del sistema educativo.

Palabras clave: Calidad educativa, ICFES, pruebas saber 11, competencias, evaluación.

STATE TESTS IN COLOMBIA FOR ELEVENTH GRADE STUDENTS: A HISTORICAL REVIEW

ABSTRACT

The article presents a thorough analysis of state policies in Colombia related to the standardized tests for eleventh-grade students throughout the country's history. Through a detailed examination of the variations, trends, and impacts of these policies on secondary education, it provides a comprehensive view of the evolution of state assessments and their effects on the Colombian educational system.

The study employs a content analysis methodology, covering historical documents from the introduction of the first test in 1968 up to the present. This approach allows for an in-depth exploration of the underlying motivations behind changes in evaluation policies, the different elements and criteria assessed in various editions of the tests, and how these have influenced educational quality in Colombia. Additionally, it analyzes how the standardized tests have evolved over time in response to the demands and challenges of the educational system. It highlights both the positive and negative impacts of reforms on learning quality and offers a critical perspective on the effectiveness of the implemented policies. The article not only provides a detailed overview of the trajectory of these tests but also reflects on their role in contributing to educational improvement in the country.

The article concludes that the evolution of these tests reflects an ongoing attempt to adapt the educational system to new demands; however, the effectiveness of these policies in enhancing education remains a topic of debate. The critical reflection on the role of standardized tests in Colombia suggests that, to make progress, it is

necessary to continue adjusting policies to better address the needs of the educational system.

Keywords: Educational quality, *ICFES*, *Saber 11 tests*, *competencies*, *evaluation*.

INTRODUCCIÓN

Las Pruebas Saber 11, anteriormente conocidas como pruebas ICFES para estudiantes de undécimo grado, tienen como objetivos fundamentales, según el Decreto 869 de 2010, evaluar el nivel de desarrollo de las competencias adquiridas por los estudiantes al finalizar la educación secundaria. Estas evaluaciones no solo sirven como un indicador estratégico para el diseño de políticas nacionales, territoriales e institucionales con el fin de mejorar la calidad educativa en Colombia, sino que también son cruciales para los jóvenes que aspiran a acceder a la educación superior, tanto en universidades públicas como privadas.

En el contexto nacional, las Pruebas Saber 11 son de carácter obligatorio para ingresar a la mayoría de las universidades del país, constituyendo un requisito esencial para el acceso a la educación superior. Estas pruebas permiten valorar las habilidades básicas de los estudiantes y examinar diversos factores que afectan su desempeño académico. Los resultados obtenidos proporcionan a las instituciones educativas y al Ministerio de Educación una visión clara de las fortalezas y debilidades del sistema educativo, lo que resulta esencial para diseñar estrategias de mejora en diferentes ámbitos.

La periodicidad de estas evaluaciones facilita la medición de los avances en períodos específicos y permite evaluar el impacto de programas y acciones dirigidas a la mejora educativa. Los resultados sobresalientes en las Pruebas Saber 11 no solo son determinantes para el acceso a la educación superior, sino que también

pueden abrir puertas a oportunidades adicionales, como la posibilidad de recibir becas que ayuden a financiar los estudios universitarios. En este sentido, los beneficios derivados de obtener buenos resultados van más allá del acceso a la educación superior y se extienden a medio y largo plazo, impactando positivamente en las oportunidades educativas y profesionales que se presentarán en el transcurso de sus vidas.

El presente artículo se centra en la reseña histórica de estas pruebas estatales, explorando cómo su evolución ha impactado la calidad educativa en Colombia. Los objetivos de este estudio están basados en examinar la historia y los cambios en la implementación de las pruebas estatales para estudiantes de grado 11, incluyendo las modificaciones en los formatos y metodologías empleadas además de investigar cómo los resultados y las implicaciones de estas pruebas han afectado la calidad educativa a nivel nacional, incluyendo su impacto en la planificación educativa y en la formulación de políticas públicas.

PRUEBA ICFES DE 1968 A 2009

En la década de 1960, el gobierno colombiano comenzó a explorar la viabilidad de establecer un examen nacional como requisito para acceder a las instituciones universitarias. Con el objetivo de mejorar los estándares educativos, en 1964 se formalizó un acuerdo entre la Asociación Colombiana de Universidades y el Fondo Universitario. Este acuerdo condujo a la creación del Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional, una entidad dedicada a brindar asesoría en el proceso de selección de estudiantes para programas universitarios. Hasta 1968, el servicio desarrolló exámenes de selección, clasificación y orientación para los estudiantes, respondiendo a las demandas específicas de diversas universidades del país.

El 7 y 8 de septiembre de 1968 marcaron un hito significativo con la implementación de los primeros Exámenes Nacionales en Colombia. Estos exámenes, que se caracterizaban por su alcance unificado y la utilización de escalas nacionales para su evaluación, representaron un avance importante en la estandarización del proceso de admisión. En este marco, el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional fue reestructurado y transformado en el Servicio Nacional de Pruebas (SNP), una dependencia del recién creado Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). En su primera fase nacional, el examen consistió en cuatro pruebas de aptitud —aptitud matemática, aptitud verbal, razonamiento abstracto y relaciones espaciales— y cinco pruebas de conocimientos —ciencias sociales y filosofía, química, física, biología e inglés.

En 1980, el Decreto 2343 introdujo un nuevo marco legal que transformó significativamente la naturaleza de los Exámenes de Estado para el Ingreso a la Educación Superior. A partir de entonces, la presentación de estos exámenes dejó de ser opcional y se convirtió en un requisito obligatorio. El decreto estableció que los Exámenes de Estado son pruebas académicas de alcance nacional y carácter oficial, diseñadas para evaluar y certificar los niveles mínimos de aptitud y conocimiento necesarios para el ingreso a las Instituciones del Sistema de Educación Superior. Estos exámenes no solo proporcionaban una evaluación uniforme para todos los candidatos, sino que también ofrecían a las instituciones de educación superior un referente esencial en el proceso de admisión.

El decreto, firmado por el presidente Julio César Turbay Ayala, especificó en detalle los criterios para los exámenes de estado requeridos para el acceso a las instituciones educativas en Colombia. Se definieron pruebas nacionales obligatorias que evaluaban tanto habilidades como conocimientos, y se establecieron criterios de ponderación que consideraban aspectos socioculturales. Los exámenes estaban dirigidos a estudiantes en su último semestre de bachillerato, bachilleres de cualquier modalidad, quienes presentaran certificados de equivalencia y estudiantes

extranjeros con estudios equivalentes al bachillerato colombiano. Las pruebas abarcaban áreas fundamentales del bachillerato y habilidades específicas, y sus resultados tenían una validez de cinco años. No se imponían restricciones en la cantidad de intentos, siempre que estos correspondieran a diferentes períodos académicos.

La administración de estos exámenes correspondía al ICFES a través del Servicio Nacional de Pruebas o de instituciones autorizadas, con la posibilidad de revocar esta autorización si se cuestionaba la confiabilidad de las pruebas. Las instituciones educativas debían informar al ICFES sobre los aspirantes admitidos y sus puntajes obtenidos en la prueba dentro de los tres meses siguientes a la matrícula. Se establecieron sanciones severas, como inhabilitación de uno a cinco años o expulsión, para quienes incurriesen en irregularidades como suplantación, fraude o copia durante los exámenes. Asimismo, se contemplaban sanciones para las instituciones que incumplieran las disposiciones del decreto, el cual entró en vigencia en 1980 y se aplicó a quienes buscaban ingresar a la educación superior a partir de 1981.

Durante un período de veinte años, desde 1980 hasta 1999, los exámenes de Estado se extendían a lo largo de dos días consecutivos, generalmente durante los sábados y domingos. Cada jornada se segmentaba en dos secciones con un mínimo de cuatro horas cada una, donde los puntajes otorgados oscilaban entre 0 y 400, reservando la máxima puntuación, 400, para un desempeño calificado como "muy superior". Entre los años 1980 y 1990, la estructura del examen constaba de nueve pruebas que se agrupaban en cinco áreas principales: ciencias naturales, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y una prueba electiva. Los puntajes se desglosaban en tres categorías: el primero asignado a cada prueba con una escala de 20 a 80 puntos; el segundo, un puntaje por área derivado del promedio de las pruebas que componían cada sector temático; y el tercero, un puntaje total calculado a partir del promedio de las cinco áreas evaluadas. También es de anotar

que con excepción de cuatro años (1986, 1988, 1991 1994) los exámenes se han llevado a cabo semestralmente, donde en la segunda mitad del año lo presentan la mayoría de estudiantes debido a que en un porcentaje alto las instituciones educativas en Colombia pertenecen al calendario A.

La observación de Mera (2012) subraya un punto clave en esta evaluación: “A pesar que las pruebas existen desde hace más de cuatro décadas, sólo hasta inicio de los años noventa, durante el gobierno del presidente César Gaviria Trujillo (1990– 1994), la calidad de la educación básica tomó relevancia. Este contexto histórico sugiere que, aunque las pruebas estatales existían desde mucho antes, su papel en la mejora educativa fue limitado hasta que se empezaron a considerar de manera más sistemática y estratégica en la década de 1990. La relevancia de las pruebas se alineó con una serie de reformas y políticas orientadas a la calidad educativa que se implementaron en ese periodo. Esto indica un cambio hacia un enfoque más riguroso y centrado en resultados en la evaluación del sistema educativo.

Otro periodo crucial está dado a partir del año 2000, donde el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) introdujo una serie de cambios significativos en la estructura y contenido de la prueba de Estado, con el objetivo de mejorar su eficacia y relevancia tanto para los actores educativos como para la sociedad en general. Estos cambios buscaban adaptar la prueba a las nuevas demandas educativas y proporcionar un instrumento más útil para los estudiantes y las instituciones de educación superior.

Entre las modificaciones realizadas, se incluyó una reducción en la duración total de la prueba y en el número de preguntas, con un aumento correspondiente en el puntaje asignado por pregunta. Esta reestructuración tenía como objetivo optimizar la experiencia del examen, haciendo que fuera menos agotador para los estudiantes y más eficiente en términos de tiempo. Además, se llevaron a cabo

ajustes importantes en los componentes evaluados y en la metodología utilizada para la evaluación y puntuación de las respuestas.

El banco Mundial (2008) escribe:

Desde el 2002, Colombia ha estado fortaleciendo su sistema de garantía de calidad mediante la formulación de los estándares básicos de competencia, la vigilancia, el análisis y el uso de los datos de evaluación para el desempeño de alumnos y profesores; el fomento de la calidad escolar mediante el uso de la autoevaluación, los planes de mejoramiento y un proceso de certificación; y el fortalecimiento de los organismos subnacionales, para apoyar los esfuerzos de mejoramiento de escuelas, especialmente de aquellas de menores logros.

Con esto se resalta los esfuerzos significativos de Colombia para mejorar su sistema educativo con políticas planteadas en el 2002. En ella se pueden identificar varias estrategias claves que se implementaron en el país para elevar la calidad de la educación:

1. Estándares Básicos de Competencia: La formulación de estos estándares refleja un intento de establecer criterios claros y medibles para el desempeño académico. Este enfoque permite una evaluación más precisa de los alumnos y profesores, así como una base para comparar y mejorar el rendimiento.
2. Vigilancia y Análisis de Datos: La vigilancia y el análisis de los datos de evaluación son cruciales para entender las áreas de fortaleza y debilidad dentro del sistema educativo. Utilizar estos datos para evaluar el desempeño ayuda a identificar problemas específicos y a tomar decisiones informadas sobre las intervenciones necesarias.
3. Fomento de la Calidad Escolar: La autoevaluación, los planes de mejoramiento y la certificación son herramientas importantes para promover la calidad escolar. La autoevaluación permite a las escuelas reflexionar sobre sus prácticas y resultados, mientras que los planes de mejoramiento

proporcionan una hoja de ruta para implementar cambios. La certificación puede actuar como un incentivo para que las escuelas busquen y mantengan altos estándares.

4. Fortalecimiento de Organismos Subnacionales: El apoyo a los organismos subnacionales para mejorar las escuelas, especialmente aquellas con menores logros, indica un enfoque descentralizado para la mejora educativa. Este enfoque reconoce que las soluciones a los problemas educativos a menudo deben adaptarse a contextos locales específicos.

En general, estos esfuerzos muestran un enfoque integral hacia la mejora educativa, que no solo se centra en los resultados, sino también en los procesos y mecanismos que pueden conducir a una educación de mayor calidad. Sin embargo, para una evaluación completa, sería importante considerar los resultados y el impacto real de estas estrategias en el sistema educativo colombiano.

Teniendo este referente también se realizan ajustes en la nueva metodología permitiendo una evaluación más detallada y precisa de las competencias de los estudiantes. En lugar de simplemente medir conocimientos generales, se introdujeron herramientas para proporcionar a los estudiantes retroalimentación específica sobre sus áreas de fortaleza y debilidad. Esta información detallada resultó fundamental para que los estudiantes pudieran identificar sus competencias y áreas de interés, lo que a su vez les permitió tomar decisiones más informadas sobre sus opciones educativas y profesionales futuras.

Los cambios también incluyeron la actualización de los contenidos evaluados, adaptándolos a los estándares educativos actuales y a las demandas del entorno académico y laboral. Esta evolución en la prueba no solo mejoró la calidad de la evaluación, sino que también fortaleció su papel como herramienta de orientación para los estudiantes, ayudándolos a alinear sus intereses y habilidades con las oportunidades académicas y profesionales disponibles.

Entre el año 2000 y 2005, la transformación en la prueba permitió una evolución significativa en su enfoque, no solo en términos de evaluación por competencias, sino también en la implementación de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para analizar los resultados de los estudiantes. Esta adopción situó a Colombia a la vanguardia internacional en la evaluación por competencias. Aunque el ICFES había utilizado la TRI desde 1991 en otras evaluaciones, la aplicación de esta teoría a las pruebas de estado representó un cambio fundamental en el enfoque metodológico.

Antes de este cambio, el procesamiento de datos y el diseño de evaluaciones se basaban en la Teoría Clásica de los Test. Con la nueva metodología, la estructura de la prueba se alineó con las áreas curriculares establecidas en los Lineamientos Curriculares, las cuales se mantuvieron consistentes a lo largo del tiempo. La prueba se dividió en un núcleo común y un núcleo flexible, permitiendo a los estudiantes seleccionar pruebas adicionales en función de sus intereses y áreas de especialización.

En 2005, se simplificó el examen Saber 11 a una sola jornada de mañana y tarde, reduciendo el número de preguntas por prueba. La evaluación se organizó en dos partes: un núcleo común que incluía ocho pruebas obligatorias y un componente flexible con pruebas de profundización e interdisciplinarias. Los estudiantes podían elegir estas pruebas de acuerdo con sus preferencias y áreas de interés.

Los resultados individuales se presentaron en una escala estandarizada con una media de 50 y una desviación estándar de 10, estableciendo una base sólida para las comparaciones entre estudiantes. Además, se calculó un ranking basado en la suma de los puntajes obtenidos en las ocho pruebas del núcleo común, organizado en una escala descendente de 1000 puestos. Este ranking representaba la posición relativa de cada estudiante en relación con los demás evaluados. Por ejemplo, en la prueba de octubre de 2004, con 408,113 personas evaluadas,

aproximadamente 408 personas ocupaban cada uno de los puestos en el ranking (408 puestos 1, 408 puestos 2,).

PRUEBAS SABER 11 DE 2009 AL 2024

La Ley 1324 de 2009 convierte al ICFES en Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación. “Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES.” Una de sus funciones según el artículo 12 numeral 3 será: Desarrollar la fundamentación teórica, diseñar, elaborar y aplicar instrumentos de evaluación de la calidad de la educación, dirigidos a los estudiantes de los niveles de educación básica, media y superior, de acuerdo con las orientaciones que para el efecto defina el Ministerio de Educación Nacional.

A partir de esta modificación el ICFES emplea diversas pruebas a lo largo del ciclo académico, que se divide en tres niveles: básico, medio y superior. En el nivel básico, comprendido por grados del 1° al 9°, se ejecutan tres exámenes nacionales: SABER 3°, SABER 5° y SABER 9°, correspondientes a tercero, quinto y noveno grado respectivamente. Estos exámenes, conocidos como pruebas SABER, tienen como objetivo evaluar el conocimiento y las habilidades de los estudiantes (competencias) en áreas como lenguaje, matemáticas y ciencias naturales (exclusivamente en SABER 5° y 9°), junto con educación económica y financiera en SABER 9°. Las competencias se miden a través de "estándares básicos de competencia", esta evaluación implica la utilización de habilidades y saberes en contextos concretos, siendo valoradas dentro de las áreas o disciplinas obligatorias del currículo, según lo estipula la Ley General de Educación. Este engranaje se da para poder evaluar el progreso de los estudiantes a lo largo de su vida escolar.

Además, se promueve que cada institución educativa use estos resultados para desarrollar un Plan de Mejoramiento, buscando avanzar en el rendimiento académico de los estudiantes antes de finalizar cada ciclo escolar.

En contraste, la educación media se evalúa con una sola prueba nacional, la SABER 11, de naturaleza sumativa, destinada a evaluar las competencias al final del ciclo y como requisito de ingreso a la educación superior. Por otro lado, la educación superior no cuenta con pruebas nacionales formativas, sino con el examen SABER PRO, de carácter censal y obligatorio para obtener el título de pregrado, centrado en evaluar la calidad educativa superior en el país y proporcionar información relevante para la toma de decisiones y la rendición de cuentas por parte de las instituciones universitarias.

Entre 2011 y 2014, el examen de estado estuvo compuesto por dos partes: un núcleo común con ocho pruebas y un componente flexible que incluía una prueba interdisciplinaria y una de profundización. El núcleo común abarcaba las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas, Biología, Física, Química, Ciencias Sociales, y Filosofía, en inglés, sumando un total de 198 preguntas. El componente flexible estaba dividido en dos pruebas: la primera, de profundización, permitía elegir entre Matemáticas, Lenguaje, Biología o Ciencias Sociales, con un total de 15 preguntas; la segunda, una prueba interdisciplinaria, ofrecía la opción de seleccionar entre Violencia y Sociedad o Medio Ambiente, también con 15 preguntas.

Durante estos años, se comenzaron a presentar dos categorías de indicadores en los resultados: los básicos y los contextualizados. Los indicadores básicos incluyen el promedio y la desviación estándar, ambos evaluados en una escala del 0 al 100. El tercer indicador básico es el porcentaje de estudiantes ubicados en los distintos niveles de competencia en la prueba de inglés (A-, A1, A2, B1, B+), lo que proporciona información sobre el dominio del idioma por parte de los estudiantes.

En cuanto a los indicadores contextualizados, se definen dos grupos de referencia basados en datos obtenidos de los centros educativos y los estudiantes: género y tipo de institución. La información sobre el tipo de centro se centra en su naturaleza (Oficial o Privado) y ubicación geográfica (Rural o Urbana), permitiendo una comparativa entre tres grupos: Oficiales urbanos, Oficiales rurales y Privados.

El informe nacional "Saber 11" (2011-2014) brindó al gobierno, a las autoridades locales y a diversas instituciones educativas la oportunidad de realizar un análisis exhaustivo basado en una amplia cantidad de datos estadísticos. Estos datos se compilaron en diferentes indicadores con fines académicos e investigativos, con el objetivo de presentar una visión clara de la situación de la educación secundaria en el país durante ese período. Esta información permitió identificar tanto las fortalezas como las debilidades de los estudiantes, facilitando el desarrollo de estrategias para mejorar el rendimiento académico de los jóvenes y, en consecuencia, el desempeño global de las instituciones educativas.

Con el objetivo de unificar el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada (SNEE), se reformuló la estructura del examen Saber 11 a partir del segundo semestre de 2014. Esta modificación buscaba alinear los resultados de Saber 11 con otras pruebas del SNEE, como Saber 3, 5, 9 y Saber Pro, lo que llevó a una nueva evaluación compuesta por cinco pruebas genéricas: Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Ciudadanas, e Inglés. Entre los cambios significativos, se incluyeron preguntas abiertas (un total de 8) para evaluar procesos más complejos de razonamiento, así como un aumento en el número total de preguntas a 243, con el fin de obtener una medición más precisa de los resultados. La prueba continuó administrándose en un solo día, dividido en dos sesiones. Los estudiantes recibían sus resultados con un máximo de 500 puntos en total y puntuaciones entre 0 y 100 en cada área. Sin embargo, debido a la escala de calificación, algunos resultados excedían este rango, ya que algunas preguntas se consideraban más difíciles y, por lo tanto, tenían un mayor valor. Además, se

incluyó un componente importante para comparar el desempeño de cada estudiante con el de la población que presentó la misma prueba.

El puntaje global fue calculado como hasta este momento mediante un promedio ponderado de los resultados en las cinco pruebas genéricas, siguiendo una fórmula específica.

$$5. \frac{(PUNT.LECT.X 3 + PUNT.MAT.X 3 + PUNT.SOC.X 3 + PUNT.NAT.X 3 + PUNT.ING.X 1)}{13}$$

Además de la información sobre el nivel de desempeño en cada asignatura de la prueba de acuerdo a la siguiente tabla.

	LECTURA CRÍTICA	MATEMATICAS	SOCIALES Y COMPETENCIAS	CIENCIAS NATURALES
INSUFICIENTE	0-35	0-35	0-40	0-40
MINIMO	36-50	36-50	41-55	41-55
SATISFACTORIO	51-65	51-70	56-70	56-70
AVANZADO	66-100	71-100	71-100	71-100

ESCALA DE LOS NIVELES DE INGLÉS: A- A₁ A₂
B₁ B+

En 2017, el ICFES eliminó las preguntas abiertas debido a la dificultad de calificación y a la variedad de respuestas que los alumnos ofrecían, lo que complicaba la asignación de una calificación precisa. En 2018, se introdujo un componente adicional de información importante para el gobierno: preguntas sobre el nivel socioeconómico. Aunque estas preguntas no afectan el puntaje de los estudiantes, proporcionan datos valiosos que pueden ser utilizados por el gobierno.

Desde entonces y hasta la actualidad, la estructura del examen se ha mantenido esencialmente igual, con la excepción de ajustes en la forma de presentación y el número de preguntas durante los dos años de la pandemia.

Desde 2014 y hasta la actualidad, el ICFES publica dos veces al año un documento que detalla los lineamientos de la prueba, estructurado en cuatro capítulos, en los que se incluye elementos de especificación de la prueba tales como: objetivos, la población evaluada y la metodología empleada por el ICFES en el diseño de las pruebas, estructura general del examen, tipos de preguntas que se utilizan, explicación detalla las cinco pruebas que componen el examen, incluyendo ejemplos de preguntas y al final se presentan la forma que se presentan los resultados.

El ICFES (2023) en Colombia subraya la importancia de la evaluación como una herramienta clave para la mejora continua de la calidad educativa. Las pruebas estandarizadas juegan un papel crucial al permitir una comparación justa entre estudiantes, ya que, al aplicar los mismos criterios a todos los alumnos, se obtiene una visión integral del estado actual del sistema educativo y se pueden identificar diferencias significativas. Esto, a su vez, facilita la definición de prioridades y estrategias de intervención.

A pesar de los esfuerzos del gobierno colombiano por mejorar la calidad educativa, estos no han sido suficientes. La OCDE señala que “Colombia se encuentra dentro de los países en los que la mayoría de los estudiantes puntúa por debajo del nivel básico de conocimientos en las tres habilidades que evalúan las pruebas PISA” (Ortiz, 2016). Los resultados históricos muestran que el país sigue ubicándose en los últimos lugares desde 2006, año en que comenzó a participar en estas pruebas internacionales, lo que ha generado preocupaciones en las instituciones y el Ministerio de Educación.

Sin embargo, es fundamental reconocer que los resultados obtenidos de estas evaluaciones no son una solución por sí mismos. Al igual que con cualquier

diagnóstico, los resultados deben ser interpretados con cuidado y no garantizan mejoras automáticas. La sola observación de las brechas en el rendimiento no proporciona una comprensión completa de las causas subyacentes. Por lo tanto, es imprescindible que toda la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, docentes, directivos y responsables de política, se involucre activamente en la interpretación de estos resultados y en la implementación de acciones concretas que promuevan una educación de mayor calidad. Solo mediante una apropiación y un compromiso continuos con estos resultados, será posible avanzar hacia una educación más equitativa y eficaz.

CONCLUSIONES

Las pruebas de estado en Colombia han experimentado una notable evolución desde su instauración en 1968, con cambios significativos en su estructura y contenido. Desde su transición a pruebas obligatorias en 1980 hasta las reformas más recientes que incluyen la actualización de contenidos y la implementación de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), estos cambios han buscado mejorar la eficacia de las evaluaciones y adaptarlas a las nuevas demandas del sistema educativo. Sin embargo, a pesar de estas reformas, la efectividad real en términos de calidad educativa sigue siendo un tema de debate.

Pruebas Saber 11 y otras evaluaciones estandarizadas han tenido un impacto significativo en la educación colombiana al proporcionar datos valiosos para la toma de decisiones y el diseño de políticas educativas. Sin embargo, los resultados históricos han mostrado que Colombia continúa enfrentando desafíos en términos de desempeño académico a nivel internacional, según las pruebas PISA. Esto indica que, aunque las pruebas han contribuido a la identificación de problemas y la formulación de estrategias, las mejoras en la calidad educativa aún no se han materializado de manera efectiva.

La aplicación y evaluación de las pruebas de estado no garantiza mejoras en la calidad educativa. Es crucial que los resultados obtenidos sean interpretados de manera adecuada y que toda la comunidad educativa, incluidos estudiantes, docentes, y responsables de políticas, participen activamente en la implementación de acciones basadas en estos resultados. Un compromiso colectivo y una apropiación continua de los datos de evaluación son esenciales para avanzar hacia una educación más equitativa y efectiva en Colombia.

REFERENCIAS

- ICFES. (2009). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11°.*
- ICFES. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del Examen Saber 11.*
- ICFES. (2014). *Saber 11. Resultados nacionales 2011- 2014.* Informe Nacional.
- ICFES. (2015). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11°.*
- ICFES. (2023). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11°.*
- Magisterio en Colombia. (2008). *El surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del ICFES en las voces de sus protagonistas.* 115.
- MEN. (2016). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.*
- Mera, S.F.L. (2010). El efecto colegio en Colombia: tres décadas de estudio. *Equidad y Desarrollo*, (14), 85-101.

Mera, S. F. L. (2012). Estimación del efecto colegio en Colombia: 1980–2009. *Estudios gerenciales*, 28(122), 49-68.

Ministerio de Educación de Colombia. (2009). *Ley 1324*.
https://mineducacion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf

Mundial, B. (2008). La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Bogotá: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial Misión residente en Colombia.

Ortiz, D. (2016). Colombia sacó mala nota en educación: Oede.

Presidencia de la República de Colombia. (1980). *Decreto número 2343*. Diario Oficial 35603 jueves 18 de septiembre de 1980