

INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Nota técnica



La educación
es de todos

Mineducación





La educación
es de todos

Mineducación

INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Nota técnica

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
(Icfes)
Ministerio de Educación Nacional

Bogotá D. C., mayo de 2022

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA
Presidente de la República de Colombia

Iván Duque Márquez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

**Viceministra de Educación Preescolar,
Básica y Media**

Constanza Alarcón Párraga

Revisión técnica

Vivian Argueta Bernal

Coordinación editorial

Corocora RBT S. A. S.

Edición

Andrés Castillo Brieva

Corrección de estilo

Paul William Cifuentes Velásquez

Andrés Castillo Brieva

Diseño y diagramación

SOLA

Citación sugerida APA 7

Ministerio de Educación Nacional [MEN]
& Instituto Colombiano para la Evaluación de
la Educación [Icfes]. (2022). *Inclusión y equi-
dad en el proceso de evaluación de la calidad
de la educación: nota técnica.*

ISBN: En trámite

Bogotá D. C., mayo de 2022



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

**INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA
EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES)**

Directora general

Mónica Ospina Londoño

Equipo técnico

Brigitte Bravo Osorio

Paul William Cifuentes Velásquez

Juan Camilo Escandón Wittsack

Sebastián Henao Ramírez

Juliana Rodríguez Naranjo

Yuliana Salas Pérez

www.icfes.gov.co

ICFES

@ICFEScol

icfescol

ICFEScol

Todos los derechos de autor reservados ©



TABLA DE CONTENIDO

| | |
|----|---|
| 8 | QUÉ SON LAS NOTAS TÉCNICAS |
| 10 | RESUMEN |
| 11 | LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS |
| 12 | INTRODUCCIÓN |
| 14 | I. ANTECEDENTES |
| 22 | II. JUSTIFICACIÓN ÉTICA DE UN ENFOQUE INCLUSIVO |
| 23 | Marco teórico |
| 23 | Educación inclusiva en América Latina y el Caribe |
| 25 | Evaluación inclusiva: Icfes |
| 26 | Desarrollo del enfoque |
| 30 | Aplicación en la cadena de valor de la evaluación |
| 35 | III. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PARA LOS GRUPOS ÉTNICOS Y LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD |
| 35 | Población con discapacidad |
| 48 | Población étnica |
| 61 | CONCLUSIONES: PASOS A SEGUIR PARA LA AMPLIACIÓN DEL ENFOQUE |
| 63 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
| 66 | GLOSARIO |

LISTA DE FIGURAS

- 36** Figura 1. Número de personas con discapacidad inscritas en los exámenes Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT, 2017-2021
- 37** Figura 2. Número de personas con discapacidad evaluadas en los exámenes Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT, 2017-2021
- 38** Figura 3. Mapa de población con discapacidad evaluada en el examen Saber TyT según departamento, 2020
- 39** Figura 4. Mapa de población con discapacidad evaluada en el examen Saber Pro según departamento, 2020
- 40** Figura 5. Mapa de población con discapacidad evaluada en el examen Saber 11.º según departamento, 2021
- 41** Figura 6. Número de personas con discapacidad evaluadas en los exámenes Saber Pro y Saber TyT según departamento, 2020
- 42** Figura 7. Número de personas con discapacidad evaluadas en el examen Saber 11.º según departamento, 2021
- 43** Figura 8. Mapa de población con discapacidad matriculada en grado 11.º según departamento, 2021
- 44** Figura 9. Número de personas con discapacidad matriculadas en grado 11.º según departamento, 2018 y 2019
- 45** Figura 10. Cantidad de apoyos ofrecidos a la población con discapacidad evaluada en los exámenes Saber 11, Saber Pro y TyT, 2019
- 45** Figura 11. Cantidad de apoyos ofrecidos a la población con discapacidad evaluada en los exámenes Saber 11.º, Saber Pro y TyT, 2020
- 46** Figura 12. Tendencia de crecimiento del promedio del puntaje global, población general y población con discapacidad, examen Saber 11.º, 2018-2021
a. Calendario B; b. Calendario A
- 47** Figura 13. Tendencia de crecimiento del promedio del puntaje global, población general y población con discapacidad, examen Saber Pro, 2018-2020
- 48** Figura 14. Tendencia de crecimiento del promedio del puntaje global, población general y población con discapacidad, examen Saber TyT, 2018-2020

- 49** Figura 15. Inscritos de población étnica en los exámenes Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT, entre 2017 y 2021
- 50** Figura 16. Número de personas que pertenecen a grupos étnicos evaluadas en los exámenes Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT, entre 2017 y 2021
- 51** Figura 17. Mapa de población étnica evaluada en el examen Saber TyT, en 2020, según departamento, 2020
- 52** Figura 18. Mapa de población étnica evaluada en el examen Saber Pro según departamento, 2020
- 53** Figura 19. Mapa de población étnica evaluada en el examen Saber 11.º según departamento, 2021
- 54** Figura 20. Número de personas que pertenecen a etnias evaluadas en el examen Saber 11.º según departamento, 2021
- 55** Figura 21. Número de personas que pertenecen a etnias, evaluadas en los exámenes Saber Pro y Saber TyT, según departamento, 2020
- 56** Figura 22. Mapa de población étnica matriculada en grado 11.º según departamento, 2020
- 57** Figura 23. Número de personas matriculadas en grado 11.º según departamento, 2020 y 2021
- 58** Figura 24. Tendencia de crecimiento del promedio del puntaje global, población general y población étnica, examen Saber 11.º, 2018-2020. A. Calendario A; b. Calendario B
- 59** Figura 25. Tendencia de crecimiento del promedio del puntaje global, población general y población étnica, examen Saber Pro, 2018-2020
- 60** Figura 26. Tendencia de crecimiento del promedio del puntaje global, población general y población con discapacidad, examen Saber TyT, 2018-2020

LISTA DE TABLAS

- 16** Tabla 1. Acciones del Icfes entre 2009 y 2021 para asegurar la inclusión y la equidad en la aplicación de los exámenes
- 26** Tabla 2. Principios del DUE
- 28** Tabla 3. Marco legal para la población étnica
- 28** Tabla 4. Marco legal para población con discapacidad
- 30** Tabla 5. Categorías de discapacidad definidas en Prisma
- 32** Tabla 6. Apoyos según tipo de discapacidad

¿QUÉ SON LAS NOTAS TÉCNICAS?

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en cumplimiento de sus competencias relacionadas con la formulación y seguimiento de las políticas y objetivos para el desarrollo del sector educativo, pone a disposición de la ciudadanía la presente serie de notas técnicas, concebidas como documentos de coyuntura educativa que abordan iniciativas de política que han sido claves para avanzar de manera decidida en la garantía del derecho fundamental a la educación en Colombia.

Estos documentos dan cuenta de las principales apuestas en torno a programas o líneas estratégicas que se han gestado en este periodo de gobierno o que se vienen implementando de periodos anteriores pero que han sido fortalecidas de manera decidida en el marco del Plan Nacional del Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” y el Plan Sectorial “Pacto por la equidad, pacto por la educación”. Las notas técnicas son un insumo para reconocer los antecedentes, avances y logros, así como los desafíos y retos que persisten en el marco de una visión de la educación como una política de Estado.

La descripción detallada y técnica de las apuestas estratégicas objeto de las notas permite la rendición de cuentas y los procesos de empalme con los gobiernos venideros y se constituye igualmente en insumo para discusiones técnicas que permitan seguir nutriendo la construcción de política pública educativa con el aporte de expertos, docentes y directivos docentes, familias, estudiantes y comunidad educativa en general.

Las notas técnicas en educación han sido construidas bajo la orientación del equipo directivo del Ministerio, con el apoyo de entidades adscritas y vinculadas, grupos de investigación, universidades, secretarías de educación, instituciones educativas públicas y privadas del orden territorial y nacional, maestros, directivos y representantes de la comunidad educativa, organizaciones internacionales dedicadas a abordar la agenda educativa, y entidades y organizaciones de la sociedad civil y del sector privado con quienes se ha hecho equipo por la educación.

Con la publicación de la serie de notas técnicas se busca entonces suscitar un diálogo ciudadano amplio para continuar trabajando de manera decidida en el fortalecimiento del sector, a fin de que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y sus familias tengan más y mejores oportunidades educativas, que les permitan estructurar trayectorias educativas significativas que aporten así mismo al bien común y a la construcción de una sociedad más solidaria, justa y equitativa.

María Victoria Angulo González
Ministra de Educación Nacional

RESUMEN

Un sistema educativo con enfoque de inclusión implica, por un lado, garantizar la participación de todas las personas en los procesos de aprendizaje y, por otro lado, ejecutar acciones para eliminar cualquier tipo de exclusión o discriminación.

Con el fin de contribuir a materializar las políticas de inclusión, desde el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) se ha adoptado el diseño universal de la evaluación (DUE), que busca que todos los estudiantes tengan la oportunidad de mostrar sus competencias bajo los lineamientos de accesibilidad. A su vez, promueve “la eliminación de todo tipo de exclusión y discriminación, y [se propone] mecanismos de inclusión para las poblaciones tradicionalmente marginadas del derecho a la educación (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 12).

Uno de los propósitos de la aplicación de este diseño es mejorar el acceso a los exámenes sin cambiar lo que se busca medir. Dicho de otro modo, no se trata de construir pruebas más fáciles ni de afectar el proceso de evaluación, sino, más bien, de minimizar las barreras que impiden que algunos estudiantes demuestren sus capacidades y habilidades desarrolladas.

En aras de eliminar las barreras que impiden la participación efectiva de todas las poblaciones y permitir la completa accesibilidad, el Icfes recurre a ciertas acomodaciones de sus exámenes y pruebas. Se han efectuado cambios en el formato (por ejemplo, la traducción al braille), en la forma en que se responde la prueba (por ejemplo, permitir al estudiante responder en el cuadernillo) o en las condiciones de aplicación (como proporcionar más tiempo para la resolución). Se espera que las acomodaciones tengan un efecto positivo en las poblaciones que las necesitan, pero que no afecten negativamente a quienes no las requieren.

Los principios atrás descritos se han aplicado, entre otros, en procesos como la inscripción y la aplicación del examen, la metodología de validación y el análisis de resultados. Así, a partir de 2021, como parte de la nueva visión estratégica del Icfes, los análisis de resultados, al integrar el enfoque inclusivo, se realizan de manera separada, considerando los grupos étnicos, la población con discapacidad, la población migrante y las víctimas del conflicto armado, con el ánimo de ofrecer un insumo para la toma de decisiones y la definición de acciones por parte los diferentes actores del sector educativo.

En el marco de lo anterior, el Icfes inició en 2020 el desarrollo de mesas de trabajo que permiten escuchar, comprender y compartir saberes sobre los resultados de la evaluación de la calidad educativa con los grupos étnicos, la población con discapacidad, la población migrante y las víctimas del conflicto armado. De este modo, se espera alcanzar una comprensión más acertada del modo como deberían presentarse los resultados a las poblaciones diversas, incluyendo la adecuación de materiales con enfoque diferencial.

LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| CHD | Cocimientos, habilidades y destrezas |
| CRIC | Consejo Regional Indígena del Cauca |
| DANE | Departamento Administrativo Nacional de Estadística |
| DCE | Diseño centrado en evidencias |
| DUE | Diseño Universal de la Evaluación |
| ETC | Entidad territorial certificada |
| Icfes | Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación |
| IES | Instituciones de educación superior |
| INCI | Instituto Nacional para Ciegos |
| Inpec | Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario |
| Insor | Instituto Nacional para Sordos |
| LSC | Lengua de señas colombiana |
| MEN | Ministerio de Educación Nacional |
| NARP | [Comunidad] Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera |
| NNAJ | Niños, niñas, adolescentes y jóvenes |
| ODS | Objetivo de Desarrollo Sostenible |
| ONU | Organización de las Naciones Unidas |
| PIAR | Planes individuales de apoyos y ajustes razonables |
| Simat | Sistema de Matrículas Estudiantil |
| SUMMA | Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe |
| TEA | Trastorno del espectro autista |
| Unesco | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |

INTRODUCCIÓN

Quedan menos de diez años para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). De ahí que muchos países alrededor del mundo estén aumentando sus esfuerzos y promoviendo estrategias catalizadoras para alcanzar un planeta más equitativo.

El objetivo de desarrollo sostenible número 4 (garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover, para todos, las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida) tiene como una de sus metas:

Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015, num. 4.7).

Lo anterior supone un gran reto para los sistemas educativos, que deben implementar prácticas de enseñanza y aprendizaje que estén en concordancia con este objetivo. Este reto se les plantea, además, a los sistemas de evaluación de la calidad educativa de los distintos países, pues han de implementar diversas formas de evaluación que sirvan como evidencias, materializando las metas propuestas en el ODS 4.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) ha trabajado en esta senda incluso antes de que se formularan los ODS. Al reconstruir la historia de la *inclusión* en el Icfes, es posible observar que, en el Instituto, las prácticas de inclusión han surgido desde hace al menos una década. Las etapas iniciales fueron de reflexión; luego, se efectuaron acciones materiales. Desde el Instituto, se ha hecho un esfuerzo por conseguir pruebas accesibles que atiendan el esquema del diseño universal. Así pues, *se procura la eliminación de todas las barreras que puedan impedir que un estudiante demuestre sus competencias, independientemente de su pertenencia étnica, condición de discapacidad, situación socioeconómica o lugar del país en el que habite.*

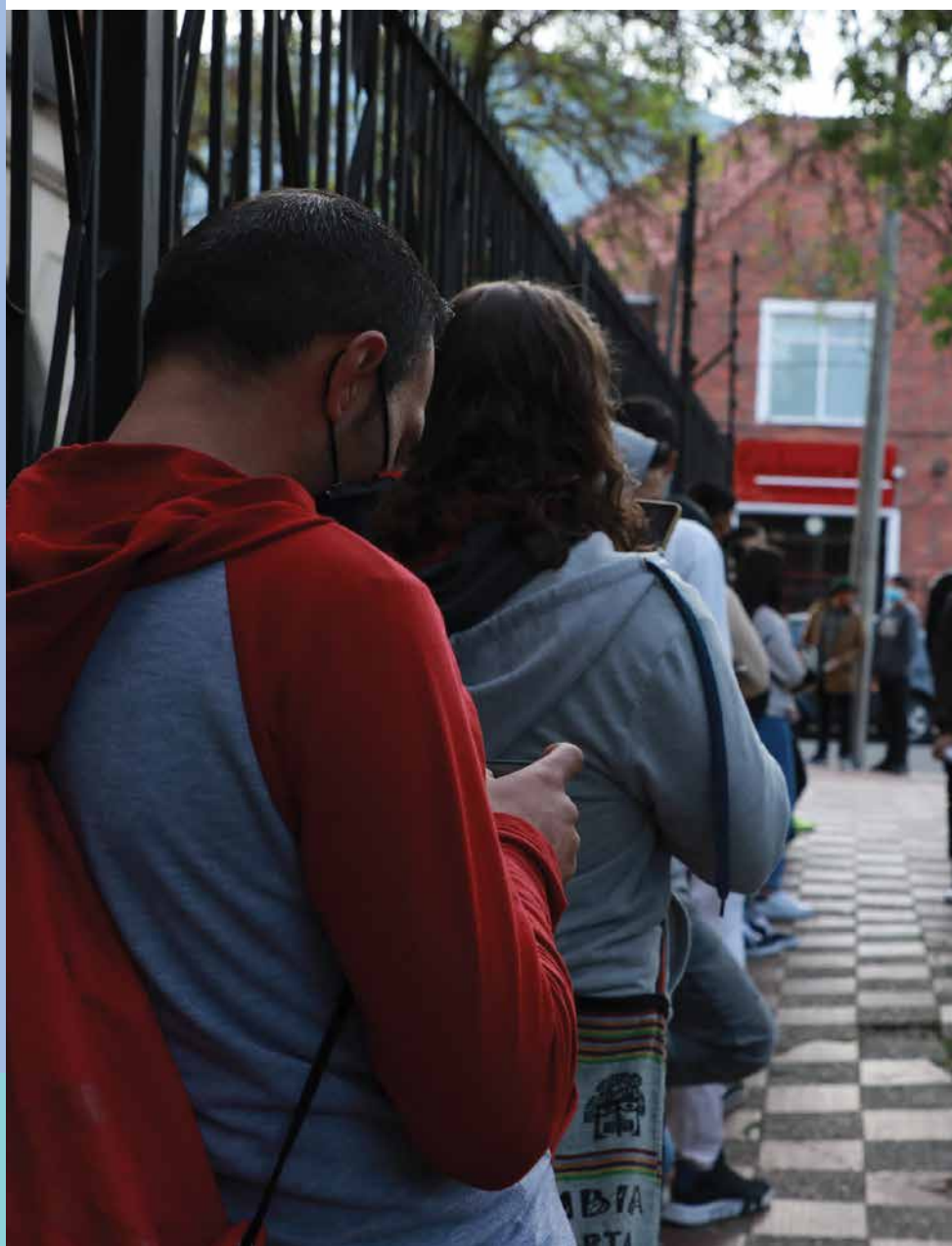
En procura de lo anterior, se han revisado e integrado elementos de inclusión que se tienen en cuenta en todo el proceso de diseño, construcción y aplicación de los exámenes. Para ello, ha sido necesario recurrir a ajustes razonables, con los que se busca garantizar una evaluación adecuada y equitativa de las competencias tanto de las personas con discapacidad como de las comunidades étnicas.

Recientemente, el Icfes se propuso, también, construir un esquema de análisis y difusión de los resultados de la evaluación de la calidad. Dicho esquema contribuye a visibilizar los resultados de todos los grupos poblacionales que representan la diversidad del país, de modo que este análisis inclusivo permite identificar las fortalezas y necesidades de mejora que se dan en la población considerada.

El esquema pretende, además, que los grupos de interés y los sujetos de inclusión comprendan los resultados de las evaluaciones estandarizadas y se apropien de ellos. Así, se espera brindar información útil que pueda ser realmente usada para mejorar los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNAJ) pertenecientes a estos diversos grupos.

Si bien el camino recorrido ha sido largo y ha tenido avances significativos, aún hay retos importantes que deben enfrentarse. Por un lado, hay que mantener, incorporando los elementos de inclusión, el seguimiento de las trayectorias educativas en la evaluación de la calidad. Por otro lado, hay que potenciar los logros en la generación de análisis para que integren mucho mejor los resultados de las diversas poblaciones del país.

Mónica Ospina
Directora general del Icfes



I. ANTECEDENTES

La Ley General de Educación (Ley 115, 1994), en su artículo 4, reconoce que la evaluación es un proceso que permite fortalecer la calidad educativa del país. Por otro lado, la Ley 1324 (2009) señala la necesidad de establecer en qué medida se cumplen los objetivos de educación para buscar, de este modo, el mejoramiento continuo de las prácticas educativas. Esta ley le delega al Icfes la misión de evaluar, mediante exámenes estandarizados y según los objetivos de aprendizaje dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la formación que se ofrece en los distintos niveles del sistema educativo.

Así pues, el Icfes —entidad encargada de la evaluación de la calidad educativa en todos sus niveles—, atendiendo los mandatos de la Constitución, debe promover las condiciones necesarias para que la igualdad entre las personas sea real y efectiva. Si se atiende cabalmente a la Constitución Política de Colombia (1991), esta labor implica adoptar medidas en favor de grupos discriminados (artículo 13) y garantizar el derecho a la educación (artículo 67). El Icfes, entonces, se apropia de la necesidad de generar procesos de evaluación bajo el principio de inclusión, reconociendo, así, la diversidad de la población de estudiantes.

Para entender la evaluación bajo un marco inclusivo, hay que partir del hecho de que todos los estudiantes forman parte del sistema educativo y, por ello, “todos pueden aprender” (Stainback et al., 1999, p. 26). Dicho lo anterior, es claro que el Icfes ha de asumir el reto de evaluar tanto a las personas con discapacidad como a los integrantes de los grupos étnicos que representan la diversidad del país. Para ello, debe hacer uso de pruebas estandarizadas y debe atender las consideraciones de tipo particular que son necesarias en esta población. Sin duda, lo anterior constituye un interesante desafío que exige considerar (y replantear) las características de la evaluación estandarizada.

Durante los últimos diez años o más, gracias a la experiencia en la aplicación de las pruebas Saber, el Icfes ha avanzado en el proceso. Se ha acercado a diferentes poblaciones para comprender sus necesidades y visiones de mundo, y se han identificado, en el proceso, los rasgos particulares que se observan en los diferentes contextos del país.

Toda esta labor se ha hecho de manera articulada y en el marco de los esfuerzos del MEN para formular y promover los lineamientos de inclusión y equidad en la educación. Estos lineamientos buscan la trans-

formación del sector educativo con el fin de acoger la diversidad de las y los estudiantes, eliminando las barreras actitudinales, físicas e institucionales, entre otras, que limitan las oportunidades de desarrollo, de aprendizaje y el pleno acceso y participación en el sistema educativo.

En el marco de lo anterior, desde el Icfes se han desarrollado ajustes razonables y apoyos orientados a que todas las personas del país puedan demostrar, de manera equitativa, el desarrollo de sus aprendizajes, durante su trayectoria escolar.

Esta sección sintetiza los hitos más relevantes respecto a los ajustes razonables y a los apoyos que se dan en las pruebas y exámenes del Icfes. Vale la pena resaltar que, con estas acciones, siempre se ha buscado que la inclusión forme parte de la cadena de valor que se crea en el proceso de evaluación educativa que adelanta el Instituto. Como se observará, las iniciativas de inclusión inician gracias al trabajo conjunto con el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (Insor).

La necesidad de implementar ajustes razonables para la población con discapacidad surgió del análisis de los resultados obtenidos por dicha población. Al observar con detenimiento dichos resultados, fue especialmente llamativo el caso de la población con discapacidad visual y auditiva, pues sus resultados limitaban las oportunidades de aplicar a determinados programas de educación superior.

Los análisis de los resultados obtenidos por la población con discapacidad visual y auditiva, más que cuestionar al Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, generaron preguntas al interior del Instituto. Las indagaciones subsecuentes posibilitaron los ajustes razonables a los exámenes. De este modo, se buscó que la población con discapacidad pudiera demostrar, de manera equitativa, el desarrollo de sus aprendizajes durante su trayectoria escolar.

Posteriormente, atendiendo a lo establecido en el Decreto 1421 (2017), el Instituto se enfocó en definir los ajustes necesarios para el diseño, construcción y aplicación de los exámenes de Estado. Estos deben permitir a los estudiantes:

- Demostrar sus conocimientos, habilidades o destrezas en las pruebas.
- Superar las barreras que les impiden demostrar lo que saben.
- Recibir el apoyo que necesitan para abordar la evaluación.
- Tener instrumentos adecuados para presentar las pruebas.
- Contar con interpretaciones válidas de los resultados obtenidos.

Más recientemente, el análisis de los resultados de la población perteneciente a grupos étnicos, a la comunidad negra, afrocolombiana, raizal y palenquera (NARP), y al pueblo rrom, ha planteado reflexiones similares sobre los ajustes razonables que se requieren para poder demostrar sus aprendizajes de manera equitativa.

La diversidad del país exige repensar, permanentemente, cómo se logra un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad cada vez más incluyente. Este es un propósito de largo aliento que el Icfes aborda mediante el diseño universal de la evaluación (DUE) (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2020). El propósito del DUE es minimizar las barreras que impiden que algunos estudiantes demuestren sus conocimientos, habilidades y destrezas (CHD) al responder las preguntas de la prueba, sin debilitar el constructo o crear pruebas más fáciles o diferentes para ciertos grupos poblacionales.

En la tabla 1 se presentan los hitos desde 2009 hasta 2021, según la información de la que se dispone.

Tabla 1. Acciones del Icfes entre 2009 y 2021 para asegurar la inclusión y la equidad en la aplicación de los exámenes

| Año | Acciones | Objeto |
|---------------|--|--|
| Antes de 2009 | Inclusión de apoyos para población con discapacidad | Incluir lectores de apoyo para las personas con discapacidad visual y contenido en lengua de señas colombiana (LSC) en la aplicación de los exámenes |
| | Organización de la población con discapacidad | Organizar a la población con discapacidad auditiva en grupos de cuatro o cinco. |
| 2009 | Decreto 366 de 2009 | Reglamentar la organización del servicio de apoyo pedagógico para atender a los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales (derogado por el Decreto 1421, 2017). |
| | Apoyos para la población con discapacidad en la aplicación de los exámenes | Asignar apoyos para la población con discapacidad que participó en la aplicación piloto de los exámenes Saber 3.º, 5.º y 9.º (en 2009, solo se aplicó a 5.º y 9.º) |
| 2010-2013 | Decreto 366 de 2009 | El Icfes ajustó el proceso de inscripción, teniendo en cuenta cuatro categorías de discapacidad: 1) discapacidad cognitiva, motora y autismo; 2) discapacidad auditiva, personas usuarias de lengua de señas colombiana; 3) discapacidad auditiva, personas usuarias de lengua castellana, y 4) personas ciegas, con baja visión y sordociegas. |
| | Dudas sobre el desarrollo de las competencias en relación con la aplicación del examen a usuarios de LSC | <ul style="list-style-type: none"> • Solucionar interrogantes (cuando, en 2013, se reestructuró el examen Saber 11º) sobre el desarrollo de las competencias que se evaluaban en las pruebas que presentó la población usuaria de LSC. • Se observó que los resultados limitaban sus oportunidades de elección de determinados programas de educación superior. Ello llevó al Instituto a reflexionar sobre la necesidad de ajustes y apoyos no solo en el momento de la aplicación de las pruebas, sino también en su construcción. Con base en estas reflexiones, se trabajó en tres aspectos clave: 1) las condiciones de tiempo, espacio y organización cuando se aplica el examen; 2) la certificación del servicio de interpretación para la presentación de la prueba, y 3) las acciones y actitudes de quienes participan en el desarrollo de la prueba. |
| | Resolución 286 (Icfes, 2013) | Reglamentar la presentación de la prueba electrónica Saber 11.º calendario A para la población con discapacidad auditiva en el 2013. |

| | | |
|-----------|--|--|
| 2010-2013 | Desarrollo de pruebas del examen Saber 11.º para población con discapacidad visual | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las pruebas del examen Saber 11º en una plataforma multimedia para estandarizar la interpretación en LSC. • Ajuste razonable que se aplicó tras la ratificación colombiana de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. |
| | Contrato 034 de 2011 con el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (Inpec) | <ul style="list-style-type: none"> • Efectuar, a través de internet, la inscripción, citación, aplicación y consulta de resultados de los exámenes Saber 11º y Saber Pro y la validación del bachillerato académico para las personas privadas de la libertad. • Mensaje emergente: Anualmente, hay contrato con el Inpec para la aplicación de los exámenes a la población privada de la libertad. |
| | Incorporación de lectores especializados para población ciega | Incorporar, junto con el INCI, a más de 383 lectores especializados que han servido de apoyo a la población ciega en las distintas aplicaciones de los exámenes. |
| 2013 | Primera prueba electrónica con la plataforma TAO | Realizar, por medio de la plataforma TAO, la primera prueba electrónica para población con discapacidad auditiva que se inscribió al examen Saber 11º. |
| | Ampliación de la oferta por parte del Icfes para comunidades indígenas | Ampliar, en el territorio nacional, la oferta de sitios de aplicación del examen Saber 11º para la población indígena. |
| 2015-2016 | Convenios de cooperación 061 de 2015 y 411 de 2016 con el Inesor | Aplicar esfuerzos técnicos, humanos y logísticos para avanzar, por un lado, en la estandarización del examen Saber 11.º que presenta la población con discapacidad auditiva y, por otro lado, en la aplicación y generación de resultados de dicho examen. |
| | Convenio de cooperación 071 de 2016 con el INCI | Cooperar y aunar esfuerzos técnicos, logísticos e informativos para estandarizar el proceso de aplicación del examen Saber 11.º y las demás pruebas que adelante el Icfes. |
| | Convenios con INCI e Inesor | Mejorar las iniciativas que procuran apoyos para la población con discapacidad auditiva y con discapacidad visual (como intérpretes de LSC y lectores especializados). |
| | Informe anual de resultados del examen Saber 11.º para el INCI y el Inesor | Analizar la información de la población con discapacidad visual y de la población con discapacidad auditiva en el examen Saber 11.º. |

| | | |
|------|--|---|
| 2017 | Decreto 1421 de 2017 | <ul style="list-style-type: none"> • Reglamentar, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. • Abordar cuestiones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes de esta población. |
| | Ampliación de acciones de inclusión | <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar, en toda la cadena evaluativa, las acciones de inclusión enfocadas a las personas con discapacidad. • Caracterizar a la población y las necesidades particulares que surgen desde la inscripción. • Analizar la aplicación de ajustes razonables en los cuestionarios y los apoyos requeridos en la presentación de los exámenes. |
| | Plexi (plataforma para presentar los exámenes) | Crear Plexi para la población con discapacidad visual que contribuye a la presentación de los exámenes. |
| | Análisis exhaustivo de los datos para población con discapacidad | Incluir, en los informes que se entregan a los establecimientos educativos, los resultados por niveles de desempeño de cada persona con discapacidad evaluada en ese momento. |
| 2018 | Ampliación del proyecto de inclusión | <p>Conocer y comprender cada una de las categorías de discapacidad.</p> <p>Establecer qué adecuaciones y/o adaptaciones debían ser acogidas.</p> <p>Evaluar si las adecuaciones eran “correctas” con asesoría de un experto internacional (Richard Shavelson).</p> |
| | Liberación de ítems para la población con discapacidad auditiva | Liberar ítems (video) para que la población con discapacidad auditiva pudiera familiarizarse con el contenido de la prueba antes de aplicarla en el marco de la segunda aplicación del examen Saber 11.º. |
| | Seminario web interactivo por YouTube con estudiantes e instituciones educativas | <ul style="list-style-type: none"> • Resolver las inquietudes de la comunidad. • Dar a conocer la versión digital del examen Saber 11.º para las personas con discapacidad auditiva. |
| | Alineación de las categorías de discapacidad por parte del Icfes | <ul style="list-style-type: none"> • Adicionar dos categorías, tal como se maneja en el sistema de información de matrícula del país. • Actualizar el formulario de inscripción a los exámenes. |
| | Análisis de los sitios de aplicación del examen Saber 11.º | Analizar los sitios web para los pueblos indígenas, con el fin de realizar la aplicación de la prueba en establecimientos educativos más cercanos a sus territorios. |

| | | |
|------|--|---|
| 2019 | Sentencia T-039 de 2019 | <ul style="list-style-type: none"> • Ajustar el proceso de inscripción para que este permitiera la participación de los estudiantes reportados con alguna de las condiciones de discapacidad • Adicionar en la inscripción lo siguiente: 1) el tipo de examen que se debe aplicar ya sea que este consista en el cuadernillo especial o el estándar; 2) los ajustes, apoyos y otras condiciones de presentación del examen, y 3) la presentación o no de la prueba de Inglés. |
| | Modificaciones por parte del Icfes (Sentencia T-039 de 2019) | Ajustar el proceso de inscripción para que las personas con una discapacidad diferente a la motriz y los miembros de las comunidades étnicas cuya segunda lengua fuera el castellano pudieran decidir si querían presentar (o no) la prueba de Inglés, según Resolución 675 (Icfes, 2019). |
| | Resolución 268 de 2020 | <ul style="list-style-type: none"> • Reglamentar la nueva metodología para la generación de resultados de los exámenes. • Incluir percentiles para analizar los resultados de la población con discapacidad y de los pueblos indígenas que presenten o no a la prueba de inglés. • Ajustar la calificación, de modo que la prueba de Inglés no se tenga en cuenta al calcular el promedio del puntaje global de quien no presente dicha prueba. |
| | Elaboración de los <i>Referentes teóricos del proyecto de inclusión de la evaluación estandarizada</i> (Icfes, 2020) | <ul style="list-style-type: none"> • Formular las bases teóricas para el desarrollo e implementación de pruebas accesibles, en el marco del DUE. • Incorporar prácticas y principios que buscan desarrollar pruebas que puedan ser usadas por la mayor cantidad de personas posibles, sin necesidad de que las preguntas sufran adecuaciones especiales. • Aplicar ajustes razonables que permiten implementar prácticas y procedimientos en la presentación del examen, en las hojas de respuesta, en la configuración y en el tiempo de aplicación. • Modificar las pruebas para garantizar el acceso a las pruebas a personas con diferentes niveles de habilidades y discapacidades. • Pruebas accesibles: Una prueba se considera accesible si la población a la que se aplica demuestra los conocimientos, habilidades o destrezas que constituyen el dominio evaluado, independientemente de su género, etnia, nivel socioeconómico o discapacidad. Esto se logra siempre y cuando se eliminen o reduzcan las barreras que puedan surgir de la interacción entre las características de la prueba y las características de las personas evaluadas (Beddow et al., 2011, p. 163). |

| | | |
|------|--|---|
| 2019 | Estudio piloto con las pruebas Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º | Buscar información sobre los filtros y patrones de diseño que se están implementando en la construcción de las pruebas. |
| | Diseños experimentales sobre el diseño de preguntas | <ul style="list-style-type: none"> • Poner a prueba algunos cambios en el diseño de las preguntas • Incluir, en el examen Saber 11.º, población con discapacidad leve, con discapacidad severa y sin discapacidad; estas personas, dicho sea de paso, pertenecían a cinco instituciones educativas oficiales de Bogotá. Aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total, sí se hallaron discrepancias pregunta por pregunta. Lo anterior pretendía acumular más estudios experimentales que sirvieran de evidencia para establecer si los cambios realizados estaban brindando mayor acceso a la población. |
| 2020 | Validación del Saber 11.º con comunidad educativa | Validar, junto con etnoeducadores y estudiantes de varios grupos étnicos del Amazonas y Arauca, las pruebas del examen Saber 11.º. |
| | Trabajo con las comunidades negra, afrocolombiana, raizal y palenquera | Trabajar con las comunidades negra, afrocolombiana, raizal y palenquera para darles a conocer las especificaciones de las pruebas. |
| | Diseño de proyecto estratégico para la integración del enfoque de inclusión en el análisis de resultados | <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar un proyecto estratégico para integrar el enfoque de inclusión en el análisis y la difusión de los resultados de la evaluación de la calidad educativa. • Gestionar espacios de diálogo con representantes de comunidades étnicas, en conjunto con el MEN. |
| | Creación de aplicación para personas con discapacidad | Crear una aplicación para personas ciegas mediante la plataforma Open LMS en el marco del examen Saber Pro. |
| | Ajustes para personas con discapacidad auditiva y visual-Saber TyT | <ul style="list-style-type: none"> • Ajustar el examen Saber TyT¹ (modalidad electrónica) y Saber TyT para discapacidad auditiva y visual • Asegurar, para la población con discapacidad auditiva, el acompañamiento de intérpretes de LSC en instalaciones del Instituto mediante Plexi y Teams para que los estudiantes presenten su prueba desde casa • Garantizar, para la población con discapacidad visual, la presentación del examen mediante Open LMS con adaptaciones validadas por profesionales con discapacidad auditiva del INCI. |

1 Para la definición de las diferentes pruebas del Icfes (exámenes Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT), consultar el Glosario, al final de esta nota técnica.

| | | |
|------|---|---|
| 2021 | Adición de análisis en el examen Saber 11.º | <ul style="list-style-type: none"> Incluir en los informes nacionales del examen Saber 11.º el análisis detallado de los resultados de comunidades étnicas, población migrante y población víctima del conflicto armado. |
| | Taller en Mitú (Vaupés) y Mapiripana (Guainía) | <ul style="list-style-type: none"> Realizar un taller en Mitú (Vaupés) y Mapiripana (Guainía). En él, se abordó el análisis y la interpretación de los resultados de las evaluaciones, y la experiencia que tienen estas comunidades con los resultados que se presentan. |
| | Jornada de diálogo y aprendizaje con la comunidad nasa, en Inzá (Cauca) | <ul style="list-style-type: none"> Compartir saberes sobre la comprensión, la interpretación, el uso de los resultados, el conocimiento de las especificaciones de cada prueba y el entendimiento de los cuestionarios auxiliares (los cuestionarios de factores asociados y los cuestionarios socioeconómicos) Conocer el proyecto y sistema de valoración propio del pueblo nasa. |
| | Propuesta de mochila étnica digital para la comprensión y uso de los resultados del examen Saber 11.º | <ul style="list-style-type: none"> Primer producto de análisis y resultados diseñado y producido a la medida para un pueblo indígena. Incluir elementos de la cultura e iconografía propias del pueblo nasa, así como algunos elementos traducidos a nasa yuwe (primera lengua del pueblo nasa) en la mochila. |
| | Convenio con la Secretaría Distrital de la Mujer | <ul style="list-style-type: none"> Aplicar y calificar el examen Saber 11.º calendario A y el examen Pre Saber, a mujeres focalizadas por la Secretaría. Generar un informe de resultados con enfoque interseccional. |
| | Creación de comunidad de aprendizaje virtual y presencial | <ul style="list-style-type: none"> Intercambiar saberes y experiencias significativas con actores de la comunidad educativa. Identificar herramientas comunes para los interesados (por ejemplo, una caja de herramienta con temáticas sobre la comprensión y uso de los resultados de la evaluación de la calidad educativa). Buscar la vinculación y participación activa de las poblaciones diversas y en condición de vulnerabilidad en el futuro. |

Fuente: Elaboración propia

II. JUSTIFICACIÓN ÉTICA DE UN ENFOQUE INCLUSIVO

Más allá de las consideraciones legales, constitucionales o internacionales, resulta necesario —a la luz de cualquier modelo contemporáneo de la ética o la filosofía moral— un enfoque de inclusión. En último término, la inclusión llega a ser una obligación legal, y un lineamiento gubernamental o institucional, debido a su relevancia política. Cabe precisar que, cuando aquí se presenta el sustantivo o el adjetivo *política* (o *político*), este no se usa en el sentido electoral, sino, más bien, en su significado más social y filosófico: la forma en la que organizamos nuestra sociedad a partir de nuestras relaciones de poder, o, desde otra perspectiva, los fundamentos racionales de nuestra convivencia social (Rawls, 1995, 1997).

De esta concepción de la política, se deriva una necesidad imperante de que las entidades gubernamentales y, en general, aquellas que prestan cualquier servicio al ciudadano, no solo mencionen la inclusión en sus discursos, sino también adecúen sus procesos a las necesidades de la diversidad del país.

En el caso particular del Icfes, se trata de adecuar los procesos que forman parte de la cadena de valor

de la evaluación para que las personas con discapacidad visual presenten evaluaciones que tengan en cuenta la diversidad de su funcionamiento, pues de lo contrario habrá efectos en sus resultados, o en casos extremos, no podrán presentar las evaluaciones. Adicionalmente, el enfoque de inclusión no se limita al acceso; también abarca la posibilidad de conocer y trabajar con los resultados obtenidos para detectar los aspectos que deben fortalecerse, de manera que se puedan mejorar los aprendizajes y las políticas públicas en todo el sistema educativo.

En suma, como entidad gubernamental y como servidores públicos, al Icfes y a su personal los convocan, no solo el deber legal y constitucional, sino también los principios básicos de la racionalidad moral en su sentido político, no metafísico. Es socialmente obligatorio y necesario que se implementen mecanismos orientados a garantizar el acceso de cada una de las personas de la sociedad tanto al sistema de evaluación como a la información derivada de sus resultados. De otro modo, el Instituto estaría sirviendo a una mayoría relativa y no procuraría un bienestar social en su sentido amplio.

Marco teórico

Es indudable que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, hablar de *educación inclusiva* implica tener en cuenta que la evaluación también debe serlo. ¿Cómo hace el Icfes una evaluación estandarizada con un enfoque de inclusión? Esta tarea ha seguido el camino que se describió en la sección anterior, respondiendo a las exigencias de la educación inclusiva, aspecto que, como ya se ha dicho, es clave en un país pluricultural como Colombia. Según Javier González, director del Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA):

Los sistemas educativos de la región no solo se caracterizan por su baja calidad, sino también por sus altos niveles de desigualdad y exclusión social. Este problema se ha visto exacerbado con la pandemia. Por esta razón, debemos invertir y reformar urgentemente nuestros sistemas educativos para desarrollar su capacidad de adaptación a las necesidades particulares de sus estudiantes y territorios, reconociendo, valorando y construyendo sobre la diversidad, como elemento esencial y constitutivo de la calidad educativa. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020b)

A continuación, se presentan varios conceptos relevantes para la evaluación inclusiva.

Educación inclusiva en América Latina y el Caribe

El *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción* (Unesco, 2020a) pre-

senta los adelantos y retos de la educación inclusiva en los países de la región. Además, incluye un conjunto de recomendaciones para la siguiente década, que sirven de guía para que se alcancen los objetivos de la Agenda 2030.

En el informe, además, se habla de la implementación de políticas públicas, el papel de quienes ejercen la docencia, los currículos, los libros de textos y la necesidad de incrementar los presupuestos en el ámbito educativo. Una de las ideas más poderosas es la de que “los sistemas educativos deben responder a las necesidades de todo el alumnado y considerar la diversidad de estos como un recurso y no como un problema” (Unesco, 2020a, p. 121). En el texto, se señala que, aunque los marcos legislativos y normativos de los países de la región han incorporado el concepto de educación inclusiva, aún queda camino por recorrer, sobre todo en el escenario práctico. Según el texto, la inclusión:

refleja la equidad: se trata de un proceso: acciones y prácticas que tienen en cuenta la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la creencia de que cada persona es valiosa, tiene potencial y merece respeto. Pero la inclusión también es un estado de cosas, un resultado, con una naturaleza multifacética que lo hace difícil de precisar. (Unesco, 2020a, p. 15)



Asimismo, una de las diez recomendaciones que presenta el informe sugiere “recopilar datos sobre y para la inclusión con atención y respeto: evitar asignar etiquetas que estigmaticen” (p. 125). El consejo anterior se basa en el hecho de que los datos, una vez analizados, permiten detectar las falencias e identificar los aspectos que se deben fortalecer en las políticas públicas, en las aulas y, en general, en todo el sistema educativo.

De Colombia, este informe resalta el esfuerzo que ha hecho el MEN en términos de lineamientos y de elaboración de proyectos educativos comunitarios en los que participan activamente las comunidades indígenas. Reconoce, también, el trabajo de la Comisión Pedagógica Nacional y su rol en las políticas educativas dirigidas a la comunidad NARP, así como los esfuerzos conjuntos que se han adelantado con entidades externas como el INCI y el Insor, esfuerzos con los que se fortalece la atención integral para población con discapacidad.

El MEN define la educación inclusiva como:

Un proceso permanente, cuyo objetivo es promover el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos y todas sin discriminación o exclusión alguna, garantizando los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, atendiendo sus particularidades y prestando especial énfasis a quienes por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados. (Citado por Rendón Arredondo, 2017, p. 11).

A este respecto, una de las acciones desarrolladas por el MEN ha sido plantear lineamientos y recomendaciones que el sector educativo ha de tener en cuenta. En cuanto a esto último, el viceministerio de educación superior ha publicado el siguiente material:

- El *Enfoque e identidades de género* (Ministerio de Educación Nacional [MEN], s. f.), una herramienta con la cual las instituciones de educación superior (IES) pueden reconocer las condiciones en las que se encuentran en cuanto a la atención de sus estudiantes.
- El documento contiene los lineamientos de política de educación superior inclusiva, en los cuales plantean estrategias para el fortalecimiento del enfoque diferencial en el acceso, la permanencia y las condiciones de calidad de las IES.
- Esta publicación es una herramienta para que las IES hagan un análisis sobre las principales barreras con las que se enfrenta un estudiante que se encuentre en vulnerabilidad al momento de acceder a la oferta educativa. También sirve para identificar las estrategias que ayudarían a eliminar algunos factores relacionados con la exclusión.

Por otro lado, en el Plan Decenal de Educación 2016-2026 se consignó un lineamiento que señala la necesidad de “construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género” (MEN, 2017, p. 6). Desde luego, para evitar la marginación o la exclusión, debe buscarse “la inclusión de personas con discapacidad, el desarrollo de modalidades propias y pertinentes para grupos étnicos, el reconocimiento de la diversidad y la restitución de derechos para niños, jóvenes y adultos en condición de vulneración” (p. 53).

Así, prestando atención a los lineamientos referidos, deben plantearse acciones que promuevan condiciones de igualdad, como un sistema de evaluación que permita a todas las personas demostrar sus habilidades y competencias.

Evaluación inclusiva: Icfes

Un examen accesible, con ajustes razonables, responde a la exigencia de una educación inclusiva que procure que cada una de las personas evaluadas goce de la autonomía necesaria aun en su condición específica. En consecuencia, “el Icfes asume que el desempeño de todos los estudiantes podría ser óptimo si se tienen los apoyos y ajustes pertinentes al momento de presentar una prueba” (Icfes, 2020, p. 12).

Para materializar dichas políticas de inclusión, el Icfes se ha basado en el DUE, el cual consiste en una técnica de construcción de instrumentos de evaluación. El DUE busca que todos los estudiantes tengan la oportunidad de mostrar sus competencias bajo los lineamientos de accesibilidad, promoviendo, a la vez, “la eliminación de todo tipo de exclusión y discriminación, y [proponiendo] mecanismos de inclusión para las poblaciones tradicionalmente marginadas del derecho a la educación” (MEN, 2017, p. 12). Así, es posible garantizar los principios de participación plena y efectiva, de autonomía, accesibilidad y no discriminación si se eliminan aquellas barreras que impiden el igual acceso a ciertas oportunidades. Adicionalmente, aplicar los principios del DUE “permite la participación de la mayor variedad posible de estudiantes, y genera inferencias válidas sobre el desempeño de los estudiantes que participan en la prueba” (Thompson et al., 2002).

El Icfes publicó en 2020 el documento *Referentes teóricos del proyecto de inclusión de la evaluación estandarizada*, que tiene como objetivo “sentar las bases teóricas para el desarrollo e implementación de pruebas accesibles” (2020, p. 6). Este documento aborda los elementos relacionados con la evaluación inclusiva y fija los criterios que se tienen en cuenta en la elaboración de las pruebas según el marco establecido para el proyecto de inclusión del Icfes.

La propuesta del Instituto plantea, entre otras cosas, que la evaluación inclusiva busque disminuir las brechas de

inequidad y exclusión. Además, asume que, mediante el pleno ejercicio de derechos, las pruebas con ajustes razonables —que recurren a medidas técnicas y metodológicas en su diseño— les garantizarán diversos servicios y beneficios a poblaciones vulnerables. En esa medida, la evaluación inclusiva se construye sobre el lineamiento de la accesibilidad, la cual “promueve la eliminación de todo tipo de exclusión y discriminación, y propone mecanismos de inclusión para las poblaciones tradicionalmente marginadas del derecho a la educación, tales como la accesibilidad material y accesibilidad económica” (MEN, 2017, citado por Icfes, 2020, p. 8). Vale la pena señalar que esta consideración se deriva de lo establecido por el MEN y de la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en su propósito de darle a la educación un enfoque de derecho.

En el documento sobre referentes teóricos producido por el Icfes, también se menciona que:

Una prueba se considera accesible si la población a la que se aplica demuestra los conocimientos, habilidades o destrezas que constituyen el dominio evaluado, independientemente de su género, etnia, nivel socioeconómico o discapacidad. Esto se logra siempre y cuando se eliminen o reduzcan las barreras que puedan surgir de la interacción entre las características de la prueba y las características de los evaluados. (Icfes, 2020, p. 8)

Estos referentes son los que se tienen en cuenta para la elaboración y aplicación de las pruebas. Es así como valorar la diversidad forma parte, indudablemente, de concebir estrategias para una evaluación inclusiva que permita valorar las competencias e identificar las dificultades de quienes son evaluados. Esta valoración de la diversidad es una de las tantas herramientas que permiten fortalecer una educación en nuestro país en la que todas las personas se sientan representadas y no excluidas.

Desarrollo del enfoque

El DUE señala un conjunto de prácticas y principios que buscan desarrollar pruebas que puedan ser usadas por la mayor cantidad de personas posibles, sin la necesidad de que las preguntas sufran adecuacio-

nes especiales. Para cumplir este propósito, se aplican ajustes razonables a la presentación del examen, las hojas de respuesta, la configuración y el tiempo de aplicación. Los siete principios del DUE se sintetizan en la tabla 2.

Tabla 2. Principios del DUE

| Principio | Descripción |
|---|---|
| 1. Evaluación inclusiva de la evaluación | <p>Los exámenes de calidad que hace el Estado deben aplicarse a la totalidad de estudiantes, con independencia de su situación socioeconómica, o su identidad cultural o lingüística. Con ello, se procura que todas las personas puedan demostrar sus competencias frente al mismo contenido en un único examen, que se corresponde con su nivel escolar.</p> <p>No obstante, es probable que algunas personas necesiten ajustes a la evaluación general para poder demostrar sus logros. Lo anterior se determina mediante distintas estrategias de investigación y con la ayuda y el criterio de expertos.</p> |
| 2. Constructo definido con precisión | <p>Para definir con precisión el constructo evaluado, se utiliza el diseño centrado en evidencias (DCE). Este es un modelo que busca garantizar la validez de las afirmaciones relacionadas con los CHD de la totalidad de estudiantes a partir de sus respuestas a los ítems. Así pues, los constructos deben desarrollarse de tal manera que no se conviertan en barreras.</p> <p>Su definición debe responder a las siguientes preguntas: ¿cómo una población heterogénea demuestra sus CHD mediante una prueba general?, ¿qué población requiere pruebas alternativas?, ¿cómo se construyen estas pruebas?</p> |
| 3. Ítems no sesgados | <p>Un ítem se considera sesgado si alguna subpoblación tiene una ventaja o desventaja para responderlo correctamente.</p> <p>Estos sesgos surgen, particularmente, cuando uno o varios ítems indagan por contenidos, habilidades o destrezas que podrían ser familiares, desconocidos u ofensivos, dadas las características de género, raza o discapacidad de un sector de la población. Para determinar cuándo hay un sesgo, se recurre a procedimientos cualitativos y cuantitativos. Los primeros indagan <i>a priori</i> el contenido de estos. Los segundos analizan el comportamiento estadístico una vez presentada la prueba. En las pruebas basadas en los modelos de respuesta al ítem (TRI), se suele usar el análisis diferencial de los ítems. Este modelo busca determinar, entre otras cosas, si diferentes grupos poblacionales con las mismas habilidades tienen una probabilidad diferente de acertar un mismo ítem.</p> |
| 4. Susceptibilidad a las acomodaciones | <p>Los instrumentos y los ítems de evaluación, de acuerdo con el DUE, son susceptibles de acomodaciones para garantizar su acceso a otras poblaciones sin que haya necesidad de efectuar nuevas adaptaciones. En otras palabras:</p> <p>Una vez un ítem sea construido, si se han aplicado estos principios en su diseño, podría acomodarse a otros formatos... Otro tanto sucede con las gráficas: si el contexto de un ítem construido bajo los principios del DUE presenta imágenes, estas deben ser susceptibles de describirse de manera verbal o textual. (Icfes, 2020, p. 20)</p> |

| | |
|--|---|
| <p>5. Instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos</p> | <p>Cada instrumento debe contar con instrucciones y procedimientos que sean entendibles y aplicables a diversas poblaciones, permitiendo que la totalidad de estudiantes pueda navegar por la prueba.</p> |
| <p>6. Máxima lecturabilidad y comprensibilidad</p> | <p>Según el documento de <i>Referentes teóricos</i>:</p> <p>La lecturabilidad es una propiedad textual que determina la facilidad para acceder al contenido de los textos. Esta accesibilidad depende de elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos. Dentro de los primeros, tenemos, entre otros, las construcciones gramaticales sencillas de la forma sujeto-verbo-predicado; la separación de las ideas con punto seguido y no con comas, y el uso restringido de oraciones subordinadas, palabras cortas y de pocas sílabas. Los elementos semánticos que se deben tener en cuenta son, por ejemplo, el vocabulario no especializado y la elección de palabras de alta frecuencia de uso. Los elementos pragmáticos incluyen evitar el uso del lenguaje figurado, el doble sentido y los juegos de palabras. Solo en la medida en que la prueba busque examinar las habilidades para interpretar estas expresiones, los ítems deben manejar esos elementos pragmáticos. Por esto, es aconsejable evitar tales recursos lingüísticos en pruebas de ciencias y matemáticas. (Icfes, 2020, p. 21).</p> |
| <p>7. Máxima legibilidad</p> | <p>El documento de <i>Referentes teóricos</i>:</p> <p>La legibilidad está relacionada con el principio anterior, pero atañe a la forma de presentación de los ítems; refiere a la capacidad para decodificar con facilidad un texto, una gráfica o el formato de respuesta. En el caso de los textos, esto involucra aspectos como el tamaño y tipo de letra, el contraste, etc. Para el caso de las gráficas, tablas e ilustraciones, además de tener en cuenta estos aspectos, debe verificarse su relación y su pertinencia con respecto al ítem que las contiene. En lo que se refiere al formato de respuesta, no se debe desfavorecer a personas con discapacidades visuales, auditivas o motrices. (Icfes 2020, pp. 21-22)</p> |

Fuente: Elaboración propia

El desarrollo presentado en la tabla 2 tiene su sustento legal en las normas que se pueden ver en las tablas 3 y 4.

El DUE señala unas prácticas y principios para desarrollar pruebas que puedan ser usadas por la mayor cantidad de personas, sin que las preguntas sufran adecuaciones.

Tabla 3. Marco legal para la población étnica

| Marco legal | Población con discapacidad |
|--|---|
| Constitución Política de Colombia (1991) | En el artículo 7, compromete al Estado con el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de Colombia. Posteriormente, en el artículo 68, establece que integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. |
| Ley 115 (1994), Ley General de Educación | En su capítulo 3, señala la necesidad de brindar una educación pertinente a los grupos étnicos del país que contemple su cultura, su lengua y sus tradiciones. |
| Decreto 1075 (2015), Decreto Único Reglamentario del Sector Educación | Recoge lo dispuesto en el Decreto 804 (1995), por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, e incluye la flexibilidad como uno de los principios de la etnoeducación. Esta última, además, se entiende como la construcción permanente de los procesos de acuerdo con los valores culturales, las necesidades sociales y, en general, las particularidades de cada grupo. |
| Resolución 675 (Icfes, 2019) | Los evaluados que pertenecen a alguna comunidad indígena o grupo étnico, y tienen al castellano como su segunda lengua, pueden decidir, en la inscripción al examen, si desean presentar (o no) la prueba de inglés. |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Marco legal para población con discapacidad

| Macro legal | Descripción |
|---|--|
| Constitución Política de Colombia (1991) | Define la igualdad para todas las personas, y con ello, las condiciones del Estado frente a estas: El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. (1991, art. 13) |

| | |
|---|--|
| <p>Ley 115 (1994), Ley General de Educación</p> | <p>En el artículo 46, establece que la educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales deben ser una parte constitutiva del servicio público educativo. Según el MEN (2017), lo anterior implica que los estudiantes con discapacidad pueden aprender, por lo que deben reconocerse sus potencialidades, destrezas y habilidades, así como trabajar para desarrollarlas y enriquecerlas. En consecuencia, los estudiantes con discapacidad también deben participar del proceso de evaluación.</p> |
| <p>Decreto 1075 (2015), Decreto Único Reglamentario del Sector Educación</p> | <p>Recoge lo dispuesto en el Decreto 804 (1995), en referencia al servicio de apoyo pedagógico para la atención a estudiantes con discapacidad. En el texto, se señala la necesidad de organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación, entre otros.</p> |
| <p>Ley 1618 (2013)</p> | <p>La Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad, realizada hacia finales de 2006, fue un evento que convocó a muchos países. En ella, se definió qué tipo de acciones deben ejecutar los Estados para que las personas con discapacidad tengan los mismos derechos de los que gozan las demás personas, buscando que la población con discapacidad no se sienta discriminada ni rechazada y, además, procurando que los gobiernos garanticen todas las oportunidades para su libre desarrollo y proyección futura. En mayo de 2011, Colombia se adhirió a esta convención y promulgó la Ley 1618 (2013), que indica cómo, cuándo y quiénes deben llevar a cabo las acciones que establece la Convención Internacional.</p> <p>En cuanto a los lineamientos para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, la Ley 1618 (2013) define la necesidad de asegurar, en todos los niveles y modalidades del servicio público educativo, la aplicación de todos los exámenes y pruebas desarrollados para evaluar y medir la calidad y la cobertura.</p> <p>En esta ley, se define la necesidad de asegurar, en todos los niveles y modalidades del servicio público educativo, la aplicación de todos los exámenes y pruebas desarrollados para evaluar y medir la calidad y la cobertura.</p> |
| <p>Decreto 1421 (2017)</p> | <p>Menciona que es necesario implementar ajustes razonables en el proceso de evaluación de los estudiantes con discapacidad.</p> |
| <p>Resolución 675 (Icfes, 2019)</p> | <p>Los evaluados que se inscriben al examen e indican que tienen algún tipo de discapacidad (diferente a la motriz) tienen la opción de tomar la versión general del examen, presentada anteriormente, o una versión con ajustes razonables. Además, si el aspirante elige la versión con ajustes razonables, también tiene la opción de presentar un cuadernillo con la prueba de inglés o uno sin esta prueba.</p> |

Fuente: Elaboración propia

Aplicación en la cadena de valor de la evaluación

Los principios y normas atrás descritos se han aplicado, entre otros, en procesos como la inscripción y la aplicación del examen, la metodología de validación y el análisis de resultados.

Inscripción

Para que la aplicación del examen del Icfes pueda ofrecer las acomodaciones que requieren las personas evaluadas, se debe hacer una caracterización individual para especificar las necesidades de la población. A partir de la Resolución 675 (Icfes, 2019), en el proceso de inscripción para la presentación del

examen, el establecimiento educativo (o el aspirante a ser evaluado) debe reportar si el participante tiene alguna discapacidad.

Prisma (el sistema usado para realizar la inscripción a los exámenes aplicados por el Icfes) permite caracterizar a cada persona inscrita. Cuando la persona reporta discapacidad, el sistema brinda la opción de especificar de qué tipo es mediante un menú de categorías que son las mismas que se registran en el Sistema de Matrículas Estudiantil (Simat). Estas categorías se describen en la tabla 5. En caso de que la persona tenga más de dos discapacidades, es posible especificar cuál la afecta mayormente. En la tabla 6, se listan los apoyos según tipo de discapacidad.

Tabla 5. Categorías de discapacidad definidas en Prisma

| Discapacidad | Caracterización |
|---|---|
| Intelectual-cognitiva | Estudiantes que presentan alteraciones permanentes en las funciones intelectuales y cognitivas. Los siguientes son algunos diagnósticos asociados a este tipo de discapacidad: síndrome de Down, trastorno cognitivo, retardo o retraso mental, coeficiente intelectual límite y otros síndromes con compromiso intelectual. |
| Trastorno del espectro autista (TEA) | Personas que presentan afectaciones en el desempeño de funciones intelectuales, psicosociales, de voz y de habla. Es importante resaltar que estas afectaciones inciden en las relaciones interpersonales. Aquí se incluyen alteraciones o déficits de desarrollo de características crónicas que afectan de manera distinta a cada persona. Algunos diagnósticos asociados a este tipo de discapacidad son el síndrome de Asperger, el autismo o síndrome de Kanner, el trastorno desintegrador infantil o síndrome de Heller, y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. |
| Sensorial visual-ceguera | Personas ciegas que presentan, de forma permanente, alteraciones que dificultan la percepción de la luz, la forma, el tamaño y el color. |
| Sensorial visual-baja visión | Personas que presentan, de forma permanente, alteraciones que dificultan la percepción de la luz, la forma, el tamaño o el color. Se trata de una pérdida de la capacidad visual que no puede ser corregida con gafas, lentes de contacto, fármacos o cirugía. Las personas con baja visión experimentan mayor dificultad al realizar actividades de la vida cotidiana como la lectura, la escritura, el reconocimiento de rostros, la movilidad, etc. |
| Sensorial auditiva-usuario de lengua de señas colombiana | Personas que presentan alteraciones en las funciones sensoriales auditivas o estructuras del oído o del sistema nervioso; estas alteraciones producen limitaciones en la ejecución de actividades de comunicación oral (vocalización, tono, volumen y calidad de los sonidos). Por lo anterior, estas personas suelen ser usuarios de la LSC y habitualmente trabajan en el aula con acompañamiento de docentes bilingües, modelo lingüístico o intérpretes de LSC. |

| | |
|--|---|
| Sensorial auditiva-usuario del castellano | Personas que presentan alteraciones en las funciones sensoriales auditivas o estructuras del oído o del sistema nervioso; estas alteraciones producen limitaciones en la ejecución de actividades de comunicación oral (vocalización, tono, volumen y calidad de los sonidos). Estas personas pueden tener baja audición o hipoacusia y suelen requerir audífonos, sistemas de frecuencia modulada, entre otros. |
| Sordoceguera | Personas que presentan compromiso auditivo y visual de manera parcial o total. Algunas personas sordocegas presentan discapacidad auditiva y visual total, mientras que otras conservan restos auditivos o restos visuales. Dependiendo del grado de afectación, las personas con sordoceguera pueden usar audífonos, en caso de que tengan resto auditivo; la lengua de señas colombiana, en caso de que tengan resto visual; el tacto o el sistema braille, en caso de que haya poco o ningún resto visual. |
| Limitación física (movilidad) | Personas que presentan, de forma permanente, debilidad muscular, pérdida o ausencia de alguna parte de su cuerpo, alteraciones articulares o presencia de movimientos involuntarios. Algunos diagnósticos asociados a este tipo de discapacidad son la parálisis cerebral sin compromiso cognitivo; la cuadriplejía (cuatro miembros); la hemiplejía (medio lado derecho o izquierdo); la monoplejía (un solo miembro) o la paraplejía (dos miembros superiores o inferiores); la distrofia muscular; la osteogénesis imperfecta (niños con huesos de cristal); la lesión neuromuscular; la espina bífida, o la alteración del aparato motor, debido a una alteración en el funcionamiento del sistema nervioso, óseo y/o muscular. |
| Mental/Psicosocial | Personas que presentan, de forma permanente, alteraciones en las conductas psicosociales y, además, alteraciones de conciencia, orientación, energía, impulso, atención, temperamento, memoria, personalidad. Algunos diagnósticos asociados a este tipo de discapacidad son la esquizofrenia, la bipolaridad, los trastornos de ansiedad, el trastorno obsesivo compulsivo, el mutismo selectivo, la psicosis o la pérdida de contacto con la realidad. |
| Trastorno de la voz y el habla | Personas que presentan, de forma permanente, alteraciones en el tono de la voz, la vocalización, la producción de sonidos y la velocidad del habla. Aquí se incluye a las personas con dificultades graves o importantes para articular palabra, es decir, con alteraciones graves del lenguaje. Algunos diagnósticos asociados a este tipo de discapacidad son la mudez y la tartamudez. |
| Sistémica | Personas que presentan enfermedades relacionadas con los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico, respiratorio, digestivo, metabólico, endocrino, de la piel, enfermedades terminales, entre otras. |
| Discapacidad múltiple | Personas que presentan más de una discapacidad (física, sensorial o cognitiva). Esta situación exige formas particulares de aprender, conocer y actuar en el ambiente de desarrollo. |

Fuente: Elaboración propia

Con base en la información reportada, el sistema solicita el tipo de apoyo que requiere la persona para presentar el examen (tabla 6). El Icfes confirmará la discapacidad, el apoyo solicitado y el tipo de cuadernillo. De ser necesario, establecerá comunicación con las instituciones educativas o con la persona que será evaluada para validar la información registrada en el formulario de inscripción.



Tabla 6. Apoyos según tipo de discapacidad

| Apoyo | Tipos de discapacidad |
|----------------------|--|
| Apoyo cognitivo | <ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad intelectual • Discapacidad mental o psicosocial • Trastorno del espectro autista • Trastorno del espectro autista (TEA)-Asperger |
| Intérprete de señas | <ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad auditiva: persona usuaria de LSC |
| Lector especializado | <ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad visual-ceguera • Discapacidad visual-baja visión irreversible |
| Guía-intérprete | <ul style="list-style-type: none"> • Sordoceguera |
| Jefe de salón apoyo | <ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad física: movilidad • Discapacidad auditiva: persona usuaria del castellano • Trastorno permanente de la voz y el habla • Discapacidad sistémica |

Fuente: Elaboración propia

Las personas que reporten alguna discapacidad diferente a la motriz podrán escoger el tipo de cuadernillo que responderán: 1) el cuadernillo estándar que presenta la mayor parte de la población, o 2) el cuadernillo con ajustes razonables para las personas con discapacidad. Este cuadernillo con ajustes razonables contiene un menor número de preguntas en cada una de las pruebas y mayor tiempo para contestar; además, las personas evaluadas también podrán decidir si desean presentar o no la prueba de inglés, según Resolución 675 (Icfes, 2019). En este punto, es importante resaltar la gran responsabilidad que tiene la persona que realiza la inscripción, pues, a partir de la información que diligencia, el Icfes garantiza las condiciones que se requieren durante la evaluación.

Diseño

En el proceso de diseño de una prueba, el Icfes implementa distintas metodologías de validación. Dos ejemplos de validaciones cualitativas son la validación del contenido de los ítems y la validación del proceso de respuesta. La primera se realiza con

docentes expertos en las áreas evaluadas. En este caso, se incluyen docentes de apoyo (etnoeducadores) que encaminan el proceso para atender las necesidades educativas de la población estudiantil con discapacidad. La segunda validación se realiza con estudiantes: se llevan a cabo entrevistas cognitivas y ejercicios de pensar en voz alta. Estos procesos incluyen tanto a estudiantes con discapacidad (sensorial, cognitiva-intelectual, TEA, entre otros) como a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos. Por su parte, las validaciones cuantitativas se refieren al comportamiento psicométrico de la prueba.

Análisis de resultados

Los análisis de resultados, al integrar el enfoque inclusivo, se realizan de manera separada, considerando los grupos étnicos (pueblos indígenas, comunidad NARP y pueblo rrom), la población con discapacidad, la población migrante y las víctimas del conflicto armado. Lo anterior responde a la necesidad de visibilizar los resultados, considerando la diversidad poblacional que se presenta en el país. Se incluyen, además, resultados por sexo, zona, sector,

entidad territorial certificada, nivel socioeconómico y factores asociados al desempeño académico del estudiantado colombiano. Se emplean también técnicas estadísticas que permiten identificar brechas entre diferentes poblaciones tanto a nivel nacional como al interior de cada una de las entidades territoriales certificadas (ETC).

Presentar la información desagregada, considerando estos grupos poblaciones, constituye un insumo para la toma de decisiones y la definición de acciones por parte de actores como:

- Los gobiernos nacional y local, que pueden orientar el diseño de las políticas públicas atendiendo a las generalidades y particularidades de dichas poblaciones.
- Las instituciones educativas, sobre todo cuando valoran la implementación de estrategias específicas que potencien el desarrollo de aprendizajes de

estudiantes pertenecientes a estas poblaciones (tal es el caso de los planes individuales de apoyos y ajustes razonables [PIAR]).

- Los docentes, que hacen el seguimiento a los avances del desarrollo de los aprendizajes del estudiantado y, con base en ello, fortalecen las actividades en el aula.
- Las familias, que tienen conocimiento de los avances de sus hijos y pueden apoyarlos en el cumplimiento de sus metas de aprendizaje.
- El Icfes, que entendiendo y analizando los resultados de acuerdo con los diferentes grupos, puede contextualizar la información y contribuir a identificar los aspectos a fortalecer en las políticas públicas, en las aulas y, en general, en todo el sistema educativo.

Los análisis de resultados, al integrar el enfoque inclusivo, se realizan de manera separada, considerando los grupos étnicos (pueblos indígenas, comunidad NARP y pueblo rrom), la población con discapacidad, la población migrante y las víctimas del conflicto armado.





RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PARA LOS GRUPOS ÉTNICOS Y LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD

En esta sección, se presentan datos que dan cuenta de la participación de los grupos étnicos y de la población con discapacidad en los exámenes nacionales Saber 11.°, Saber Pro y Saber TyT.

Población con discapacidad

A continuación, se exponen datos sobre la participación de la población con discapacidad.

Personas inscritas

En 2020, 889 personas inscritas para el examen Saber Pro registraron algún tipo de discapacidad, lo que representó un 132 % más en comparación con los datos de 2017, año en el que se inscribieron 383 personas de esta población, es decir, se ha más que duplicado el número de participantes en los últimos años.

Por su parte, en el examen Saber TyT, en 2020, se inscribieron 602 personas con algún tipo de discapacidad, lo que representó un 95 % más con respecto a los evaluados en 2017, año en el que se inscribieron 308 personas. Con respecto al examen Saber 11.°, se inscribieron 5.645 personas en 2021, 180% más en comparación con los datos de 2017. Cabe destacar que en 2021 se registró el mayor número de inscritos de esta población en el Saber 11.°, si se considera el periodo 2017-2021. En el caso del examen Saber Pro, el mayor número de inscritos se presentó en 2020 (figura 1). Por su parte, en Saber TyT, el mayor número se observó en 2019 (937).

99 y 95 %

de personas con discapacidad inscritas en Saber Pro fueron evaluadas en 2019 y 2020 respectivamente, lo cual indica baja inasistencia de esta población en las aplicaciones de los exámenes.

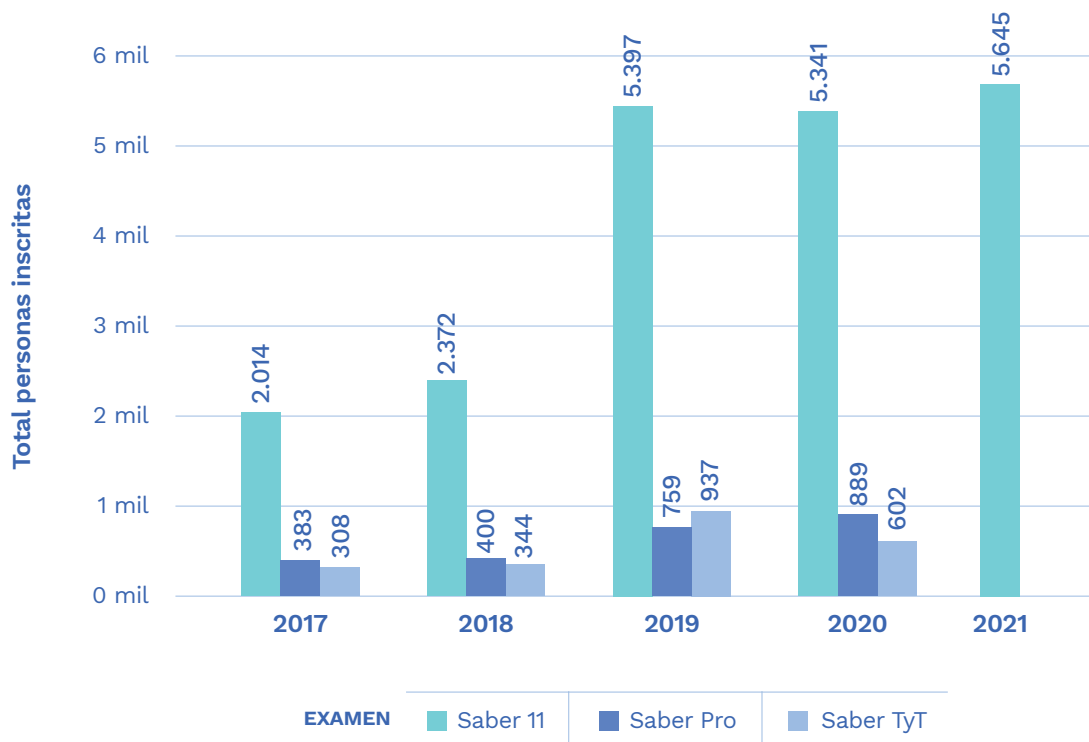


Figura 1. Número de personas con discapacidad inscritas en los exámenes Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT, 2017-2021.

Fuente: Elaboración propia

Personas evaluadas

En cuanto al número de personas *evaluadas* con algún tipo de discapacidad en los exámenes nacionales, se destaca que, en el examen Saber 11º, se registró un total de 5.341 evaluados en 2021, 167 % más en comparación con las cifras de 2017, año en el que se evaluó a 1.997 personas (99 % de los inscritos) (figura 2).

Además, en 2020 la cantidad de personas evaluadas en el examen Saber Pro fue de 888, 146 más en comparación con 2019 (742 personas evaluadas). En

cuanto al total de personas inscritas, en 2019 y 2020 se evaluaron 99 y 95 %, respectivamente, lo cual indica baja inasistencia de esta población en las aplicaciones de los exámenes de los últimos años. Con respecto al número de personas evaluadas de esta población en el examen Saber TyT, en la figura 2 se observa que, entre 2017 y 2020, se pasó de 275 a 512; sin embargo, el porcentaje de evaluados en comparación con los inscritos se redujo de 89 % a 85 %, es decir, se presentó un incremento del ausentismo en este examen durante el periodo en cuestión.

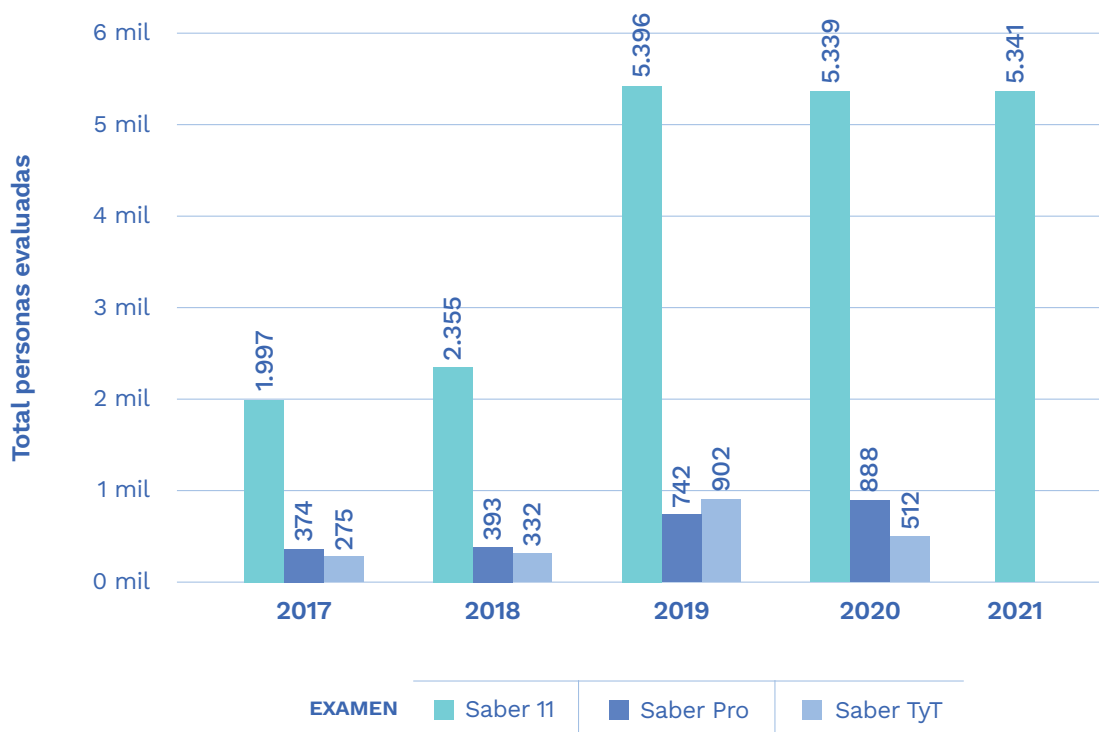


Figura 2. Número de personas con discapacidad evaluadas en los exámenes Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT, 2017-2021.

Fuente: Elaboración propia

Personas evaluadas según departamento

Las figuras 6 y 7 presentan la cantidad de personas evaluadas, según departamento, que reportaban tener algún tipo de discapacidad en 2021 en el examen Saber 11.º, y en 2020 en los exámenes Saber Pro y Saber TyT. En todos los departamentos, la cantidad de personas evaluadas en el examen Saber 11.º fue mayor que en Saber Pro y Saber TyT, debido evidentemente al comportamiento del sector en estos niveles. Como también se refleja en las figuras 3, 4 y 5, cabe destacar que el mayor número de personas evaluadas se encuentra en Bogotá: 994 en el examen Saber 11.º; 457 en Saber Pro, y 394 en Saber TyT, seguida de Antioquia, donde se registran los siguientes datos: 844 evaluados en el examen Saber 11.º, 97 en Saber Pro y 17 en Saber TyT. Por su parte, Guainía reportó solo un estudiante evaluado en el examen Saber 11.º y ninguno en Saber Pro y Saber TyT.

En el Censo Nacional de Población y Vivienda, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019) registró 3.134.036 personas con discapacidad en Colombia. De estas, la mayor proporción se ubicó en Bogotá (14,6 %), seguida de los departamentos de Antioquia (14,1 %), Valle del Cauca (10,7 %) y Cundinamarca (6,6 %). A partir de estas cifras, es posible entender por qué en Bogotá y Antioquia se evaluó la mayor cantidad de personas de esta población, al menos en 2020, y la importancia relativa de departamentos como Valle del Cauca y Cundinamarca.

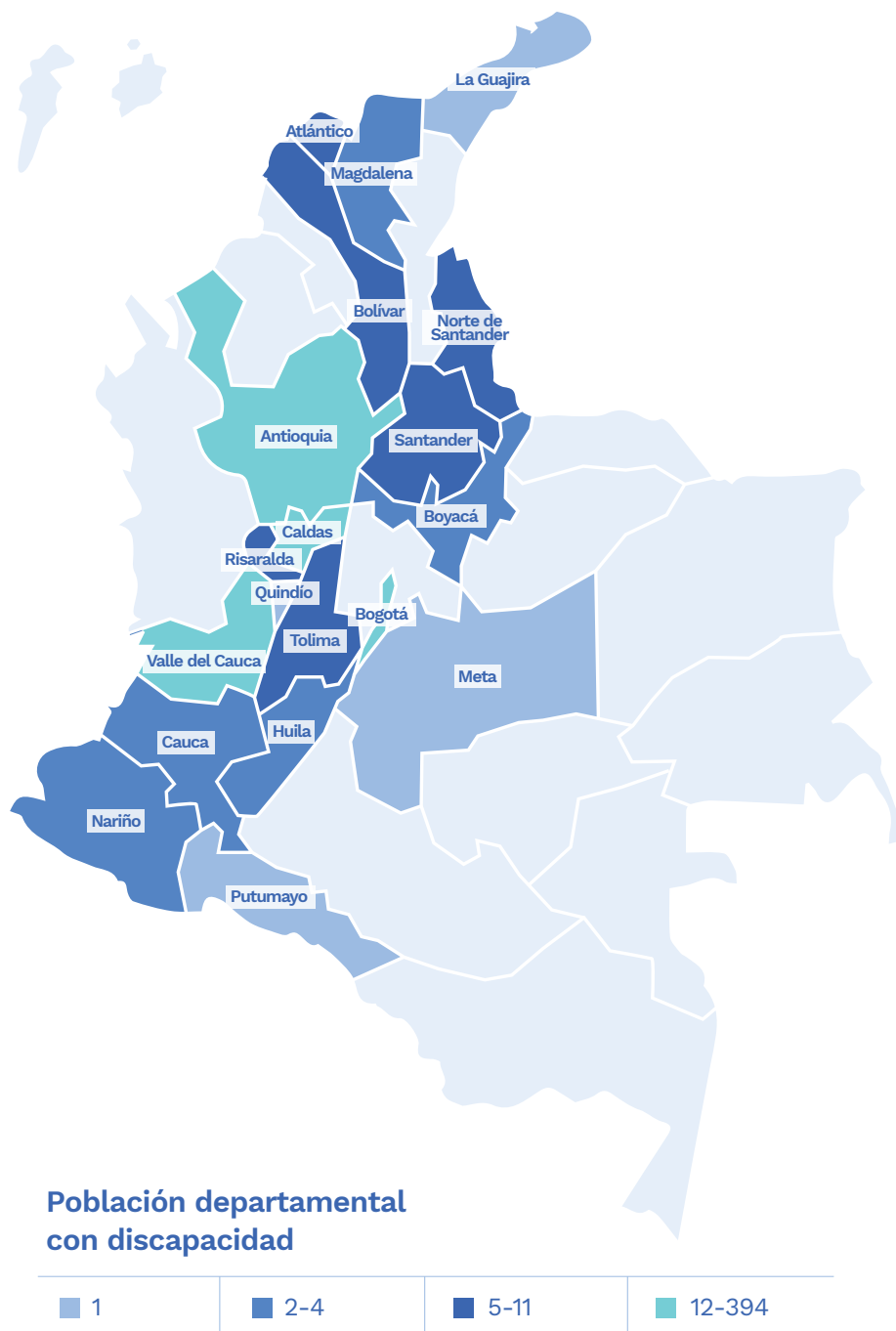


Figura 3. Mapa de población con discapacidad evaluada en el examen Saber TyT según departamento, 2020.

Fuente: Elaboración propia



Figura 4. Mapa de población con discapacidad evaluada en el examen Saber Pro según departamento, 2020.

Fuente: Elaboración propia

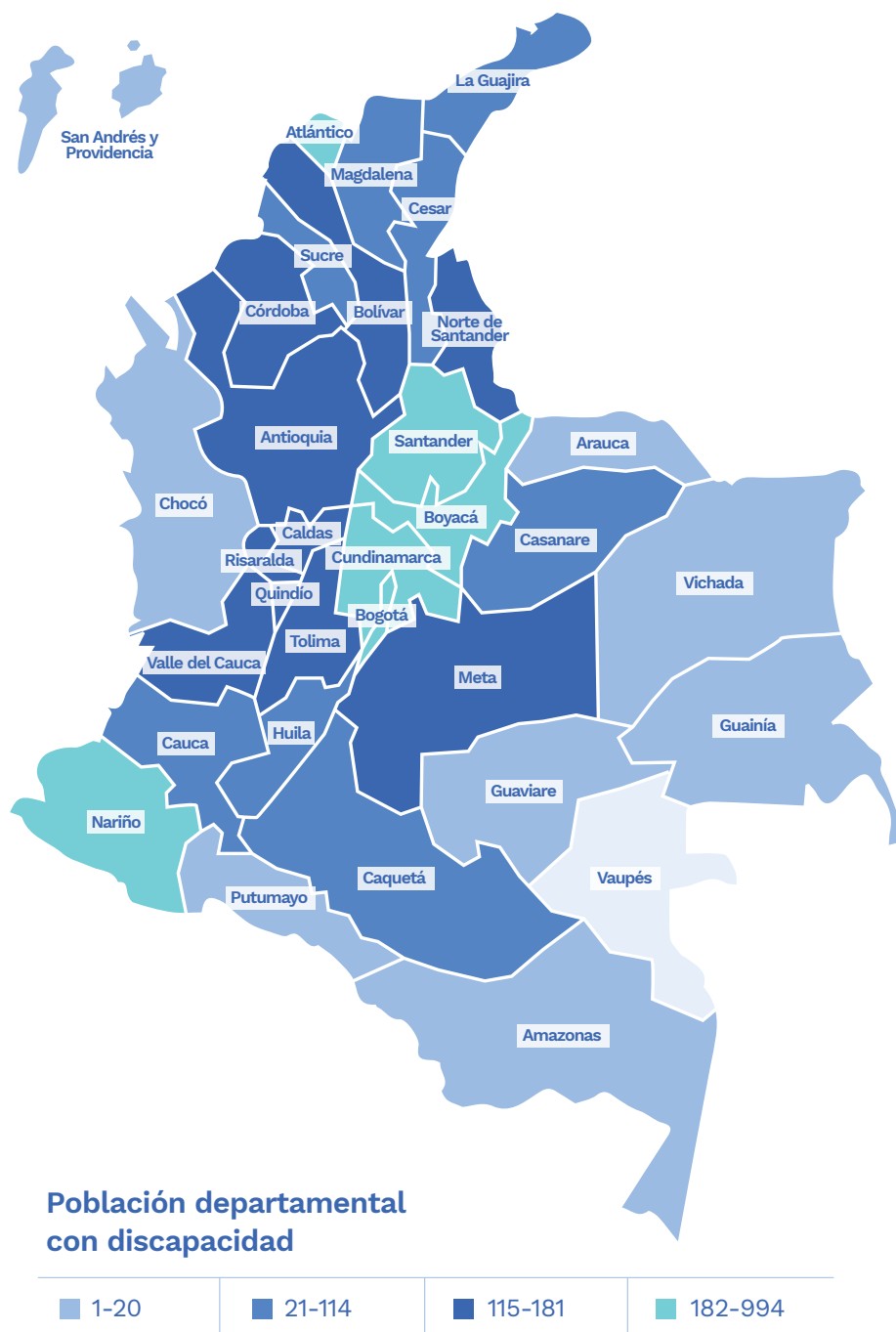


Figura 5. Mapa de población con discapacidad evaluada en el examen Saber 11.º según departamento, 2021.

Fuente: Elaboración propia

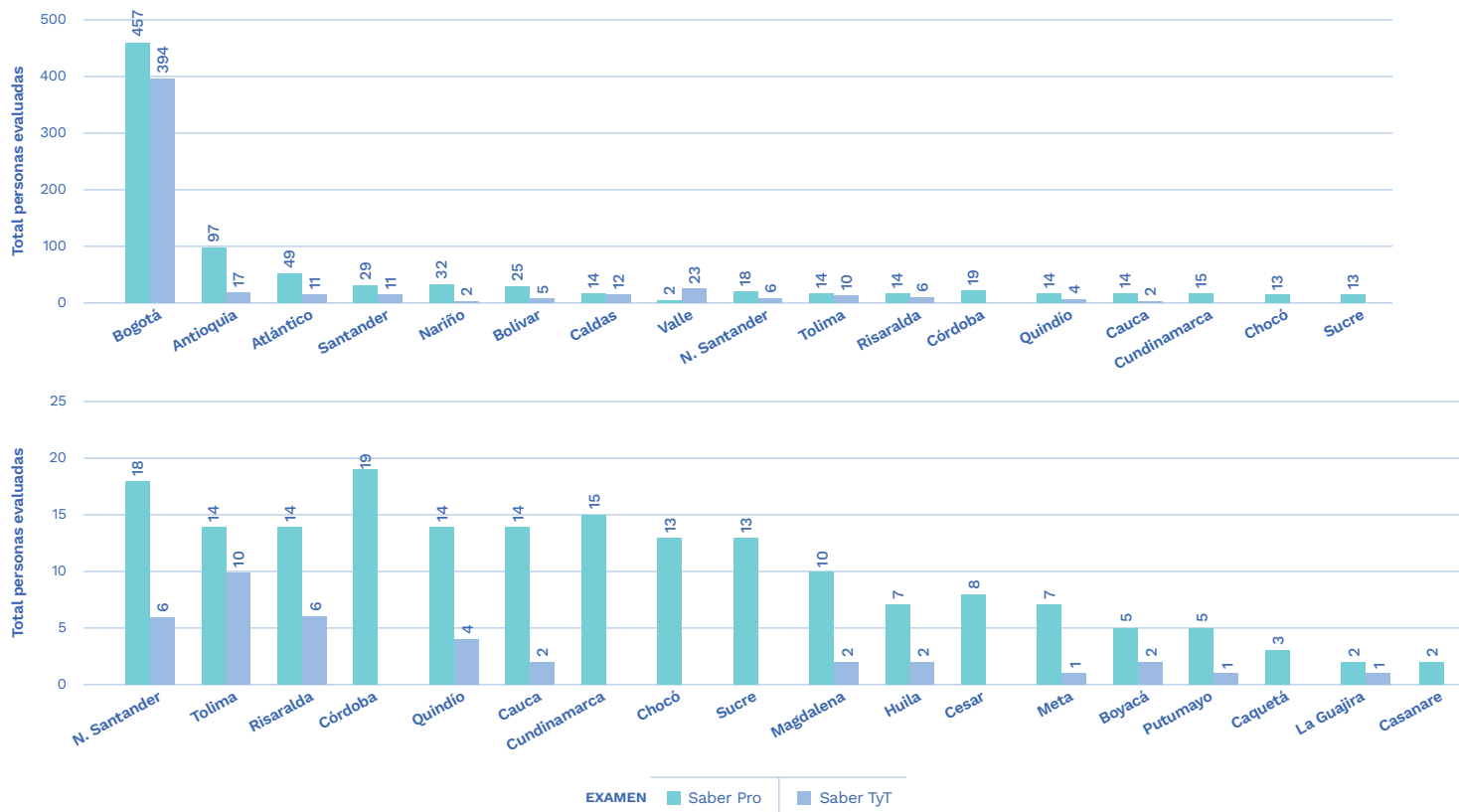


Figura 6. Número de personas con discapacidad evaluadas en los exámenes Saber Pro y Saber TyT según departamento, 2020.

Fuente: Elaboración propia

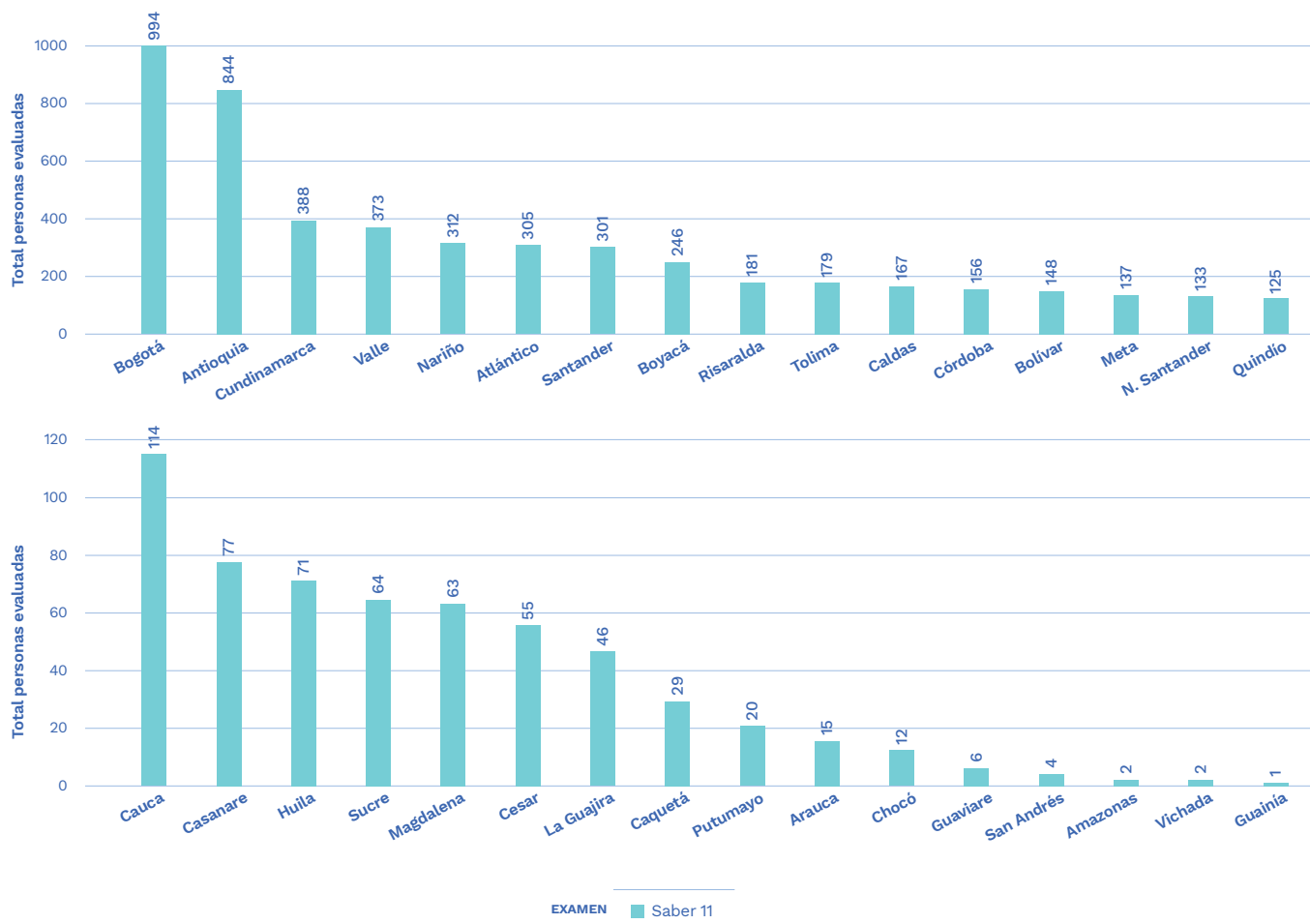


Figura 7. Número de personas con discapacidad evaluadas en el examen Saber 11.º según departamento, 2021.

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la figura 8 refleja la concentración, por departamento, de estudiantes matriculados en grado 11.º que reportan algún tipo de discapacidad. De manera complementaria, en la figura 9 se muestra que el departamento con mayor cantidad de matriculados de esta población fue Antioquia (1.710), seguido por Bogotá (1.112), Valle del Cauca (660), Cundinamarca (535), Nariño (508), Atlántico (450)

y Santander (505), mientras que los departamentos con menor cantidad de personas matriculadas fueron San Andrés (3), Guainía (2) y Vichada (6). Aunque no se presentan en el mismo orden, es posible observar que los departamentos que cuentan con más estudiantes matriculados de la población en cuestión también resultan ser los más representativos a nivel de evaluados².

² Fecha de corte Simat: marzo, 2021

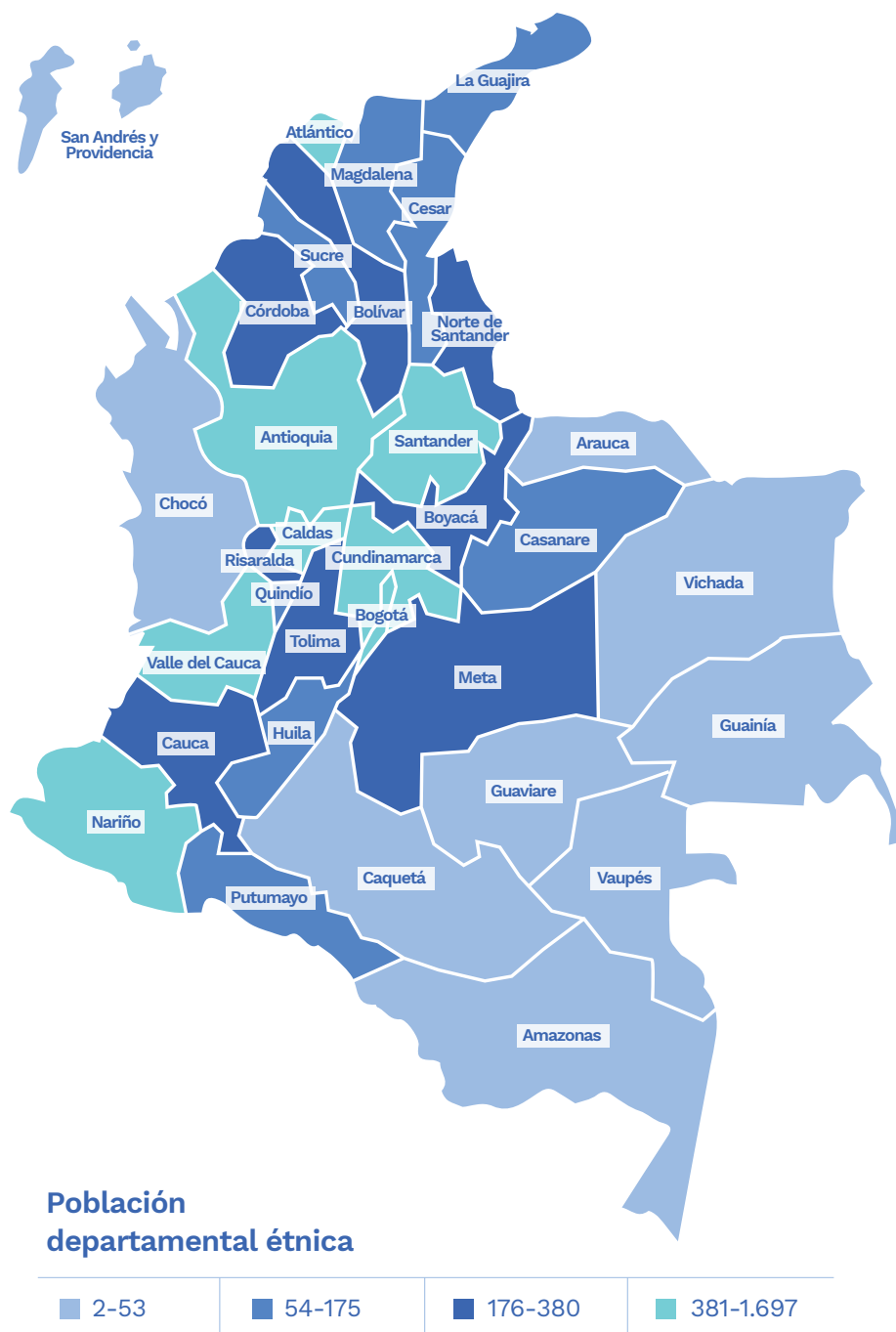


Figura 8. Mapa de población con discapacidad matriculada en grado 11.º según departamento, 2021.

Fuente: Elaboración propia

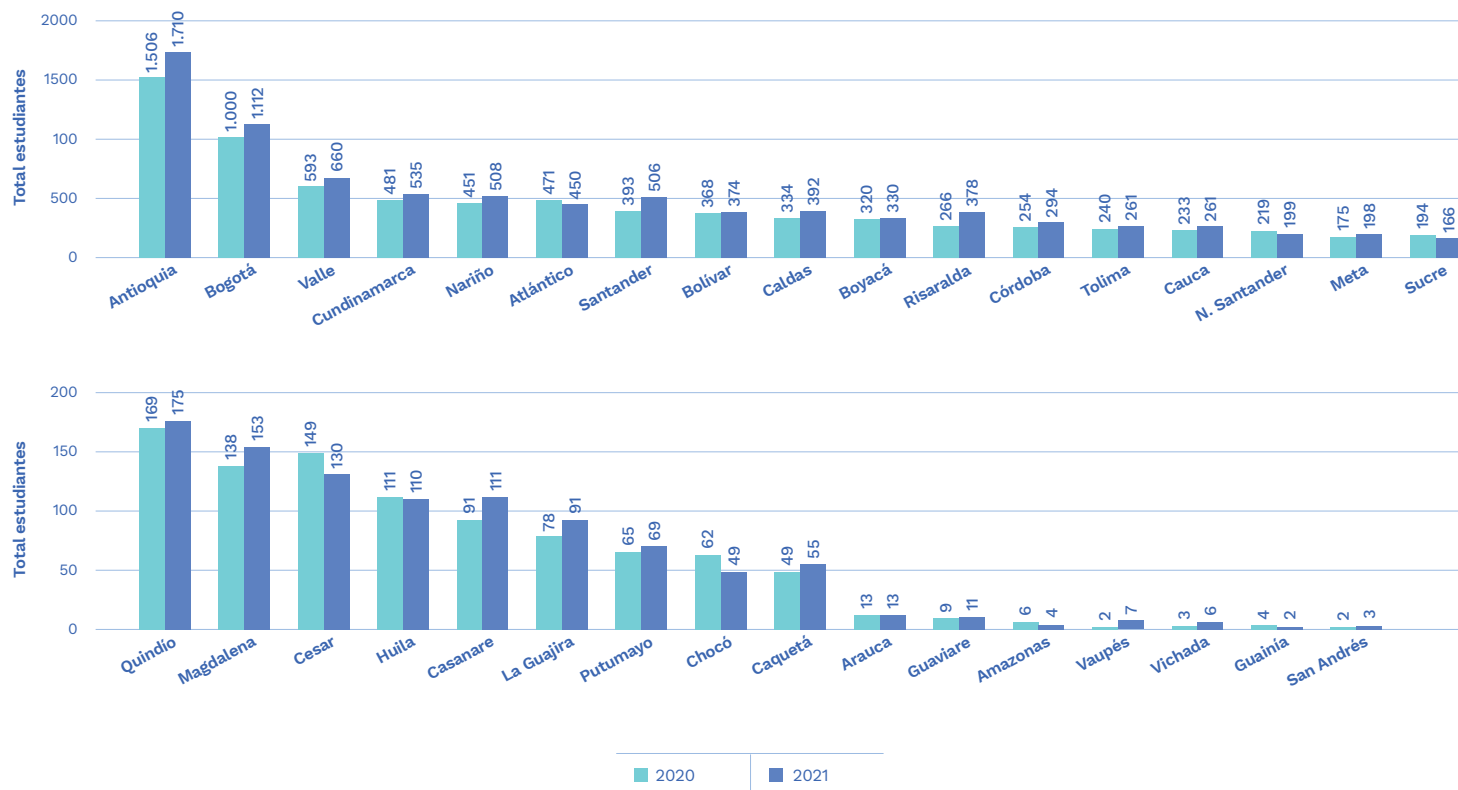


Figura 9. Número de personas con discapacidad matriculadas en grado 11.º según departamento, 2018 y 2019.

Fuente: Elaboración propia

Apoyos

Por otro lado, es necesario mencionar que el Icfes ofrece una serie de apoyos para que la población con diferentes tipos de discapacidad pueda presentar los exámenes nacionales. Uno de los objetivos de dichos apoyos es que sean una herramienta para la equidad, tal como se presenta en la tabla 6.

En 2019, se ofrecieron 2.705 apoyos en Saber 11.º, 399 en Saber Pro y 160 en Saber TyT. Tal como se observa en la figura 10, en el examen Saber 11.º se ofreció la mayor cantidad de apoyos para la población inscrita, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera: 1.976 apoyos cognitivos, 512 de lectura para la población con discapacidad visual, 209 del jefe de salón y 8 del intérprete de lengua de señas colombiana. Con respecto al examen Saber Pro, la mayor cantidad de apoyos se proporcionaron a la población con disca-

pacidad visual mediante el lector (171), seguidos por los del jefe de salón (114), intérprete de señas (63), cognitivo (47) y de guía-intérprete (4). Por último, en el Saber TyT, el apoyo con más beneficiarios fue el de lector (68), seguido por el intérprete de lengua de señas colombiana (64), el cognitivo (23) y el de jefe de salón (5).

En 2020, se ofrecieron 3.275 apoyos en Saber 11.º, 262 en Saber Pro y 88 en Saber TyT. Esto representa un incremento de 21 % en los apoyos ofrecidos en Saber 11.º, pero una reducción de 34,3 y 45% en los exámenes Saber Pro y TyT, respectivamente. En la figura 11, es posible observar que, en el examen Saber 11.º, el apoyo más ofrecido en 2020 fue el cognitivo (2.371), mientras que el lector fue el apoyo más ofrecido por el Icfes en la aplicación de los exámenes Saber Pro (174) y Saber TyT (45).

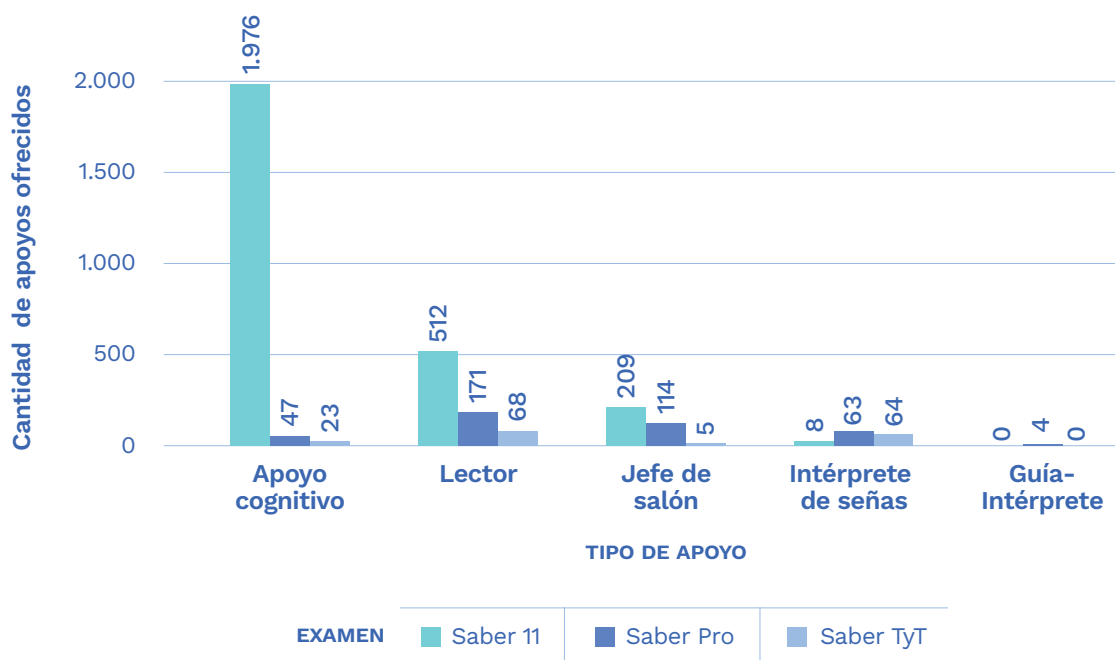


Figura 10. Cantidad de apoyos ofrecidos a la población con discapacidad evaluada en los exámenes Saber 11.º, Saber Pro y TyT, 2019.

Fuente: Elaboración propia

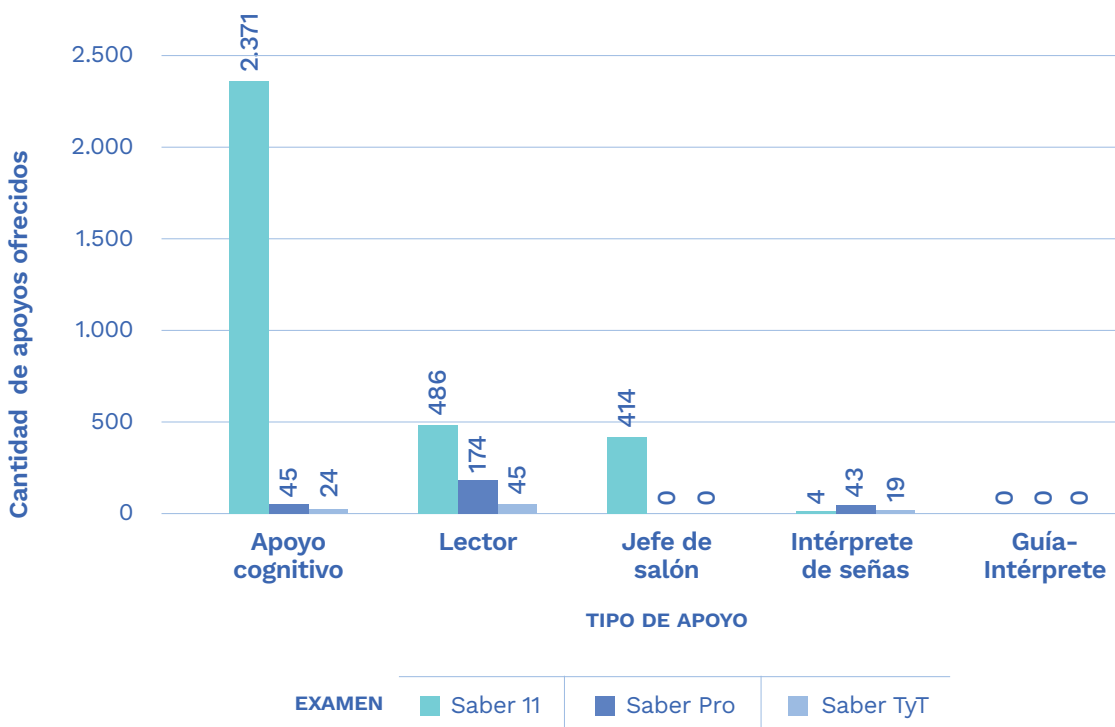


Figura 11. Cantidad de apoyos ofrecidos a la población con discapacidad evaluada en los exámenes Saber 11.º, Saber Pro y TyT, 2020.

Fuente: Elaboración propia

Correlación de resultados

Con respecto a los resultados de la población con discapacidad (tasas discapacidad) en el examen Saber 11.°, si bien por el tamaño de la población y la metodología de calificación no son estrictamente comparables con los de la población general (tasas nacional), es posible comparar el comportamiento de las series de tiempo de las tasas de crecimiento de los puntajes. En este sentido, en los últimos años, en calendario B, la mayor variación en el promedio del puntaje global de la población general fue de 1,61 % entre 2020 y 2021, mientras que, para la población con discapacidad, en 2018 se registró un valor de 21,18 % (figura 12). En cuanto a la correlación de las variaciones del promedio del puntaje global de la población general y la población con discapacidad, esta resultó ser positiva y alcanzó un valor de 97 % entre los periodos 2017-2018 y 2019-2020.

En calendario A, se destaca que la mayor variación en el promedio del puntaje global de la población con discapacidad fue de 4,46 % entre 2018 y 2019, mientras que, para la población general, se presentó una tasa negativa entre 2018 y 2021. A partir de lo anterior, la correlación de las variaciones del promedio del puntaje global de la población general y la población con discapacidad resultó ser negativa y alcanzó un valor de -84 % entre los periodos 2017-2018 y 2019-2020. En otras palabras, se presentan tendencias contrarias en dichos periodos de tiempo, es decir, mientras el crecimiento del promedio de la población con discapacidad tiende a reducirse, el crecimiento del promedio nacional resulta cada vez menos negativo y se acerca a valores positivos.

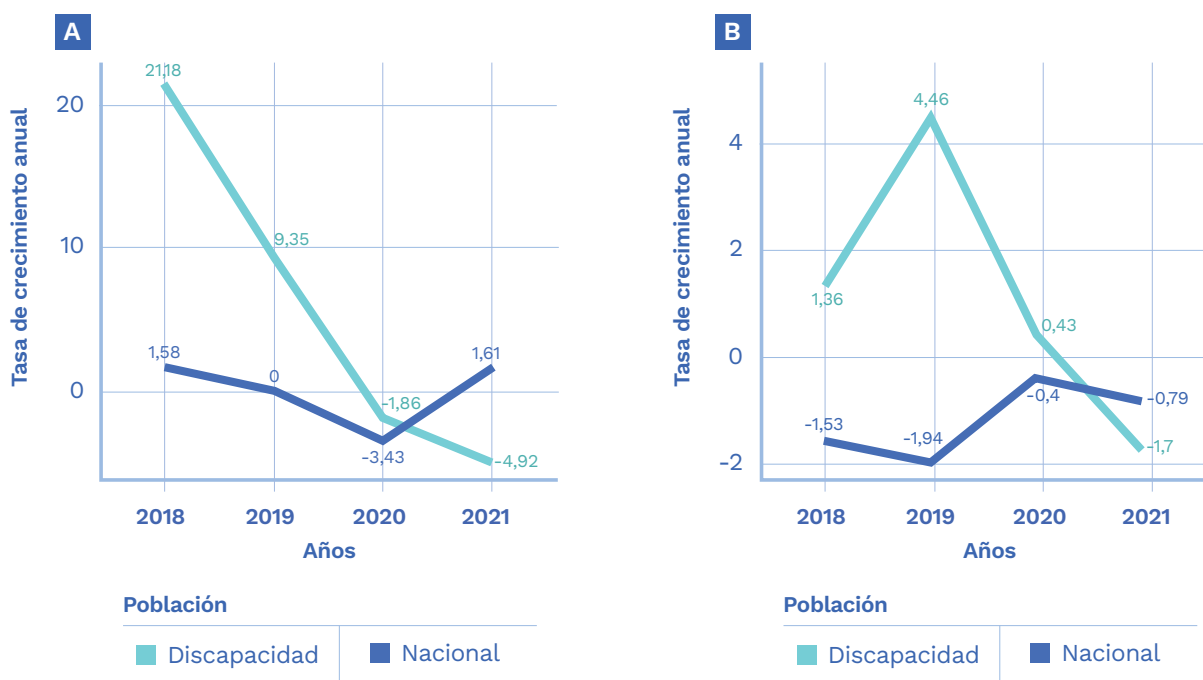


Figura 12. Tendencia de crecimiento del promedio del puntaje global, población general y población con discapacidad, examen Saber 11.°, 2018-2021. a. Calendario B; b. Calendario A.

Fuente: Elaboración propia

Respecto al examen Saber Pro, se encontró una correlación negativa de 17% entre la tasa de crecimiento del promedio del puntaje de la población general (tasas nacionales) y la de la población con discapacidad (tasas discapacidad) entre 2017 y 2020. En este periodo, como se observa en la figura 13, la mayor tasa de crecimiento alcanzada por el primer grupo

fue de 3,31 % entre 2018 y 2019, mientras que la del segundo grupo fue de 4,71 % entre 2019 y 2020. Lo anterior indica que las series de crecimiento de los puntajes presentan tendencias contrarias, y que la tasa de crecimiento del puntaje de la población con discapacidad en este examen tiende a crecer más rápido en comparación al promedio nacional.

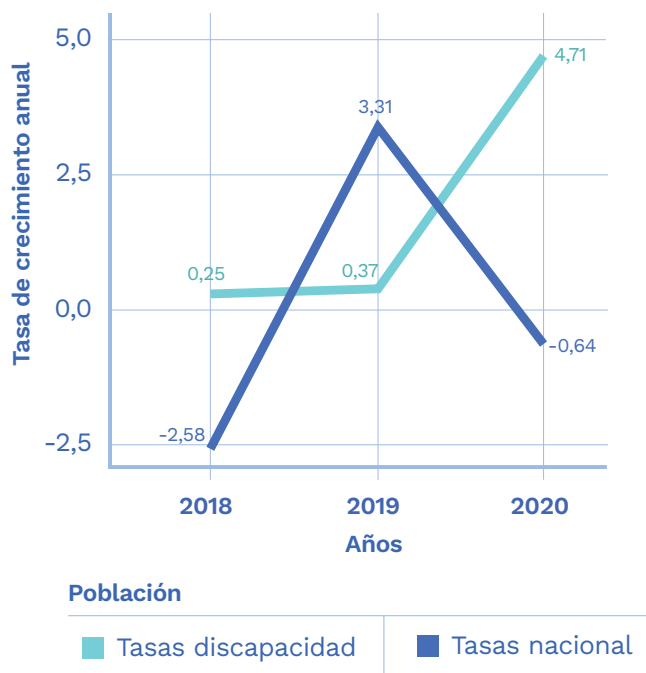


Figura 13. Tendencia de crecimiento del promedio del puntaje global, población general y población con discapacidad, examen Saber Pro, 2018-2020.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al examen Saber TyT, se encontró una correlación positiva de 90% entre la tasa de crecimiento del promedio del puntaje de la población general y la de la población con discapacidad entre 2018 y 2020. En este periodo, como se presenta en la figura 14, la tasa de crecimiento para la población general fue negativa, mientras que la de la población con discapacidad solo presentó un valor negativo, parti-

cularmente entre 2019 y 2020 (-3,49%). Esto indica que, en los resultados de este examen, dichas tasas de crecimiento presentan un comportamiento similar en el tiempo, es decir, una tendencia decreciente entre 2018 y 2020, la cual es más pronunciada en el promedio del puntaje de la población con discapacidad que en el promedio del puntaje nacional.

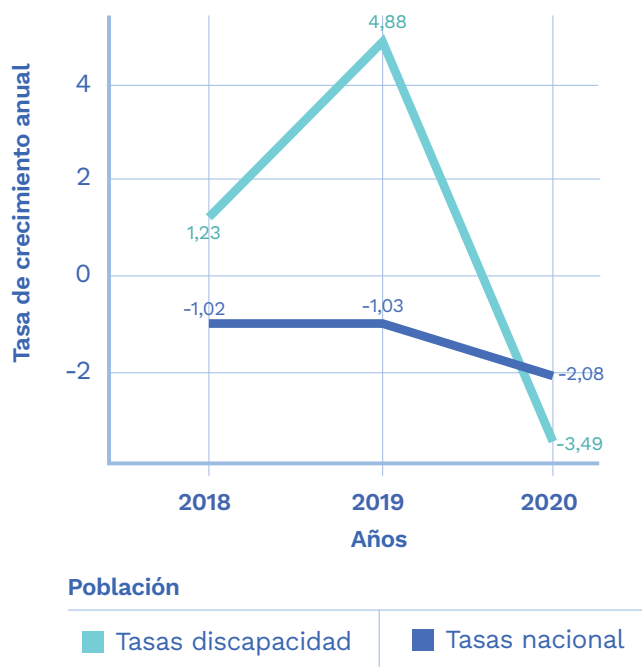


Figura 14. Tendencia de crecimiento del promedio del puntaje global, población general y población con discapacidad, examen Saber TyT, 2018-2020.

Fuente: Elaboración propia

Población étnica

A continuación, se presentan datos que dan cuenta de la participación de la población étnica.

Personas inscritas

En cuanto al número de personas inscritas en los exámenes nacionales pertenecientes a comunidades étnicas (figura 15), se destaca que, en el examen Saber 11.°, se registró un total de 34.661 personas en 2021, la menor cantidad entre los años analizados. En los

años 2017, 2018, 2019 y 2020, el total de inscritos en el examen Saber 11.° fue de 40.418, 42.318, 44.685 y 37.381, respectivamente. Además, la cantidad de inscritos en el examen Saber Pro aumentó entre 2017 y 2018, dado que pasó de 8.775 a 9.267, y en 2019 llegó a 10.978. Finalmente, en 2020 hubo 10.593 inscritos pertenecientes a grupos étnicos. Con respecto al número de personas inscritas de esta población en el examen Saber TyT, se observa que, entre 2017 y 2020, se mantuvo entre 4.431 y 6.628, y se alcanzó la cantidad mínima en 2018, y la más alta en 2019.

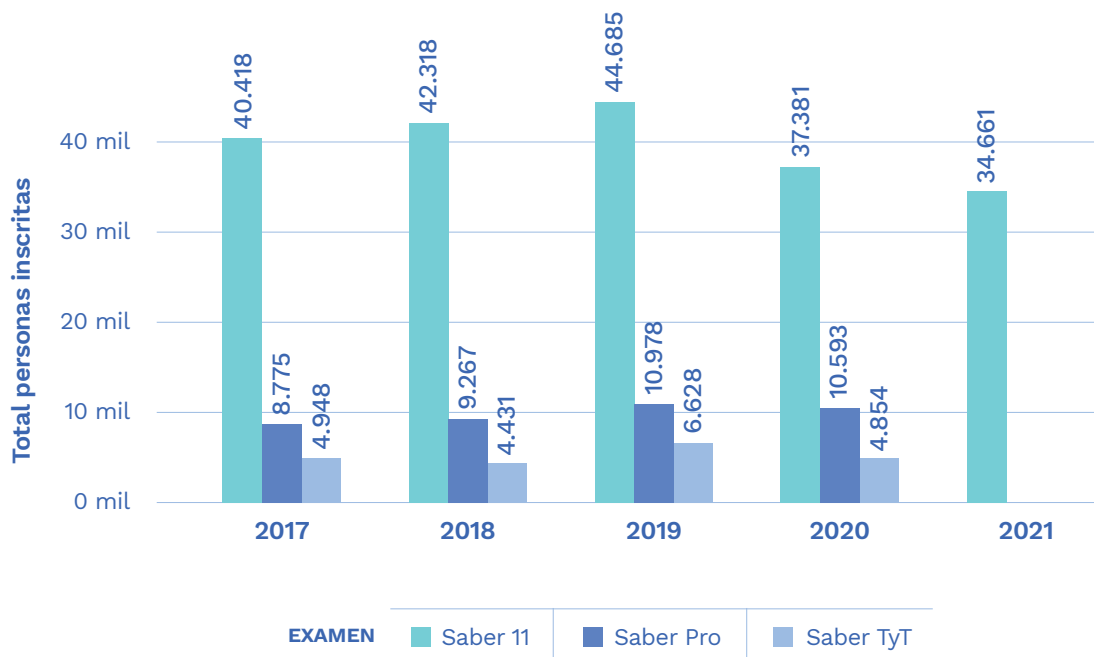


Figura 15. Inscritos de población étnica en los exámenes Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT, entre 2017 y 2021.

Fuente: Elaboración propia

Personas evaluadas

En lo que respecta al número de personas *evaluadas* en los exámenes nacionales que pertenecen a grupos étnicos (figura 16), se destaca que, en el examen Saber 11.º, se registró un total de 33.384 personas en 2021, la menor cantidad entre los años analizados. En 2017, 2018, 2019 y 2020, hubo un total de evaluados en el examen Saber 11.º de 40.332, 41.817, 44.631 y 37.360, respectivamente. En cuanto al número de evaluados en el examen Saber Pro (figura 16), la can-

tidad de estudiantes aumentó entre 2017 y 2018, dado que pasó de 8.657 a 9.113, y para 2019 llegó a 10.830 personas. Finalmente, en 2020 el número de evaluados de grupos étnicos fue de 10.245. Con respecto al examen Saber TyT, se observa que, entre 2017 y 2020, la cantidad de evaluados se mantuvo entre 3.871 y 6.409 personas, y se alcanzó la cantidad mínima en 2020, y la más alta en 2019.

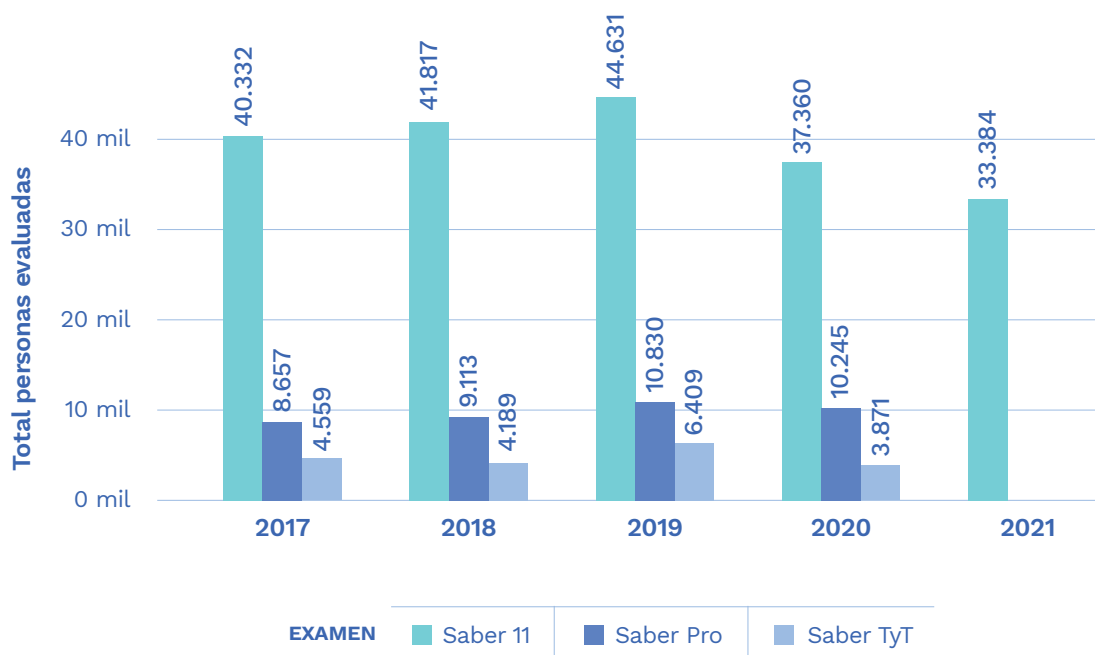


Figura 16. Número de personas que pertenecen a grupos étnicos evaluadas en los exámenes Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT, entre 2017 y 2021.

Fuente: Elaboración propia

Personas evaluadas según departamento

Las figuras 20 y 21 presentan la cantidad de personas evaluadas, según departamento, que reportaron pertenecer a algún grupo étnico en el examen Saber 11.º en 2021, y en los exámenes Saber Pro y Saber TyT durante 2020, lo cual también se refleja en las figuras 17, 18 y 19. En la mayoría de los departamentos, se presenta una mayor cantidad de personas evaluadas pertenecientes a una etnia en el examen Saber 11.º, en comparación con los datos de los exámenes Saber Pro y Saber TyT. Sin embargo, en departamentos como Santander (125), Norte de Santander (135) y Quindío (95), el mayor número de evaluados se presentó en el examen Saber Pro. Vale la pena resaltar que, en Bogotá, se registra el mayor número de estudiantes evaluados pertenecientes a un grupo étnico en Saber Pro y TyT (2.714 y 2.667, respectivamente). Aparte de estos datos, en el departamento del Cauca 4.900 personas fueron evaluadas en el examen Saber

11.º durante 2021, mientras que se evaluaron 420 en Saber Pro y 39 en Saber TyT durante 2020. Boyacá fue uno de los departamentos que reportó la menor cantidad de estudiantes evaluados en estos exámenes: 42 en Saber 11.º durante 2021, 21 en Saber Pro y 6 en Saber TyT en 2020.

En el Censo Poblacional, el DANE (2019) reportó 2.982.224 personas pertenecientes a población NARP, las cuales se ubicaban principalmente en Valle del Cauca (647.526 personas), Chocó (337.696), Bolívar (319.396), Antioquia (312.112) y Cauca (245.362). Por su parte, 2.649 se autorreconocían como rrom y se ubicaban principalmente en Bogotá (603), Santander (347), Norte de Santander (23) y Tolima (161). Además, 1.905.617 personas se autorreconocían como parte de una población indígena y se localizaban principalmente en La Guajira (394.683), Cauca (308.445), Nariño (206.445), Córdoba (202.621) y Sucre (104.890).



Figura 17. Mapa de población étnica evaluada en el examen Saber TyT, en 2020, según departamento, 2020.

Fuente: Elaboración propia

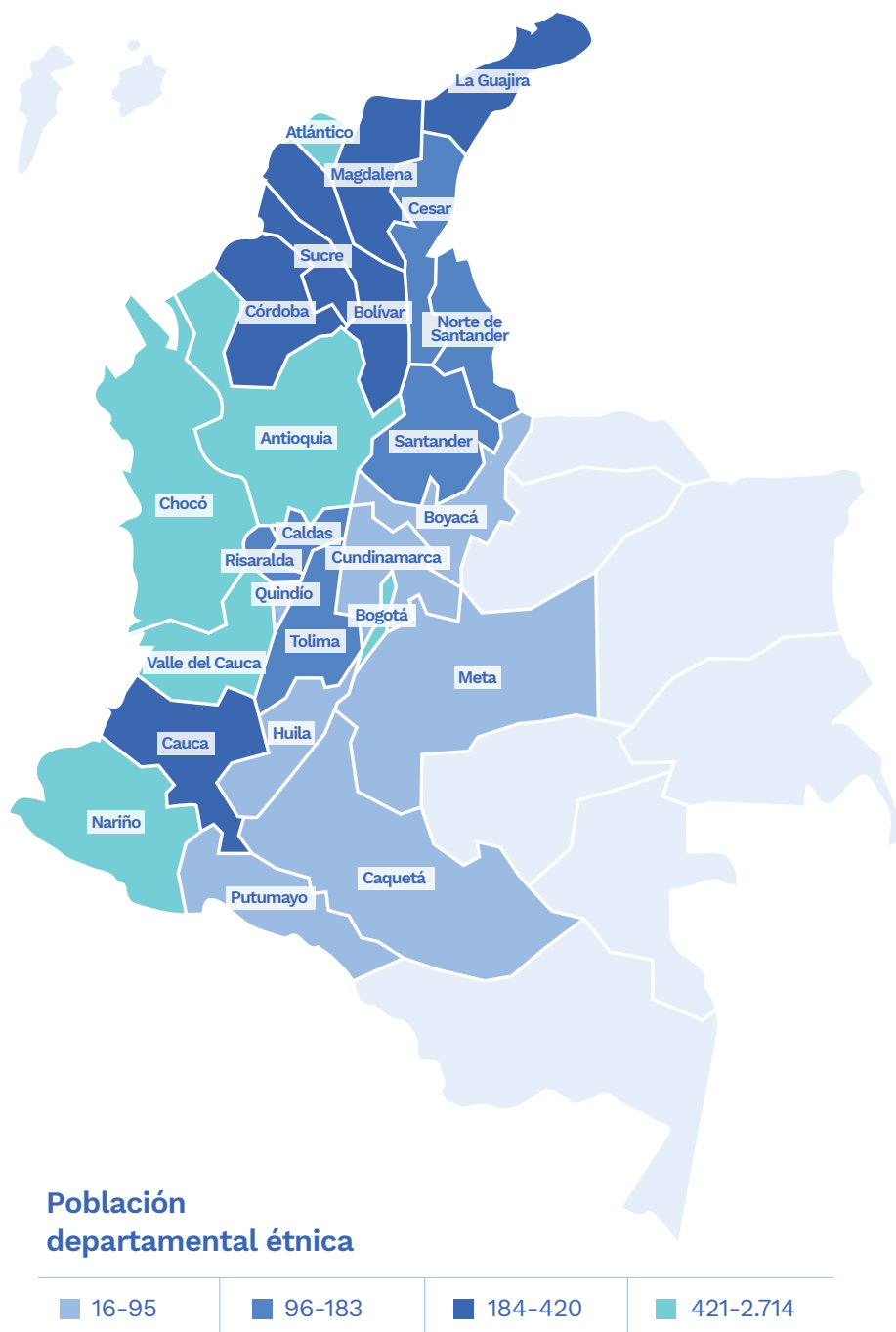


Figura 18. Mapa de población étnica evaluada en el examen Saber Pro según departamento, 2020.

Fuente: Elaboración propia

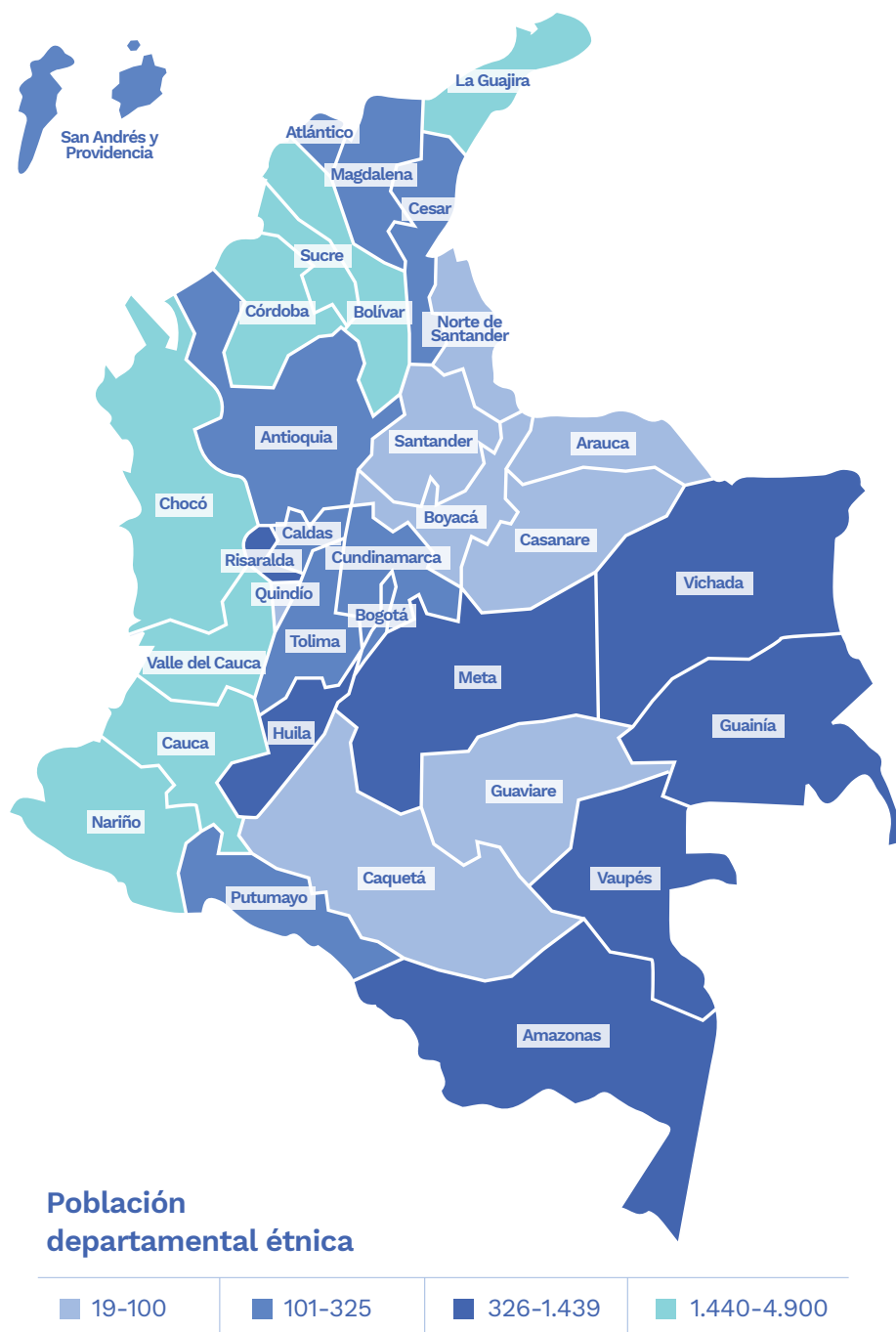


Figura 19. Mapa de población étnica evaluada en el examen Saber 11.º según departamento, 2021.

Fuente: Elaboración propia

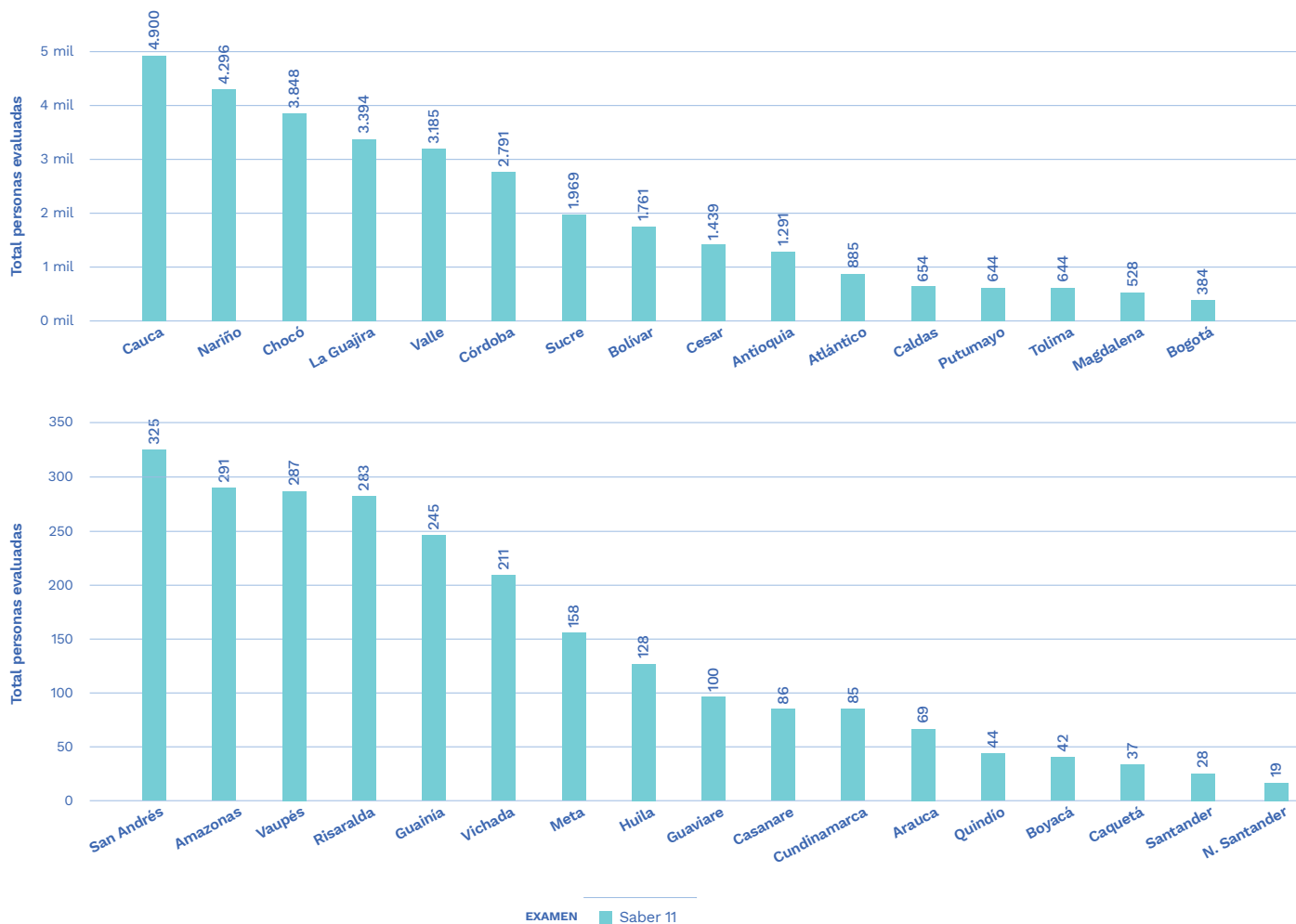


Figura 20. Número de personas que pertenecen a etnias evaluadas en el examen Saber 11.º según departamento, 2021.

Fuente: Elaboración propia

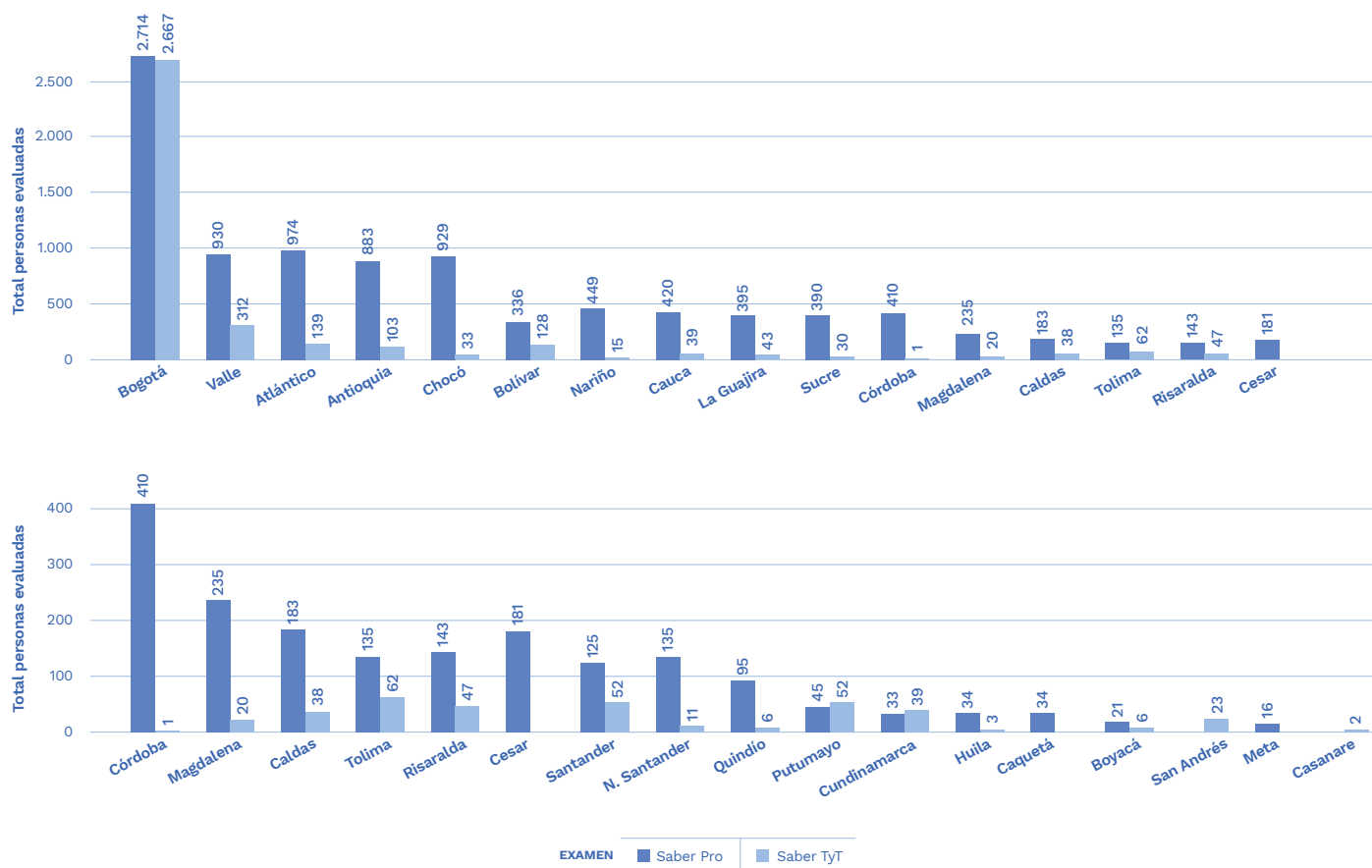


Figura 21. Número de personas que pertenecen a etnias, evaluadas en los exámenes Saber Pro y Saber TyT, según departamento, 2020.

Fuente: Elaboración propia

La población étnica matriculada en 2020 se ubicó principalmente en los departamentos del oriente del país con acceso a los océanos Pacífico y al Atlántico (figura 22). En este sentido, la figura 23 muestra el total de estudiantes de comunidades étnicas matriculados en grado 11.º en cada departamento, en 2020 y 2021. En la parte superior, se muestran los departamentos con mayor participación y en la parte inferior, aquellos que registran la menor. En la mayoría de los departamentos, aumentó el número de personas de grupos étnicos matriculadas

en 2021, en comparación con 2020. El departamento del Valle del Cauca presentó el mayor número de estudiantes matriculados pertenecientes a grupos étnicos tanto en 2020 como en 2021, con un total de 7.021 y 7.621 respectivamente; por lo tanto, en ese periodo de tiempo hubo un aumento aproximado de 600 matriculados en este departamento. Norte de Santander cuenta con la menor cantidad de personas de grupos étnicos matriculadas: 50 personas en 2020 y 47 en 2021.

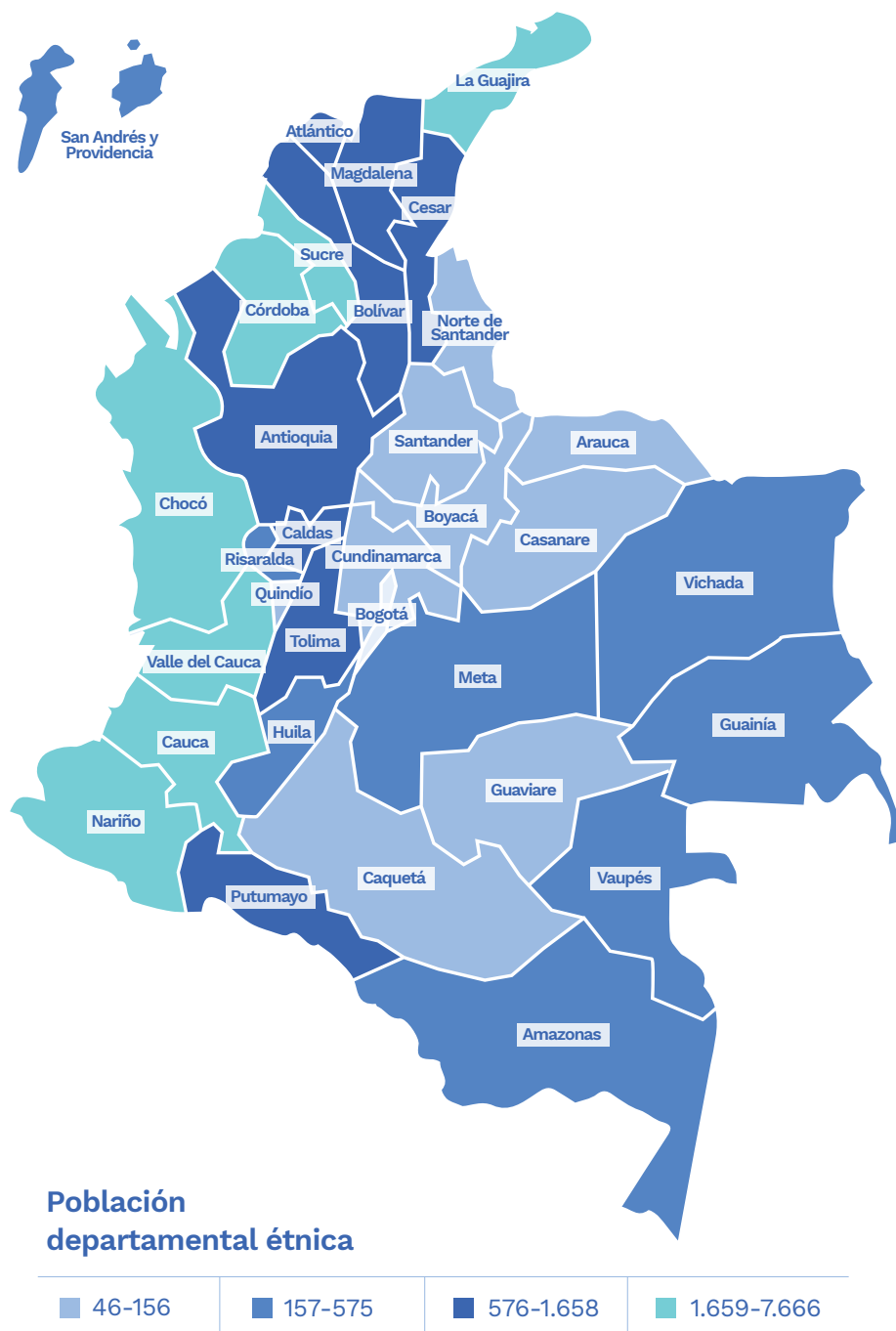


Figura 22. Mapa de población étnica matriculada en grado 11.º según departamento, 2020.

Fuente: Elaboración propia

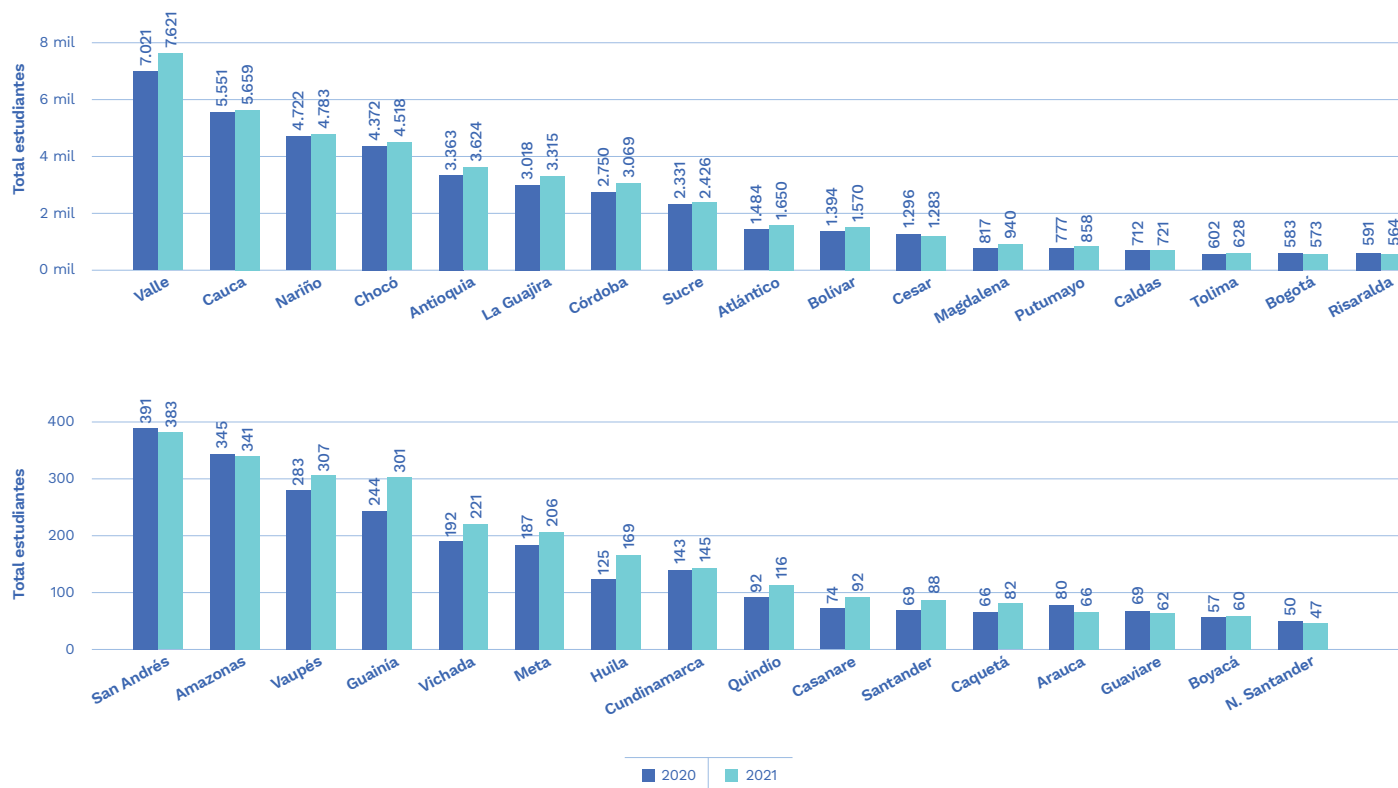


Figura 23. Número de personas matriculadas en grado 11.º según departamento, 2020 y 2021.

Fuente: Elaboración propia

Correlación de resultados

A continuación, se comparan las series de tiempo de las tasas de crecimiento de los puntajes alcanzados por la población general (tasa nacional) y la población étnica, en los exámenes Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT.

En Saber 11.º calendario A, con respecto a los promedios de los puntajes de la población étnica, aunque en 2018, 2019 y 2021 se presentaron tasas de crecimiento negativas, en 2020 se alcanzó un crecimiento de 0,92 %. En este caso, la correlación entre ambas

series es cercana a 100 % hasta 2020, lo cual puede indicar aprendizajes asociados entre ambos tipos de población (figura 24). En calendario B, las tasas de crecimiento presentaron una tendencia decreciente hasta 2019, pero presentaron una recuperación en 2021. Esta población presentó una correlación superior a 90 % con respecto a las tasas de crecimiento del puntaje de la población general (figura 24). Lo anterior indica que las series de tiempo presentan tendencias similares, lo cual se observa en el decrecimiento de los promedios del puntaje en calendario A entre 2020 y 2021, así como en las tasas de crecimiento positivas de calendario B.

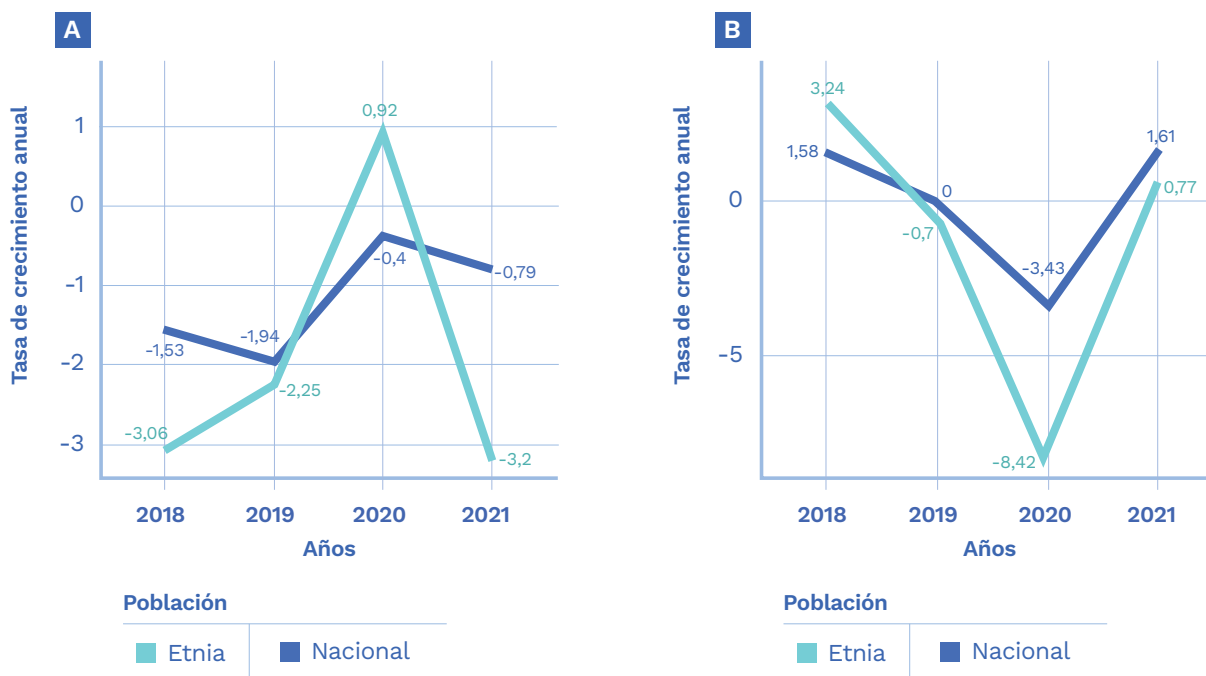


Figura 24. Tendencia de crecimiento del promedio del puntaje global, población general y población étnica, examen Saber 11.º, 2018-2020. a. Calendario A; b. Calendario B.

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al examen Saber Pro, entre 2018 y 2020 se encontró una correlación negativa de 46 % entre la tasa de crecimiento del promedio del puntaje de la población general y la de la población étnica. En este periodo, se identificó que la mayor tasa de crecimiento alcanzada por esta última fue de 2,44 % (2020), mientras que la menor fue de -0,93% (2019) (figura 25). Lo anterior indica que las tasas de creci-

miento del promedio del puntaje nacional y de las poblaciones étnicas presentan tendencias contrarias, tal como se observó en el caso de la población con discapacidad, por lo cual mayores crecimientos en el promedio del puntaje nacional son acompañados de decrecimientos en el promedio del puntaje de dicha población.

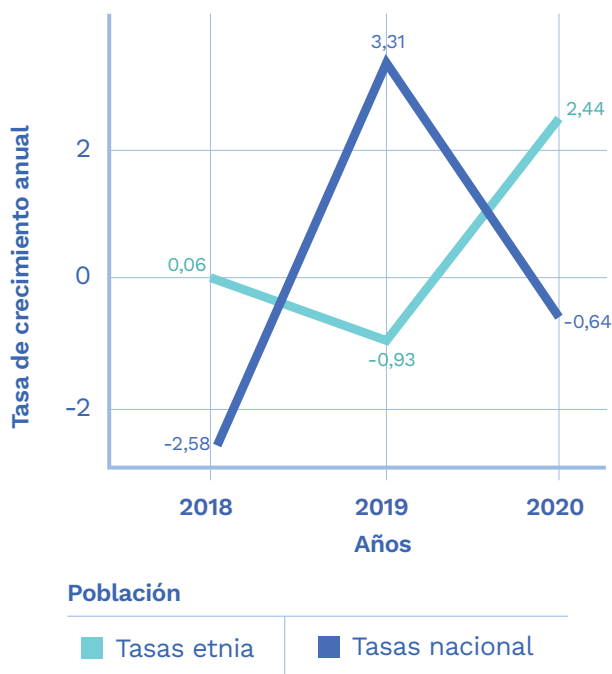


Figura 25. Tendencia de crecimiento del promedio del puntaje global, población general y población étnica, examen Saber Pro, 2018-2020.

Fuente: Elaboración propia

Por último, en los resultados del examen Saber TyT, entre 2018 y 2020 se encontró una correlación positiva de 52 % entre la tasa de crecimiento del promedio del puntaje de la población general y la de la población étnica. En este periodo, la tasa de crecimiento de los resultados de la población general fue negativa, al igual que la de la población étnica en 2019 (-2,2 %) y 2020 (-2,25 %). Solo en 2018 se presentó un crecimiento igual a 0 (figura 26). Así pues, como se observó en el caso de la población con discapacidad, los resultados promedio del examen Saber TyT presentan un comportamiento similar al promedio de las poblaciones étnicas, por lo cual las tasas de crecimiento de los puntajes mencionados tienden a ser negativas entre 2018 y 2020.



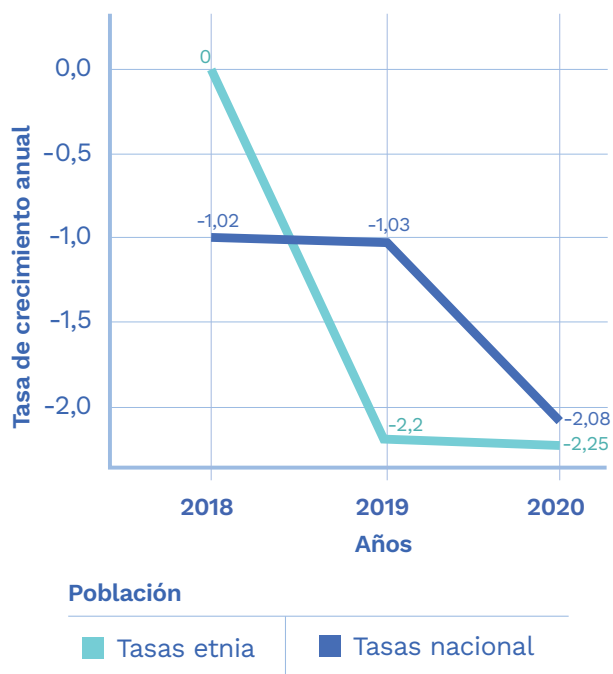


Figura 26. Tendencia de crecimiento del promedio del puntaje global, población general y población con discapacidad, examen Saber TyT, 2018-2020.

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES: PASOS A SEGUIR PARA LA AMPLIACIÓN DEL ENFOQUE

Tanto los antecedentes como el desarrollo del enfoque de inclusión dan cuenta del camino recorrido y de los pasos que han permitido la continuidad del proyecto que adelanta el Instituto. Como se mencionó, **las iniciativas de inclusión estaban inicialmente enfocadas en la población con discapacidad, pero con el paso del tiempo los esfuerzos se han ampliado a otras poblaciones como las étnicas.**

Adicionalmente, las iniciativas de inclusión se han consolidado más claramente y han dado lugar a la construcción de un proyecto más amplio que contempla toda la cadena de valor de la evaluación de la calidad educativa, desde los aspectos que tienen que ver con el diseño de la evaluación y la inscripción, hasta el análisis y las herramientas para la difusión de la información.

Por otro lado, en 2020 el diálogo con la comunidad NARP se enriqueció gracias a una serie de reuniones de trabajo conjunto. En dichos encuentros, fue fun-

damental la comprensión y divulgación de las especificaciones de las pruebas. Sumado a lo anterior, junto con el Comité Asesor Técnico para los exámenes Saber³, se inició la representación de esta comunidad.

Ahora bien, a partir de 2021, como parte de la nueva visión estratégica para el análisis y la difusión de resultados, se incluyó por primera vez, en el informe nacional de resultados, el análisis detallado de grupos específicos: comunidades étnicas, población con discapacidad, población migrante y población víctima del conflicto. Este nuevo enfoque, además, incluía análisis de brechas entre los resultados de estas poblaciones.

Aunque algunos factores (como el tamaño de estas poblaciones) limitan los alcances de este tipo de análisis, el anterior es un paso fundamental para que los distintos grupos étnicos o en condición de vulnerabilidad cuenten con información que los visibilice y

3 Este comité es una instancia de acompañamiento a la Dirección de Evaluación en la revisión y mejoramiento de los procesos de diseño y construcción de instrumentos.

que les permita identificar oportunidades de mejora en su proceso de aprendizaje. Una de las expectativas del Instituto es que, en el futuro, se pueda incorporar el enfoque interseccional en los análisis.

Dicho enfoque corresponde a una perspectiva que permite conocer la presencia simultánea de dos o más características diferenciales de las personas (género, discapacidad, etapa del ciclo vital, pertenencia étnica y campesina, entre otras), que en determinado contexto pueden incrementar la carga de desigualdad y las brechas en los logros de las personas.

En el caso particular de los pueblos indígenas, el Icfes se encuentra desarrollando mesas de trabajo que permitan escuchar, comprender y compartir saberes sobre los resultados de la evaluación de la calidad educativa. De este modo, se espera alcanzar una comprensión más acertada del modo en el que deberían presentarse los resultados. En este sentido, se está desarrollando una metodología que ha sido llevada a talleres sobre el análisis e interpretación de los resultados de las evaluaciones y la experiencia de usuario. Estos talleres han llegado a Mitú (Vaupés), Morichal y Mapiripana (Guainía) e Inzá (Cauca).

Con el pueblo indígena nasa, en Inzá (Cauca), se trabajó en la divulgación de saberes que facilitarían la comprensión, interpretación y uso de los resultados; el conocimiento de las especificaciones de cada prueba, y la comprensión de los cuestionarios auxiliares (cuestionarios de factores asociados y cuestionarios socioeconómicos). En ese mismo espacio, gracias al intercambio de saberes, el Icfes conoció el proyecto y sistema de valoración propio del pueblo nasa.

Sobre la base de las experiencias adquiridas con los pueblos indígenas nasa, curripaco y piapoco, el Instituto busca jornadas de encuentro con los pueblos misak y kankuamo. A partir de lo anterior, se inició la adecuación de materiales con enfoque diferencial no solo para el análisis y la interpretación de los re-

sultados de las evaluaciones, sino también para la creación de una comunidad de aprendizaje que potencie la apropiación social de la evaluación de la calidad educativa por parte de toda la comunidad educativa, incluyendo a las comunidades étnicas.

Asimismo, el Instituto persiste en las reflexiones e investigaciones en torno al DUE. Como parte de lo anterior, para garantizar la calidad de las pruebas y de las preguntas, se llevan a cabo revisiones cuantitativas y cualitativas. Las primeras hacen referencia a los análisis psicométricos y las segundas están relacionadas con el contenido de los ítems.

En este último tipo de revisión se busca profundizar en un análisis de sesgo que garantice que los ítems cumplan con una serie de requerimientos técnicos, como por ejemplo minimizar en las preguntas factores que no están relacionados con lo que una prueba quiere medir y que pueden afectar el modo como los miembros de un determinado subgrupo de la población evaluada responde a un ítem. Además, se trabaja en analizar cómo los ítems y otros elementos relacionados con la iconografía de los cuadernillos con los que se aplican las pruebas reflejan la diversidad cultural del país.

Por esta senda, se han considerado tanto las posibles estrategias de accesibilidad, acomodación y modificación como las estrategias específicas que permiten que los NNAJ del país puedan acceder a la evaluación de la calidad educativa, para evidenciar los aprendizajes alcanzados y conocer sus oportunidades de mejora. El fin último es, en suma, que logren una educación de calidad que les permita alcanzar el tipo de vida que desean vivir.

El Icfes tiene la convicción de que es con las comunidades y los distintos sectores poblacionales con quienes se construye este camino, que sin duda contribuye al reconocimiento de la diversidad del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Resolución 70/1. “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible”* [A/RES/10/1]. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1.pdf>

Beddow, P. A., Kurz, A., & Frey, J. (2011). Accessibility theory: Guiding the science and practice of test item design with test-taker in mind. In S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow & A. Kurz (Eds.), *Handbook of accessible achievement tests for all students: Bridging the gaps between research, practice, and policy* (pp. 163-182). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9356-4_9

Constitución Política de Colombia. (1991, julio 20). *Gaceta Constitucional n.º 116*. <http://bit.ly/2NA2BRg>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2019). *Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) 2018: manual de conceptos*. <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/CNPV-2018-manualconceptos.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2020). *Guía para la inclusión del enfoque diferencial e interseccional en la producción del Sistema Estadístico Nacional*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/guia-inclusion-enfoque-difencias-intersecciones-produccion-estadistica-SEN.pdf>

Decreto 2343 de 1980. “Por el cual se reglamentan los exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior”. Presidencia de la República de Colombia. *Diario Oficial, n.º 35.603*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103244_archivo_pdf.pdf

Decreto 804 de 1995. “Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”. Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Diario Oficial, n.º 41.853*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-103494.html?_noredirect=1

Decreto 366 de 2009. “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”. Ministerio de Educación Nacional (MEN). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>

Decreto 1075 de 2015. “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”. Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Diario Oficial, n.º 49.523*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?_noredirect=1

Decreto 1421 de 2017. “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. Ministerio de Educación Nacional (MEN). https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes]. (2013). *Resolución 286. “Por la cual se reglamenta la presentación de la prueba electrónica SABER 11.º calendario A para la población con discapacidad auditiva en el 2013”*. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icfes_0286_2013.htm

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes]. (2019). *Resolución 675. “Por la cual se reglamenta el proceso de inscripción a los exámenes que realiza el Icfes”*. http://diracad.bogota.unal.edu.co/resources/saberpro/normatividad/Resolucion_icfes_0675_2019.pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes]. (2020). *Referentes teóricos del Proyecto de Inclusión de la evaluación estandarizada*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1989584/Referentes+teoricos+del+proyecto+de+inclusion+de+la+evaluacion+estandarizada-2020.pdf/585e743d-435a-1ee8-3bdc-4fbb7ed20031?version=1.0&t=1599528326008>

Ley 115 de 1994. “Por la cual se expide la ley general de educación”. Congreso de la República de Colombia. *Diario Oficial*, n.º 41.214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ley 1324 de 2009. “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”. Congreso de la República de Colombia. *Diario Oficial*, n.º 47.409. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-210697.html>

Ley 1618 de 2013. “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. Congreso de la República de Colombia. *Diario Oficial*, n.º 48.717. <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s. f.). *Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 “El camino hacia la calidad y la equidad”*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615/PDF/374615spa.pdf.multi>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020b). *Un nuevo informe GEM pide una mayor inclusión en la educación e insta a los países de América Latina y el Caribe a no olvidar a los más desfavorecidos en el contexto de la crisis de la COVID-19*. <https://es.unesco.org/news/nuevo-informe-gem-pide-mayor-inclusion-educacion-e-insta-paises-america-latina-y-caribe-no>

Rawls, J. (1995). *Liberalismo político* (S. R. Madero Báez, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia* (M. D. González, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Rendón Arredondo, M. (2017). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Ministerio de Educación Nacional (MEN); Fundación Carvajal. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360294_foto_portada.pdf

Sentencia T-39. (2019). Corte suprema de Jusdticia. Carlos Bernal Pulido (MP). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2019/T-039-19.htm>

Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback & Stainback, W. (Coords.), *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 21-34). Narcea Ediciones.

Thompson, S. J., Johnstone, C. J., & Thurlow, M. L. (2002). *Universal design applied to large scale assessments* [Synthesis report 44]. University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis44.html>

GLOSARIO

Diseño centrado en evidencias: Metodología empleada por el Icfes en la creación, aplicación y uso de pruebas.

Diseño Universal de la Evaluación (DUE): Conjunto de prácticas y principios que buscan desarrollar pruebas que puedan ser usadas por la mayor cantidad de personas posibles, sin la necesidad de que las preguntas sufran adecuaciones especiales. Se trata de ajustes razonables que permiten implementar prácticas y procedimientos en la presentación del examen, en las hojas de respuesta, y en la configuración y tiempo de aplicación. Estas modificaciones brindan acceso a las pruebas a personas con diferentes niveles de habilidades y discapacidades. Es un modelo que cubre desde la definición de la población que debe ser incluida en la evaluación hasta aspectos específicos del formato en el que se redactan y se presentan los ítems a los evaluados, lo que en últimas contribuye a la validez de la prueba.

Educación inclusiva: Proceso permanente cuyo objetivo es promover el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos y todas sin discriminación o exclusión alguna, garantizando los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, atendiendo sus particularidades y prestando especial énfasis a quienes por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados. (Rendón Arredondo, 2017, p. 11).

Enfoque diferencial: Perspectiva de análisis que permite obtener y difundir información sobre grupos poblacionales con características particulares en razón de su edad o etapa del ciclo vital, género, pertenencia étnica, campesina y discapacidad, entre otras, para promover la visibilización de situaciones de vida particulares y brechas existentes, y guiar la toma de decisiones públicas y privadas (Ley 1448, 2011 [Ley de Víctimas], art., 13, adaptado por el DANE, 2020, p. 15).

Examen Saber 11.º: Evaluación estandarizada que tiene como propósito comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de los evaluados (Decreto 2343, 1980).

Examen Saber Pro: Examen de Estado que mide la calidad de la educación superior; es aplicado por el Icfes a los estudiantes que han cursado 75 % de créditos de las carreras profesionales del país. Está compuesto por cinco pruebas o módulos genéricos: Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo, Competencias Ciudadanas, Comunicación Escrita e Inglés; y por módulos específicos según el área de conocimiento.

Examen Saber TyT: Examen de Estado de la calidad de la educación superior; es aplicado por el Icfes a los estudiantes que han cursado 75 % de créditos de las carreras técnicas o tecnológicas del país. Está compuesto por cinco pruebas o módulos genéricos: Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo, Competencias Ciudadanas, Comunicación Escrita e Inglés; y por módulos específicos según el área de conocimiento.

Personas evaluadas: Personas que realizaron la aplicación de alguno de los exámenes nacionales (Saber 11.º, Sabe Pro y Saber TyT).

Personas inscritas: Personas registradas para la realización de alguno de los exámenes nacionales (Saber 11.º, Saber Pro y Saber TyT).

Prueba: Cada una de las áreas que compone el examen (Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas, e Inglés).

