

# LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS PROGRAMAS NACIONALES E INTERNACIONALES DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Zabaleta Verónica

---

## Resumen

El principal objetivo de este artículo es identificar distintos programas de evaluación educativa, tanto nacionales como internacionales, y describir sus características generales. Asimismo, analiza el modo en que se conceptualiza y evalúa la competencia lectora. Finalmente, este trabajo presenta los resultados que ha obtenido Argentina en esta área. Los programas analizados son: el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, Programme for International Student Assessment), el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y, específicamente en nuestro país, el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) y el Programa de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires. Estos diferentes estudios sitúan la importancia de la lectura comprensiva en tanto “competencia para la vida” necesaria para la realización de otros aprendizajes, para el logro de una participación activa en la sociedad y ligada a la posibilidad de proyectar un futuro mejor. Los informes muestran la existencia de diferencias entre los resultados de distintos países y al interior de los mismos. El desarrollo de competencias desiguales aparece como un desafío a nivel nacional e internacional, ya que constituye un importante indicador de la situación crítica en la que se encuentran un número significativo de niños y adolescentes.

**Palabras clave:** Programas - Evaluación – Educación - Lectura

## Introducción

En las últimas décadas se ha instalado una fuerte preocupación tanto, en ámbitos nacionales como internacionales, en sectores ligados a la educación como en la sociedad en su conjunto, por los aprendizajes que realizan los estudiantes, en áreas consideradas prioritarias como Matemática, Lengua y Ciencias, luego de un período relativamente largo de escolarización.

Froemel (2000) describe tres etapas en la orientación de las políticas educativas latinoamericanas, en los últimos cincuenta años. En una primera etapa, situada entre fines de la década del cincuenta y comienzos de los setenta, el énfasis de las políticas educativas estuvo puesto en el logro de la igualdad de oportunidades de acceso a la educación. La preocupación fundamental era que los alumnos en edad escolar tuvieran la posibilidad de asistir a la escuela, es decir, garantizar un lugar para todos dentro del sistema educativo. La evaluación durante esta etapa era fundamentalmente de producto

y su rol principal, la certificación. En una segunda etapa, entre principios de los setenta y fines de los ochenta, el principal interés era hacer el aprendizaje accesible a todos a través de enfoques de enseñanza individualizada o personalizada. La evaluación se focalizó en el aula y se convirtió fundamentalmente en evaluación formativa. Una tercera etapa que comienza en la década de los noventa y se extiende hasta la actualidad, enfatiza no ya considerar las diferencias individuales de los alumnos sino que lo que se debe es compensar tales diferencias.

En este contexto han venido desarrollándose numerosos programas u operativos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos con el objetivo de identificar los factores que los afectan a fin de implementar estrategias que mejoren los resultados educativos.

Si bien estos programas en general difieren en el modo en que se conceptualiza aquello que se va a evaluar, en los recortes etéreos que se realizan, en los ámbitos de aplicación, en la muestra que definen, todos coinciden en señalar la preocupación por la capacidad de los sistemas educativos actuales en producir saberes significativos en los usuarios de sus servicios. En este artículo haremos referencia a cuatro de esos operativos de evaluación en los que Argentina ha participado, con el objetivo de mostrar sus principales características: el programa puesto en marcha en el año 1997 por la OCDE: Programme for International Student Assessment (PISA) (Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos), el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y, específicamente en nuestro país, el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) y el Programa de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, se retomarán los resultados obtenidos por nuestro país, en una de las áreas consideradas, el área que podemos genéricamente llamar competencia lectora.

### **El proyecto PISA**

PISA (Programme for International Student Assessment) es una propuesta de evaluación promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Su objetivo es evaluar si los alumnos de 15 años se encuentran preparados para afrontar los retos que les planteará su vida futura. Apunta a producir indicadores del rendimiento de los alumnos que sean relevantes para la política educativa y que permitan la comparación entre los sistemas educativos de los distintos países a lo largo de periodos de tiempo preestablecidos. Se ha elegido la edad de 15 años porque, en la mayoría de los países miembros de la OCDE (1), los alumnos de esa edad se acercan ya al final del período de escolarización obligatoria y, por lo tanto, una evaluación realizada en ese

momento permite obtener una idea bastante aproximada de los conocimientos, las habilidades y aptitudes que se han acumulado a lo largo de un período educativo de unos diez años. Se evalúan en ciclos trienales tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. En cada ciclo se analiza en profundidad alguna de las tres áreas y se obtiene un perfil sumario de las otras dos.

Argentina, si bien no es integrante de la OCDE, participó junto con otros países de las evaluaciones llevadas a cabo en el marco del proyecto, en los años 2000(2) y 2006. En el año 2003 Argentina decide no participar alegando restricciones presupuestarias y operativas (Rodrigo, 2006). La muestra argentina, en la evaluación PISA 2000, estuvo constituida por 3983 alumnos y 156 escuelas.

A los fines de este trabajo se analizarán principalmente las consideraciones teóricas y los resultados referidos a nuestro país en el área de lectura en PISA 2000, año en que ésta área se define como prioritaria.

### **Competencia lectora: consideraciones teóricas**

La competencia lectora es entendida en el proyecto PISA como *“la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”* (OCDE, 2002, pp. 22)

La competencia lectora se evalúa considerando tres aspectos:

#### *1) El formato textual*

En el programa se adopta una distinción entre textos continuos, que son con los que habitualmente se evalúa la competencia lectora de los alumnos y textos discontinuos. Los primeros son textos que normalmente están compuestos por una serie de oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Los textos continuos suelen clasificarse por el tipo de texto. Así pueden diferenciarse la narración, la exposición, la descripción, la argumentación, la instrucción, entre otros. PISA añade además textos discontinuos, en los que la información se presenta de otras maneras, como son las listas, los formularios, los gráficos, los diagramas, las tablas, los certificados.

La inclusión de una gran variedad de textos se basa en el principio de que en su vida adulta los individuos se encuentran con diferentes tipos de textos escritos y, por lo tanto, no basta con leer un número limitado de tipos de texto, como los que suelen encontrarse en el entorno escolar.

#### *2) Los procesos de lectura (aspectos)*

Las habilidades lectoras más básicas no se evalúan, pues se da por supuesto que los alumnos de 15 años ya las han adquirido. La evaluación PISA mide cinco procesos que deben realizarse para comprender plenamente un texto, ya sea continuo o discontinuo:

- *Obtención de información:* supone obtener de un texto una información determinada, ciertos datos aislados y específicos.
- *Desarrollo de una comprensión general:* este aspecto obliga al lector a juzgar el texto globalmente. Por ejemplo, identificar su tema principal, explicar el propósito de un mapa o gráfico.
- *Elaboración de una interpretación:* requiere que los lectores amplíen sus primeras impresiones de un texto con el fin de alcanzar una comprensión más específica o completa de aquello que han leído. La realización de este tipo de tareas exige la comprensión de la cohesión textual.
- *Reflexión y valoración sobre el contenido del texto:* requiere que los lectores relacionen la información contenida en el texto con conocimientos procedentes de otras fuentes de información. Por ejemplo, presentar argumentos o pruebas exteriores al texto, valorar determinados elementos informativos o probatorios.
- *Reflexión y valoración sobre la forma del texto:* es un aspecto que implica que el lector se distancie del texto, lo juzgue objetivamente y evalúe su calidad y relevancia. Es importante en este punto la familiaridad con las estructuras, los registros y los géneros de los textos.

### 3) *Las situaciones*

La situación puede entenderse como una categorización general de los textos según el uso pretendido por su autor, según la relación con terceros relacionados implícita o explícitamente con el texto y según su contenido general. Se identificaron cuatro variables de situación: lectura para fines privados, lectura para fines públicos, lectura para fines profesionales y lectura para fines educativos.

### **Resultados de la evaluación de la competencia lectora**

Los resultados de la evaluación de la competencia lectora se resumieron mediante una escala con una media de 500 y una desviación típica de 100. El rendimiento de los alumnos se presenta asimismo por medio de cinco subescalas: tres subescalas de procesos («obtención de información», «interpretación de textos» y «reflexión y valoración») y dos subescalas de formatos textuales (*textos continuos* y *textos discontinuos*)

En el estudio PISA 2000 se divide la escala completa y cada una de las subescalas en cinco niveles. En el Cuadro1 se incluyen los cinco niveles con las puntuaciones a las que se asocian y el porcentaje de estudiantes argentinos que se situó en cada uno de los niveles en PISA 2000. Se incluye un nivel por debajo del 1 en tanto que un poco más del 20% de nuestros estudiantes alcanzó resultados por debajo de los 335 puntos.

Argentina ha obtenido en el área de lectura, una puntuación media de 418 puntos, con una desviación típica de 109, situándose en el nivel 2. Esta puntuación la acerca a otros países latinoamericanos como Chile, Brasil y México. En su conjunto estos países se sitúan a casi 100 puntos de la media internacional.

Si se considera el porcentaje de sujetos situados en cada nivel puede observarse que casi el 70% de los alumnos argentinos se ubica por debajo de la media de 500 puntos. Resulta preocupante que un 43,9% de la muestra de casi 4000 sujetos sólo dominen los aspectos más básicos asociados a la competencia lectora (nivel 1 e inferior al nivel 1). Esto implica en términos de competencias que ese porcentaje, equivalente a casi 1800 sujetos de la muestra:

- en la subescala de obtención de información sólo puede utilizar un único criterio para localizar información explícita en los textos;
- en la subescala de interpretación de textos logra reconocer el tema central cuando resulta cercano a un tema familiar siendo la información proporcionada en el texto sobresaliente;
- en la subescala de reflexión y evaluación, únicamente puede realizar una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común o cotidiano.

En contraposición, los niveles más altos se caracterizan por requerir habilidades como localizar información no explícita en textos poco familiares, complejos y de gran extensión, alcanzar una comprensión profunda de los mismos pudiendo inferir la información útil para la resolución de los reactivos y conectar significativamente la información proporcionada en el texto con información especializada.

Es importante tener en cuenta que *“Los estudiantes que alcanzan los niveles más altos de dominio de PISA tienen una gran probabilidad de mejorar el acervo de talento de su país. La proporción actual de estudiantes que se desempeña en estos niveles puede también influenciar la contribución que esa nación hará en el futuro al acervo de empleados de perfil muy alto en la economía global. Es por ello que comparar las proporciones de los estudiantes que alcancen el nivel más alto de dominio en aptitud para lectura es, en sí mismo, de gran relevancia”* (OCDE, 2002, pp 41) El Nivel 5 está integrado en algunos países por poco más del 15% de los sujetos y por menos del 5% en

otros. Los datos de PISA ubican a la Argentina en este último grupo con un porcentaje reducido de sujetos en el extremo superior de la curva. En términos generales aquellos países que tienen los mayores porcentajes de sujetos situados en el nivel 5 también tienen los menores porcentajes en el nivel 1 y menor.

Rodrigo (2006) analiza una serie de factores que generalmente se suelen asociar al bajo rendimiento de los estudiantes. Entre ellos destaca las condiciones socio-económicas de las familias, considerando en este punto el nivel educacional y ocupacional de los padres, los recursos destinados a educación y las políticas educativas, aludiendo fundamentalmente a la organización formal de los sistemas educativos. En su análisis enfatiza el hecho de que estas variables si bien presentan una relación con los resultados, no logran explicarlos por sí mismas e introduce como un factor fundamental las características de las escuelas, de las prácticas pedagógicas y de los profesores. En este punto introduce como factor clave el bajo nivel de exigencia académica, que se les reclama a los estudiantes argentinos en sus escuelas. La autora considera siete indicadores de ese bajo nivel de exigencia: 1) indicadores relacionados con la trayectoria académica del estudiante (cantidad de horas dedicadas al estudio, calificaciones obtenidas); 2) indicadores relacionados con las condiciones de escolaridad (cantidad de clases al año, duración de la jornada escolar, cantidad de alumnos por clase); 3) indicadores relacionados con las actividades escolares (realización de actividades para la escuela, cantidad de libros leídos); 4) indicadores relacionados con el clima institucional; 5) indicadores relacionados con las características de los profesores (formación, tiempo de dedicación); 6) indicadores relacionados con las prácticas de evaluación (frecuencia y tipo de evaluaciones, usos de las mismas) y 7) indicadores relacionados con las características de los establecimientos (utilización de los recursos de las escuelas, ofertas extracurriculares).

Otra cuestión importante que se señala explícitamente en el informe PISA es que los países no sólo deben fomentar un alto desempeño en sus alumnos sino también deben trabajar para reducir las desigualdades internas. La distancia que existe entre los estudiantes con los niveles de desempeño más alto y más bajo dentro de cada país aporta información útil acerca de la equidad. Una manera de obtener información respecto a este punto es considerar el valor del desvío estándar o analizar la distancia que separa el rango de puntuaciones obtenidas por la mitad central de la población. En la mayoría de los países el rango de puntajes de los estudiantes en la mitad central excede la amplitud de un nivel de rendimiento (72 puntos), aunque en algunos países duplica esa magnitud. En nuestro país esa diferencia es de 151 puntos, lo cuál da cuenta de que no

sólo el problema es el bajo rendimiento de los estudiantes sino también la desigualdad en los aprendizajes.

### **El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)**

El SERCE es una evaluación del desempeño de los estudiantes realizada en América Latina y el Caribe. Es organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y se enmarca dentro de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Las principales actividades del mencionado estudio se realizaron entre febrero de 2004 y junio de 2008. Su antecedente inmediato es el PERCE, Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo implementado durante el año 1997.

El SERCE evalúa el desempeño alcanzado por estudiantes latinoamericanos de 3º y 6º grados de Educación Primaria en Lenguaje (Lectura y Escritura) y Matemática, mientras que la evaluación de Ciencias se lleva a cabo sólo en 6º grado de Educación Primaria.

Asimismo, el SERCE recoge información sobre los estudiantes y sus familias, los docentes, los directores y las escuelas, la cual permite identificar y comprender qué factores tienen mayor incidencia en los desempeños estudiantiles.

El estudio cuenta con la participación de dieciséis países. Argentina participó del SERCE habiendo sido incluidas en el estudio 167 escuelas. Fueron evaluados 6663 estudiantes de 3º grado y 6595 de 6º grado.

### **Características de la evaluación del desempeño en lectura de los alumnos de 6º grado de Educación Primaria**

Para evaluar los desempeños de los estudiantes, el SERCE utiliza pruebas referidas a contenidos comunes en los currículos oficiales de los países de la región y al enfoque de habilidades para la vida promovido por la UNESCO. Éste considera que la escuela debe promover conocimientos, habilidades, valores y actitudes que sirvan a los estudiantes para participar activamente en la sociedad, como individuos y como ciudadanos. El establecimiento de los contenidos comunes se llevó a cabo a través del análisis de los currículos de cada país, de los principales textos escolares y los instrumentos de evaluación que se utilizan en los distintos países participantes del estudio.

En la revisión curricular realizada por el SERCE en lo relativo a la lectura, se observó que los distintos currículos ponen el acento fundamentalmente en la comprensión de textos (asociada a las competencias comunicativas) y en la diversidad textual. Es por esto que la prueba del área de Lectura elaborada se basa en lo que se considera una

macrohabilidad para la vida: *“la de interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos”* (UNESCO/SERCE, 2008, pp. 87)

El concepto de habilidades para la vida (“life skills”) surge primeramente asociado a las capacidades para el cuidado de la salud, extendiendo luego su significado a otras áreas. Tal como afirma Atorresi (2005) *“hace referencia a las capacidades —los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes— para enfrentar exitosamente los desafíos diarios de la vida (privada, profesional y social) y las situaciones excepcionales, y también para continuar aprendiendo y proyectar un futuro mejor”*

En el SERCE se utilizan textos de las ciencias naturales y sociales para evaluar comprensión textual. Se propone la lectura de diversos tipos de textos auténticos y también de diversas actividades a realizar a partir de su lectura. Las pruebas consideran un dominio, lo leído, y un proceso, la lectura.

Lo leído hace referencia a las características del texto: su extensión, su clase y el género discursivo al que pertenece. La extensión se refiere a las unidades con sentido que componen un texto. La clase alude a la estructura o forma general del texto. Clases de textos son la narración, la descripción, la explicación, la instrucción, la argumentación y la conversación. Pero las clases de textos se materializan en diferentes géneros discursivos, caracterizados por una estructura más específica, un estilo, un propósito y un contexto.

La lectura hace referencia al acto o proceso de leer y, en consecuencia, a las habilidades cognitivas que pone en juego el estudiante al interactuar con el texto para realizar las tareas propuestas. Los procesos de la lectura se clasifican: procesos generales (propios de todo acto de leer), procesos relativos a textos específicos (a clases o géneros particulares) y procesos metalingüísticos. Estos últimos exigen centrarse en el lenguaje para reconocer y designar propiedades o características de los textos.

El SERCE establece cuatro niveles de desempeño para cada grado evaluado en Lectura con sus respectivos puntos de corte. Los alumnos de 6º año que se sitúan en el Nivel I logran localizar información con un solo significado, en un lugar central o destacado de un texto breve (el comienzo o el final), repetida literalmente o mediante sinónimos, y aislada de otras informaciones. Los estudiantes situados en el Nivel II, además de hacer lo mencionado en el nivel anterior, localizan información en medio del texto y que debe ser distinguida de otra ubicada en un segmento diferente; también integra información de los códigos gráfico y verbal y discrimina palabras de un solo significado. En el Nivel III se sitúan los estudiantes de 6º grado que, además de lo comprendido en los niveles anteriores, localizan información discriminándola de otras informaciones conceptualmente



cercanas, interpretan reformulaciones y síntesis, integran datos distribuidos en un párrafo, relacionan dos textos, reponer información implícita en el párrafo, releen en busca de datos específicos, discriminar un significado en palabras que tienen varios y reconocen el significado de partes de palabras, basándose en el texto. Los alumnos agrupados en el nivel IV de desempeño en Lectura, además de lo ya enumerado, integran, jerarquizan y generalizan información.

### **Desempeño en lectura en los alumnos de 6º grado evaluados en el SERCE**

El SERCE presenta los rendimientos de los estudiantes en Lectura de dos formas. Por un lado, se muestran las puntuaciones medias de los estudiantes y la desviación estándar por país. Estas puntuaciones se ofrecen en una escala con una puntuación media 500 puntos y con una desviación estándar de 100. En segundo lugar, se presentan los resultados a partir de la distribución de los niveles de desempeño por país.

A partir del análisis de los resultados obtenidos por los países participantes del SERCE, es posible discriminar tres grupos: aquellos cuyas puntuaciones promedio superan la media regional, países cuya media es igual a la media regional y, por último los que se ubican por debajo de la misma. Argentina es el único país que aparece situado en el segundo grupo descrito. Por otra parte, la desigualdad en términos de puntajes entre sujetos situados en percentiles extremos está en nuestro país entre los 206 y los 259 puntos.

Argentina presenta un puntaje significativamente inferior (506,45) a los obtenidos por los estudiantes de Chile, Costa Rica, Cuba, México, Uruguay y Nueva León; y un puntaje significativamente superior a los obtenidos por Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana. No existen diferencias significativas respecto al promedio de los países, Brasil y Colombia.

Respecto a la distribución de los niveles de desempeño el informe del SERCE muestra que existen variaciones importantes entre los países. Tomando puntualmente los datos de nuestro país, el 19,22% de los estudiantes se sitúan en el Nivel IV, el 25,48% en el Nivel III, el 35,59% en el Nivel II, el 17,93% en el Nivel I, y el 1,78% debajo del Nivel I. En el Cuadro 2 se resume esta información junto con los puntos de corte que se corresponden con cada Nivel de rendimiento definido.

Es interesante el análisis que presenta el SERCE respecto a la relación entre la producción económica de los países y los desempeños de los alumnos. El estudio muestra que a mayor desigualdad en la distribución del ingreso, menores son las puntuaciones promedio.

El desempeño de los estudiantes se asocia positivamente con la producción interna per cápita de cada país. Sin embargo, tal como plantea el SERCE, esta asociación es una estadística que no debe llevar a pensar que cierto nivel de producción implica necesariamente una puntuación media de rendimiento. De hecho hay países que tienen un nivel de rendimiento superior al esperado de acuerdo a su producción interna y viceversa. Argentina se sitúa dentro del grupo de países (junto a Panamá y República Dominicana) cuyo nivel de rendimiento es inferior al esperado teniendo en cuenta su nivel de producción interna por persona.

El informe SERCE concluye entonces en este punto que los datos presentados parecen mostrar que si bien la producción económica es un factor importante, esta variable se combina con otras variables del contexto que llevan a que se alcancen diferentes promedios de rendimiento académico dado un ingreso per cápita constante.

Si se considera la relación entre el promedio de rendimiento y la distribución del ingreso (Coeficiente Gini), se observa que cuanto más desigual es la distribución, menor es el rendimiento. Cabe aclarar que en Lectura se observa la más baja asociación entre distribución del ingreso y rendimiento. Argentina, en el área de lectura para 6º grado, se sitúa en el grupo de países cuyos promedios de rendimiento resultan acordes a lo esperable en función de su distribución del ingreso.

En un análisis de los factores asociados al desempeño de los estudiantes, el SERCE muestra que el clima escolar es la variable que más se relaciona con el desempeño de los alumnos. Este factor considera aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros. En sexto grado, además, incluye la dedicación y atención que el estudiante siente que le prestan sus docentes, la disciplina (orden) de los estudiantes en el aula y la violencia verbal y física que ocurre en la institución. Esto brinda importante información acerca de la importancia que revisten para el aprendizaje las relaciones humanas armoniosas y positivas.

La segunda variable que resulta ser la más importante para explicar el rendimiento de los estudiantes es el nivel socioeconómico y cultural promedio de las escuelas. La medida del nivel socioeconómico y cultural de la familia de los estudiantes del SERCE recibió el nombre de índice de estatus socioeconómico y cultural (ISEC). Lectura es el área donde hay una mayor desigualdad en el desempeño de los alumnos que es atribuible al ISEC, mientras que en Ciencias se presenta el menor, lo que pudiera significar que en esta última área los resultados dependen en mayor medida de lo que la escuela y sus docentes sean capaces de hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, y en menor medida, también se relacionan de manera positiva con el rendimiento: la infraestructura escolar, los servicios básicos, los libros de la biblioteca escolar y la experiencia de los docentes.

Una de las conclusiones que extrae el estudio es la gran diversidad en la calidad de los aprendizajes de los alumnos de la región. Los países pueden organizarse en cuatro grupos de acuerdo a su distancia de la media. En un *primer grupo* se ubican aquellos cuyos estudiantes superan por más de una desviación estándar al promedio de los países (obtienen más de 600 puntos). Un *segundo grupo* lo conforman los países con puntuaciones superiores al promedio, pero a menos de una desviación estándar de distancia. El *tercero* corresponde a aquellos países con medias iguales al promedio, mientras que en un *cuarto grupo* se ubican países con rendimiento medio inferior al promedio de los países, pero a menos de una desviación estándar. Argentina, en Lectura para alumnos de 6º grado se situaría en el tercer grupo de países.

Por otra parte, el SERCE ha podido constatar en su avance del estudio de factores asociados, que las escuelas pueden hacer una importante contribución al desempeño de los estudiantes. Si bien los factores de contexto socioeconómico tienen una influencia poderosa en el rendimiento, las variables asociadas a la escuela pueden contribuir significativamente a disminuir las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales.

### **Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (ONE)**

Los operativos de evaluación en la Argentina comenzaron en el año 1993, evaluándose las áreas de lengua y matemática en alumnos de séptimo grado y quinto año del secundario (IIPE, 2001). Inicialmente este operativo dependía del Ministerio de Educación hasta que en el año 2001 se crea la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), organismo desconcentrado de dicho Ministerio.

El proceso de evaluación se realiza mediante la aplicación de pruebas de conocimientos en las áreas de Matemática y Lengua. Además, se administran cuestionarios dirigidos a alumnos, directores y docentes, que tienen como objetivo recoger información sobre factores de contexto relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

En el ONE del año 2003, fueron evaluados en Matemática y en Lengua, alumnos de 3º año de EGB, 6º año de EGB, 9º año de EGB y Fin del Nivel Medio o Polimodal, con la excepción de la provincia de Neuquén que no participó del Operativo. La cobertura del operativo fue mayor al 80% en todos los ciclos y áreas evaluadas.

Las pruebas de conocimiento están diseñadas para determinar en qué medida los alumnos han incorporado determinadas capacidades y contenidos. Los contenidos se

definen como los saberes relevantes que los alumnos deben aprender, y que los maestros deben enseñar. Las capacidades cognitivas han sido definidas como aquellas “operaciones mentales que el sujeto utiliza para establecer relaciones con y entre los objetos, situaciones y fenómenos. Se logran a través del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje y cobran significado de acuerdo con la determinación de contenidos socialmente relevantes y altamente significativos, frente a los que se ponen en juego y a través de los cuales se desarrollan” (Ministerio de Educación, DiNIECE, Glosario, 2001)

En el área de Lengua, cada alumno debía resolver en 60 minutos una prueba compuesta por 26 ítems que evalúan dos capacidades diferentes: 16 ítems de comprensión lectora sobre dos tipologías textuales, un texto narrativo literario y otro informativo (de respuesta de opción múltiple) y 10 de reflexión sobre los hechos del lenguaje. En el primer caso se incluían como contenidos nociones de normativa, relaciones morfosintácticas y semánticas. En el segundo caso, comprensión lectora, los contenidos examinados fueron la coherencia, la cohesión, reconocer información explícita, reconocer relaciones textuales, vocabulario y adecuación a la situación comunicativa.

En el informe ONE 2003, los resultados se presentan en términos de porcentajes de respuestas correctas y muestran en el ámbito de la comprensión lectora un 48,1% de respuestas correctas y un 55,2% en la capacidad de reflexión sobre los hechos del lenguaje. El porcentaje de respuestas correctas en el caso del texto narrativo fue de 49,3% y en el caso del texto informativo de 46,8%.

El informe menciona la necesidad de análisis más precisos sobre la enseñanza en el último año de Educación Primaria ya que lo adecuado pareciera ser que fueran mejores los logros en Comprensión lectora que en Reflexión sobre los hechos del Lenguaje en función del hecho de que los diseños curriculares de la mayor parte de las jurisdicciones destacan la preeminencia de la comprensión por sobre las cuestiones que tienen que ver con la normativa, la semántica y la morfosintaxis.

Asimismo, los resultados de Comprensión lectora de textos narrativos resultan superiores a los obtenidos en la lectura de textos informativos. Si bien en general se acepta que la comprensión de textos narrativos es más fácil que la de textos informativos, es en la escuela justamente donde los niños y jóvenes aprenden a leer los textos informativos y en donde desarrollan las capacidades que esto requiere.

## **Programa de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires**

El Programa Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires comenzó a llevarse a cabo en Agosto de 2000 bajo la responsabilidad de la Dirección provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa. En esa instancia se evaluaron ochenta y cinco mil alumnos de séptimo año de Educación General Básica (E.G.B.). Este número representa el 30% del padrón total de séptimo año. El objetivo principal de la implementación del programa es producir información que permita reorientar la tarea pedagógica y las políticas educativas para mejorar la calidad de la educación.

El sistema evaluativo provincial entiende que la calidad de la educación sólo puede analizarse teniendo en cuenta los puntos de partida desiguales de las poblaciones y las instituciones. Por lo tanto, la calidad educativa debe ser referida al nivel en que cada escuela -según sus particulares condiciones- logra que los alumnos progresen a partir de su situación inicial, necesariamente diferente. Esto conlleva evaluar a los mismos alumnos en dos momentos sucesivos para poder relevar los cambios producidos: cuando los alumnos cursan 7º año y cuando cursan 9º, para observar las condiciones de terminalidad del tercer ciclo de la E.G.B. En este sentido puede afirmarse que esta metodología denominada de “progreso” o “valor agregado” considera las modificaciones que se producen en los aprendizajes entre una situación inicial y una segunda instancia evaluativa. El análisis exhaustivo de la temática de la evaluación de valor agregado asociada al estudio sobre “escuelas eficaces” o sobre “los efectos de la escuela”, excede los objetivos del presente trabajo. Con este propósito pueden consultarse los artículos de Froemel (2000) y Aguerre (2003).

Por otra parte, el operativo de evaluación incluye instrumentos que permiten indagar diferentes dimensiones: la tarea docente, la tarea de los directivos, las condiciones de infraestructura de las escuelas y, en lo referente a los alumnos, las condiciones sociodemográficas y los aprendizajes en diferentes áreas: Lengua, Matemática y Formación Humana. En el área de Lengua se exploran tres de las cuatro competencias comunicativas básicas señaladas en los lineamientos curriculares de Buenos Aires: escuchar, leer y escribir. La evaluación del hablar, la cuarta de las competencias mencionadas, no se exploró por no contarse con una metodología de evaluación adecuada.

La indagación de la lectura se realizó a partir de un diario, llamado “La Posta”, especialmente construido para el dispositivo de evaluación, sobre la base de la idea de que este portador textual permite incluir una variedad de textos auténticos, es decir, tal como circulan en la realidad. El diario incluía diferentes secciones cada una de las cuáles estaba representada por un tipo de texto: Nota de Tapa, Información, Opinión, Cultura,

Entretenimiento, Humor. Los textos eran de diferente clase: una noticia, dos entradas de enciclopedia, un artículo de divulgación científica, un chiste, tres breves textos de opinión y un cuento. A partir de la lectura, los alumnos debían responder a ítems de selección múltiple que exploraban diversas competencias: comprensión a nivel global y local, conocimiento de aspectos estructurales, morfosintácticos, semánticos, pragmáticos y normativos, conocimientos de los tipos textuales y de los géneros discursivos.

En la definición del marco conceptual del operativo se destaca la importancia atribuida a la comprensión lectora y a su enseñanza en la escuela “parece necesario que las escuelas se planteen como objetivo general y común a todas las áreas la promoción sistemática de la lectura comprensiva de textos; esto implica, por un lado, asumir la responsabilidad de encarar la enseñanza de estrategias de lectura acordes con los diferentes niveles, ciclos y años –responsabilidad que, por supuesto, concierne al área de Lengua– y, por otro, reconocer que la puesta en juego de dichas estrategias atañe a todas las otras áreas, es decir, que las situaciones de enseñanza que supongan un proceso lector deben tender a afianzar la adquisición de la habilidad de leer y a multiplicar las competencias lectoras” (Tercera serie de documentos, Documento 1, pp. 16)

### **Síntesis de los principales resultados obtenidos por los alumnos de séptimo año de E.G.B. en el Operativo 2001**

En este apartado se analizan fundamentalmente los resultados obtenidos por los alumnos en los textos no ficcionales: la noticia, el texto de enciclopedia, las opiniones y el artículo de divulgación. Los textos aparecen aquí clasificados de acuerdo al género discursivo al que pertenecen. En el informe los resultados se expresan en términos de porcentajes de respuestas correctas, considerándose esto un indicador del grado de dificultad de un agrupamiento de ítems o de un ítem. Esto no permite conocer, tal como se expresa en los otros informes, los porcentajes de sujetos situados de acuerdo a niveles diferentes de desempeño.

La noticia se situó en el segundo lugar considerando el porcentaje de respuestas correctas. Es un género simple que transmite datos sobre un hecho específico en una secuencia narrativa.

La entrada de enciclopedia es un género discursivo al que los alumnos están habitualmente expuestos ya que aparece tempranamente en la escolaridad y es transversal a las distintas asignaturas. Si bien la comprensión de este género no deja de presentar dificultades su comprensión se sitúa en primer lugar entre los textos no ficcionales.

La comprensión del artículo de divulgación científica quedó situada en tercer lugar. Tal como señala informe de resultados, es posible detectar dificultades para reconocer estrategias explicativas, para establecer relaciones entre partes del texto y para identificar la función de los gráficos.

Las opiniones constituyen textos argumentativos. En este caso se observa el menor porcentaje de respuestas correctas. Los alumnos pudieron reconocer que se trataba de opiniones e identificar la función de las marcas lingüísticas que expresaban subjetividad. Tuvieron dificultades, en cambio, para reconocer la opinión del enunciador, las diferentes instancias en el proceso de argumentación y la presencia de enunciados que implican una polémica, así como para inferir la idea general sobre la cual el enunciador basa sus afirmaciones.

Asimismo, el informe de resultados analiza los estilos de lectura y los conocimientos y habilidades de los alumnos de 7º año.

Los estilos de lectura hacen referencia al hecho de que un lector competente no lee todos los textos de la misma manera sino que modifica su modo de abordaje del texto de acuerdo a un conjunto de variables: el género discursivo, el tipo de texto, los propósitos de la lectura, etc.

Los alumnos para poder responder a la prueba debían adoptar fundamentalmente dos estilos de lectura. Un estilo de lectura rápida y superficial y un estilo de lectura intensiva.

En el primer caso se trata de dar un vistazo al texto, observando los elementos paratextuales, como por ejemplo, los títulos, los subtítulos, el tipo de letras, las palabras subrayadas, etc. Esto permite que el lector active sus conocimientos previos almacenados en la memoria. En la evaluación los alumnos obtuvieron buenos resultados en la lectura de los paratextos. El informe de resultados agrega que la escuela además de enseñar a prestar atención a estos elementos que orientan la lectura debe enseñar a “desconfiar” de ellos en tanto que muchas veces no remiten al tema central tratado luego en el texto.

La lectura intensiva es un tipo de lectura lineal, que se realiza ordenadamente de izquierda a derecha sin saltar información y en la búsqueda de información específica o datos concretos en el texto.

A partir del análisis de los resultados se distinguen en términos generales dos grupos de alumnos: aquellos que hacen una lectura superficial o intensiva de los textos y luego responden los ítems sin volver a mirarlos y los que hacen una lectura superficial o intensiva (o ambas) y luego, ante las dudas puntuales que aparecen al intentar contestar la prueba, vuelven al texto, lo releen y recién luego contestan.

Respecto a los conocimientos previos, en el Operativo se analizaron el modo en que incidieron en la comprensión lectora los conocimientos del mundo, del sistema de la lengua, de la relación entre el código verbal y el visual y de los tipos textuales y géneros discursivos.

Se observó una tendencia a que los alumnos respondan desde sus saberes previos, antes que desde la información que aporta el texto. Es decir, que si bien los conocimientos previos en general ayudan a la comprensión, también pueden constituirse en obstáculos, en el sentido expresado anteriormente.

En lo referido a los conocimientos sobre el sistema de la lengua se hizo hincapié en los aspectos gramaticales vinculados con las clases de palabras (si una palabra funciona en una oración o frase como sustantivo, adjetivo, verbo) y la formación de palabras por composición y afijación. Los resultados muestran que los alumnos “responden satisfactoriamente cuando se los interroga sobre la palabra de manera aislada y si en el enunciado de las preguntas o en las opciones se utilizan elementos paratextuales que guíen su observación lectora como si fueran pistas que consciente o inconscientemente puedan seguir. Por el contrario, el rendimiento se ve disminuido cuando deben responder sin hacer uso de esos elementos paratextuales y aun más cuando lo que deben hacer es poner en uso los conocimientos gramaticales como estrategias de lectura de la totalidad del texto, es decir, establecer relaciones entre palabras de un mismo texto para lograr la comprensión” (Informe de resultados, Operativo 2001, pp 28)

Respecto al conocimiento de tipos textuales y géneros discursivos, el 56,28% de los alumnos reconoció que el radioteatro pertenecía al subgénero ciencia ficción. Por otra parte, sólo el 37,96% logra reconocer el carácter ficcional del cuento, lo cual estaría mostrando la dificultad para reconocer la particular relación con la realidad que plantea el texto literario. En el reconocimiento del texto de opinión los alumnos obtuvieron el 66,91% de aciertos.

Resulta interesante considerar las habilidades lectoras analizadas en el informe de resultados. Por un lado, se incluye la capacidad de identificar información explícita y, por otro lado, la realización de inferencias. Un alto porcentaje de alumnos (80,51%) respondió adecuadamente los ítems que requerían identificar información explícita. Respecto a la realización de inferencias, cuando se trató de inferir la macroestructura del texto, la mitad de los alumnos de 7º año fue incapaz de reconocer entre varios esquemas aquel que representaba adecuadamente la organización temática del texto leído. Los “buenos lectores” en este ítem eligieron la opción correcta mientras que los lectores inexpertos dieron un porcentaje similar de respuestas en cada una de las opciones lo cuál demostraría que la jerarquización no parece ser un dato a tener en cuenta: leen los



esquemas a modo de lista de temas y, dado que los temas son los mismos, cualquiera de las opciones es igual.

En uno de los ítems que exigía que los alumnos infieran el tema global del texto, más del 60% de los alumnos falló en la realización de esta inferencia. En un análisis de las opciones incorrectas más elegidas por los lectores inexpertos en el informe se señala una tendencia a un abordaje superficial del texto que tiende a coincidir con los conocimientos previos.

Otro tipo de inferencias lo constituyen aquellas que requieren establecer conexiones causales no explícitas en el texto. Aquí también muchos alumnos (casi el 60%) encontraron dificultades.

El informe de resultados incluye una tabla que analiza los logros y las dificultades detectadas a partir del operativo de evaluación en los alumnos bonaerenses de 7º año. En el Cuadro 3 se la transcribe ya que resume adecuadamente el tipo información que proporciona el programa analizado.

### **Discusión y conclusiones**

En este trabajo se presentaron diferentes programas u operativos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, que se han organizado en el contexto de la actual preocupación por los conocimientos y competencias que los niños y adolescentes adquieren a lo largo de su trayectoria educativa en instituciones formales. El objetivo de la evaluación educativa no es sólo ofrecer elementos para la toma de decisiones sino también contribuir a mejorar el conocimiento de los procesos educativos. Se ha considerado en particular una de las áreas examinadas en dichos estudios: la competencia lectora. En términos generales, y sobre la base de los análisis de los diferentes diseños curriculares, se enfatiza la importancia de la comprensión de textos, fundamentalmente en niveles avanzados de la escolaridad, como son los últimos años de la Educación Primaria y la Educación Secundaria. En los diferentes informes consultados el modo de concebir la lectura se aleja de una antigua idea que la asociaba simplemente a la decodificación del material escrito y a la comprensión literal. En este sentido se afirma que “la alfabetización, o formación lectora, implica la habilidad de las personas para utilizar información escrita en la consecución de sus objetivos personales y la de las modernas sociedades complejas para utilizar la información escrita y así funcionar con eficiencia” (OCDE/INCE, 2001, pp. 31). Este modo de pensar el dominio de la lecto-escritura está en continuidad con el concepto de competencias para la vida establecido por la UNESCO, en el marco del cuál la alfabetización “no se define ya meramente como el alcance de un umbral básico de herramientas de lectura y escritura, sino como la

posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales, y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida, a partir de información escrita” (Atorresi, 2005, pp. 2).

Respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes argentinos en el estudio PISA, las cifras promedio indican una ubicación en un nivel relativamente bajo. Se observa que un 70% de los sujetos obtienen puntuaciones por debajo de la media internacional y que casi el 45% de los alumnos examinados sólo domina los aspectos más elementales de la competencia lectora. Esto reaparece señalado en los informes del ONE y del Operativo de Evaluación de la provincia de Buenos Aires. En este último se señala explícitamente la dificultad de muchos alumnos para realizar diferentes tipos de inferencias. Es importante considerar que la realización de inferencias es una actividad cognitiva y lingüística central en el proceso de construcción del significado de un texto.

Si bien un porcentaje de alumnos alcanza un nivel alto, ese porcentaje es exiguo y no supera el 5%. Por otra parte, PISA muestra que no sólo constituye un desafío para nuestro país trabajar para mejorar la calidad de los desempeños de los estudiantes sino también para reducir las desigualdades internas. Este punto se pone también de manifiesto en el informe de SERCE, en tanto que se señala la gran diversidad en la calidad de los aprendizajes de los alumnos de la región.

Es habitual establecer una asociación entre el rendimiento de los alumnos y ciertas variables sociales y económicas. Sin embargo, Argentina de acuerdo al SERCE se sitúa dentro del grupo de países (junto a Panamá y República Dominicana) cuyo nivel de rendimiento es inferior al esperado teniendo en cuenta su nivel de producción interna por persona. El SERCE analiza un conjunto de indicadores que permiten caracterizar el contexto social y educativo en el que los alumnos, de los diferentes países latinoamericanos, realizan sus aprendizajes. Argentina, comparativamente, aparece situada con valores positivos en todos estos indicadores. Así, por ejemplo, es el país latinoamericano que genera el mayor nivel de riqueza en un año y tiene un índice de desarrollo humano alto.

En este sentido resulta interesante retomar el análisis, ya mencionado en un apartado anterior, que realiza Rodrigo (2006). La autora señala que si bien las condiciones socio-económicas de las familias y los recursos destinados a educación se relacionan con los resultados educativos de los alumnos, no logran por sí solos explicarlos. Destaca como factor clave el bajo nivel de exigencia académica que enfrentan los estudiantes argentinos en sus escuelas. Consideramos este planteo interesante en tanto que constituye un argumento que relativiza una cierta tendencia, muchas veces presente en el discurso educativo, a ubicar como la causa de aprendizajes deficitarios ciertas

características o condiciones de los individuos, ya sean aspectos de los alumnos (como ciertas características psicológicas, madurativas, por ejemplo) o bien de sus familias y de su origen social.

Este abordaje ubica en un lugar central a la escuela como institución social y aboga a favor de evitar caer en la desesperanza respecto a lo que los niños y adolescentes pueden aprender incluso en situaciones de pobreza, sin que esto conlleve desconocer la necesidad de la mejora de las condiciones de vida de muchas familias.

### **Notas**

1. Los países miembros de la OCDE son Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos de Norteamérica, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza, Turquía, Japón, Finlandia, Australia, Nueva Zelanda, México, República Checa, Hungría y Corea.

2. La evaluación del 2000 fue realizada por Argentina en el 2002 junto a Albania, Bulgaria, Chile, China, Hong Kong, Indonesia, Israel, Lituania, Macedonia, Perú, Rumania y Tailandia.

### **Bibliografía**

1. Aguerre, T. F. (2003) Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1, Nº 2. [www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/tabare.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/tabare.pdf)

2. Atorresi, A (2005) Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura. SERCE/ LLECE.

3. DiNIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2001). Documentos metodológicos. Glosario. [www.diniece.me.gov.ar](http://www.diniece.me.gov.ar)

4. DiNIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003). Informe resultados ONE 2003 . [www.diniece.me.gov.ar](http://www.diniece.me.gov.ar)

5. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Evaluación de la Calidad Educativa (2002). Presentación General. Operativo Provincial 2001. Tercera Serie de Documentos, Segunda Edición.

6. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Evaluación de la Calidad Educativa (2002). La comprensión de textos orales y escritos. Marco conceptual y metodología de evaluación. Tercera Serie de Documentos, Segunda Edición.

7. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Evaluación de la Calidad Educativa (2002). Informe de resultados. Operativo 2001. Tercera Serie de Documentos, Segunda Edición.

8. Froemel, J. E. (2000) Evaluación de la calidad de la educación educativa. El modelo de valor agregado . Documento UNESCO-OREALC.
9. IPE (2001). La evaluación educativa. Informes periódicos para su publicación N° 6. Buenos Aires: IPE.
10. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Instituto de Evaluación (2007). PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español. Edita Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
11. OCDE/INCE (2001). Conocimientos y destrezas para la vida: primeros resultados del proyecto PISA 2000: Resumen de Resultados. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
12. OCDE/INCE (2001) La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000 . Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
13. OCDE (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE . México : Santillana.
14. Rodrigo, L. (2006) Argentina en el estudio PISA 2000. Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación , Santander.
15. UNESCO/SERCE (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago: OREALC/UNESCO.

**Recibido:** mayo 2008

**Revisión recibida:** julio 2008

**Aceptado:** diciembre 2008