

---

**Poner a prueba las pruebas: una experiencia de evaluación basada en criterios sobre la comprensión lectora de estudiantes que finalizan el primer ciclo de la educación primaria en escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata.**

POR JENIFER WILLIAMS, ELISABET CAIELLI Y ANA LÍA REGUEIRA

---

**Resumen:** Este trabajo comparte reflexiones sobre un modelo de evaluación basado en criterios a partir de una investigación sobre las competencias de comprensión lectora de estudiantes de nivel primario de Mar del Plata, Argentina. Se diseñaron pruebas que se aplicaron a 223 estudiantes de diez terceros años de siete escuelas primarias locales con el fin de analizar y comprender el modelo de evaluación basado en criterios utilizado por los Operativos Nacionales de Evaluación conducidos por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Los objetivos fueron indagar sobre posibles formas de describir y evaluar las competencias de los estudiantes y ofrecer información al sistema educativo local sobre los niveles de desempeño del estudiantado. Los resultados indicarían que la población evaluada exhibe dificultades en el manejo de algunos procesos involucrados en la lectura comprensiva.

**Palabras clave:** evaluación, criterios; lecto-comprensión, pruebas, educación primaria.

**Abstract:** *This paper shares reflections on a criterion-referenced evaluation developed in the context of a research study on the reading comprehension competencies of primary level students in Mar del Plata, Argentina. The tests were designed and administered to 223 students from ten third-year courses of seven local primary schools, with the aim of analyzing and understanding the criterion-referenced evaluation model used in the national evaluation programmes carried out by the Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. The objectives were to investigate possible ways of describing and assessing students' competence and provide information to the local*

*educational system on students' levels of performance. The results indicate that the population evaluated exhibits difficulties in managing some processes involved in reading comprehension.*

**Keywords:** *evaluation, criteria, reading comprehension, tests, primary education.*

# Travesías: Artículos

CATALEJOS

**Poner a prueba las pruebas:  
una experiencia de evaluación basada en criterios sobre la comprensión  
lectora de estudiantes que finalizan el primer ciclo de la educación  
primaria en escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata.**

**Ana Lía Regueira<sup>1</sup>**

**Elisabet Caielli<sup>2</sup>**

**Jenifer Williams<sup>3</sup>**

El aprendizaje de la lectura no parece ser una tarea difícil si consideramos que la gran mayoría de la población escolar de muchos países aprende a leer a una edad temprana, alrededor de los 5 o 6 años, y alcanza un nivel razonable de alfabetización durante el transcurso de sus estudios primarios, es decir entre los 6 y 11 años de edad aproximadamente. Sin embargo, leer y comprender lo que se lee son, sin lugar a dudas, procesos complejos en los que se ponen en juego múltiples destrezas no sólo cognitivas, sino también físicas y afectivas. Desde el movimiento de los ojos cuando se posan sobre

---

<sup>1</sup> Mag. en Enseñanza del Idioma Inglés (Thames Valley University, Londres, Reino Unido). Profesora de Inglés (INSP J. V. González. Buenos Aires, Argentina). Profesora Asociada del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la UNMDP.

<sup>2</sup> Mag. en Enseñanza la Lengua y la Literatura (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata). Profesora Adjunta del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la UNMDP.

<sup>3</sup> Especialista en Psicología y Psicoanálisis de los Vínculos. Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata). Jefe de Trabajos Prácticos del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de a UNMDP.

marcas que se identifican como letras que tienen un sonido y que cobran sentido al combinarse con otras letras; pasando por el reconocimiento de las palabras como un texto, es decir, un mensaje redactado por alguien con un objetivo, un interés y un destinatario; la integración de información entre lo que ofrece el texto y nuestro conocimiento previos y nuestras inferencias sobre lo que el texto dice y no dice; la reflexión sobre la efectividad del texto para lograr el objetivo para el que fue escrito; la motivación personal para leer y las experiencias previas que nos definen como lectores; todo y más se pone en juego en un breve instante.

Es por eso que la complejidad de la comprensión lectora requiere un análisis más profundo que nos invita a hacer un sinnúmero de preguntas. Sobre todo en un contexto en el que los docentes repiten incesantemente que los alumnos no saben leer, y las evaluaciones nacionales e internacionales arrojan datos poco alentadores. ¿Qué significan esos datos? ¿Cómo se obtienen y cómo se interpretan? ¿Qué es lo que define a buen lector? ¿Cómo podemos dar cuenta de lo que pueden hacer los alumnos en materia de lecto-comprensión? ¿Cómo definiríamos cuál es un nivel razonable de comprensión para un alumno de escuela primaria? ¿Puede definirse un nivel de comprensión básico general para niños de diferentes contextos?

Algunas de estas preguntas fueron las que guiaron nuestro camino para desarrollar entre los años 2013 y 2014 el proyecto “Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el nivel primario. Área curricular: Prácticas del Lenguaje”. El proyecto se ocupó del diseño de exámenes para evaluar la comprensión lectora de alumnos que finalizan el primer ciclo de la educación primaria en escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata.

En nuestro carácter de docentes universitarias, definimos objetivos que se relacionaban con la posibilidad de establecer una dinámica fluida entre las tres funciones fundamentales de la universidad: la investigación, la extensión y la docencia. Se propuso investigar lo que sucedía en las escuelas, reformular saberes y compartir con el medio para que estas intervenciones volvieran a la universidad para nutrirla nuevamente. Al mismo tiempo, el estudio brindó información al sistema educativo local sobre el nivel de desempeño en lectura que alcanzaron los alumnos al finalizar la primera etapa de su educación primaria.

En este trabajo se presenta información sobre el proceso de diseño de las pruebas de comprensión lectora. Se discute el modelo de evaluación, se analizan los resultados de las pruebas y se reflexiona sobre posibles causas de esos resultados.

## El contexto del proyecto

El Ministerio de Educación de la Nación Argentina, a través de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) y de las jurisdicciones del país, implementó hasta el año 2013 los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) para estudiar el desempeño de los alumnos de nivel primario y medio en las asignaturas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en distintas etapas de su trayectoria educativa. Los Estudios Nacionales de Evaluación se realizaron desde el año 1993 y desde el año 2010 se desarrollaron cada tres años.

Según se explica en la página web de la DiNIECE estos estudios:

... ofrecen información válida y confiable sobre qué y cuánto aprenden los alumnos durante su paso por el sistema educativo así como en qué medida adquieren las capacidades cognitivas y los contenidos evaluados, que constituyen un conjunto de saberes socialmente significativos y relevantes. En este sentido, se construyen los Criterios de Evaluación de los ONE [...] a partir de los NAP y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. De modo tal, que los acuerdos logren expresar referentes sólidos y válidos para la evaluación nacional. Esta información produce un diagnóstico para la toma de decisiones a nivel del diseño de políticas educativas y constituye un elemento valioso para mejorar la gestión institucional, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos de las escuelas argentinas (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa)

Existen asimismo otras evaluaciones de carácter internacional en las que Argentina ha participado en los últimos años, como los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (PERCE -1997/ SERCE -2006/ TERCE -2013) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE- UNESCO) y el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y cuyos resultados impactan no sólo en la toma de decisiones a nivel de las autoridades ministeriales, sino también en la opinión de la ciudadanía en general. Cuando se dan a conocer los informes sobre estas evaluaciones, algunos medios de comunicación suelen dedicar espacios a la difusión de

los puestos que nuestros niños y adolescentes en edad escolar alcanzan en el ranking internacional, sin dar mayores explicaciones sobre las características de las pruebas o de los contextos de aplicación, y ofreciendo un panorama parcial del tema que deja por lo general mal parados a los estudiantes.

En un intento por comprender el modelo de evaluación basado en criterios que estas evaluaciones comparten, decidimos iniciar nuestro recorrido con una revisión de las pruebas del ONE y de PISA que son los dos programas que mayor impacto han tenido en las apreciaciones generalizadas sobre el tema. Nuestra preocupación al respecto surge de nuestra participación como docentes en instituciones de diferentes niveles educativos en las que el problema de la falta de comprensión lectora de los estudiantes aparece como un constante desafío para los educadores.

En cuanto al recorte de estudiantes que se evaluó en este proyecto, se seleccionaron los de tercer año de escuelas primarias municipales. Por un lado, se decidió trabajar sobre el primer ciclo de la educación primaria para intentar entender qué ocurre con los niños desde la primera etapa de su escolaridad. Por otro, la elección de establecimientos municipales responde a un interés por aportar parte de nuestros esfuerzos como docentes universitarias a la educación local y afianzar vínculos que nos permitan buscar formas de ajustar y mejorar los procesos de enseñanza en los distintos niveles educativos para garantizar a todos los estudiantes el derecho de aprender aquello que se acordó como prioritario e imprescindible para su realización plena como ciudadanos, independientemente de su ámbito sociocultural de pertenencia.

En la ciudad de Mar del Plata conviven tres sistemas educativos: el provincial de gestión pública, el provincial de gestión privada y el sistema educativo municipal. Este último se rige por la gestión privada provincial pero las instituciones son gratuitas, tiene su propio tribunal de clasificación docente y modalidad de titularización docente. Las escuelas de gestión municipal suelen estar ubicadas en barrios periféricos de la ciudad ya que surgieron de la necesidad de complementar un sistema provincial que no llegaba a cubrir las necesidades de los barrios más alejados. En este sentido, algunas de las familias que envían a sus hijos a estos establecimientos suelen pertenecer a grupos en situación de desfavorabilidad socioeconómica y cultural, y en algunos casos presentan características de profunda vulnerabilidad, por lo que sus hijos sufren trayectorias

escolares discontinuas. Creemos que estos contextos requieren extremar esfuerzos que permitan configurar escenarios de análisis crítico y de búsqueda creativa de soluciones, y que las evaluaciones deberían ser un instrumento democratizante para alcanzar justicia y equidad en la implementación del currículum. Este proyecto nos dio la oportunidad de acercarnos al contexto desde las evaluaciones para explorar el tema.

A continuación se presenta el marco conceptual en el que se trabajó para el diseño de las pruebas, se describe brevemente el proceso de diseño y aplicación, y se presentan los resultados más destacados. Se discuten, a modo de conclusión, algunas de las características del modelo de evaluación.

### Modelo teórico

El aprendizaje de los estudiantes puede ser evaluado de diferentes formas, según el contexto y el objetivo de la evaluación. El modelo de evaluación utilizado en los estudios mencionados anteriormente, y en nuestro proyecto, se conoce como criterial o basado en criterios y “consiste en privilegiar la comparación del desempeño de un individuo con una definición clara y precisa de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer en un determinado dominio” (Ravela, 2006, p. 43), que en nuestro caso fue la comprensión lectora. Este enfoque, que constituye como toda evaluación un modo de formular un juicio de valor, se diferencia de aquél que privilegia la comparación del logro de un estudiante con otro para ubicarlos en una escala o ranking de mérito y que se conoce como examen de norma-referenciada o referido a normas o enfoque normativo. También se diferencia de una evaluación de progreso que tiene como objetivo analizar el desarrollo de un estudiante a lo largo de un período de tiempo, es decir, cuánto ha cambiado este individuo en relación con un punto de partida anterior (pp. 43-45)

En cuanto al dominio o competencia, los exámenes del ONE, así como los otros antes mencionados, definen la lecto-comprensión como un proceso complejo, recursivo e individual, en el que se ponen en juego capacidades cognitivas de diferentes niveles según el propósito del lector y el contexto de lectura. La competencia lectora es entendida como un proceso en el que el lector utiliza sus conocimientos y experiencias previas para interactuar con el texto y reconstruir su sentido. En particular en tercer año de la escolaridad primaria, se evalúan las capacidades de los alumnos para extraer

información, interpretar a nivel local y global, y reflexionar y evaluar. Estas capacidades se definen en términos de tres *procesos o estrategias mentales* que los lectores utilizan para construir la comprensión de los textos (Leones, 2006, p.11):

- la *localización y extracción de información* requiere una comprensión relativamente inmediata o automática e implica que el lector se ubique en el espacio donde se encuentra la información y logre recuperarla y extraerla para resolver la tarea planteada;
- la *integración e interpretación* se refiere a llenar “vacíos” de significado. Integrar implica reconocer y entender la coherencia del texto, poder relacionar información de distintas secciones para darle sentido al discurso. Interpretar requiere extraer significado de aquello que no está dicho, es decir, realizar inferencias sobre lo que no se dice a partir de lo que se dice.
- la *reflexión y evaluación* comprenden la utilización de conocimientos, ideas o actitudes del lector que van más allá del texto, para lograr relacionar la información proveniente de éste con los propios marcos mentales referenciales y experienciales. Durante la lectura el lector consulta su propia experiencia para hacer comparaciones, hipótesis o juicios sobre el contenido o la forma de un texto basados en estándares fuera de éste.

Teniendo en cuenta el enfoque de evaluación basada en criterios, se definen entonces indicadores que permitan, de alguna manera, observar la puesta en marcha de los procesos lectores y acceder a la información sobre lo que los alumnos pueden hacer. Los indicadores son los rasgos caracterizadores y cualitativos de una competencia que se desea evaluar; desagregan analíticamente el núcleo de la competencia que, a su vez, representa el conjunto mayor del cual los indicadores son referentes (Ferrer, 2007, p. 19). Por ejemplo, un posible indicador que permita ver que el estudiante logra integrar información de diferentes partes del texto podría ser que logre deducir una idea como la causa de un hecho o la motivación de un personaje. De la misma manera, un indicador del proceso de localización sería que el estudiante extraiga información que se encuentra en una parte destacada del texto, contenida en una sola frase, y la utilice para resolver una tarea. O, para evaluar el proceso de reflexión y evaluación, posibles indicadores serían que el lector identifique la moraleja de un cuento o reconozca y valore la función de elementos paratextuales. De esta forma, el dominio a evaluar se operacionaliza explicitando lo que se espera que el lector pueda hacer para mostrar su comprensión.

## El diseño de las pruebas

Para el diseño de las evaluaciones en nuestro proyecto se consideraron los Diseños Curriculares del Área de Prácticas de Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para primer ciclo EGB/Educación Primaria. Las decisiones que se fueron tomando sobre los textos y las preguntas fueron materia de consulta también con docentes de escuelas primarias y especialistas en el Área de Prácticas del Lenguaje.

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires concibe el área de Prácticas del Lenguaje como un espacio de enseñanza y aprendizaje de la lengua en uso, es decir, en el marco de situaciones sociales reales y propone la lectura de diferentes tipos de textos con distintos objetivos: lectura en contextos de estudio, lectura de obras literarias y lecturas que contribuyan a la formación de los alumnos como ciudadanos. Los contenidos propuestos son aquellos aprendizajes que los estudiantes deben realizar en el marco de las diferentes prácticas, como la búsqueda y selección de información relevante para diferentes propósitos de lectura, la deducción de ideas, que puedan o no estar explícitas, o la valoración de características propias de una tipología textual.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios son:

... un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (Ministerio de Educación de la República Argentina 2004, p. 10)

En materia de lectura, se espera que la escuela ofrezca a los estudiantes de primer ciclo la posibilidad de participar en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura con el fin de despertar su interés por ampliar sus conocimientos y acceder a otros mundos posibles. Se sugiere la lectura de diferentes tipos textuales, tales como narraciones, poesías y descripciones, para que los estudiantes puedan desarrollar estrategias apropiadas a los diversos propósitos. Algunas de las formas en las que se espera que los estudiantes den cuenta de sus aprendizajes son: anticipando el significado global de un texto a partir de elementos paratextuales, interpretando el significado de palabras, recuperando y sintetizando el contenido de los textos,

mostrando su apreciación personal sobre los textos, realizando recomendaciones y justificándolas con información seleccionada, entre otras.

Estos documentos también guiaron la selección de textos sobre los cuales se consideró:

- su extensión y organización temática y formal, para incluir textos verbales e icónico-verbales;
- el propósito del autor, para incluir textos con propósito narrativo e informativo;
- los contextos de uso, para incluir textos de uso público, por ejemplo, comunicados oficiales, noticias, certificados, etc.; de uso privado o recreativo que permiten recrear mundos ficticiales como los textos narrativos; y de uso educativo que tienen propósito instructivo relacionado con la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia.

En una primera instancia se realizó un pilotaje de las pruebas en cursos de tercer año de escuelas dependientes del sistema municipal y provincial de educación, tanto de gestión pública como privada. Esta instancia permitió hacer ajustes para la instancia definitiva que quedó conformada por cuatro textos, dos informativos y dos narrativos, y un total de veintisiete preguntas del tipo de selección múltiple.

Las pruebas definitivas se aplicaron a un universo de 223 alumnos de diez terceros años de siete escuelas primarias municipales.

## Los resultados

Se presentan los resultados en forma de porcentajes de respuestas correctas para cada tipo de texto y cada proceso lector. Luego se ofrece un resumen que da cuenta del porcentaje de estudiantes que alcanzó cada uno de los tres niveles de desempeño que se definieron siguiendo los modelos de evaluaciones previamente citados. La descripción de niveles de desempeño que agrupan a los estudiantes según lo que pueden hacer es una forma de facilitar la presentación y el análisis de los resultados ya que muestra cómo se distribuye la población evaluada. Cada nivel de desempeño se construye sobre la base del nivel previo, es decir que los niveles son inclusivos.

En términos de resultados generales, hubo un 36,5 % de respuestas correctas. Los textos informativos obtuvieron un 39,5 % de respuestas correctas y los narrativos un 33,5.

Cada proceso lector obtuvo los siguientes porcentajes de respuestas correctas:

- Extracción: 45%
- Integración: 35%
- Reflexión: 29%

Un 24% de los estudiantes quedaron ubicados en lo que se definió como nivel de suficiencia. Estos estudiantes pueden localizar información ubicada en partes no destacadas del texto distinguiéndola de otra próxima y semejante. Realizan inferencias no directas, es decir, para deducir una idea establecen conexiones entre información explícita e implícita, a partir de una comprensión global del texto. Asimismo, reconocen el propósito de un texto y algunos elementos paratextuales. Este nivel define las capacidades que todos los alumnos deberían alcanzar al finalizar el primer ciclo.

Un 35% de los estudiantes puede localizar información ubicada en partes no tan destacadas del texto y que es solicitada de forma literal y también de manera parafraseada. También pueden realizar inferencias directas, estableciendo conexiones entre información explícita, a partir de lecturas focalizadas en partes específicas y de lecturas más globales del texto.

Un 43% de los estudiantes evaluados demuestra un dominio incipiente o elemental de las capacidades esperadas para el término del ciclo ya que demostraron haber desarrollado dichas capacidades parcialmente o de manera poco satisfactoria. Pueden localizar información ubicada en una parte destacada del texto y que es solicitada de forma literal en las preguntas. Asimismo, pueden realizar inferencias directas o claramente sugeridas por el texto, lo cual implica, por lo general, vincular o integrar dos ideas que aparecen contiguas o muy cercanas. Pueden responder preguntas de baja complejidad.

## Análisis y reflexiones

¿Qué nos dicen estos resultados? ¿Qué análisis podemos hacer sobre la base de la evidencia que nos aportan y la experiencia de visitar las aulas, conversar con las

docentes y ver a los niños resolver las pruebas? Inicialmente, identificamos algunos problemas que pueden ayudarnos a iniciar la discusión. Los estudiantes mostraron dificultades para:

1. Obtener información explícita mediante estrategias complejas de búsqueda.
2. Realizar lecturas inferenciales directas, profundas o más interpretativas.
3. Discriminar información esencial de los textos.
4. Deducir el significado de palabras a partir del contexto de la lectura.
5. La interpretación y la obtención de datos en la lectura de textos de uso público.
6. Reflexionar acerca de los aspectos formales de un texto.

Si ponemos la mirada en los estudiantes, podríamos suponer que dos factores importantes pueden haber afectado su motivación para resolver las pruebas satisfactoriamente: los evaluadores eran personas desconocidas y los resultados no iban a tener impacto alguno en sus calificaciones. Desde otra perspectiva, debemos considerar que la falta de familiaridad con el formato de las pruebas puede, sin dudas, haber impactado en su rendimiento. Los docentes de los cursos informaron que rara vez utilizaban preguntas de opción múltiple para evaluar la comprensión de los textos que se dan para leer en las clases y que suelen utilizar preguntas abiertas directas o técnicas de subrayado en el texto. Para los alumnos, comprender cómo elegir una respuesta y descartar otras que parecían plausibles puede haber resultado un esfuerzo cognitivo que les restó tiempo y energía para resolver toda la prueba satisfactoriamente.

Los docentes-investigadores que llevamos a cabo este proyecto fuimos los evaluadores que aplicamos las pruebas en las aulas y tuvimos oportunidad de apreciar “de primera mano” las actitudes de los niños durante el desarrollo de la evaluación. Pudimos así registrar sus dificultades y sus dudas y ver el gran esfuerzo que significaba para algunos, por ejemplo, la lectura de los textos más extensos o de los informativos. Pudimos ver que algunos alumnos leían en voz alta con un gran esfuerzo de concentración.

Esto nos obliga a poner la mirada en el trabajo áulico. Podemos suponer que las prácticas de lectura suelen estar orientadas a la comprensión literal de los textos, priorizando la lectura de textos literarios y no literarios de uso típicamente escolar, y con un trabajo en relación con los aspectos formales de los textos, tales como estilo o

tipo de lenguaje, principalmente referido a algunas marcas relativamente superficiales del formato y la estructura general, a modo de identificación pero no de reflexión crítica. Es decir, a pesar de que las pruebas estuvieron basadas en lo propuesto en los documentos curriculares actuales, los resultados indicarían que existen dificultades en la población en estudio para entender lo que lee, es decir que no lograron desarrollar las competencias esperadas.

En este sentido, nos preguntamos entonces cómo se trabaja en las escuelas para que los docentes implementen el currículum prescripto. Zabaleta (2008) señala que los resultados educativos no se pueden explicar sólo en relación a las condiciones socioeconómicas de las familias, ciertas características o condiciones de los individuos (psicológicas o madurativas, por ejemplo) y de los recursos destinados a educación, sino que a veces el bajo nivel de exigencia académica que enfrentan los alumnos debe ser tenido en cuenta. La autora opina que “[...] 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 [...]” (p. 19). Comprender lo que ocurre en las escuelas y las aulas de nuestro país en contextos diversos, y acompañar de cerca a los docentes para que su práctica docente se adecue a los diseños curriculares debería ser una prioridad para aquellos que pretenden evaluar el rendimiento de los alumnos y diseñar políticas educativas.

¿Hasta qué punto están los docentes familiarizados con el modelo de lectura que se pretende evaluar? ¿Son las especificaciones de los documentos curriculares lo suficientemente precisas y claras para orientar la práctica docente? ¿Se define con claridad la secuenciación y profundización creciente de contenidos de un mismo ciclo y de un ciclo al otro? ¿Existe capacitación sobre metodologías y estrategias de evaluación en línea con los discursos teóricos? ¿Logran los docentes valorar el lugar que ocupan las evaluaciones estandarizadas como herramienta de cambio en las propuestas pedagógicas institucionales? Si se pretende instalar la cultura de la evaluación como mecanismo de mejora continua de las prácticas de enseñanza, es necesario que se genere la reflexión sistemática sobre las prácticas educativas, tanto en docentes en actividad como en aquéllos en formación, indagando sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de los logros de los estudiantes. No basta con llevar a cabo

operativos de evaluación si no se interpretan los resultados en relación a cada contexto educativo y no se trabaja desde cada uno de esos contextos para fortalecer las capacidades docentes y las competencias institucionales y garantizar a todos los estudiantes el derecho de aprender aquello que se acordó como prioritario e imprescindible para su realización plena como ciudadanos, independientemente de su ámbito sociocultural de pertenencia.

Por último, consideramos también relevante hacer algunas consideraciones con respecto a los exámenes. Los programas nacionales e internacionales referidos en este trabajo han validado el modelo para las evaluaciones de este tipo y el modelo de lectura elegido. El enfoque basado en criterios es útil para ofrecer descripciones “completas y detalladas de los desempeños en el área de conocimientos que será evaluada” (Ravela, 2006, p. 46) y es apropiado para los fines de estas evaluaciones. También es importante valorar la descripción en niveles de desempeño que permite informar la proporción de estudiantes que se encuentra en cada uno. De esta forma, se puede entender cuán cerca o lejos está cada estudiante de lo que se espera, y si algunos lo han superado. Pero, ¿quién o cómo se define cuál es el nivel de desempeño esperado?

No se puede perder de vista que estos exámenes pretenden medir una competencia subyacente, más que el desempeño de los alumnos en esa prueba en particular. Es decir, el rendimiento de los alumnos en ese examen se toma como indicador de su capacidad para poner en uso esa habilidad o competencia en la vida real. Debemos reconocer, entonces, que siempre que una habilidad de pensamiento se intenta describir y definir con fines académicos o pedagógicos se dejan de lado algunas variables que tienen que ver con las formas en que los individuos aplican esas habilidades en situaciones de la vida real. Es relevante entonces recordar que la relación entre los resultados y la habilidad o competencia evaluada es indirecta.

También, según opina Pilliner (1968 en Bachman 1990), los exámenes son subjetivos en casi todos los aspectos. Los que escriben los exámenes toman decisiones arbitrarias sobre el contenido, que está generalmente guiado por teorías de habilidad o aptitud que reflejan las visiones subjetivas de aquellos que las plantearon. También el diseño de las pruebas y el tipo de ejercicio que se incluye es subjetivo. Sin lugar a dudas, los resultados de los exámenes deben ser interpretados con cuidado. Insistimos en la

necesidad de analizar el rendimiento de los estudiantes no sólo en relación a definiciones teóricas, sino también a las diferentes realidades educativas. Si la meta es “desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema” (Resolución CFC y E N° 214 Art 2º), mediante la identificación de NAP para identificar y poner el acento en “saberes considerados comunes entre jurisdicciones e ineludibles desde una perspectiva de conjunto” (Resolución CFCyE N° 225/04), es entonces importante partir de las realidades cotidianas de todas las aulas y ser respetuosos de la diversidad para transmitir expectativas claras de aprendizaje y orientar enfocadamente los esfuerzos pedagógicos.

## Conclusiones

El fin de este estudio no fue evaluar a los alumnos para certificar sus saberes, sino lograr una comprensión de qué capacidades de las planteadas en los documentos curriculares vigentes logran dominar con facilidad y cuáles dominan sólo parcial o ineficazmente, e intentamos aquí mirar los resultados y explicarlos desde diferentes perspectivas que permitan discutir cuáles pueden ser sus posibles causas y entender qué se puede hacer para mejorar no sólo la enseñanza en el aula y el rendimiento de los alumnos, sino también las formas de evaluación que dan cuenta de ese rendimiento. La experiencia recogida en este proyecto nos propone mantenernos cerca de las aulas escolares para profundizar este conjunto de reflexiones sobre la educación y la evaluación educativa.

## Referencias bibliográficas

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/evaluacion-de-la-calidad-educativa/estudios-nacionales-de-evaluacion/> (abril, 2016)
- Ferrer, G. (2007). Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de currículum en América Latina. PREAL.
- Leones, M. (2006). Recorrido político y técnico-pedagógico en el proceso de elaboración, justificación y validación de los criterios de evaluación. DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001414.pdf> (abril, 2015)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. EGB. Nivel Primario.
- Zabaleta, V. (2008). La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa. *Orientación y sociedad*. Versión On-line ISSN 1851-8893. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar> (marzo, 2015)