

APORTES PARA COMPRENDER LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS ESTANDARIZADAS APLICADAS A CONTEXTOS LOCALES

A CONTRIBUTIÓN TO THE UNDERSTANDING OF STANDARDIZED EVALUATION PRACTICES APPLIED TO LOCAL CONTEXTS

Ana Lia Regueira*

Elisabet Caieli*

Jenifer Williams*

Rec.: 15-09-2021. Acept.: 11-11-2021. Publ.: 20-12-2021

DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

RESUMEN

El presente trabajo informa sobre un estudio llevado a cabo por docentes-investigadoras de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, que consistió en el diseño y aplicación de una prueba criterial de comprensión lectora en inglés. El proyecto tuvo como objetivos indagar sobre el nivel de competencia en lecto-comprensión en inglés que alcanzan los estudiantes que terminan la educación secundaria en escuelas de gestión pública municipal de la ciudad de Mar del Plata, Argentina; brindar al sistema educativo local la posibilidad de contar con una evaluación externa y objetiva acerca del desempeño académico de sus alumnos; y desarrollar las capacidades metodológicas del equipo de investigación en materia de evaluación criterial de los aprendizajes. Se presenta el proyecto, y se discute el diseño y la implementación de la evaluación censal que se aplicó, junto con los resultados. El análisis de resultados intenta aportar a la reflexión sobre la necesidad de atender a las características de los contextos locales en materia de enseñanza del inglés y la evaluación de aprendizajes.

* <http://orcid.org/0000-0002-2784-0689> Universidad Nacional de Mar del Plata

* <http://orcid.org/0000-0002-3703-1420> Universidad Nacional de Mar del Plata

* <https://orcid.org/0000-0002-3092-8630> Universidad Nacional de Mar del Plata

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

Palabras clave: comprensión lectora, evaluación criterial, inglés, educación secundaria, contextos locales.

ABSTRACT

The present paper informs about a study carried out at Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, by teacher-researchers. The study consisted of the design and application of a criterion-referenced test of reading comprehension in English. The objectives of the project were: to investigate the level of reading comprehension achieved by students who finish their studies in secondary local schools; to offer the local education system external and reliable information about their students' level of performance in reading comprehension in English; and to develop the methodological abilities of the researchers involved in terms of census evaluation of learning outcomes. The project is presented, and the design and implementation of the tests is discussed, together with the results. The analysis of the results aims at contributing to the reflection on the need to take into account the characteristics of local contexts in terms of English teaching and evaluation.

Key words: reading comprehension, criterion-referenced evaluation, English, secondary school, local contexts.

INTRODUCCIÓN

En el currículum del sistema educativo formal argentino, la enseñanza de lenguas extranjeras, y en especial del idioma inglés, ha gozado de considerable relevancia en los últimos años. Hemos visto fortalecido el papel de las lenguas extranjeras en acuerdos y leyes que han ido incorporando más años de enseñanza obligatoria de algún idioma extranjero en la trayectoria escolar de los estudiantes. En 1996, se extendió la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera en las escuelas de todas las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, iniciándose a partir de los nueve años de edad, con dos horas semanales de clase como mínimo (Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (A-15) Ley Federal de Educación 24.195 de 1993). Cabe destacar que, si bien cada provincia tenía libertad para elegir qué idioma enseñar, más de la mitad eligió el inglés como lengua extranjera para sus escuelas. Más adelante, cuando en el año 2006 se reforzó la obligatoriedad de la enseñanza de idiomas extranjeros para los niveles primario y secundario a través de la Ley Nacional de Educación 26.206, si bien

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

la ley promueve la diversidad cultural y no especifica qué idioma debe enseñarse, una vez más la mayoría de las provincias mostró una tendencia a favorecer la enseñanza del inglés por sobre otros idiomas.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, desde el año 2009 se implementó la enseñanza de una lengua extranjera a partir de 1° grado en todas las escuelas primarias dependientes de la Dirección de Educación Primaria (Decreto 39/2009) que, hasta ese momento, tenían clases de idiomas extranjeros desde 4° a 7° grado. Los alumnos de escuelas primarias de gestión estatal de jornada simple reciben clases de idioma inglés de 1° a 7° grado con una carga horaria de 3 horas cátedra semanales; mientras que los de jornada completa reciben 5 horas semanales de clases de idioma extranjero, en su mayoría inglés. Sólo en algunas escuelas se dictan clases de italiano o francés en algunos años.

También, en el ámbito de la educación superior, desde el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades se establecieron en los últimos años contenidos curriculares básicos y objetivos generales para la enseñanza del inglés específicamente, para los planes de estudio correspondientes a profesiones reguladas por el Estado a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. En este sentido, Roseti y De Francesco llaman la atención sobre aspectos sociopolíticos y sociolingüísticos relativos al quehacer educativo, que bien pueden aplicarse para todos los niveles educativos:

Este predominio lingüístico no es una cuestión menor, sino que, por el contrario, merece, al menos, instancias de reflexión profunda que propicien directrices apropiadas al momento de pensar y diseñar los programas en cuanto a sus objetivos tanto generales como específicos y, por ende, a los contenidos propiamente dichos. (2017, p.56)

Sin dudas, el inglés como lengua extranjera es valorado por la sociedad argentina desde hace décadas como un símbolo de prestigio social y como una herramienta esencial para acceder al mundo globalizado y mejorar las posibilidades laborales. Asimismo, es el idioma de diversos productos culturales que se consumen en el país como música, películas, libros, programas de televisión, prensa online, etc. Según un informe del British Council publicado en mayo de 2015², "English in Argentina: An examination of policy, perceptions and influencing factors", una encuesta oficial del año 2006 in-

2 British Council. (2015). English in Argentina. An examination of policy, perceptions and influencing factors. <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Argentina.pdf>.

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

formó que un 42,3% de los argentinos habla inglés. Asimismo, en el informe del 2020, de la empresa global de capacitación de idiomas Education First³(EF EPI), se asegura que la Argentina es el único país latinoamericano calificado como de “alta aptitud” en el inglés, ubicándose en el puesto 25 a nivel mundial. Ambos informes pueden ser interpretados como evidencia del marcado interés por el estudio del idioma inglés en nuestro país a lo largo de los últimos 15 años.

Es llamativo, en este contexto, que no existan informes de evaluaciones a nivel nacional que den cuenta del nivel de competencia que los estudiantes que completan su educación en los establecimientos educativos argentinos logran alcanzar en el idioma extranjero, inglés u otro. Desde nuestra experiencia como profesoras de inglés y docentes universitarias formadoras de docentes del idioma, observamos que existe una gran disparidad en los niveles que alcanzan los egresados de las escuelas, tanto primarias como secundarias, lo que responde, posiblemente, a una gama variada de cuestiones. A modo de ejemplo, podemos mencionar la localización de la escuela y el grado de fortaleza o vulnerabilidad social, económica y cultural de la comunidad escolar. También, podemos considerar diferencias entre escuelas de gestión pública y privada, ya que estas últimas suelen ofrecer propuestas educativas con una mayor carga horaria de lengua extranjera.

A partir de estas especulaciones como investigadoras del grupo Cuestiones del Lenguaje, diseñamos un proyecto cuyos objetivos estuvieron ligados a las tres áreas de trabajo de la universidad, la investigación, la extensión y la docencia. Por un lado, nos propusimos indagar sobre el nivel de competencia en lecto comprensión en inglés que alcanzan los estudiantes que terminan la educación secundaria en escuelas de gestión pública municipal de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Se seleccionó la lectura dado que es la habilidad que más frecuentemente se requiere para los estudios superiores posteriores al nivel secundario y es transversal a los diferentes campos disciplinares y académicos. Además, nos interesó brindar al sistema educativo local la posibilidad de contar con una evaluación externa y objetiva acerca del desempeño académico de sus alumnos ya que hasta el momento del estudio no existían datos oficiales. Por último, interesaba desarrollar las capacidades metodológicas del equipo de investigación en materia de evaluación criterial de los aprendizajes, incluyendo modelos conceptuales e instrumentales. En suma, 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 a través de nuestra actua-

³ Informes disponibles en la web de Education First: <https://www.ef.com/cl/epi/>

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

ción en docencia en las aulas del profesorado, buscando también afianzar nuestra participación en el campo de la investigación educativa.

En este marco, surgió el proyecto de investigación sobre el que aquí se informa y para el cual se diseñó una prueba estandarizada de lecto comprensión, siguiendo el modelo de evaluación criterial o prueba referida a criterios. El interés del proyecto era obtener evidencia de lo que cada alumno era capaz de hacer al finalizar los estudios secundarios en relación a un dominio específico —la comprensión lectora en inglés—, a partir de una definición precisa del dominio evaluado y nivel de desempeño esperado (Ravela, 2006).

El enfoque de evaluación criterial ha sido validado en nuestro país por los operativos de evaluación argentinos ONE (Operativo Nacional de Evaluación) y Aprender, llevados a cabo por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece). De la misma manera, las evaluaciones a gran escala como las pruebas internacionales PISA (Programme for International Student Assessment) que implementa OCDE (Organization for Economic Co-operation and Development), las pruebas PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) por medio de la IEA (International Evaluation Association), y también Terce (Third Regional Comparative and Explanatory Study) de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) entre otras, utilizan el mismo modelo.

El proyecto de investigación

El estudio es de carácter transversal descriptivo, dado que se intentó describir un fenómeno dentro de la población de estudio, es decir una variable determinada, en un momento específico en el tiempo, sin ninguna intervención por parte del investigador. Consistió en la aplicación de una evaluación censal a una matrícula total de 284 estudiantes de las quince escuelas secundarias municipales (Municipalidad de General Pueyrredon y Batán) que contaban con 6° año en 2016.

En la ciudad de Mar del Plata, el sistema educativo público comprende el provincial y el municipal, más el Colegio Nacional dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Teniendo en cuenta los recursos disponibles en el grupo de investigación, se eligió trabajar con el sistema educativo municipal que, al ser más pequeño que el provincial, dio la posibilidad de realizar la investigación sobre el universo completo de los alumnos del último año de la educación secundaria. Las escuelas municipales suelen

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

estar localizadas en barrios periféricos y sus comunidades suelen estar caracterizadas por ciertos grados de vulnerabilidad social, cultural y económica.

Metodología

De los 226 estudiantes (79,60% del total de la matrícula) que asistieron a la prueba 14 estudiantes (6,20%) no la completaron. Para el análisis de los resultados, se resolvió agrupar a los estudiantes en tres niveles de desempeño según la cantidad de respuestas correctas obtenidas:

- *Muy bueno*: 60% o más de respuestas correctas. Los estudiantes ubicados en este nivel demuestran el dominio necesario de las capacidades evaluadas. No son avanzados ni destacados, sino estudiantes que han alcanzado los objetivos del ciclo. Al finalizar el ciclo, todos o la gran mayoría de los alumnos debería encontrarse en este nivel.
- *Suficiente*: entre 40% y 59% de respuestas correctas. Los estudiantes agrupados en este nivel demuestran un dominio incipiente o elemental de las capacidades esperadas para el término del ciclo. Esto quiere decir que han desarrollado dichas capacidades parcialmente, a pesar de haber concluido el ciclo.
- *Bajo*: menos del 40% de respuestas correctas. Los estudiantes en este nivel demuestran no haber alcanzado desarrollar las capacidades esperadas para el ciclo.

La descripción de niveles de desempeño que agrupen a los estudiantes según lo que pueden hacer está pensada como una forma de facilitar la presentación y el análisis de los resultados ya que muestra cómo se distribuye la población evaluada. En este caso, y considerando el objetivo de la evaluación y la posible homogeneidad de la población en términos de saberes y experiencias previas, contextos sociales, educativos y culturales y capacidades cognitivas relativas a la edad, se propuso trabajar con tres niveles. Cada nivel de desempeño se construye sobre la base del nivel previo, es decir que los niveles son inclusivos.

Inicialmente, se diseñaron y aplicaron cuatro pruebas piloto a una muestra de aproximadamente cien alumnos de sexto año de escuelas municipales y provinciales de gestión estatal y privada, que sirvieron como un ensayo experimental sobre el cual extraer conclusiones para avanzar en el desarrollo de la prueba definitiva. Entre la población elegida para la aplicación de las pruebas piloto se incluyeron alumnos del mismo

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

contexto que se pretendía evaluar y en el que se aplicarían las pruebas definitivas, así como de otros escenarios educativos, pero de la misma edad y año de estudio, con el fin de lograr obtener un panorama más amplio de lo que estudiantes que finalizan la escuela secundaria pueden hacer en materia de lectocomprensión en inglés, y poder así definir indicadores que cubrieran todo el espectro. Cada estudiante resolvió una de las pruebas que incluía tres textos, acompañados de aproximadamente seis preguntas cada uno. De esta forma se logró probar una cantidad importante de preguntas para cubrir todos los procesos cognitivos e indicadores propuestos. Las pruebas piloto se implementaron en los meses de octubre y noviembre del año anterior a la implementación de la prueba definitiva que se llevó a cabo en el mes de noviembre del año 2016. Con la información de las pruebas piloto se diseñaron las pruebas definitivas.

Además, los estudiantes completaron una encuesta en castellano al finalizar la prueba. La encuesta tuvo la intención de examinar el impacto en los alumnos de las experiencias lectoras previas de varios tipos textuales y las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La comprensión lectora y el instrumento de la evaluación

Los conceptos de lectura y de comprensión han variado a lo largo del tiempo, dependiendo del contexto histórico, social y político de las investigaciones y avances en el área de educación. Se han propuesto diferentes modelos para explicar cómo se llega a la comprensión de lo que se lee, tales como aquellos conocidos como ascendentes que refieren a procesos sensoriales y de aplicación de reglas de conversión grafo-fonema, y otros conocidos como modelos descendentes, que involucran procesos mentales superiores como razonamiento, memoria y experiencias y conocimientos previos. Desde una visión psicolingüística, Díaz Maggioli (2017) advierte que los resultados de múltiples investigaciones "confirman que la comprensión es el resultado de la interacción entre estos dos procesos" (p.159), dado que la constante interacción entre ambos es lo que proporciona al lector las estrategias que le permiten llegar a la comprensión.

Este estudio considera a la lectura como una habilidad comunicativa compleja, no lineal, en la cual se ponen en juego capacidades cognitivas de diferentes niveles según el propósito del lector y el contexto de lectura. Se entiende que varios procesos lectores ascendentes y descendentes se ejecutan paralelamente para lograr la comprensión de un texto escrito. Para comprender el constructo a evaluar, se consideró

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

la mirada de Goodman (1994) que argumenta que el texto no tiene significado en sí mismo, sino que se lo atribuye el lector durante la interacción. En esta línea encontramos, asimismo, la teoría transaccional de Rosenblatt (1988) que resalta la relación en que ambos, lector y escritor, son condicionados por el texto en un momento y contexto particular, por lo que el significado del texto reside en esa transacción. Además, se tuvo en cuenta el modelo de procesamiento de textos propuesto por Kintch y Van Dijk (1978) en el que el lector construye su propio modelo situacional de interpretación lectora. Grabe (2010) explica el modelo en términos sencillos del siguiente modo: la lectura fluida requiere dos tipos de procesamiento cognitivo. En el primero de los procesos, el lector debe reconocer palabras rápidamente, unir las en unidades sintácticas para comenzar a formar unidades de significado a nivel de la oración. En el siguiente nivel de procesamiento, más elevado y complejo, el lector une las proposiciones en un modelo del texto, fundamentalmente de significado literal de lo que está escrito como base para construir su interpretación del texto conforme a sus objetivos, actitudes y conocimientos previos. También, debe realizar inferencias, y determinar si está alcanzando su propósito en la lectura, para alcanzar una comprensión acabada.

Vargas y Molano (2017) apuntan que “Para lograr la comprensión hay que recordar que la lectura no es solo literal” (p. 140) y que, si bien la decodificación es un componente básico y central para lograr una buena lectura, esta no garantiza el desarrollo de otras habilidades para que el lector sea capaz de realizar inferencias y, si es posible, críticas. Estas apreciaciones son relevantes al tratarse en este caso de una prueba de comprensión lectora en lengua extranjera.

La lectura en lengua extranjera

En materia de lectura en lengua extranjera se entiende que se trata de un proceso en el que las operaciones ascendentes y las descendentes se armonizan para lograr el objetivo del lector. Según Domínguez, Núñez y López (2011) la lectura en lengua extranjera

[...] se realiza como un proceso consciente y autorregulado en el que el lector avanza en dos direcciones de procesamiento, de las partes al todo y del todo a las partes, sin un orden fijo o preestablecido, sino caracterizado por un constante intercambio de direcciones y por la ejecución de unas u otras operaciones tomando en consideración la naturaleza del texto, el propósito

de la lectura, las claves culturales de que dispone, así como la cooperación que logre establecer con otros lectores. (p. 16)

Admitiendo la complejidad de los procesos lectores, pero a los fines de la evaluación, la comprensión lectora se definió como “la capacidad cognitiva de reconstruir el significado de un texto escrito a través del proceso de la lectura. Este proceso es recursivo e incluye las tareas de extracción, interpretación, reflexión y evaluación de elementos locales y globales del texto” (Ministerio de Educación, 2013, p. 159). En el proceso el lector utiliza sus conocimientos previos, del mundo, del lenguaje, de pautas culturales, etc., con el fin de interactuar con el texto y reconstruir su sentido. “En realidad los lectores realizan contribuciones altamente significativas al texto escrito al incorporar su conocimiento previo del mundo, del tema del texto, así como de la lengua y cómo funciona.” (Díaz Maggioli, 2017 p.159).

La definición hace referencia a tres procesos o estrategias mentales que el lector pone en juego al momento de enfrentar un texto escrito e intentar entenderlo (Leones, 2006). Así, al igual que en las pruebas Aprender, ONE y PISA, los procesos evaluados en las pruebas construidas para el proyecto fueron:

- *Localizar y extraer información*, para lo que se requiere una comprensión relativamente inmediata o automática e implica que el lector se ubique en el espacio donde se encuentra la información, logre recuperarla y extraerla para resolver la tarea planteada, según los propósitos del lector.
- *Integrar e interpretar información*, es decir, 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. En síntesis, reconstruir el significado local y global; identificar, comparar, contrastar e integrar información para construir significado.
- *Reflexionar sobre el texto y evaluarlo*, lo cual implica que durante la lectura el lector consulta su propia experiencia para hacer comparaciones, hipótesis o juicios sobre el contenido o la forma del texto, basados en estándares fuera de éste. En otras palabras, comprende la utilización de conocimientos, ideas o actitudes propias del lector que van más allá del texto, para lograr relacionar

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

la información proveniente de éste con los propios marcos mentales referenciales y experienciales.

Weir y Kalifa (2008) afirman que la validez cognitiva de una tarea de lectura es una medición de cuán cercanamente genera el procesamiento cognitivo comprendido en contextos que se encuentran más allá del texto mismo, es decir, en la realización de las tareas de lectura en la vida real.

Definición de los indicadores

Una vez definido el constructo a evaluar, se determinaron los indicadores, que son los rasgos caracterizadores y cualitativos de la 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). Los indicadores hacen observable los procesos lectores, porque son los que dan evidencia de lo que los sujetos son capaces de hacer. Algunos ejemplos de indicadores utilizados fueron:

- Localizar información que se encuentra en una parte destacada del texto contenida en una sola frase (*extracción de información*).
- Localizar información que se encuentra entretrejida en el texto (*extracción de información*).
- Deducir una idea a partir de la integración de información explícita (la causa de un hecho, la motivación y la actitud de un personaje, el significado de una paráfrasis) (*integración e interpretación*).
- Reconocer el tema central del texto (*integración e interpretación*).
- Identificar la moraleja de un cuento (*reflexión y evaluación*).
- Reconocer y valorar la función de elementos paratextuales (*reflexión y evaluación*).

El modelo cumple también con los requisitos mencionados por Samuels y Eisemberg (en Sanz Moreno, 2005) para que un modelo de lectura resulte válido:

- Tener en cuenta un gran número de procesos cognitivos implicados en la lectura.

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

- Explicar los diferentes tipos de información que se dan en los procesos de lectura.
- Por último, dar cuenta y explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos cognitivos implicados y la información que proporciona el texto. (p. 95)

Selección de los textos

La selección de textos a utilizar en las pruebas se llevó a cabo teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios propuestos por el Consejo Federal de Educación, el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, y la opinión de referentes profesionales docentes del área y nivel. Se incluyeron tres textos de distintos géneros discursivos: una fábula, un folleto turístico y un artículo de opinión. Los dos primeros eran textos auténticos que no habían sido creados con fines pedagógicos, mientras que el último puede considerarse como semiauténtico, ya que poseía algunas características de un texto real, pero había sido concebido con fines educativos.

Cada uno de los textos pertenece a un contexto de uso diferente. El texto narrativo, es decir la fábula, se identifica como un texto de uso privado o recreativo que se utiliza para recrear mundos ficcionales. El folleto representa un contexto de uso público, dado que el lector usaría esta lectura para conocer las actividades políticas, sociales, culturales, económicas de la sociedad. Por último, el texto argumentativo pertenece a un contexto educacional porque tiene un propósito instructivo relacionado con la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia. Estas tipologías y contextos están relacionados con las lecturas con las que los alumnos de sexto año de las escuelas secundarias deberían estar familiarizados.

Finalmente, se diseñaron los ítems o tareas que los alumnos deberían resolver. Estos ítems tuvieron la forma de preguntas en inglés de tres tipos diferentes: opción múltiple, subrayado y abiertas. En este último caso, la respuesta podía ser escrita tanto en castellano como en inglés.

Resultados y discusión

Se presentan los resultados de manera resumida en tablas (ver Tablas 1, 2 y 3) para facilitar la comprensión general y poder, luego, resaltar aquellos datos que analizaremos

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

a continuación. Entendemos que, para un estudio como el presente, los porcentajes de aciertos son insuficientes para entender qué se puede hacer para mejorar la enseñanza en el aula y, en consecuencia, el rendimiento de los alumnos.

En primer término, se incluyen comentarios sobre posibles deficiencias de las pruebas y el modelo utilizado que podrían explicar algunos de los resultados. Luego, se presenta un conjunto de problemas clave que resultaron comunes entre los alumnos, acompañado de un análisis de posibles causas y sugerencias de soluciones. Entendemos que los resultados de las evaluaciones deben ser analizados desde una óptica cualitativa que permita discutir cuáles pueden ser las posibles causas de ellos.

Tabla 1: *Resultados totales por niveles de desempeño*

Nivel de desempeño por % de respuestas correctas	Cantidad de alumnos 226 total
a- muy bueno (60 % o más)	20= 8,84%
b- suficiente (40 a 59 %)	30= 13,27%
c- bajo (menos de 40%)	162= 71,68%
d- no resolvio	14= 6,19%

Tabla 2: *Resultados por proceso lector*

Proceso lector	Localizar y extraer	Integrar e interpretar	Reflexionar y evaluar
Número de preguntas total	10	12	9
Respuestas correctas	15,09%	23,57%	38,63%

Tabla 3: *Respuestas correctas por tipo de texto*

Narrativo	Argumentativo	Expositivo
37,74% de Respuestas correctas	24,25% de Respuestas correctas	24,25% de Respuestas correctas

Los resultados obtenidos muestran un bajo nivel de desempeño en comprensión lectora en inglés de la mayoría de los estudiantes de las escuelas incluidas. Posiblemente, un factor a tener en cuenta en relación con el rendimiento de los alumnos fue su falta de familiaridad con las evaluadoras y con el tipo de prueba que tuvieron que resolver.

Por un lado, en conversaciones informales mantenidas con las evaluadoras al finalizar la evaluación, muchos estudiantes comentaron que los tipos de textos eran parecidos a los que solían leer en sus clases y que los temas los habían trabajado con sus docentes en alguna oportunidad. En las encuestas que se respondieron en castellano, aproximadamente 70 % de los alumnos dijo haber leído, frecuentemente en clase, textos narrativos como cuentos o fábulas, 65 % textos expositivos, principalmente folletos, y 50 % textos argumentativos del tipo artículos de opinión. En general, los textos con los que dijeron estar familiarizados fueron biografías, cuentos, fábulas, páginas de Internet, artículos de diarios y folletos, en ese orden.

Sin embargo, después de terminar las pruebas, varios estudiantes explicaron que las preguntas les habían resultado difíciles de entender y responder, y que las pruebas eran muy extensas. De esto se desprende que es importante reflexionar sobre la aplicación de modelos de evaluación de aprendizajes en diferentes contextos. Si bien es cierto que el modelo aplicado en este estudio está validado por experiencias nacionales e internacionales, la evidencia recogida parece mostrar que, en este contexto, el modelo de evaluación adoptado resultó un impedimento para recoger información confiable, dadas las dificultades de los estudiantes para comprender las preguntas y responderlas, y, así, dar cuenta de su comprensión de los textos. Es posible suponer que los alumnos alcanzaron una competencia gramatical y semántica, pues descodifican el sistema escrito y construyen significados parciales; sin embargo, no manifiestan la competencia pragmática ni la crítica, ya que posiblemente no asumen el rol de usuario comunicativo del texto ni de crítico o analista del mismo; es decir que no desarrollan una literacidad de manera integral.

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

Además, debemos considerar el modelo de comprensión lectora adoptado en este estudio, ya que es otro de los factores centrales de nuestro trabajo. Si bien es cierto que este modelo fue validado por experiencias previas y, que está alineado con lo propuesto en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, es pertinente echar una mirada más detallada a los resultados.

En cuanto a la localización y extracción de información, los estudiantes mostraron dificultades para obtener información explícita mediante estrategias complejas de búsqueda. A pesar de ser una capacidad lectora sencilla, pues requiere de una lectura exclusivamente literal. Para los estudiantes evaluados, resultó difícil ubicar información explícita en el texto cuando:

- Se solicitaron datos fuera del cuerpo principal del texto.
- Se presentaron las preguntas formuladas con palabras diferentes a las del texto.
- Se solicitó buscar información literal en textos extensos o de características con las que quizás no estaban muy familiarizados.

Esto nos hace suponer que las actividades de lectura en las aulas están fuertemente orientadas a la obtención de información literal que, aunque necesarias, excluyen de este proceso la información literal periférica, es decir contenida fuera del cuerpo del texto, pero igualmente importante y funcional para la comprensión. Otro aspecto y causa de este problema puede ser si las preguntas de información literal son habitualmente formuladas usando las mismas palabras en la pregunta que las contenidas en la respuesta. Si, por lo contrario, la pregunta del docente se parafrasea, la búsqueda de información explícita se complejiza y enfrenta a los alumnos a una tarea cognitivamente más desafiante.

En materia de interpretación y obtención de datos, los estudiantes mostraron mayores dificultades en la lectura de textos de uso público. Es probable que las prácticas de lectura en la escuela incluyan, mayoritariamente, textos literarios y no literarios de uso, típicamente, escolar. Esto es, la selección de textos y las actividades de lectura suelen tener un propósito predominantemente instructivo, pero que no apuntan al desarrollo de las competencias sociales del lector. Esto podría limitar las posibilidades de desarrollar capacidades más amplias, como las que ofrecería la lectura frecuente y sistemática de diferentes portadores públicos, por ejemplo, artículos auténticos de

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

revistas, noticias de periódicos, avisos en lugares públicos, publicidades, entre otros, incluyendo un análisis formal y crítico de los portadores o soportes.

También, los estudiantes mostraron dificultades para realizar lecturas inferenciales directas, profundas o más interpretativas. La lectura literal no le da al estudiante las herramientas suficientes para establecer las diversas relaciones existentes al interior del texto, que le permitan deducir ideas implícitas y realizar una interpretación adecuada del texto hasta llegar a indagar por sentidos más complejos. Tampoco le permite al estudiante repensar el texto, darle una mirada crítica y opinar sobre él. Esto no significa que la lectura literal sea inútil, sino que es insuficiente, y que es necesario poner al alumno en situación de establecer relaciones entre datos o de resolver la ausencia de datos explícitos mediante la inferencia.

En este estudio, los datos muestran mejores resultados en relación con la capacidad de reflexionar y evaluar los textos, aunque el nivel de desempeño sigue resultando bajo. Los resultados de las pruebas nos ofrecen cierta evidencia del trabajo en aula en relación con los aspectos formales de los textos, que parece referirse, principalmente, a algunas marcas relativamente superficiales del formato y la estructura general, a modo de identificación, pero no de reflexión crítica según el contenido curricular contempla.

Quizás, esto evidencia la falta de un trabajo orientado al desarrollo de la capacidad crítica frente a los textos, lo cual implica tomar distancia del contenido y de los gustos personales, para reflexionar sobre la eficacia del autor para transmitir significados específicos. Sería relevante que se incluyeran tareas que promuevan, por ejemplo, la reflexión sobre las actitudes de los personajes y sus formas de demostrarlas, la posibilidad de un análisis personal de los hechos o de lo informado, la integración de información explícita e implícita para lograr una interpretación más profunda de lo expresado en el texto, entre otras.

En términos generales, podríamos presumir que el trabajo en las aulas favorece lecturas lineales y relativamente fragmentadas de los textos, en las que el estudiante tiende a dar una mirada superficial del texto pues sólo se fija en las primeras frases o en el título para reconocer la idea principal, o se concentra en datos muy particulares. Al leer palabra por palabra desde el inicio hasta el final, el alumno pierde de vista el texto como un entramado de ideas que se organizan de manera jerárquica; lo entiende, más bien, como un conjunto de palabras y frases aisladas agrupadas unas tras otras en torno a un título. Entonces, los problemas destacados anteriormente parecen encontrar su raíz en la ausencia de oportunidades de lectura que pongan a los

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

estudiantes en situación de deducir significados, a partir del contexto, de jerarquizar información y explicar la jerarquización de la información con sus propias palabras y de reflexionar acerca de los aspectos formales de un texto (estilo, tipo de lenguaje, recursos verbales y no verbales que utiliza el autor para transmitir significados).

En otro nivel de análisis, se podrían aventurar también respuestas en relación a variables de tipo afectivo que interactúan en situaciones de evaluación y que pueden haber impactado en el desempeño de los alumnos que participaron en este estudio. En el momento de administración de las pruebas se pudo observar un bajo nivel de autoestima en los alumnos en relación a sus capacidades en la lengua extranjera: “No voy a poder hacer nada”, “No entiendo nada”, “Yo no puedo”, fueron comentarios que se escucharon de manera recurrente en las distintas escuelas.

En este sentido, de las encuestas extrajimos también información con respecto a las percepciones de los alumnos en relación con su aprendizaje de inglés en la escuela: 79% del estudiantado dijo que aprendía poco inglés, 13% estuvo de acuerdo con que se enseñara ese idioma y 70 % opinó que debía enseñarse inglés, pero también otro idioma. Quizás, el papel protagónico del inglés en los planes de estudio debería ponerse en cuestión, ya que quizás refleja los intereses y perspectivas de los segmentos más poderosos de la sociedad actual, pero no los de ciudadanos de contextos menos favorecidos. La falta de contacto frecuente con el idioma extranjero, es decir de oportunidades de uso del idioma que den cuenta de la importancia de su estudio, puede ser una condición que desaliente a los estudiantes de contextos en condición de vulnerabilidad tanto económica como social.

Conclusiones

El propósito de nuestro estudio fue entender qué capacidades —de las planteadas en los documentos curriculares vigentes al momento del desarrollo del proyecto— los alumnos lograban dominar con facilidad, y cuáles dominaban sólo parcial o ineficazmente, no evaluar a los alumnos para certificar sus saberes. En este trabajo nos interesó describir el proceso de diseño de las pruebas utilizadas para obtener la información deseada.

La tarea realizada resultó altamente beneficiosa para el grupo de investigación para profundizar la comprensión de lo que un examen de lectura requiere. Nos permitió reflexionar sobre cómo la comprensión lectora resulta una tarea cognitiva demandante, creativa, y atravesada por diferentes variables relativas al lector, así como al texto en

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

sí mismo. Desde una perspectiva metodológica, el estudio nos permitió reforzar las capacidades del grupo de trabajo en materia de evaluación de aprendizajes basada en criterios.

Los resultados obtenidos sirvieron para analizar hasta qué punto las prácticas de enseñanza del inglés, específicamente las relativas al desarrollo de la lectura, reflejan el enfoque y los objetivos planteados en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires y de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios propuestos desde el Ministerio de Educación a nivel nacional. Teniendo en cuenta los resultados cuantitativos de esta experiencia, podemos asumir que los documentos oficiales reciben escasa atención por parte de los docentes al momento de planificar la enseñanza, dado que el desempeño de los alumnos mostró que no habían logrado dominar los contenidos y objetivos especificados.

Desde nuestro lugar de formadoras de formadores, la experiencia recogida en este estudio nos propone mantenernos cerca de las aulas escolares para profundizar este conjunto de reflexiones sobre la educación y la evaluación educativa. Con este propósito, se redactó un informe para la Secretaría de Educación de la Municipalidad de General Pueyrredon, que detallaba los objetivos del estudio, el modelo teórico subyacente, y el proceso de diseño e implementación de las pruebas y los resultados. También se diseñó y dictó un curso de actualización para los docentes del sistema. El desafío planteado fue ofrecer información y guía para que las prácticas áulicas en relación a la lectocomprensión en inglés pudieran ser reconsideradas a la luz de la información recogida en el estudio.

Comprender lo que ocurre en las escuelas y las aulas de contextos diversos, y acompañar de cerca a los docentes para que su práctica se adecue a los diseños curriculares, debería ser una prioridad para aquellos que pretenden evaluar el rendimiento de los estudiantes y diseñar políticas educativas. Creemos que es a través de la investigación sobre contextos y prácticas locales como podremos avanzar en la transformación de propuestas de enseñanza superadoras que logren ser un aporte para el cambio de patrones de conductas en lo que hace a la producción de conocimiento.

Coincidimos con Kumaravivelu (2012) cuando sugiere que los programas de formación docente deberían educar profesionales capaces de:

- Producir conocimiento personal basado en sus propias experiencias.

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

- Desarrollar el sentido de agencia para sentirse intelectuales transformadores más que técnicos pasivos.
- Tomar decisiones orientadas por investigaciones locales más que globales para dar respuesta a cuestiones y necesidades particulares.
- Desarrollar confianza en sí mismos para enfrentar lo desconocido e inesperado.

Queda el campo abierto para seguir explorando éstas u otras variables y, así, acercarse a una mejor comprensión de los aspectos que intervienen en el desempeño escolar de los estudiantes, modificar las prácticas docentes en relación a esos aspectos y contribuir a una educación pública de calidad que brinde las mismas oportunidades a todos los alumnos por igual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díaz Maggioli, G. (2017). *La enseñanza de lenguas extranjeras: Apuntes, aportes y debates*. Santillana.

Dirección General de Cultura y Educación. (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Inglés. 6º año*. Subsecretaría de Educación.

Domínguez, A., Núñez, M. y López, L. (2011). La comprensión lectora en el contexto académico y su papel en el proceso de formación del profesional. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 26(3), 17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6372627>

Ferrer, G. (2007). *Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de currículum en América Latina*. PREAL.

Goodman, K. (1994). Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. En Ruddell, R. (Ed.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. (pp. 1093-1130). IRA.

Grabe, W. (2010). Reading in a Second Language. En Kaplan, R. (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. (pp.88-99). Oxford University Press.

Kintch, W. y van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. En Alsagoff, L., Renandya, W., Hu, G. y McKay, S. (Eds.). *Teaching English as an international language: Principles and practices*. (pp 9-27). Routledge.

Leones, M. (2006). *Recorrido político y técnico-pedagógico en el proceso de elaboración, justificación y validación de los criterios de evaluación*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL001414.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1997). *Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas, serie A 15*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL000478.pdf>.

Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Educación. (2012). Documento aprobado por Resolución CFE N° 181/12. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Primaria y Secundaria Lenguas Extranjeras*.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). (2009) *PISA (Programme for International Student Assessment) 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. OCDE.

Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL.

Rosenblat, L. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. En Ruddell (Ed.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. (pp. 1057-1092). IRA

Roseti, L. y De Francesco, K. (2017). Inglés: La lengua extranjera por antonomasia. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 9(9), 54-66.

Sanz Moreno, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*. 95-120. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_09.pdf

Vargas, L. y Molano, V. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora, referentes conceptuales y teóricos. *Pensamiento y Acción*, (22), 130-144. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/articulo/view/7403.

Weir, C. & Khalifa, H. (2008). A cognitive processing approach towards defining reading. *Research notes*, (31). 2-10. <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/238207>