



Programa de Promoción de la Reforma  
Educativa en América Latina y el  
Caribe

*Grupo de  
Trabajo sobre  
Estándares y  
Evaluación*

**Evaluación en el aula,  
currículo y evaluaciones  
externas**

**Graciela Loureiro Denis**



Grupo de Análisis para el Desarrollo

>>> Para comentar esta publicación vaya a:

<http://gteepreal.blogspot.com/2009/09/evaluacion-en-el-aula-curriculo-y.html>

(PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano con sede en Washington, D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), GE Foundation International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Banco Mundial, entre otros. Las opiniones expresadas en este documento son responsabilidad del autor y no comprometen al PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

**IEE/UCU - GTEE/PREAL**

**EVALUACIÓN EN EL AULA, CURRÍCULO Y EVALUACIONES EXTERNAS**

Graciela Loureiro Denis  
Instituto de Evaluación Educativa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Católica del Uruguay

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos la colaboración de los siguientes docentes:

**de Colombia:** Alberth Henao, Alfonso Valenzuela, Ángela Monroy, Cecilia Guerrero, Crispulo Hurtado, Diego Villegas, Fernando Torres, Fredy Jiménez, Giovanni González, Gladiz Álvarez, Jesús Murillo, Lilia Emma Garay, Luz Mariela Valdivieso, Óscar Noreña, Zulma López.

**de Costa Rica:** Ana Alejandra Jiménez, Ana Lorena Castro, Andrea Arce, Cristina Matamoros, Denise Álvarez, Doris Jiménez, Erika Gómez, Freddy Duarte, Ginette Abarca, Creta Guevara, Gretel Bermúdez, Gretel Prado, Irene Barboza, Karen Ríos, Katya Retana, Lis Cerdas, Marlene Salas, Maryorie Retana, Roberto Sancho, Rosita Flores y Shirley Quintero.

**de El Salvador:** Ana Jeannet Ramírez, Ana Sonia Cañas, Cecilia Margarita Espinoza, Doris de Chicas, Edith del Carmen Alvarenga, Fanny Tobar, Gilberto Antonio Jaime, Hilda Concepción Vargas, Hipólito Cartagena Hernández, Irma Estella Muñoz, José Ángel Mendoza, Lorena Elizabeth Torres, Lucía Calero Monge, Lorena Torres, María Luz Jacinto Somoza, Mauricio Alcides Orellana, Miriam de Herrera, Nibia Peña Rauda y René Mauricio Rivera.

**de Guatemala:** Amanda Lázaro Galicia, Ángela de Hernández, Claudia García, Delfa María Figueroa Martínez, Eddy Estuardo Castro, Emily Tunchez Sánchez, Ileana Vega Ruiz, Marco Antonio Osorio García, Marco Tulio López Figueroa, Marina Ardana, Mildred González, Miriam Amarilis Cubias, Miriam Nineth Hernández, Mónica Gabriela Fuentes de León, Norma Yudith Ceballos, Patricia Hernández, Raquel Ortigoza, Ríoaí Ardón, Sergio Mauricio Acipe, Susana Martínez de Gómez y Thelma Pacay Shuya,.

**de México:** Benjamín Huertas Pérez, Carmen Elox Xotla, Claudia Mastache Salgado, Edmundo Martínez Morales, Fernando Andrade Corales, Gabina Sánchez Cervantes, Iván Del Ángel Hernández, Ivonne Muñoz Cervantes, Javier González Domínguez, Javier Ronquillo Cabrera, Javier Salgado Casarrubias, José Louis Castellanos, Juan Rocha Rayas, Lizardo David Ayendaño, María del Carmen Valencia Morales, María Luordes Ordaz Pérez, Miguel Ángel García Canto, Norma Iris Santamaría Lozano, Ramón César Ríos Hernández, Reynaldo Hinojosa Zarza

**de Perú:** Blanca Jáuregui, Emperatriz Guillerguía, Goivani Arias, Gloria Ramos, Graciela Oliver, Inés Margot Brito, Jorge Villar, Lilián Reyes, Luz Marina Aguilar, Luz Teresa Hercillia, María Paulina Pozo Cruz, Mirtha Sánchez Navarro, Nélide Malarín, Ofelia Germán Olivera, Raúl Arana Barrenechea, Rosa Bravo Olave, Socorro Carbonel Apolo, Víctor Raffo Segura y Wilman Fernández,

**de Uruguay:** Andrea Fernández, Andrés Ambrosio, Carolina Marichal, Claudia Rocha, Claudia Sanguinetti, Daniela Hirigoyen, Elizabeth Souza, Estrella Rodríguez, Julio Alem, Laura Abi Saab, Magali Bacardat, Margarita Suárez, María Alejandra Porteiro, María del Carmen Monteagudo, María del Carmen Mosquera, Sandra García, Shirley Hueto, Silvia Dos Reis, Virginia Carrión, Yeny Scarone .

## **Instituciones y técnicos**

### **COLOMBIA:**

Grupo de Investigación en Evaluación de la Calidad de la Educación (GIECE) de la Universidad San Buenaventura de Cali.

Dulfay Astrid González Jiménez

Fabio Jurado

### **COSTA RICA:**

Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. Ministerio de Educación Pública.

Félix Barrantes

### **EL SALVADOR:**

Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA) Dirección Nacional de Monitoreo. Ministerio de Educación.

Edmundo Salas

Víctor Manuel Marín

Edwyn Alfaro

### **GUATEMALA:**

Dirección General de Evaluación Investigación y Estándares Educativos (DIGEDUCA) Ministerio de Educación.

Luisa Muller

Mario Von Ahn

Mónica Flores

Dinora Dueñas

Luisa María Velásquez

### **MÉXICO:**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Edna Huerta Velásquez

Guadalupe Ruiz Cuellar

Adriana Orozco Martínez

### **PERÚ:**

Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). Secretaría de Planificación Estratégica. Ministerio de Educación.

Liliana Miranda

### **URUGUAY:**

Consejo de Educación Primaria. Inspección Técnica. Administración Nacional de Educación Pública.

Edith Moraes

Graciela Aramburu

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>PRESENTACIÓN</b>  | <b>10</b> |
| <b>1 CURRÍCULOS PRESCRITOS Y EVALUACIONES EXTERNAS</b>   | <b>14</b> |
| 1.1 Caracterización del proceso de evaluación en los currículos escolares.                                 | 14        |
| 1.2 Las evaluaciones externas como instrumento para mejorar las evaluaciones de aula.                      | 20        |
| 1.3. El SERCE y sus posibles aportes a las evaluaciones en el aula.  | 24        |
| <b>2. LA EVALUACIÓN EN LENGUA</b>  | <b>29</b> |
| 2.1 Colombia   | 29        |
| 2.1.1. Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en Colombia.             | 29        |
| 2.1.2 Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en Colombia.         | 34        |
| 2.1.3 Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en Colombia y los marcos curriculares del SERCE    | 36        |
| 2.2 Costa Rica   | 37        |
| 2.2.1. Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en Costa Rica.           | 37        |
| 2.2.2 Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en Costa Rica.       | 38        |
| 2.2.3 Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en Costa Rica y los marcos curriculares del SERCE  | 40        |
| 2.3 El Salvador  | 43        |
| 2.3.1. Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en El Salvador.          | 43        |
| 2.3.2 Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en El Salvador.      | 45        |
| 2.3.3 Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en El Salvador y los marcos curriculares del SERCE | 46        |
| 2.4 Guatemala  | 47        |
| 2.4.1. Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en Guatemala.            | 47        |
| 2.4.2 Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en Guatemala.        | 49        |
| 2.4.3 Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en Guatemala y los marcos curriculares del SERCE   | 51        |
| 2.5 México   | 51        |

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 2.5.1.    | Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en México.                      | <b>51</b> |
| 2.5.2     | Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en México.                 | <b>54</b> |
| 2.5.3     | Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en México y los marcos curriculares del SERCE            | <b>56</b> |
| 2.6       | Perú   | <b>56</b> |
| 2.6.1.    | Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en Perú.                        | <b>56</b> |
| 2.6.2     | Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en Perú.                   | <b>59</b> |
| 2.6.3     | Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en Perú y los marcos curriculares del SERCE              | <b>61</b> |
| 2.7       | Uruguay  | <b>62</b> |
| 2.7.1.    | Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en Uruguay.                     | <b>62</b> |
| 2.7.2     | Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en Uruguay.                | <b>66</b> |
| 2.7.3     | Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en Uruguay y los marcos curriculares del SERCE           | <b>67</b> |
| 2.8       | A modo de síntesis   | <b>68</b> |
| <b>3.</b> | <b>LA EVALUACIÓN DE LA MATEMÁTICA</b>  | <b>68</b> |
| 3.1       | Colombia   | <b>70</b> |
| 3.1.1     | La relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en Colombia con el currículo prescrito           | <b>70</b> |
| 3.1.2     | Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales   | <b>71</b> |
| 3.1.3     | Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en Colombia con los marcos curriculares del SERCE   | <b>72</b> |
| 3.2       | Costa Rica   | <b>73</b> |
| 3.2.1     | La relación de las evaluaciones en el aula con el currículo prescrito en Matemáticas en Costa Rica         | <b>73</b> |
| 3.2.2     | Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales en matemáticas en Costa Rica                | <b>75</b> |
| 3.2.3     | Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en Costa Rica con los marcos curriculares del SERCE | <b>76</b> |

|       |   |           |
|-------|---|-----------|
| 3.3   | El Salvador   | <b>76</b> |
| 3.3.1 | La relación de las evaluaciones en el aula con el currículo prescrito en matemáticas en El Salvador         | <b>77</b> |
| 3.3.2 | Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales en matemáticas en El Salvador                | <b>78</b> |
| 3.3.3 | Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en El Salvador con los marcos curriculares del SERCE | <b>79</b> |
| 3.4   | Guatemala   | <b>80</b> |
| 3.4.1 | La relación de las evaluaciones en el aula con el currículo prescrito en matemáticas en Guatemala           | <b>80</b> |
| 3.4.2 | Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales en matemáticas en Guatemala                  | <b>82</b> |
| 3.4.3 | Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en Guatemala con los marcos curriculares del SERCE   | <b>83</b> |
| 3.5   | México  | <b>84</b> |
| 3.5.1 | La relación de las evaluaciones en el aula con el currículo prescrito en matemáticas en México              | <b>85</b> |
| 3.5.2 | Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales en matemáticas en México                     | <b>88</b> |
| 3.5.3 | Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en México con los marcos curriculares del SERCE      | <b>88</b> |
| 3.6   | Perú  | <b>89</b> |
| 3.6.1 | La relación de las evaluaciones en el aula con el currículo prescrito en matemáticas en el Perú             | <b>89</b> |
| 3.6.2 | Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales en matemáticas en el Perú                    | <b>91</b> |
| 3.6.3 | Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en el Perú con los marcos curriculares del SERCE     | <b>92</b> |
| 3.7   | Uruguay   | <b>93</b> |
| 3.7.1 | La relación de las evaluaciones en el aula con el currículo prescrito                                       | <b>93</b> |
| 3.7.2 | Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales en matemáticas en el Uruguay                 | <b>95</b> |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 3.7.3     | Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en el Uruguay con los marcos curriculares del SERCE | <b>98</b>  |
| 3.8       | A modo de síntesis   | <b>100</b> |
| <b>4.</b> | <b>CONCLUSIONES</b>  | <b>101</b> |
| 4.1       | Las evaluaciones de aula y los currículos prescritos   | <b>101</b> |
| 4.2       | Las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales   | <b>103</b> |
| 4.3       | Las evaluaciones de aula y la evaluación SERCE   | <b>104</b> |
|           | <b>ANEXO</b>   | <b>109</b> |
|           | <b>BIBLIOGRAFÍA</b>  | <b>113</b> |

## **Presentación**

El presente documento es uno de los productos del estudio realizado por el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay, con el apoyo del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL, denominado “La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas”. El foco de este documento está puesto en el análisis de las interrelaciones entre lo que establecen los currículos nacionales, lo que evalúan los docentes en las aulas y lo que evalúan en cada país las pruebas externas estandarizadas, tanto las nacionales, como la evaluación regional realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa en el año 2006.

El tema de la evaluación como parte del proceso de enseñanza es, cada vez más, tema de debate pedagógico y de reflexión por parte de todos los involucrados en reflexiones educativas. Por ejemplo, en una reunión llevada a cabo en París, en marzo de 2007 entre algunos especialistas expertos en el tema de la evaluación<sup>1</sup>, los participantes debatieron sobre la incidencia social de la evaluación y, en especial, sobre qué tipo de evaluaciones contribuyen al mejoramiento de los aprendizajes. Resaltaron la necesidad de fortalecer el rol de los maestros como evaluadores, el valor de la evaluación regular y la retroalimentación a nivel de estudiante y de escuela para mejorar los aprendizajes. También destacaron la necesidad de realizar estudios sobre técnicas y procesos de evaluación de aprendizajes y del uso de la información para la toma de decisiones en política educativa. También en el Plan de Trabajo SERCE (2005), se señaló que a partir de los resultados obtenidos en este segundo estudio, uno de los objetivos era la realización de investigaciones cualitativas complementarias, relacionadas con programas, actores, actividades en el aula, uso de textos y cuadernos personales de los estudiantes, entre otras variables. Es en este contexto que se reitera el interés de estudiar las prácticas de evaluación de los maestros en las aulas y el valor de las pruebas nacionales e internacionales como apoyo al trabajo de los docentes y como herramienta de mejoramiento de los aprendizajes.

La evaluación, como parte fundamental del proceso de enseñar y de aprender, es clave en el momento de programar un curso. Ayuda a establecer metas claras, a elaborar proyectos, a

---

<sup>1</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001556/155642E.pdf> , p. 25

diagnosticar situaciones, a detectar debilidades y fortalezas en el grupo de alumnos, a reorientar prácticas de enseñanza, a corroborar resultados alcanzados, a detectar potencialidades y ritmos de aprendizaje y ante todo, a tomar decisiones informadas. El diseño de una evaluación por parte del docente debe prever qué se va a evaluar, por qué se eligen determinadas opciones y no otras, qué instrumentos se utilizarán, qué referentes conceptuales se usarán para elaborar los juicios de valor, cómo se comunicarán los resultados, cómo afectarán ellos a las personas y a las instituciones, y cómo se garantizará el uso de la información a corto, mediano y largo plazo.

Dentro del marco conceptual que sustenta el estudio “La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas”, tiene particular importancia el tema del currículo escolar como referente ineludible de la evaluación que realiza el docente. El primer marco de referencia que orienta dicha labor del maestro es el currículo formalmente establecido.

Al respecto resulta necesario, en primera instancia, distinguir entre currículo prescrito y currículo implementado. A partir de dicha distinción, cabe preguntarse qué relación existe entre el currículo prescrito por los Ministerios de Educación y el currículo realmente enseñado en las aulas. Inevitablemente, siempre existe una distancia entre ambos, dado que la tarea de enseñar exige siempre hacer algún tipo de selección de contenidos y actividades, que puede ser de mayor o menor magnitud. Pero, además, es importante notar que a la hora de evaluar se produce un nuevo proceso de selección: en la medida en que no todo puede ser evaluado, el docente se enfrenta a la situación de tener que optar y de adecuar, abarcar y descartar, jerarquizar y excluir, a partir de ciertos criterios. La decisión acerca de lo que se incluirá, excluirá o agregará en el momento de evaluar, indica qué aspectos del currículo prescrito el maestro considera importantes, lo que da cuenta también de sus prioridades pedagógicas y de sus apuestas con respecto del uso y proyección del saber enseñado.

Además de la selección de conocimientos que realiza el maestro en el momento de evaluar (qué evalúa), también es relevante observar qué tipo de propuestas y tareas propone a sus alumnos (cómo evalúa). Los diferentes niveles de complejidad cognitiva de las propuestas de evaluación de los docentes, son indicadores tanto de las expectativas del maestro con respecto al desempeño de sus alumnos, como de sus supuestos acerca de la enseñanza (y, por cierto, en muchos casos son también indicadores de los niveles cognitivos del propio maestro). Existen maestros que proponen ejercicios rutinarios, cuya resolución para el alumno se limita a la

aplicación de reglas o fórmulas sin exigencia de comprensión, o a recitar definiciones memorizadas; y, por otro lado, docentes que proponen trabajos de mayor complejidad cognitiva, que exigen del alumno conectar conceptos, sistematizar información, desarrollar procedimientos nuevos, problematizar situaciones, explorar caminos inciertos de resolución y explicar sus estrategias. Todas estas decisiones, que conforman la manera de evaluar, son modeladas tanto por la cultura imperante en el sistema educativo y en cada institución, como por las concepciones que tiene cada docente sobre el proceso educativo que desarrolla en el aula y su función social.

Con todo esto en mente, el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL (GTEEPREAL), decidió realizar este estudio sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes latinoamericanos y sobre su alineamiento con lo establecido por los enfoques curriculares de sus respectivos países, los de sus pruebas nacionales y los del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa de UNESCO/OREALC. El relevamiento de la información para este estudio se realizó en ocho países de América Latina y el Caribe: Argentina<sup>2</sup>, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Perú y Uruguay. La elección de estos países estuvo fundamentada en que todos ellos tienen sistemas nacionales de evaluación estandarizada operando, han participado en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y tuvieron diferentes niveles de desempeño en este estudio regional. Se trabajó con maestros de 6to año por ser éste el grado de culminación del ciclo de educación básica en la mayoría de los países de la región y por ser uno de los grados evaluados por el SERCE. La elección de las áreas evaluadas -Matemática y Lengua- radica en la importancia disciplinar de las mismas dentro del proceso educativo y en que son las disciplinas evaluadas tanto por los sistemas nacionales de los países objeto de indagación como por la mayoría de las evaluaciones internacionales.

Para la realización de este trabajo se utilizó la información obtenida a través de:

- a. entrevistas en profundidad a 160 maestros de 6° grado, centradas en distintos aspectos de los modos de evaluar en Lenguaje y en Matemática;

---

<sup>2</sup> El presente informe no incluye datos de Argentina debido a que este país se incorporó tardíamente; los mismos se trabajan en otros documentos.

- b. registros fotográficos de las tareas de evaluación que los maestros de 6° grado proponen a sus estudiantes, con sus correspondientes realizaciones, correcciones y calificaciones;
- c. un cuestionario autoadministrado sobre los conocimientos y percepciones de los maestros sobre las pruebas estandarizadas que se aplican en sus países y en la región;
- d. un análisis de los currículos nacionales de los países involucrados, que aportó información acerca de cuáles son los saberes priorizados por las autoridades educativas en cada país y las orientaciones para la evaluación de aprendizajes en el aula (currículo prescrito).

Mientras las entrevistas y los cuestionarios permitieron analizar lo que los maestros dicen sobre lo que evalúan y sobre por qué lo hacen de determinada manera, el análisis de los trabajos de los alumnos permitió ver las propuestas de evaluación instrumentadas por los docentes, que constituyen un indicador clave acerca del currículo implementado.

A partir de esta información, el presente trabajo tiene como propósito investigar qué aspectos de lo estipulado en los currículos nacionales son considerados importantes por los maestros a la hora de evaluar a sus estudiantes, en qué fundamentan la selección que realizan, qué valor le asignan a las sugerencias de evaluación incluidas en los currículos oficiales, hasta dónde sus evaluaciones reflejan los enfoques que los currículos proponen y cuánto se asemejan o diferencian las evaluaciones de aula con las evaluaciones nacionales e internacionales en las que estos países participan.

## 1. CURRÍCULOS PRESCRITOS Y EVALUACIONES EXTERNAS

### 1.1. Caracterización del proceso de evaluación en los currículos escolares

Los currículos de los países objeto de este estudio presentan bastantes puntos de coincidencia en relación a cómo enfocan los propósitos de la enseñanza. Casi todos ellos enfatizan el desarrollo de competencias y habilidades (aunque no necesariamente empleen los mismos vocablos para designarlas) y la necesidad de que la educación no se limite a la transmisión de conocimientos sino que enfatice el uso de los mismos en distintas situaciones.

La gran mayoría de los países incluidos en este estudio caracterizan a la evaluación como un proceso que debe ser continuo o permanente y al mismo tiempo flexible; también puntualizan el carácter sistemático que deben tener las evaluaciones que se desarrollan en las aulas.

También existe coincidencia entre los currículos respecto a los diferentes tipos de evaluaciones que debe realizar el docente. Varios señalan la necesidad de utilizar evaluaciones diagnósticas y casi todos hacen referencia a las funciones formativa y sumativa de la evaluación. La mayoría coincide en resaltar la evaluación formativa como medio para reconceptualizar los aprendizajes y tomar decisiones oportunas para adecuar y mejorar los procesos de aprendizaje. Puntualizan la ayuda que esta evaluación aporta, tanto a los profesores para reorientar el proceso de enseñanza, como a los estudiantes para concientizarlos sobre sus fortalezas y debilidades.

En la Figura 1.1 se presenta una síntesis de las principales orientaciones curriculares y evaluativas incluidas en los documentos que prescriben el currículo en cada país.

En **Colombia** conviven tres referentes curriculares oficiales: los Lineamientos Curriculares, los Indicadores de Logros Curriculares Generales y los Nuevos Estándares Nacionales aprobados en 2002. También las pautas y lineamientos sobre los fundamentos, propósitos y alcances de la evaluación aplicada en las aulas han variado mucho en los últimos años: del decreto 1860 de 1994, al decreto 230 del 2002 y recientemente se expidió el decreto 1290 de 2009. Así, en década y media, los actores educativos colombianos de básica y media han reorientado sus prácticas evaluativas a partir de tres regulaciones con principios rectores y escalas de valoración distinta. De una evaluación de contenidos y objetivos, de tipo cuantitativo, vigente por ocho años, se pasó al decreto 230, que marcó el inicio de la evaluación de competencias básicas, que valora logros e indicadores. Este decreto establece la

escala de valoración del logro del aprendizaje en términos de: Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Deficiente e Insuficiente.

Respecto a los contenidos a evaluar, los docentes tienen amplia margen de acción. No hay un plan de estudios nacional, sino logros mínimos comunes con los que se debe cumplir. Se hacen acuerdos tomando como punto de partida los estándares establecidos por el MEN, pero el tipo de evaluaciones y los usos de las mismas, son propuestos de forma singular por cada docente. Cada educador prepara, suministra y califica las evaluaciones de acuerdo con los enfoques que prevalecen en el agenciamiento pedagógico, y cada docente devuelve a los estudiantes los resultados de múltiples maneras, de acuerdo con el propósito de la evaluación y a partir de los usos posibles y coyunturales de los resultados.

En **Costa Rica** el tema de la evaluación está fuertemente reglamentado. El Ministerio brinda pautas precisas y categóricas sobre los procesos de evaluación a desarrollarse en las aulas. Establece explícitamente los tipos de instrumentos de evaluación que deben utilizar los maestros y sus respectivos pesos en la calificación de los alumnos: pruebas (50% del puntaje anual), trabajo cotidiano y observaciones (30% del puntaje), trabajo extraclase (15% del puntaje), y concepto (5%). Al respecto, un maestro comenta en una entrevista:

*“Se trata de ir lo mas apegado posible [al temario] porque yo tengo que entregar mes a mes una unidad de trabajo basada en el temario del ministerio. El ministerio da los temas para el año, yo los voy acomodando a como mi grupo va avanzando, yo los voy acomodando siempre”. (E1).*

Se recogieron diferentes opiniones sobre la importancia y los puntajes asignados a las pruebas, y sobre la función que deben cumplir los “*cuisés*<sup>3</sup>” o pruebas cortas que se proponen en el trabajo cotidiano en las aulas. Sin embargo, hay acuerdo entre los docentes en cuanto a que lo más importante es el trabajo en clase.

Las pruebas se elaboran con tablas de especificaciones basadas en el número de clases dadas. Incluyen preguntas de selección, de apareamiento, de respuesta corta y de respuesta extensa. En las escuelas existen comités de evaluadores encargados de orientar y supervisar las tareas de evaluación que los maestros proponen. Los trabajos que hacen los niños son semejantes en todas las escuelas, y se observa un alineamiento de los docentes con los temas que el currículo propone enseñar y evaluar, pero no tanto con el enfoque que el mismo sustenta.

---

<sup>3</sup> Castellización del término “quiz”, que en inglés significa prueba corta.

En **El Salvador** las autoridades educativas vienen implementando desde hace algún tiempo el Plan Nacional de Educación 2021. En el marco del mismo se han desarrollado nuevos programas de estudio y materiales de apoyo curricular, entre los que se destacan las publicaciones “*Currículo al servicio del aprendizaje*” y “*Evaluación al servicio del aprendizaje*” que, al igual que los nuevos programas para los diferentes grados, se publicaron recientemente. La nueva normativa para segundo ciclo (que incluye 6to grado), se aplica a partir de 2009; durante el año 2008, en el cual se recogieron los datos para este estudio, los docentes de sexto año estaban trabajando con los programas del año 2004.

Este programa (2004) es flexible y le otorga libertad al maestro para realizar adecuaciones. Es concebido como un instrumento curricular para apoyar al docente en la tarea de organizar su trabajo diario; sugiere objetivos y actividades que puede adecuar para atender la realidad de sus estudiantes. El currículo, además, promueve una evaluación más formativa que sumativa y sugiere generar oportunidades de autoevaluación.

**Figura 1.1**  
**Visión general de los currículos nacionales y sus propuestas de evaluación**

|  |   |
|--|---|
| <p align="center"><b>COLOMBIA</b></p>    | <p>La propuesta curricular para la educación básica colombiana busca que el estudiante desarrolle y/o fortalezca competencias que le permitan, además de aplicar los saberes en su cotidianidad para la solución de problemas nuevos, el “saber hacer” como ciudadano que conoce, piensa, analiza y actúa con seguridad.</p> <p>El Estado Colombiano, mediante la Ley General de Educación establece que la evaluación es una herramienta para valorar, mejorar y promover la acción educativa y el cumplimiento de los propósitos sociales de la misma. Debe ser integral y continua, para favorecer el monitoreo del nivel de logro y de desarrollo de las competencias propuestas en los estándares. Asimismo, es planteada como un mecanismo para mejorar la gestión educativa y estimar la calidad, con miras a tomar decisiones de política educativa. Los estándares son entendidos como una guía referencial para que todas las escuelas y colegios, sean urbanos o rurales, privados o públicos de todos los lugares del país, ofrezcan la misma calidad de educación a todos los estudiantes.</p> |
| <p align="center"><b>COSTA RICA</b></p>  | <p>El Programa de II Ciclo (4°, 5° y 6° grados) establece objetivos, contenidos, procedimientos, valores y actitudes involucrados y aprendizajes por evaluar. La política curricular plantea un enfoque educativo por procesos, centrando la atención en el alumno como sujeto principal. Se trata de una visión constructivista del aprendizaje que coloca la atención en el “cómo aprender”, más que en el “qué aprender”.</p> <p>Concibe a la evaluación como un proceso de vital importancia, dinámico y flexible, que aclara de dónde se debe partir (función diagnóstica), indica cómo marcha el trabajo y cómo lo debe modificar si fuese necesario (función formativa) y expresa la calidad final del logro alcanzado (función sumativa). La legislación plantea que en el segundo ciclo se “<i>debe dar énfasis a la evaluación sumativa</i>”.</p>   |
| <p align="center"><b>EL SALVADOR</b></p> | <p>El currículo salvadoreño considera que “<i>los aprendizajes se concretan en capacidades esenciales que identifican al sujeto, le permiten percibir objetivamente la realidad, permiten la comunicación e interacción social y lo habilitan para el desempeño de sus roles básicos en la dinámica social</i>” (Programa de Estudio; Sexto Año Educación Básica, 2004, pág. 7).</p> <p>La evaluación es concebida como un instrumento que le permite al maestro valorar los logros y las dificultades de los estudiantes, y planificar experiencias educativas para retroalimentar los conocimientos que así lo requieran. El proceso de evaluación deberá considerar el enfoque</p>   |

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | <p>formativo, así como la autoevaluación y la reflexión de la propia práctica educativa.</p>  |
| <b>GUATEMALA</b> | <p>El Currículum Nacional Base de Guatemala señala que <i>“las tendencias del mundo actual, con sus avances en diversas áreas del conocimiento, demandan la formación de personas competentes, capaces de responder a los retos que se le presentan; razón por la cual, el currículo se ha organizado en competencias”</i> (Currículum Nacional Base. Segundo Ciclo Primaria, pág. 3). Las competencias son definidas como <i>“la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos. Se fundamenta en la interacción de tres elementos contribuyentes: el individuo, el área de conocimiento y el contexto. Ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones”</i> (op.cit, pág.15).</p> <p>Caracteriza la evaluación como un proceso continuo, integral, sistemático, flexible, interpretativo, participativo y formativo. <i>“El currículo propone que la evaluación mantenga una función formativa. Esto lleva a los y las docentes a realizar apreciaciones a lo largo del desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a utilizar sus resultados para modificar las deficiencias que se observan... El progreso en el aprendizaje puede ser verificado en diferentes momentos del proceso: 1) Evaluación Inicial o Diagnóstica. 2) Evaluación Formativa o de Proceso. 3) Evaluación Sumativa o de Producto”</i> (op.cit págs. 120-121).</p>   |
| <b>MÉXICO</b>    | <p>A partir de 1993 el documento <i>“Plan y Programas de Estudio”</i> organiza la enseñanza y el aprendizaje mediante la atención de contenidos básicos, a fin de asegurar que todos los niños:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adquieran y desarrollen habilidades intelectuales que favorezcan el aprendizaje permanente e independiente, así como para poder desarrollarse efectivamente en la vida cotidiana.</li> <li>2. Adquieran conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales y una visión organizada de la historia y geografía del país.</li> <li>3. Logren una formación ética, mediante el estudio teórico y la vivencia práctica de derechos, deberes y valores.</li> <li>4. Desarrollen una actitud favorable hacia las artes y el ejercicio físico y deportivo.</li> </ol> <p>El referente normativo sobre evaluación de aprendizajes en educación primaria y otros niveles educativos, es el Acuerdo 200, emitido en 1994. En sus consideraciones generales, establece que <i>“La evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio”</i> (pág. 1). Asimismo, afirma que la evaluación permanente y sistemática posibilita la adecuación de los procedimientos educativos y aporta elementos para decidir la promoción de los alumnos; por otra parte, declara que la evaluación es un medio para mejorar la planeación del sistema educativo nacional y ofrecer al alumno orientaciones sobre su proceso de aprendizaje.</p> |
| <b>PERÚ</b>      | <p>El diseño curricular de Perú propone el desarrollo de logros de aprendizaje, en términos de competencias, capacidades y actitudes. <i>“Cada área de desarrollo presenta los siguientes elementos estrechamente articulados: fundamentación del área, programación de logros de aprendizaje (competencias) por ciclos, capacidades y actitudes, por edades”</i> (Diseño Curricular Nacional, pág. 45).</p> <p>Con relación a la evaluación, dicho documento indica que <i>“la evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico, mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación proporciona información útil para la regulación de las actividades, tanto de los docentes como de los estudiantes. En el caso del docente, sirve para mejorar e ir adaptando su enseñanza a las necesidades de quienes aprenden; en el caso del estudiante, para que sea consciente de los aspectos a superar y las potencialidades que puede desarrollar; y en el caso de los padres de familia, para apoyar a sus hijos en el afianzamiento de sus logros y superación de sus dificultades. La evaluación permite, también, determinar si los estudiantes han desarrollado los aprendizajes previstos para poder otorgarles la certificación correspondiente”</i> (op.cit, pág. 23).</p>   |
| <b>URUGUAY</b>   | <p>El Programa Escolar de Primaria en Uruguay no menciona el desarrollo de competencias. Con respecto a los contenidos, explicita que <i>“un programa basado únicamente en contenidos significa asignar a la escuela una función esencialmente trasmisora, pero se reconoce también, que los contenidos son a la vez que valores del hombre y de la cultura, un medio para el desarrollo del aprendizaje en sí, como actividad potenciadora de las aptitudes individuales. En su dinámica se organizan procedimientos y se estructuran procesos que el niño, a su debido tiempo, estará en condiciones de utilizar con Independencia”</i> (Programa de Educación Primaria</p>   |

para las Escuelas Urbanas, 1986, pág. 6).

No aporta lineamientos específicos para la evaluación de los aprendizajes. Son las autoridades educativas, a través de sus directivos y supervisores, los que ofrecen lineamientos al respecto. También algunos libros usados en clase realizan sugerencias para llevar a cabo los procesos de evaluación. (Cabe señalar que a partir de 2009 se ha puesto en marcha un nuevo currículo para Primaria).

En **Guatemala** el Currículo Nacional Base del Segundo Ciclo de Educación Primaria, vigente desde el año 2005, plantea que la evaluación es un proceso dentro de la enseñanza y del aprendizaje y no un corte específico para determinar los logros en su fase terminal. Explicita que la forma de evaluar debe ser congruente con el enfoque pedagógico y la filosofía paradigmática que sustenta al currículo educativo; propone que la evaluación mantenga una función formativa en la que los resultados sean utilizados para modificar las deficiencias que se observen. Además, solicita que se evalúe el desarrollo o alcance de competencias con base en los indicadores del logro y sugieren los siguientes tipos de evaluación para ser aplicados en el aula:

*“Evaluación Inicial o Diagnóstica: Es aquella que se realiza antes del desarrollo del proceso educativo. (...) La función principal de este tipo de evaluación consiste en identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los y las estudiantes. También ayuda a definir los niveles de enseñanza. **Evaluación de Proceso o Formativa:** Es la que se realiza al mismo tiempo que los procesos de enseñanza y aprendizaje por lo que se le considera parte integral de los mismos (...)... este tipo de evaluación permite al o a la docente reflexionar durante y después de la acción sobre lo realizado en el aula proporcionándole datos valiosos sobre la orientación didáctica en función de las intenciones educativas que se tengan en la planificación. **Evaluación de Resultados o Sumativa:** Se realiza al terminar un proceso o ciclo educativo. Su fin principal consiste en certificar el grado en que las intenciones educativas se han alcanzado. Atiende principalmente, a los productos del aprendizaje, es por ello que la mayoría de las pruebas de evaluación formal, constituyen recursos útiles para valorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes logrados al terminar el ciclo”<sup>4</sup>.*

El Reglamento de Evaluación, aprobado en diciembre de 2007, indica que al momento de diseñar las evaluaciones el maestro debe tomar como referente a las competencias y a los indicadores definidos en el currículo; crea comisiones de evaluación en cada establecimiento educativo para coordinar los procesos de evaluación y analizar los resultados obtenidos y, además, establece las escalas a utilizar para valorar el logro de las competencias a efectos de la aprobación y la promoción de los alumnos.

En **México** la evaluación está regulada por el Acuerdo 200 cuyo primer considerando dice: “...la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los

<sup>4</sup> Currículo Nacional. Base Segundo ciclo del Nivel de Educación Primaria, 2005 (p.122).

*conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio”*<sup>5</sup>. El Acuerdo 200 establece la escala oficial de calificaciones (en números enteros del 5 al 10) y la temporalidad para asignarlas como resultado de la evaluación (bimestral, cinco veces en el ciclo escolar). Sin embargo, no se especifican los criterios concretos que deben tomarse en cuenta para la asignación de las calificaciones, lo cual concede una absoluta de libertad para que cada docente los defina.

Existen otros dos factores que inciden en las prácticas de evaluación en el aula en el país: una formación sobre evaluación —tanto inicial como en servicio— muy endeble, y escasez de materiales de apoyo para la docencia, que proporcionen orientaciones y herramientas para realizar la evaluación. Una muestra del primer factor es la escasa importancia que se le otorga en el plan de estudios vigente para formación docente de educación primaria: solamente hay una asignatura relacionada con la planeación y evaluación de aprendizajes<sup>6</sup>.

De este modo, entre los profesores que participaron del estudio se verificó que, tanto los criterios que establecen para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, como el valor porcentual que asignan a cada uno de ellos, varían de acuerdo a la interpretación personal. Lo que es una constante, es que el aspecto al que le otorgan mayor peso es el resultado en el examen o prueba bimestral, le siguen en importancia cuestiones como el trabajo y participación en clase, el cumplimiento en las tareas para casa y, en algunos casos, la actitud o conducta del alumno. El énfasis está puesto en el tipo de instrumentos y no en los tipos de desempeños de los estudiantes.

Los profesores, además, expresaron abiertamente sus carencias de conocimientos, tiempo y apoyos metodológicos para realizar una evaluación sistemática y válida, puesta al servicio del aprendizaje y de la mejora de los procesos educativos.

En **Perú** el Currículo Nacional de Educación Básica Regular, vigente desde el año 2005, destina un apartado a brindar orientaciones y fundamentos para la evaluación de los aprendizajes en las aulas. Sugiere la observación sistemática para obtener información sobre las necesidades, carencias, progresos, potenciales y logros de aprendizaje del alumno. Esta información debe ser obtenida a través del seguimiento permanente del niño en sus actividades de aprendizaje, mediante la elaboración de indicadores y, también, a partir de lo que expresen los propios estudiantes a través de la autoevaluación y coevaluación.

---

<sup>5</sup> Acuerdo 200, Diario Oficial de la Federación, 19 de septiembre 1994.

<sup>6</sup> SEP (2002). Plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria.

La información recabada por los docentes es consignada en un “*Registro Auxiliar*”, organizado por áreas y períodos, que les ayuda a hacer un seguimiento sistemático del progreso de sus estudiantes. Además, los docentes llevan un “*Registro de Evaluación de los Aprendizajes*” en el que consignan, a través de indicadores de logro, los aprendizajes de sus alumnos. Para calificar los aprendizajes en la Educación Básica Regular se usa una escala de calificaciones literal con 4 categorías<sup>7</sup>:

**Logro Destacado (AD):** Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y satisfactorio en todas las tareas propuestas. **Logro Previsto (A):** Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo. **En proceso (B):** Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. **En Inicio (C):** Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos, necesitando mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje”.

En las planificaciones de los maestros se observó que, efectivamente, utilizan las escalas de calificaciones prescriptas por el Ministerio y que algunos, además, agregan la escala numérica de veinte puntos, usada anteriormente, para diferenciar matices dentro de las cuatro categorías previstas.

En **Uruguay** el currículo vigente hasta el año en que se realizó este estudio, era de 1986 (y, a la vez, se trataba de una revisión de un programa elaborado en el año 1957<sup>8</sup>). Este programa no le otorga a la evaluación un apartado que explicita la forma en que se espera que evalúen los maestros. Estos tienen libertad para organizar los procesos de evaluación, aunque las autoridades educativas, a través de sus directivos y supervisores, determinan algunos lineamientos para el proceso evaluativo en las aulas. El Programa escolar para los distintos grados se organiza en: contenidos, sugerencias y recursos (entendidos como apoyos didácticos), y se ordena por materia y por grado.

## **1.2. Las evaluaciones externas como instrumento para mejorar las evaluaciones de aula**

En las últimas décadas los países de la región han hecho importantes esfuerzos en la implementación de sistemas nacionales estandarizados de evaluación de los aprendizajes. Estos tienen como objetivo aportar información relevante para el debate ciudadano, para la rendición de cuentas sobre el funcionamiento del sistema educativo y para la discusión de las políticas educativas. Wolff (1998) señala que “*las evaluaciones educacionales pueden*

---

<sup>7</sup> Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, 2005, (p. 23).

<sup>8</sup> En el año 2009 entraron en vigencia los nuevos programas de Educación Primaria.

*definirse como medidas del grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares, ya sean establecidos por las autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales. Las evaluaciones nacionales miden el avance de las instituciones en todo el país" (p.4).*

La mayoría de los países coinciden en la necesidad de contar con mecanismos sistemáticos de información que les permitan realizar el seguimiento de la calidad de los aprendizajes, otorgar mayor transparencia a sus sistemas educativos y hacerlos más responsables ante la sociedad. Estas evaluaciones tienen un valor estratégico como generadoras de información sistemática acerca de la calidad de los sistemas educativos<sup>9</sup>. La Figura 1.2 resume algunos aspectos de las evaluaciones nacionales de los países objetos de este estudio.

**Figura 1.2**  
**Visión general de los sistemas nacionales de evaluación en los países estudiados**

|                          | <b>COLOMBIA</b>   | <b>COSTA RICA</b>  |
|--------------------------|---|--|
| <b>Organismo a cargo</b> | Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ( <b>ICFES</b> )  | Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad  |
| <b>Grados evaluados</b>  | 5° (Básica Primaria) y 9° (Básica Secundaria) <sup>10</sup>   | 6°, 9° (básica) <sup>11</sup> y 5° (media)   |
| <b>Enfoque</b>           | Para la construcción de la prueba SABER, el Ministerio de Educación Nacional, junto con el ICFES determinan qué áreas evaluar y definen los fundamentos conceptuales de las áreas de acuerdo a los lineamientos y estándares curriculares. Así entonces, se evalúan competencias (saber y saber – hacer) disciplinares y transversales. | El diseño de las pruebas nacionales se basa en una tabla de especificaciones que responde al currículo nacional básico. Se emplea además una taxonomía para catalogar la complejidad cognitiva con que se quiere medir cada contenido. |
|                          | <b>EL SALVADOR</b>  | <b>GUATEMALA</b>   |
| <b>Organismo a cargo</b> | Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes ( <b>SINEA</b> )   | Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa ( <b>SINEIE</b> )   |
| <b>Grados evaluados</b>  | 3°, 6°, y 9°  | 1°, 3°, 6° (Básica)<br>Ultimo año ciclo diversificado (graduados)  |
| <b>Enfoque</b>           | Las pruebas se diseñan a partir del análisis curricular y sobre este análisis se seleccionan las competencias a evaluar.  | El diseño de las pruebas tiene como referente a los estándares educativos nacionales establecidos por el Ministerio.   |

<sup>9</sup> Banegas y Blanco (2006) señalan que: “La toma de decisiones por parte de las autoridades educativas, así como la práctica educativa a nivel de base, podrían aprovechar de múltiples formas los resultados e instrumentos de la evaluación, y esto sucede raramente. Tampoco existe un uso exhaustivo de la información por parte de los actores académicos, lo cual es llamativo si se tiene en cuenta el enorme conjunto de problemas educativos que necesitan ser investigados” (p. 63).

<sup>10</sup> En Colombia la Educación Básica va de 1° a 9° grado, considerándose de 1° a 5° como Básica Primaria y de 6° a 9° como Básica Secundaria.

<sup>11</sup> A partir del 2007 las pruebas dejaron de aplicarse en 6to y 9no grado de la educación General Básica.

| MÉXICO                   |  |  |
|--------------------------|--|--|
| <b>Organismo a cargo</b> | Secretaría de Educación Pública ( <b>SEP</b> ).  | Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ( <b>INEE</b> ).   |
| <b>Grados evaluados</b>  | 3° a 6° de primaria, 3° de secundaria y último grado de bachillerato o preparatoria.   | 3° y 6° de primaria, 3° de secundaria, y 3° de bachillerato.   |
| <b>Enfoque</b>           | Para el diseño de las pruebas se toman como base los contenidos del Plan y programas de estudio oficiales vigentes.  | Las pruebas Excale evalúan el aprendizaje de los contenidos curriculares de las asignaturas principales de los programas de estudio, así como en los libros de texto y en otros materiales educativos oficiales, se consideran también los propósitos explicitados en el currículo nacional. |
| PERÚ                     |  | URUGUAY  |
| <b>Organismo a cargo</b> | Unidad de Medición de la Calidad Educativa ( <b>UMC</b> )  | Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística. Programa de Evaluación de Aprendizajes.  |
| <b>Grados evaluados</b>  | 2º, 4º, 6º (Básica) 3º, 4º y 5º (secundaria)   | 6º (básico)  |
| <b>Enfoque</b>           | Para el diseño de las evaluaciones se tienen en cuenta la estructura curricular básica, tanto de Primaria como de Secundaria, así como los libros de textos y cuadernos de trabajo distribuidos por el Ministerio. | Para la elaboración de las pruebas se toma como referente al currículo formal, además, de un conjunto de competencias que no necesariamente forman parte de él, pero que son consideradas fundamentales en relación al desarrollo de las capacidades de los alumnos.                         |

La evaluación como generadora de información se inscribe en diferentes ámbitos, asume diferentes modalidades y persigue diferentes fines. Cuando el maestro evalúa a sus alumnos en el aula, lo hace para conocer qué han aprendido, para conocer sus procesos de aprendizaje, para identificar sus dificultades y potencialidades, para ofrecer oportunidades de desarrollo, así como para calificarlos, promoverlos o reprobarlos. Cuando un país evalúa su sistema educativo, lo hace para obtener información que le permita tomar decisiones de política educativa dirigidas a mejorar la calidad y equidad de la educación que ofrece. Estos dos niveles de evaluación, el de aula y el de sistema, no se excluyen sino que se complementan, son dos miradas complementarias de una realidad. Frente a esto Ravela<sup>12</sup> (2006) refiere lo siguiente:

*“Las evaluaciones estandarizadas y las evaluaciones en el aula son complementarias y no antagónicas. Cada una permite “ver” o “hacer” algunas cosas, pero no otras. La evaluación externa sirve para poner el foco de atención en aquello que todos los alumnos deberían aprender pero, por supuesto, no puede ni pretende dar cuenta de todos los aprendizajes. La evaluación en el aula, cuando se hace bien, puede ser mucho más rica en su apreciación de los procesos de aprendizaje de alumnos específicos, pero no puede nunca ofrecer un panorama de lo que ocurre a nivel del conjunto del sistema educativo” (p. 73).*

Las evaluaciones que realizan los maestros tienen como ámbito de acción el aula y, como sujeto de evaluación, al estudiante, mientras que las evaluaciones estandarizadas se hacen a

<sup>12</sup> Fichas didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas. PREAL

escala nacional y tienen como sujeto de evaluación al sistema educativo en su conjunto y no a los alumnos individualmente.

Cabe resaltar, sin embargo, que las evaluaciones nacionales, dependiendo del propósito que persigan, de los instrumentos que utilicen, del enfoque que asuman y de las estrategias de divulgación y uso de resultados que adopten, pueden aportar mucho a la tarea que desarrollan los maestros en sus aulas<sup>13</sup>. Brindan a los docentes un marco de referencia externo y una perspectiva de conjunto más abarcadora, permiten comparar la situación de sus estudiantes con la situación nacional y con la de otras escuelas que trabajan en condiciones similares a la propia.

Además de generar información que sustente la toma de decisiones para implementar políticas públicas, se espera que las evaluaciones nacionales retroalimenten el sistema a través de la discusión, análisis e investigación, para que los docentes mejoren sus prácticas. Al respecto vale la pena señalar que lo anterior está enmarcado en una visión política de la evaluación:

[...] *“El mundo de la educación ha creado un instrumento sobre el que parece haber perdido el monopolio del debate. En el momento en que las evaluaciones han llegado a los medios de comunicación masiva, han quedado de algún modo fuera del campo exclusivo de los gestores educativos o de los pedagogos. La comunidad educativa ha “bendecido” un indicador capaz de dar cuenta de la situación de la educación en materia de aprendizaje de los alumnos y en esos términos lo ha recibido la sociedad. Desde ese momento, se han vuelto un procedimiento de las políticas públicas en su conjunto, y eso implica la participación de otros actores. Las desigualdades sociales, la competitividad de los países, la eficiencia del gasto, entre otras variables, empiezan a incluir la información de los operativos de evaluación de la calidad para ser analizadas. En ese contexto, el mundo educativo ha perdido el manejo exclusivo de la herramienta. Ya no se trata de un dispositivo que produce información para el debate educativo exclusivamente, ha dejado de ser un objeto de discusión técnica, el mundo político se ha apropiado de sus resultados y los ha incorporado a sus debates. En muchos casos, con análisis apresurados, poco apropiados e, incluso revelando muchos de los errores cometidos o la necesidad de producir cambios. ¿Cómo recuperamos la posibilidad de pensar la herramienta? ¿Cómo volvemos a transformarla en un dispositivo capaz de brindarnos información para el mejoramiento de la calidad y la equidad? Tales parecen ser las preguntas de los tomadores de decisiones”* (Iaies, G. et al., 2003, pp. 16 y 17).

Es por ello que uno de los grandes desafíos que tienen actualmente los sistemas nacionales de evaluación de los países latinoamericanos es asegurar que los resultados de las evaluaciones, además de ser conocidos oportunamente por maestros, padres de familia, estudiantes y sociedad en general, sean utilizados por los maestros como herramientas para mejorar la

---

<sup>13</sup> Este tema es objeto de análisis en otro de los documentos producidos en el marco de este Estudio.

calidad de la enseñanza que imparten y para mejorar los procesos de toma de decisiones y de gestión educativa. Para que esto ocurra es indispensable informar sobre los resultados de las evaluaciones de una manera amplia, constante y fácilmente comprensible.

Como parte de la difusión de resultados, algunos países de la región han producido informes específicos dirigidos a los docentes, en los que se explica con cierto detalle qué fue lo evaluado por las pruebas nacionales y cuáles fueron los principales problemas y dificultades detectados. Es de fundamental importancia que se generen estrategias y materiales de difusión específicamente pensados para apoyar el trabajo docente. Sin embargo, algunos estudios de seguimiento a los sistemas de evaluación muestran que el impacto de los resultados sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación en el interior de las aulas ha sido limitado<sup>14</sup>. Los maestros, en general, no están adecuadamente preparados para comprender los resultados de las evaluaciones externas ni para usarlos como instrumento de mejora de sus prácticas de evaluación de aula.

### **1.3. El SERCE y sus posibles aportes a las evaluaciones en el aula**

En paralelo al auge de los sistemas de evaluación nacional, es creciente el interés de los países por participar en las pruebas internacionales de logros académicos. La UNESCO, a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), ha implementado una red de sistemas de evaluación regional, denominado Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Este programa, iniciado en 1994, busca fomentar la coordinación y fortalecer la capacidad de los organismos de evaluación nacionales en la región. Surge, además, como respuesta a la necesidad de realizar estudios comparativos “*de raíz latinoamericana*”, que contemplen las particularidades culturales y educativas de la región. El LLECE ha implementado hasta la fecha dos estudios de evaluación en primaria de carácter regional. El Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) fue aplicado en 1997 en 13 países latinoamericanos, en 3er. y 4to grados de educación primaria. En 2006 se realizó el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), en 3ro y 6to grados en 16 países de la región.

---

<sup>14</sup> En el estudio realizado por Tenti (2003), sobre los docentes y la evaluación, señala que “...en el caso de Argentina llama la atención el bajo grado de legitimidad que tienen tanto las evaluaciones realizadas, como su uso eventual para medir la calidad del trabajo docente. Este no es el caso del Perú y el Uruguay. Para explicar los factores asociados al rechazo o la aceptación, habría que hacer otro tipo de indagación. Sin embargo, es probable que la forma y el contexto en que se llevaron a cabo las evaluaciones, así como los usos que se hicieron de la información producida, pueden explicar en parte estas diferencias de opinión. El grado de legitimidad de una determinada política pública es siempre una construcción social”.

Los datos que aportan el SERCE y otras pruebas internacionales, son útiles, entre otras cosas, para informar a los países sobre la calidad relativa de sus sistemas educativos. Sin embargo, luego de varios ciclos de pruebas internacionales, no hay consenso acerca del tipo de impacto que estos estudios tienen en los sistemas nacionales y, aún menos, sobre la forma en que impactan en las aulas.

El SERCE ha dado un paso importante en este sentido. Con el objetivo de apoyar las acciones pedagógicas y las prácticas de aula de los maestros, el LLECE ha elaborado una serie de publicaciones didácticas denominadas “Aportes para la enseñanza”. Estas publicaciones buscan hacer más comprensible los datos de esta evaluación y potenciar el uso didáctico que los docentes pueden hacer de los resultados de las pruebas.

Para la evaluación del desempeño de los estudiantes, el SERCE utilizó pruebas que tomaron como referente el currículo común de los países y que fueron estructuradas a partir del enfoque de habilidades para la vida promovido por la UNESCO. Este enfoque 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.

Para determinar las especificaciones de las pruebas, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), realizó una revisión documental de los planes curriculares, de los textos escolares empleados en las aulas y de los instrumentos de evaluación utilizados en los países participantes. A partir de este análisis, se definieron los dominios conceptuales (contenidos curriculares en cada disciplina) y los procesos cognitivos (operaciones mentales que el estudiante debe poner en juego para resolver una tarea), comunes a los currículos nacionales. Este trabajo se plasmó en un documento denominado “Análisis Curricular SERCE”, que sirvió como referente para las pruebas estandarizadas aplicadas en todos los países participantes.

Para la realización del mencionado documento, el ICFES utilizó un conjunto de categorías orientadas a reconocer las tendencias y enfoques que caracterizan el campo del currículo en cada país. Se analizó tanto la organización del sistema educativo y la evaluación externa, como la legislación concerniente a la evaluación y su función social. Todo ello desde tres dimensiones que hacen posible el funcionamiento de la educación formal: lo disciplinar, lo pedagógico y lo evaluativo. Al respecto de la última dimensión –lo evaluativo- el documento señala:

*“El análisis de la documentación muestra que no hay límites semánticos fuertes entre cada una de estas designaciones sobre lo que es objeto de la evaluación; por ejemplo, en algunos países se denominan habilidades a lo que en otros se enuncian como competencias. Sin embargo, puede plantearse una clara dicotomía entre la evaluación que indaga por contenidos, entendidos como definiciones aisladas, y la evaluación que se interesa por identificar desempeños, habilidades, competencias o logros en los estudiantes”* (Bogoya, 2005, p. 21).

El enfoque del SERCE para el área de Lectura estuvo centrado en la interpretación y resolución de problemas comunicativos, a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos. La prueba propuso el trabajo sobre objetos lingüísticos reales, tales como textos periodísticos, enciclopédicos, de ficción, de entretenimiento, didácticos, funcionales, entre otros, que ponen al estudiante en contacto con los usos y sentidos reales de la lengua, en toda su variedad. Para Lectura se considera dominio a “lo leído” y proceso a “la lectura”.

Para el área de Escritura, el enfoque subyacente en las pruebas del SERCE consideró dos aspectos generales, complementarios y relacionados: 1) el proceso de escritura o los procedimientos de trabajo y las estrategias que se utilizan para producir textos; 2) el producto escrito o el texto que el escritor es capaz de redactar. Las pruebas, por tanto, demandaron la escritura de un borrador, su revisión y su transformación en un texto final. Para su evaluación se tuvo en cuenta la escritura y función del borrador, la adecuación de los textos a la consigna dada, el planteo inicial y el sostenimiento o ampliación o disminución de ideas, la progresión de información, la coherencia, el registro, el léxico, la concordancia y la ortografía.

Desde este enfoque, todos los procesos anteriores están al servicio de aquello que constituye una plataforma para otros saberes y para la adquisición de habilidades necesarias para la vida:

*“[...] La lectura es la puerta de acceso a la cultura escrita y a todo lo que ésta comporta: socialización, conocimientos, información, etcétera. Es también un potente instrumento de aprendizaje: la lectura es necesaria para el aprendizaje de todas las disciplinas. Pero, además, la adquisición progresiva del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamiento propios y ajenos. Aspectos como el éxito escolar o laboral y el grado de autonomía personal se relacionan directamente con la competencia lectora. Las expresiones que designan estos hechos en el ámbito educativo son “aprender a leer”, “leer para aprender” y “aprender a aprender con la lectura”* (Atorresi, A., 2005).

La prueba de Matemática aplicada en el SERCE también fue elaborada considerando el marco curricular de los países participantes. Los instrumentos de evaluación de aprendizajes fueron contruidos a partir del enfoque de habilidades para la vida, el cual sitúa a la resolución de problemas en el centro de la atención. Para evaluar los conocimientos matemáticos de los

estudiantes se consideraron dos dimensiones: los dominios conceptuales y los procesos cognitivos.

Los dominios conceptuales evaluados fueron: los conceptos, las propiedades y los procedimientos; los sistemas de representación; las formas de razonamiento y de comunicación; las estrategias de estimación, aproximación y cálculo; y las situaciones problemáticas asociadas.

Los procesos cognitivos evaluados en Matemática fueron agrupados en tres niveles: reconocimiento de objetos y elementos, resolución de problemas simples y resolución de problemas complejos.

Tanto los dominios como los procesos le permiten al educando desarrollar y fortalecer “...la capacidad de administrar nociones, representaciones y utilizar procedimientos matemáticos para comprender e interpretar el mundo real. Esto es, que el alumno tenga la posibilidad de matematizar el mundo real, lo que implica interpretar datos; establecer relaciones y conexiones; poner en juego conceptos matemáticos; analizar regularidades; establecer patrones de cambio; encontrar, elaborar, diseñar y/o construir modelos; argumentar; justificar; comunicar procedimientos y resultados. En este encuadre, los procesos como la argumentación, la comunicación y el establecimiento de modelos son procesos de la educación matemática que favorecen la dinámica de la clase”<sup>15</sup>.

En Anexo se incluyen tablas que detallan los dominios y procesos evaluados en cada área.

-----

Tenemos entonces un panorama en el cual, en la medida en que en América Latina se avanza en la consolidación y fortalecimiento de los sistemas nacionales de evaluación y en la participación en pruebas internacionales, las evaluaciones de aula entran en tensión, complemento y referenciación con las estandarizadas. En lo que sigue del documento se analizará el modo en que se interrelacionan los currículos prescriptos, los referentes de las pruebas estandarizadas nacionales y de la prueba SERCE, a los efectos de ver el grado de alineamiento o divergencia entre los distintos enfoques de evaluación.

---

<sup>15</sup> Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, XVII Reunión de Coordinadores Nacionales (2005). Habilidades para la Vida en las Evaluaciones de Matemática SERCE. UNESCO/OREALC; Santiago de Chile.

Este trabajo está organizado en dos grandes capítulos, uno referido a Lenguaje y otro a Matemática. Al interior de cada capítulo se analiza cada uno de los casos nacionales, en tres planos:

1. la relación entre lo que se evalúa en el aula y el currículo prescrito;
2. la relación entre lo que se evalúa en el aula y la evaluación estandarizada nacional;
3. la relación entre lo que se evalúa en el aula y el marco de referencia del SERCE.

## 2. LA EVALUACIÓN EN LENGUA

### 2.1. Colombia

#### 2.1.1. Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en Colombia

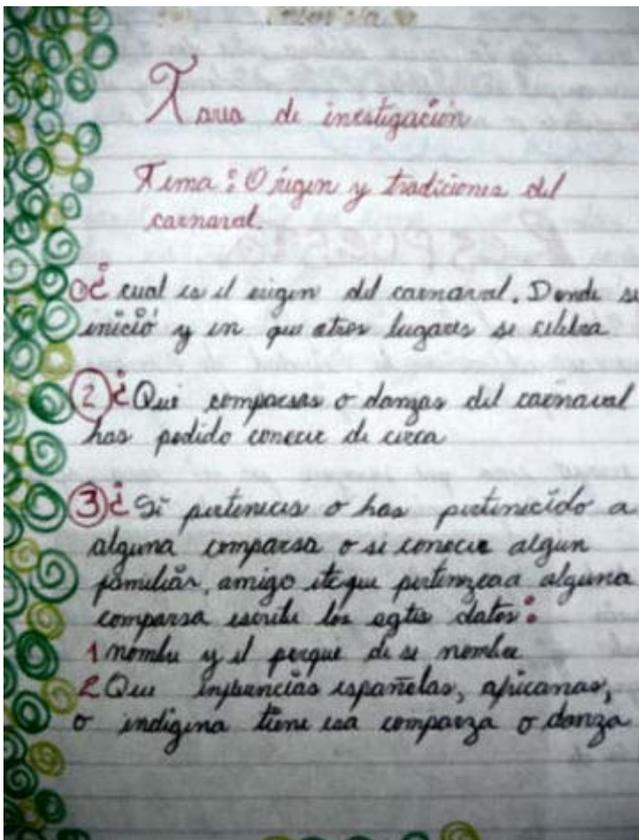
En Colombia la propuesta de formación en lenguaje se basa, como en la mayoría de los currículos de los países que involucra este estudio, en el enfoque comunicativo. Se rige por los estándares básicos de competencias estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, en los cuales se tiene como premisa central que *“formar en lenguaje es la apertura de caminos para la interlocución”*. Este enfoque considera que la competencia lingüística es una de las más importantes para desempeñarse en la vida, como individuos y como miembros de un grupo social. Permite al ser humano apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda, representándola por medio de diversos sistemas simbólicos. En dicho enfoque, tanto el lenguaje verbal como el no verbal, posibilitan a las personas la inserción en cualquier contexto social, interviniendo los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones y de construcción de identidad individual y social.

Como metas generales de la formación, se establece que en la educación básica y media la formación en lenguaje debe orientarse hacia el enriquecimiento de seis dimensiones: comunicación, transmisión de información, representación de la realidad, expresión de sentimientos y potencialidades estéticas, ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia. Estas seis dimensiones, en la descripción de los estándares básicos, se organizan en cinco factores: a) Producción textual: hablar y escribir. b) Comprensión e interpretación textual: comprender e interpretar. c) Exploración de la literatura: supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje. d) Medios de comunicación y lectura de otros sistemas simbólicos. e) Ética de la comunicación: entender cómo y para qué comunicarse. Este último factor es transversal a los anteriores.

De acuerdo con los registros obtenidos y el análisis de los mismos, se observa en Colombia tres marcadas tendencias en el trabajo de la lectura.

La primera de ellas es aquella constituida por maestros en los que se hace evidente un sincretismo entre lo declarado en el currículo prescrito y el conjunto de actividades y herramientas utilizadas para evaluar. El uso del periódico, las caricaturas, el montaje y

presentación de obras de teatro a partir de lectura de textos y el uso de recursos ligados a festividades regionales como el Carnaval de Barranquilla, celebración del día de la “Virgen del Carmen”, cumpleaños del barrio o localidad, entre otras, muestran que se favorece en el estudiante la identificación y defensa de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de las formas discursivas. Para evaluar a lectura los docentes se valen de textos que tienen una función práctica, y a partir de los mismos, proponen ejercicios para identificar el género discursivo, ubicar las características del contexto comunicativo, describir roles, intenciones y expectativas.



Con base en la lectura responde:

5. ¿ Qué tipo de texto es? ( fábula, mito, leyenda o cuento )
6. Identifica las tres partes del relato: iniciación, nudo y desenlace. ( subrayalas ).
7. ¿Cuál es el mensaje que nos deja el anterior texto? un mensaje
8. ¿Cuál es el personaje principal del texto anterior? anciano y el hijo
9. ¿Qué le sucedió a los personajes? le dieron una lección
10. ¿ En qué lugar se desarrollan los hechos ?

BUENA SUERTE ✓

### Evaluación de la lectura

La segunda tendencia está constituida por docentes que en efecto dialogan con el currículo prescrito, pero hay marcada tendencia a privilegiar contenidos y definiciones sin que se haga evidente el puente entre el uso y el desarrollo de las capacidades individuales. Los maestros de esta tendencia tienen propensión en la evaluación de la lectura a que el estudiante lea en voz alta y a partir de esta lectura lleve a cabo una representación teatral. Igualmente proponen con frecuencia la comparación entre textos narrativos con características similares pero escritos en momentos históricos distintos. A partir de los mismos formulan preguntas orales

en las que el evaluado debe ser capaz de identificar los elementos centrales de la representación, el momento histórico de su construcción, las características de los personajes y los posibles usos de dicha producción.



*Evaluación de la comprensión lectora a través de una representación teatral*

En la tercera tendencia están ubicados los docentes cuyo dialogo con el currículo prescrito se realiza fundamentalmente a partir de los contenidos. Para la evaluación hay una marcada propensión a utilizar los ejercicios propuestos en los manuales de texto y a sugerir a los estudiantes que respondan preguntas de tipo definicional sin que aparezca un contexto. Se privilegia lo literal y la apropiación del formato. A partir de los registros obtenidos, se encontró que prevalece una tendencia a que los exámenes, talleres en clase, tareas en casa, escritos, mesas redondas e incluso dramatizaciones, privilegien el enfoque tradicional.

La evaluación de la lectura es señalada por los docentes entrevistados como un tipo de evaluación de uso frecuente. Aluden al constante uso de lo que llaman “lectura rápida comprensiva”, en la que se pide al estudiante que lea un corto texto en cinco minutos y después responda de forma oral o escrita algunos interrogantes acerca de lo que recuerda del texto y los temas principales tratados. Se evidencia igualmente que la experiencia vital del lector y narrador no es prioritaria y textos como periódico, publicidad, leyendas de transmisión oral, no son utilizados. Se privilegia el uso de textos literarios de tipo descriptivo desde los cuales se identifican personajes, fechas y hechos, independientemente del contexto. Es el dominio del componente semántico lo que es de especial importancia para el evaluador.

Comprensión de lectura

① TEMA  
Es la vida de unos campesinos en la isla Haití

② IDEA PRINCIPAL  
Los indígenas por ser pobres adoran al diablo

③ Concepto o análisis Personal  
Esta historia me gusta porque aprendí sobre la vida de Haití

2 = (5)

*Evaluación: "lectura rápida comprensiva"*

También se encontró tres tendencias en relación a la escritura. La primera se caracteriza por privilegiar la manera como el sujeto narrador construye argumentos y logra una cohesión articulada. Se observó el uso de propuestas de escritura funcionales que evidencian que la evaluación es vista como un proceso.

25/07/2008

Atento y cordial saludo  
Señor rector:  
Jaime de Jesús Polido Vargas

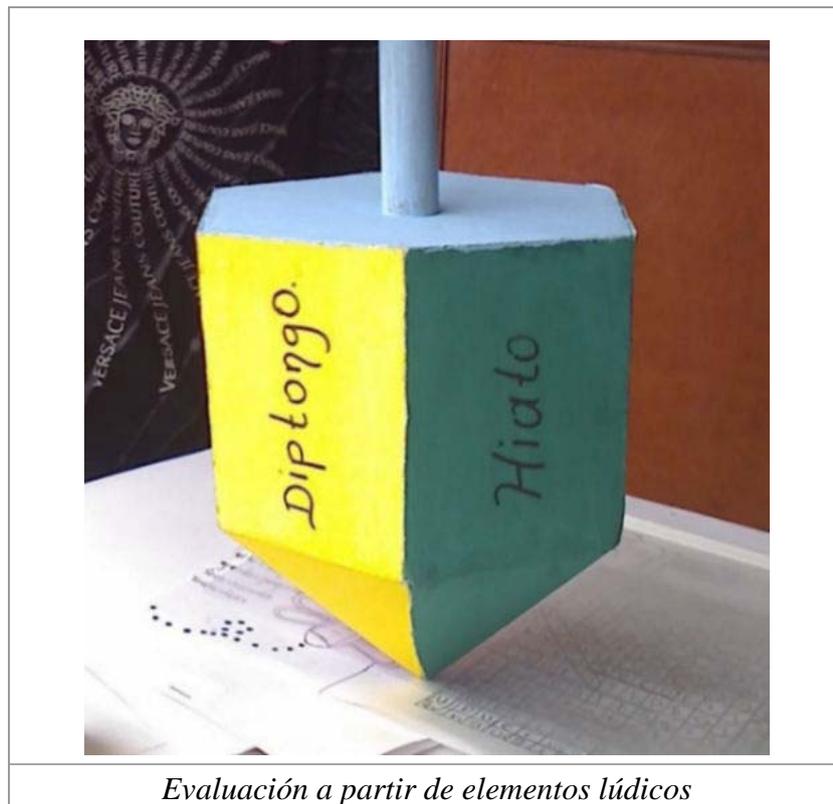
Nos dirigimos a usted con el propósito de solicitarle una piso en la institución, ya que la institución es bastante grande y hay espacio suficiente para aquella...

Muchas Gracias por su baliosa atención.

Firma de recibido: \_\_\_\_\_

*Evaluación de la escritura*

Una segunda tendencia está marcada por la evaluación de la escritura que acude al diseño creativo y lúdico de instrumentos propios de los juegos y entretenimientos populares como el parqués, la sopa de letras, los crucigramas, la escalera, entre otros. Pero la introducción de elementos creativos no es suficientemente potente como para asegurar la superación de una evaluación centrada en lo cognoscitivo, especialmente en la memorización y en reproducción de información previamente adquirida. La siguiente fotografía muestra un juego en el cual los niños deben decir palabras que tengan hiato, diptongo, etc. y definir las, de acuerdo a lo que indique la perinola.



Se suele proponer también trabajos de escrituras de autobiografías, pero ellas tienden a evidenciar una repetición mecánica de la estructura narrativa dejando de lado las posibilidades de autenticidad y narración de sí del estudiante.

Muchos de los trabajos observados en las aulas de Colombia con respecto a la tercera tendencia hallada, privilegian la escritura en sí y no el proceso de escritura. Al calificar se sigue básicamente el rastro al cumplimiento de aspectos ortográficos y definicionales, en contra corriente con enfoques vigentes en los currículos prescritos donde la producción auténtica del estudiante, la construcción de sentido alrededor de las experiencias y los usos del conocimiento, son fundamentales.

**Zona de entrenamiento ortográfico**

➤ A partir de los siguientes términos, escribe palabras derivadas terminadas en *-illo*, *-illo*. (10 puntos)

▶ *ag* \_\_\_\_\_  
 ▶ *chica* \_\_\_\_\_  
 ▶ *chica* \_\_\_\_\_  
 ▶ *chica* \_\_\_\_\_  
 ▶ *chica* \_\_\_\_\_

➤ Completa la tabla con verbos que terminen en *-clor*, *-lor* o *-lor*. (10 puntos)

|              |             |             |
|--------------|-------------|-------------|
| <i>-clor</i> | <i>-lor</i> | <i>-lor</i> |
|              |             |             |

➤ Escribe cinco oraciones con algunas de las palabras del punto anterior. (10 puntos)

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



➤ Relaciona las columnas para formar palabras. Luego, escríbelas sobre las líneas. (20 puntos)

|             |            |         |
|-------------|------------|---------|
| <i>clor</i> | <i>lor</i> | ▶ _____ |

120

*Evaluación de aspectos ortográficos*

### 2.1.2 Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en Colombia

La prueba nacional de verificación de las competencias<sup>16</sup> desarrolladas por los colombianos que han cursado educación básica es la prueba SABER. Es una prueba de lápiz y papel, de carácter censal, que se aplica a todos los establecimientos oficiales y privados del país. Su diseño corresponde a los estándares básicos de competencia establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y se aplica cada tres años a estudiantes de grado 5o y 9o, desde 1991.

Su propósito fundamental es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, aportando a los establecimientos educativos, secretarías de educación y a la sociedad en general, información confiable y oportuna sobre fortalezas y debilidades de los

<sup>16</sup> La competencia se define como un “saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas”. Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Documento No. 3, pág. 12.

estudiantes y sobre algunos de los factores que explican sus resultados. A partir de los análisis de los resultados obtenidos en la prueba y en un análisis histórico, se espera que se puedan definir planes de mejoramiento.

La prueba SABER valora a través de preguntas de selección múltiple las competencias de los estudiantes en lenguaje (lectura y escritura), matemáticas y ciencias.

En cuanto a lectura, la prueba se concentra en valorar los desempeños relacionados con la comprensión, el uso y la reflexión de las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos. Las preguntas están orientadas a valorar la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas. Se propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos-conceptuales e ideológicos-); cómo lo dice (organización); para qué lo dice, cuándo lo dice y quien lo dice.

En escritura no se solicita a los estudiantes la elaboración de textos escritos. Las preguntas indagan los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa e inquieran sobre la forma cómo los organizarían para expresar un mensaje o una idea. También preguntan sobre aspectos relativos al uso adecuado de las palabras y frases para que se produzcan textos con sentido.

En lo que respecta a la escritura, al contrastar los registros de las prácticas evaluativas en el aula y la evaluación que se lleva a cabo a nivel nacional, se observa fundamentalmente una relación de cercanía y convergencia entre las dos prácticas evaluativas, fundamentalmente en lo que respecta a las competencias a evaluar y los niveles de desarrollo de la competencia a valorar. Se observa mayor riqueza, creatividad y diversidad en los tipos de instrumentos utilizados para las evaluaciones de aula y mayor cobertura con respecto a lo prescrito, lo que sugiere que el modelo de pruebas externas de respuestas cerradas no necesariamente “contamina” negativamente las prácticas en aula.

En el caso de la evaluación del nivel de desarrollo de la competencia lectora, por el contrario, se observa una relación de reproducción, fundamentalmente con respecto al formato de la prueba. Se evidencia una tendencia generalizada al uso del formato de la evaluación externa en la evaluación de aula, empobreciendo las posibilidades de interpretación, análisis y argumentación del alumno.



1. En el texto se habla de

- A. el origen de la enfermedad que sufre Ben Grimm.
- B. la manera como Ben Grimm trata su enfermedad.
- C. la forma en que Los 4 fantásticos viven a diario.
- D. la visita de Ben Grimm a su médico en el espacio.

Componente: semántico, lectura literal

2. Según el texto, la causa de las transformaciones que sufrieron los cuatro pasajeros del cohete fue

- A. una fibrodisplasia osificante progresiva.
- B. un desarrollo anormal de los huesos.
- C. una descarga de radiación cósmica.
- D. una rigidez extrema en las zonas afectadas.

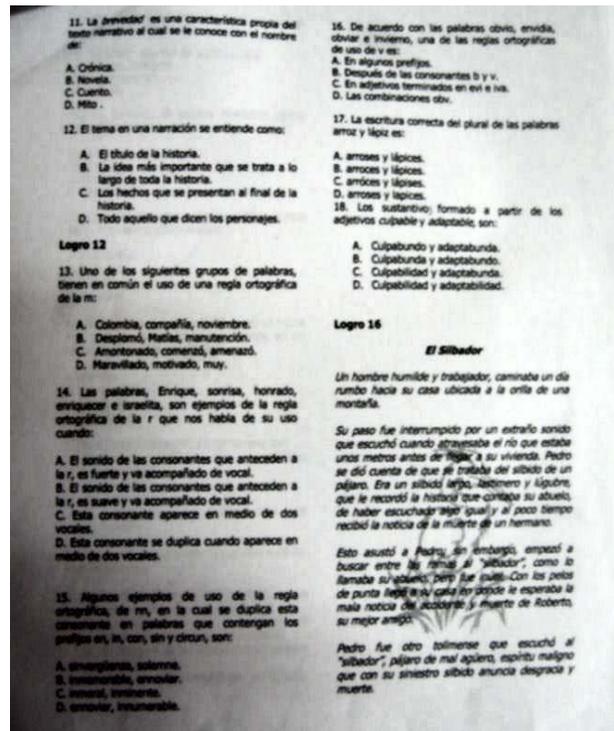
Componente: semántico, lectura literal

3. En el texto, el primer párrafo sirve para

- A. explicar qué es el gen ACVR y cuántas personas sufren la enfermedad en el mundo.
- B. indicar las causas que convirtieron a Ben Grimm en uno de Los 4 fantásticos.
- C. describir todas las zonas del cuerpo en que la enfermedad se desarrolla.
- D. explicar qué es un "hombre de piedra" y cómo atraviesa tormentas en el espacio.

Componente: sintáctico, lectura inferencial

36



*Evaluación competencia lectora: prueba SABER.*

*Evaluación competencia lectora: evaluación de aula*

### 2.1.3 Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en Colombia y los marcos curriculares del SERCE

En lenguaje, la prueba SERCE evaluó el desempeño de los estudiantes en tres dominios, el de lectura, el metalingüístico y el de escritura. Los tres niveles de desempeño en cualquiera de los casos fueron el literal, el inferencial y el crítico intertextual. Mientras que en el dominio de la lectura se evaluó la comprensión de diversos tipos de textos, como el instructivo, el narrativo, el argumentativo y el expositivo, desde los cuales se da significación y sentido a la lengua escrita y a los textos no verbales, en el dominio de la escritura se evaluó básicamente la coherencia local y proposicional, coherencia lineal y secuencial, y coherencia global y macro estructural. Ya en el caso del dominio metalingüístico, lo valorado se centró en los procesos de transposición semántica y la pertinencia de las categorías gramaticales en los textos producidos.

Como aspecto de convergencia entre la evaluación de aula y la evaluación de SERCE, se observa el uso de borradores y el análisis de los mismos como mecanismo para fijar la atención en el proceso que siguió el evaluado para llegar a un resultado y para detectar el proceso cognitivo seguido por el estudiante al enfrentarse al ejercicio evaluativo. Esto constituye una diferencia respecto a los trabajos observados en otros países, que, como se analizará más adelante, no usan los borradores como herramienta didáctica para analizar el proceso escritural de los estudiantes.

## 2.2 Costa Rica

### 2.2.1 Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en Costa Rica

En Costa Rica, esta área de conocimiento se denomina Español. El currículo explicita que la enseñanza de la Lengua debe propiciar el desarrollo de las potencialidades de pensamiento y la competencia comunicativa.

Está expresamente determinada por el Currículo del II Curso la importancia de la *“utilización de diversos tipos de diccionarios, periódicos, revistas, libros, guías telefónicas y de correo electrónico”*<sup>17</sup>. El currículo determina que se debe trabajar y evaluar *“documentos de comunicación social y administrativa, según las características de estos escritos y las normas del idioma”*<sup>18</sup>.

Al respecto, en las aulas costarricenses se observó una alta coincidencia con lo prescrito por el currículo; los maestros, al evaluar, utilizan frecuentemente como recurso el periódico y la información divulgada por diversos medios de prensa y, a partir de estos materiales, proponen la elaboración de periódicos, libros, publicidad, etc. Algunas propuestas de evaluación observadas en las aulas solicitan al alumno elaborar un libro, determinar su tema, expresarlo en un título que lo sintetice y desarrollarlo en una serie de capítulos. Sin embargo no siempre se atiende a lo que el currículo indica acerca de trabajar las características textuales de los diferentes escritos. En los trabajos observados y en las correcciones realizadas por el docente, no se observan puntualizaciones sobre el formato que este tipo de material debe tener, sobre las particularidades del estilo periodístico ni sobre la organización de la noticia como texto descriptivo.

Con respecto a la evaluación de los aspectos formales de la lengua, el currículo prescribe que: *“El compromiso de enseñar ortografía no debe mirarse aislado, sino dentro de un compromiso mayor: enseñar al niño a escribir bien. Para lograr esta meta debe atenderse la ortografía en forma sistemática, progresiva y gradual, y también de manera informal y ocasional. En la creación de situaciones de aprendizaje deben tenerse en cuenta la lectura y la expresión escrita del alumno como centros de actividades”*<sup>19</sup>. Muchos trabajos observados

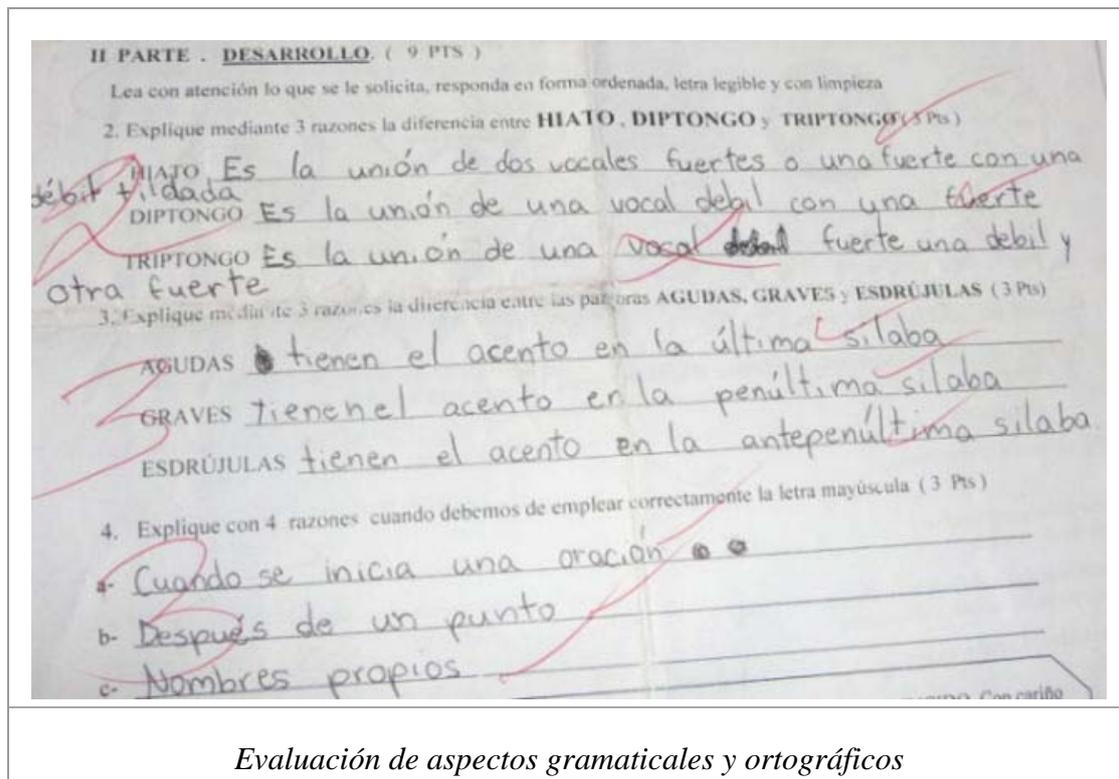
---

<sup>17</sup> Currículo Español Curso II, 2004 (p.49)

<sup>18</sup> Op. cit (p.53)

<sup>19</sup> Op. cit (p.22)

en las aulas de Costa Rica refieren a la evaluación de conocimientos ortográficos y gramaticales, pero planteados en situaciones poco funcionales y fuera de contexto.



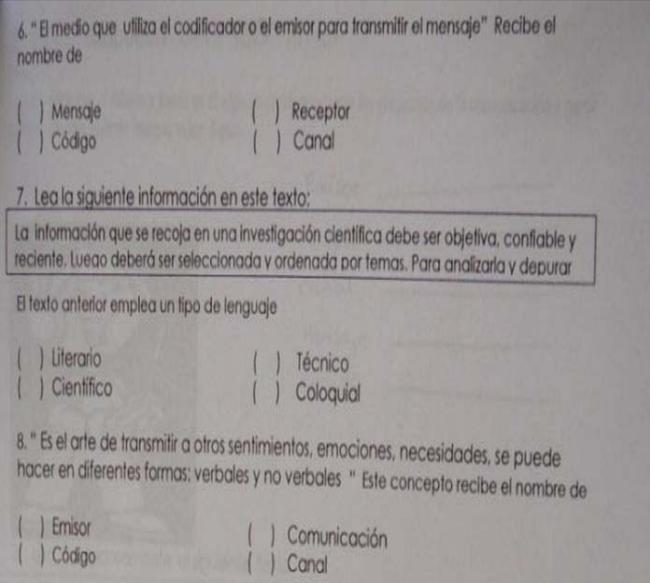
En general, estas evaluaciones están orientadas a ver en qué medida se conoce el nombre de algunas de las categorías del lenguaje y de las reglas ortográficas, más que al uso de los conocimientos de ortografía y gramática. Por ejemplo, en una prueba objetiva se pide seleccionar la definición de las palabras esdrújulas o marcar el nombre que se le da a la unión de una vocal fuerte con una vocal débil. En otras pruebas se pide escribir la regla del uso de las mayúsculas, se solicitan definiciones, completar palabras con la letra que corresponde (uso de la b/v, g/j). También se observaron propuestas que solicitan al alumno que redacte oraciones que contengan palabras con cierto grupo silábico seleccionado con criterio ortográfico. La escritura de oraciones es utilizada para afianzar la ortografía sin considerar la gramática de la oración construida; la atención se pone en la palabra más que en la oración, sin tener en cuenta lo indicado en el currículo sobre este aspecto. Para evaluar estos conocimientos generalmente se recurre al formato de pruebas objetivas de múltiple opción.

## 2.2.2 Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en Costa Rica

Las pruebas Nacionales de Conclusión del II Ciclo de Educación General Básica (aplicadas hasta el 2007), en el cual se ubica 6to grado, responden al Currículo Nacional Básico.

La prueba de Español del Segundo Ciclo se estructura sobre dos ejes generadores de discursos: lectura y escritura. La comprensión de la lectura se evalúa a través de 40 ítems de selección múltiple. El uso del código verbal para la construcción de un texto se evalúa a través del desarrollo de un tema.

Las pruebas de lectura proponen una serie de textos breves o fragmentos de textos, a partir de los cuales se realizan preguntas que solicitan al estudiante reconocer ideas principales y complementarias, inferir información, reconocer figuras literarias. Para evaluar la función comunicativa del lenguaje, los alumnos deben reconocer la función del emisor, del receptor y del canal de comunicación; reconocer en un fragmento secuencias descriptivas, expositivas, dialogadas y narrativas. Además, se evalúan aspectos de la gramática tales como antónimos, sinónimos y parónimos; sustantivos, adjetivos, artículos, adverbios y tiempos verbales. Existe una coincidencia casi puntual entre los temas e instrumentos (pruebas de múltiple opción), usados en las evaluaciones nacionales y los usados por los maestros en sus clases. Sin embargo, en las evaluaciones nacionales se puede observar un enfoque algo más funcional de la lengua, usualmente a través de la presentación de fragmentos de textos (imagen izquierda), mientras que en las aulas las evaluaciones apelan a procesos memorísticos y refieren a situaciones sin contexto específico (imagen derecha).

|  |   |
|--|---|
| <p>Julia escribió un correo electrónico, donde comunica la celebración de sus quince años a sus familiares, que viven en Holanda. Julia gestionará la compra de los tiquetes aéreos.</p> <p>En el mensaje anterior, ¿quién cumple con la función de <b>receptor</b>?</p> <p>A) Julia.<br/>B) Los familiares.<br/>C) Los tiquetes aéreos.<br/>D) El correo electrónico.</p> |  <p>6. "El medio que utiliza el codificador o el emisor para transmitir el mensaje" Recibe el nombre de</p> <p>( ) Mensaje ( ) Receptor<br/>( ) Código ( ) Canal</p> <p>7. Lea la siguiente información en este texto:</p> <p>La información que se recoja en una investigación científica debe ser objetiva, confiable y reciente. Luego deberá ser seleccionada y ordenada por temas. Para analizarla y depurar</p> <p>El texto anterior emplea un tipo de lenguaje</p> <p>( ) Literario ( ) Técnico<br/>( ) Científico ( ) Coloquial</p> <p>8. "Es el arte de transmitir a otros sentimientos, emociones, necesidades, se puede hacer en diferentes formas: verbales y no verbales " Este concepto recibe el nombre de</p> <p>( ) Emisor ( ) Comunicación<br/>( ) Código ( ) Canal</p> |
| <p><i>Departamento de Pruebas Nacionales, 2004</i></p>   | <p><i>Evaluación de aula sobre aspectos de la comunicación</i></p>  |

Para evaluar la escritura, las pruebas nacionales proponen a los estudiantes una serie de temas, entre los que deben elegir uno, para escribir una composición. Se les solicita un mínimo de palabras y, además, que escriban con letra legible y cuiden la ortografía. Se les indica que trabajen primero con lápiz, en la “Página para borrador”, que revisen luego lo escrito y, finalmente, que lo pasen con bolígrafo a las hojas con el título: “Trabajo para calificar”. Esto supone que solo se califica el trabajo final del alumno, sin tener en cuenta el uso que haga del borrador como tal. También los maestros dicen en las entrevistas que cuando promueven el uso de borradores, solo tienen en cuenta la versión final del trabajo para calificar.

Las pruebas nacionales miden la ortografía, la puntuación y la acentuación en la composición. Al momento de calificar las producciones se otorgan las siguientes puntuaciones, sobre un total de 100 puntos<sup>20</sup>:

- a. todas las reglas ortográficas de las diferentes letras: j/g, b/v, r/rr, c/s/z, ll/y, m antes de p y b, los grupos silábicos gue/gui, ge/gi, güe/güi (20 puntos);
- b. ajuste de las ideas al tema (16 puntos);
- c. leyes del acento: palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas; tilde diacrítica, ley del hiato (14 puntos);
- d. forma estructural del escrito (10 puntos);
- e. riqueza léxica (10 puntos);
- f. uso de los signos de puntuación (10 puntos);
- g. concordancia entre los elementos de la oración: sujeto y predicado, sujeto y verbo, artículo, sustantivo y adjetivo. Coherencia en el uso de los tiempos verbales (10 puntos);
- h. uso de mayúsculas (5 puntos);
- i. caligrafía sin mezcla de tipos de letra: escritura legible, de trazos correctos en cursiva o imprenta simplificada (5 puntos).

Los maestros en sus aulas, también utilizan tablas que recogen estos criterios, y en las entrevistas realizadas resaltan, reiteradamente, la importancia de cuidar la ortografía, aspecto al que las evaluaciones nacionales le otorgan el mayor puntaje.

### **2.2.3. Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en Costa Rica y los marcos curriculares del SERCE**

---

<sup>20</sup> Prueba Ordinaria Diurna. Español. Conclusión de II Ciclo de la Educación General Básica. Ministerio de Educación Pública. División de Control de Calidad y Macroevaluación. Departamento de Pruebas Nacionales, noviembre, 2004

En lenguaje el SERCE evaluó el desempeño de los alumnos en las áreas de lectura y escritura. Ambas áreas se evaluaron adoptando un enfoque comunicativo que se basa en la comprensión y la producción de textos auténticos, y en la ejecución de tareas que dan cuenta de habilidades para la vida.

Los textos propuestos por el SERCE para evaluar la lectura fueron narrativos (cuento, fábula, relato histórico), explicativos (de divulgación científica y leyenda), descriptivos (de ciencias sociales) y argumentativos (carta de lectores y contratapa). A partir de cada texto se derivaron varios ítems para indagar la comprensión global (propósito, estructura, etc.), parcial (síntesis de dos párrafos en un cuadro sinóptico, por ejemplo) y local (de la frase o de la palabra en su contexto). Los ítems empleados fueron todos de múltiple opción. En las aulas de Costa Rica es una práctica usual incluir en las evaluaciones de lectura ítems de selección múltiple. Pero para constatar la comprensión de lo leído, y a diferencia del SERCE, se proponen preguntas que siguen, más o menos puntualmente, el orden del texto y apelan, básicamente, al reconocimiento de información explícita.

Para evaluar la escritura, la prueba del SERCE solicitó la producción de un borrador y un texto final, de acuerdo con una instrucción dada que demandaba la escritura de un texto descriptivo enciclopédico. Los aspectos que se indagaron fueron: la escritura en la lengua pedida, la adecuación del borrador y del texto a la consigna dada, el mantenimiento del tema y la estructura entre el borrador y el texto (aunque no se adecuaron a lo pedido), la titulación, la distribución y la progresión de la información, la clase de texto, el registro o grado de formalidad y la ortografía. En las aulas de Costa Rica el uso de borradores es frecuente, aunque luego los docentes no los piden para evaluar las estrategias utilizadas por los estudiantes para organizar la información, ni para reorientar la escritura, en caso de que sea necesario, como sí lo hacen las pruebas del SERCE. El borrador es utilizado por los alumnos como paso previo a la escritura definitiva, pero luego solo presentan al docente la versión final, que es la única que se evalúa. Ante el pedido de la entrevistadora para ver el proceso del borrador al texto final, uno de los maestros responde: *“Ah! ellos los van borrando, ellos lo borran y lo vuelven a hacer encima”* (E 9).

También se vieron propuestas de situaciones comunicativas que demandaban la escritura sobre cierto tema, pero sin indicar el tipo de texto, el destinatario, el grado de formalidad, el modo en que circulará el escrito, etc. Al evaluar un tema de escritura, un docente propone la siguiente consigna: *“Construya un texto amplio con base en el tema mis vacaciones”*. El

maestro evaluó en ese escrito, entre otros aspectos, la organización del texto en introducción desarrollo y conclusión. Al preguntarle la encuestadora sobre cómo saben los niños que texto amplio equivale a un texto con esos tres aspectos, el maestro responde: “*si yo lo trabajé en la clase, ellos ya saben*”. Se supone que el alumno debe escribir “el texto que él enseñó”, lo cual muestra que los pactos comunicativos entre maestros y alumnos son muy fuertes.

Otros trabajos propuestos por los maestros para evaluar la escritura son los resúmenes o esquemas descriptivos para sintetizar aprendizajes, tareas de alto nivel cognitivo, que también fueron solicitadas en las pruebas SERCE.

Al evaluar los trabajos de escritura, los aspectos más frecuentemente señalados por los maestros son la ortografía y la caligrafía. Algunos docentes manifestaron en las entrevistas no estar de acuerdo con la idea de que “*la ortografía pasó de moda*”, y se refieren a que debería ser evaluada a través de dictados; respecto a la caligrafía sustentan su valor en la idea de que es importante porque “*la van a usar durante toda su vida*”.

*“Hace muchísimos años se quitó la evaluación de la ortografía como ortografía, como el dictado en sí [...] la ortografía es importantísima”* (E 9).

*“La ortografía no deja de ser importante; es bien importante. De un tiempo para acá en Costa Rica no se ha evaluado mucho la ortografía... como que pasó, de un tiempo para acá, a un segundo plano... la ortografía como puntaje. Dictado casi ahora no se hace”* (E 8).

**IV PARTE. DESARROLLO. VALOR 18 PUNTOS**  
 A continuación usted debe escribir un texto, aplicando cada uno de los objetivos temáticos escritos en la tabla. El tema es “**Amo la vida**”.

Tabla para calificar la redacción

| Objetivos temáticos   | 3 puntos<br>No errores | 2 puntos<br>1 a 3 errores | 1 punto<br>4 a 6 errores | Puntos obtenidos |
|---|------------------------|---------------------------|--------------------------|------------------|
| 1. Escritura legible en sus trazos. Repetición innecesaria de ideas.                                |                        |                           |                          |                  |
| 2. Uso del acento ortográfico: agudas, graves y esdrújulas.   |                        |                           |                          |                  |
| 3. Uso correcto de la tilde diacrítica  |                        |                           |                          |                  |
| 4. Uso del hiatos y ley del hiatos.   |                        |                           |                          |                  |
| 5. Uso correcto de las consonantes: b, v, c, s, z, m, n, h, rr, r, g, j; Uso gu con o sin diéresis. |                        |                           |                          |                  |
| 6. Utiliza signos de puntuación. Letra mayúscula.   |                        |                           |                          |                  |

*Aspectos valorados por un maestro para calificar una redacción*

El SERCE también evaluó la ortografía y la legibilidad del escrito, pero ambos aspectos se valoraron como parte de la comunicabilidad del mismo.

## 2.3. El Salvador

### 2.3.1. Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en El Salvador

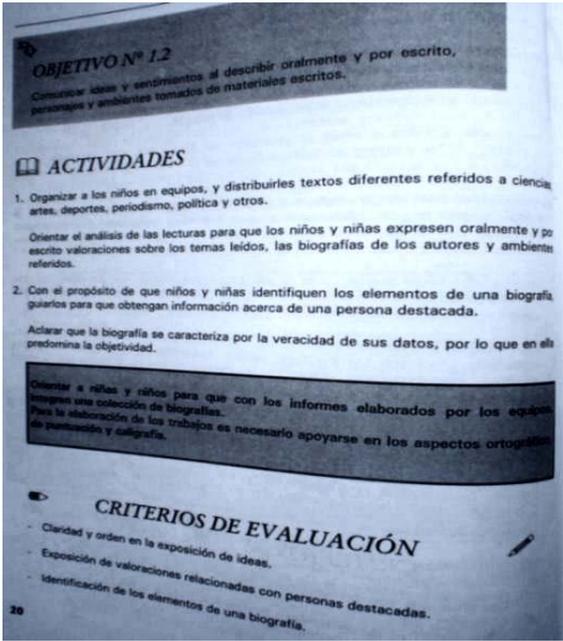
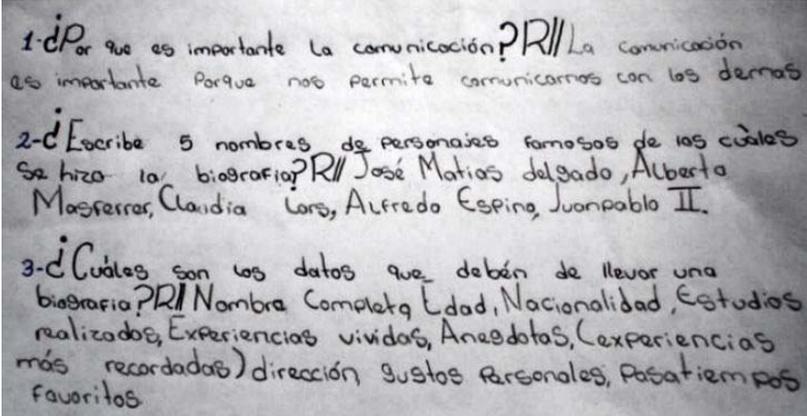
En 6to grado de Educación Básica, la asignatura se denomina *Lenguaje*. El programa concibe al lenguaje como instrumento de comunicación social y como medio de adquisición del conocimiento y, además, promueve el carácter integrado de sus componentes: la oralidad, la escritura, la expresión mímica, simbólica y artística del mismo. Está estructurado en tres unidades de aprendizaje que atienden respectivamente a la oralidad, a la escritura y a la lectura. La primera de las unidades se llama “*Hablemos de los nuestro*”, la segunda unidad se denomina “*Expresemos lo que pensamos*” y la última unidad, “*Disfrutemos de la lectura*”.

Para cada una de ellas se presentan actividades de iniciación, desarrollo y culminación y pautas metodológicas. Al finalizar el desarrollo de cada objetivo se sugieren criterios de evaluación y se explicita que estos criterios “*tienen la factibilidad de ser enriquecidos por los aportes de cada educador a partir de la experiencias, necesidades y problemas particulares de su propia realidad*”<sup>21</sup>.

Los trabajos de evaluación observados en las aulas responden al currículo prescrito y muchas veces reproducen fielmente las actividades propuestas en las unidades de aprendizajes. Por ejemplo, en varios cuadernos de los niños, en diferentes escuelas, se encuentran colecciones de biografías de personalidades destacadas que culminan con autobiografías y trabajos en los cuales los alumnos deben identificar los elementos constitutivos de las mismas, tal como lo propone la unidad 1 del programa: “*identificar los elementos de una biografía, guiados para que obtengan información acerca de una persona destacada*.”

---

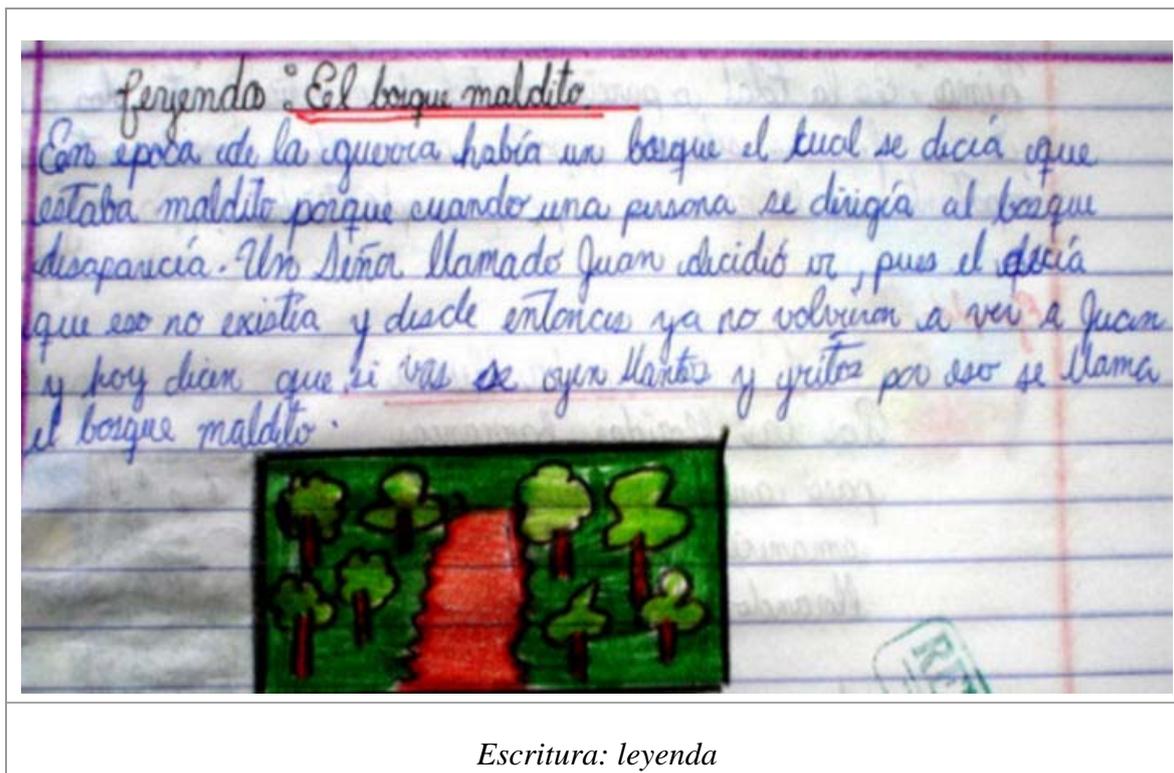
<sup>21</sup> Programa Lenguaje Sexto Grado. 2004 (p. 11)

|  |  |
|--|--|
|  |  |
| <p>Programa de estudio. Lenguaje 6to grado<br/>Educación Básica</p>              | <p>Evaluación de aula: biografías</p>  |

Algunas veces son los alumnos los que redactan las biografías, a partir de lecturas realizadas, pero la mayoría de los trabajos observados son copias textuales de libros.

*“...como lo tienen que copiar uno tiene que ver el uso de mayúscula, alguna palabrita ahí que va con ve, con be, con ese con ce, [...] todo eso es copia, es transcripción, [y evalúo] toda la parte de ortografía, escritura, digamos caligrafía y ortografía. La autobiografía es la escritura, porque les toco redactar, y ahí evalúo lo mismo” (E 5).*

Por otra parte, la unidad tres del programa propone la realización de festivales de literatura, especialmente mediante el trabajo con poemas, leyendas, fábulas y cuentos. Esto se ve reflejado en los trabajos que proponen los maestros a sus alumnos. En las tareas de evaluación se observan muchos trabajos en los que los niños deben elaborar poemas, escribir leyenda, y fábulas que terminan en moralejas. En estos trabajos se valora especialmente la presentación y la caligrafía, tal como lo solicita el currículo: *“Hacer énfasis en la redacción correcta de informes. Cuidar la caligrafía, la ortografía y la puntuación”.*



### 2.3.2. Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en El Salvador

El Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA) tiene como propósito conocer los logros de los estudiantes que finalizan el 1er, 2do y 3er Ciclo de Educación Básica. Aplica pruebas a estudiantes de 3º, 6º, y 9º grados. Las pruebas se diseñan a partir del análisis curricular. La denominación de las competencias evaluadas es igual en 3º, 6º y 9º grados, la diferencia reside en el grado de profundidad con que se exploran los conocimientos y habilidades en cada asignatura. Estas competencias son: “*comprensión lectora*”, “*conocimiento de los textos*” y “*conocimiento y aplicación de la gramática, el léxico y uso de la normativa*”<sup>22</sup>.

La evaluación de la *comprensión lectora* en las pruebas nacionales se realiza a partir de textos (narrativos, descriptivos y explicativos), sobre los que se proponen diferentes preguntas que

<sup>22</sup> SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. Evaluación Censal de Logros de Aprendizaje en Educación Básica 3º, 6º y 9º Grados. SINEA 2005. Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación Dirección de Evaluación Educativa. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE EL SALVADOR.

apelan a los niveles de lectura literal, inferencial y de interpretación. Se les solicita a los alumnos que identifiquen letras, palabras, frases u oraciones explícitas en el texto, deduzcan información a partir de lo leído, y emitan juicios a favor o en oposición a lo planteado en el texto. La competencia *conocimiento de los textos* evalúa la habilidad que demuestra el estudiante para distinguir sus estructuras y sus propósitos, así como para identificar la forma en que se plantean las ideas de acuerdo con las diferentes tipologías textuales. La competencia *conocimiento y aplicación de la gramática* evalúa el léxico y el uso de las normas literarias con respecto a la composición y la poética, así como todo lo relacionado con las reglas y el uso de la ortografía y la puntuación.

En las aulas, los maestros proponen trabajos de evaluación con textos similares a los de las evaluaciones nacionales, pero con predominio de narrativos (cuentos y fábulas). A partir de ellos presentan a los estudiantes preguntas que apelan a la búsqueda de información explícita: localizar información en el texto y transcribirla como respuesta a la pregunta que se le realiza. Otras veces solicitan identificar el mensaje que deja una lectura, descubrir la moraleja de una fábula o reconocer el propósito del autor al escribir. Las evaluaciones de aula se diferencian de las evaluaciones nacionales en que estas últimas proponen tareas a partir de textos instruccionales, argumentativos, esquemas y realizan propuestas de mayor complejidad cognitiva, que pocas veces se vieron en las aulas.

### **2.3.3. Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en El Salvador y los marcos curriculares del SERCE**

La prueba de escritura del SERCE, tal como se explicó en el primer capítulo, tuvo como objetivo describir y analizar los saberes y las habilidades de los alumnos al producir un borrador y un texto final de acuerdo con una instrucción dada. Se les propuso un tema, un propósito para la escritura y una estructura definida para realizar el trabajo. Las pruebas demandaron de los alumnos la escritura de un borrador, de su revisión y de su transformación en un texto final con el objetivo de analizar no solo el producto, sino también el proceso de la escritura. En contraposición, los trabajos observados en las aulas del Salvador para evaluar la escritura no solicitan a los alumnos la realización de borradores, adoptándose un enfoque centrado en el producto más que en el proceso de la escritura. Las consignas y las instrucciones dadas a los alumnos para realizar el trabajo escrito no suelen estar presentes o, por lo menos, no se realizan por escrito.

Otro punto de diferencia entre el enfoque de evaluación asumido del SERCE y el asumido por los maestros en las aulas, tiene que ver con la funcionalidad de los temas sobre los que se plantea que el alumno escriba. En 6to año, el SERCE propuso la escritura de descripciones “científicas” o “enciclopédicas”, con temas cercanos a la vida y a los intereses de los niños. En las aulas salvadoreñas, los temas propuestos a los alumnos son básicamente narrativos y no siempre tienen en cuenta la funcionalidad. Por ejemplo: *El Hada del lago, El pajarito sediento, El cuento del águila, El niño y el laberinto, La mariposa y la hormiga.*

También es importante puntualizar que, en las entrevistas realizadas, pocos maestros salvadoreños señalaron a la escritura de textos como un aspecto relevante que se debe tener en cuenta al momento de decidir la promoción de los alumnos. La mayoría señaló la buena caligrafía como un aspecto importante que debe tenerse en cuenta al finalizar 6to grado.

En cuanto a la evaluación de la comprensión de la lectura, las preguntas propuestas a los alumnos en las aulas apuntan básicamente a procesos cognitivos básicos y poco complejos, como la localización de datos explicitados en la superficie del texto. En tanto, tareas como las que solicitan las pruebas SERCE -realizar inferencias, abstraer el tema global, reconocer implícitos y presuposiciones- casi no fueron observados. En un caso puntual se encontró una propuesta para evaluar la comprensión de una lectura, en la que el maestro plantea a los alumnos una pregunta bajo el rótulo “Reflexiona sobre el contenido”, pero luego la actividad se concreta a través de la presentación de una frase que el niño debe completar con algunas palabras, sin una verdadera reflexión personal acerca de lo planteado en la lectura.

## **2.4. Guatemala**

### **2.4.1. Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en Guatemala**

Esta asignatura en Guatemala se denomina *Comunicación y Lenguaje*. Dada la situación de multilingüismo del país, el currículo tiene en cuenta el desarrollo de la Lengua Materna, de una Segunda Lengua (español, garífuna, maya o xinka) y de una Tercera Lengua (inglés, francés, alemán u otro idioma nacional) que “*serán determinadas por los intereses y necesidades de la comunidad*”.

El currículo de esta área pone un fuerte énfasis en la comunicación y sostiene que “*desde un punto de vista didáctico, el aprendizaje de la lengua o idioma en la escuela se producirá*

*partiendo de contextos reales de comunicación y no así de situaciones y textos creados artificialmente*<sup>23</sup>. Los componentes del área Comunicación y Lenguaje son “*escuchar, hablar y actitudes comunicativas*” y “*leer, escribir, creación y producción comunicativa*”. A través del primero de los componentes se espera que los estudiantes desarrollen las competencias que les servirán para recibir, producir y organizar mensajes orales en forma crítica y creativa. El segundo componente tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de identificar, procesar, organizar, producir y divulgar información escrita.

El currículo explicita los criterios para evaluar la lectura. Por ejemplo, promueve que se evalúe la lectura de diversos tipos de textos, la utilización de estrategias de comprensión para inferir propósitos utilizando indicadores textuales y contextuales en textos documentales, la interpretación del sentido y de la estructura global de los textos, el resumen del contenido de los mismos.

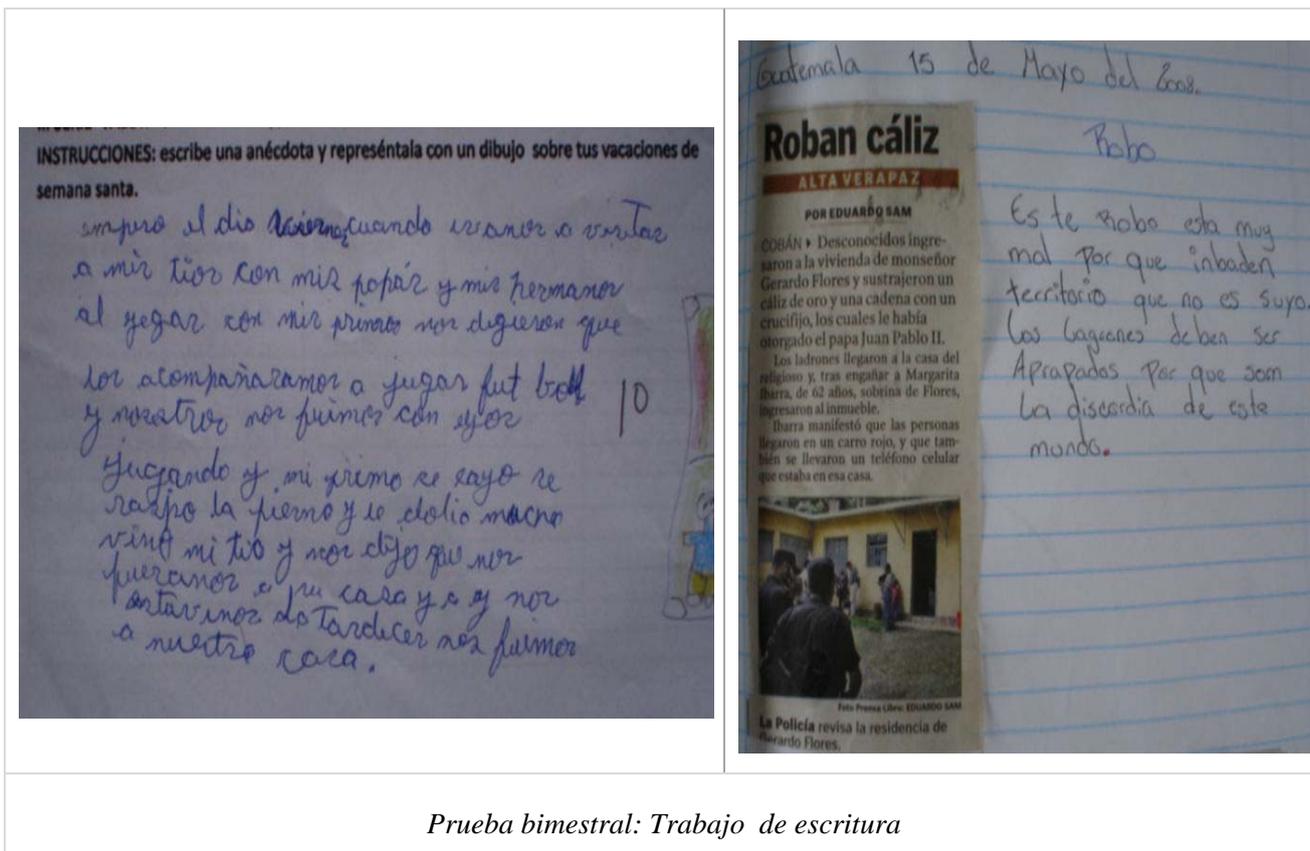
Los trabajos observados en las aulas para evaluar el lenguaje son variados y van, desde propuestas que reflejan lo prescrito por el programa (por ejemplo, subrayar las ideas principales de un texto periodístico, identificar personajes en una historia, argumentar y fundamentar opiniones), hasta trabajos de evaluación alejados del espíritu del currículo, en los cuales se apela a aspectos memorísticos y a evaluaciones a través de definiciones.

En cuanto a las pautas para evaluar la escritura de los alumnos, el currículo recomienda promover la comunicación creativa y autónoma y tener en cuenta la normativa del idioma al momento de valorar las producciones de los estudiantes. Además, dice que se debe tener en cuenta la intención comunicativa (informativa, narrativa, literaria, entre otras), la estructura textual de los escritos, la coherencia y la ortografía.

En los cuadernos de los alumnos se observaron propuestas de evaluación tales como: escritura de comentarios a noticias periodísticas, críticas sobre algunos libros leídos, y también, al igual que en El Salvador, numerosos trabajos de escritura de cuentos, anécdotas, fábulas y moralejas.

---

<sup>23</sup> Currículo Nacional Base Ciclo II (p.32)



Prueba bimestral: Trabajo de escritura

Algunos trabajos reflejan actividades puntuales propuestas en el currículo como, por ejemplo, “*crear textos con intención literaria en los distintos géneros en los que estén en juego valores como la preservación del ambiente, el respeto a la dignidad...*”, “*construir textos de carácter personal...*”, “*completar versos, buscar relaciones, crear rimas*”<sup>24</sup>.

#### 2.4.2. Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en Guatemala

En Guatemala el Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa (SINEIE) es el encargado de evaluar el rendimiento de los estudiantes del nivel primario y del último año de diversificado. En el nivel primario evalúa 1º, 3º y 6º grados, en las áreas de Lectura y Matemática. Las pruebas evalúan si los estudiantes pueden aplicar los contenidos adquiridos en los salones de clase, con base en los estándares educativos establecidos.

La evaluación en el área de lectura se centra en el desarrollo de destrezas y habilidades complejas, necesarias para responder a situaciones reales que se plantean en la vida cotidiana.

<sup>24</sup> Op cit (p.39)

Para ello propone a los alumnos textos breves o fragmentos de textos y se les pregunta sobre el uso al que están destinados y sobre el propósito del autor al escribirlos. Además, se solicita a los estudiantes tareas tales como determinar las ideas principales, reconocer sucesiones temporales y cronológicas, descubrir emociones y actitudes, realizar inferencias, predecir y anticipar. También se evalúan aspectos del vocabulario tales como sinónimos, antónimos y significado de las palabras en situaciones concretas de uso.

Los trabajos de evaluación observados en las aulas guatemaltecas también solicitan a los alumnos que identifiquen personajes y que citen los principales hechos, pero son escasos los trabajos que requieren del alumno la realización de inferencias, anticipaciones y predicciones. También se observaron numerosas propuestas referidas a vocabulario, al igual que en las evaluaciones nacionales, pero en estos casos, con la sola intención de clasificación.

Elja qué palabra significa lo mismo que la palabra subrayada en las oraciones.

El vasto territorio de la propiedad de don Juan era herencia familiar.

a. pequeño  
b. montañoso  
c. extenso  
d. plano

**Componente:** Área de Comunicación y Lenguaje  
**Sub-componente:** Lectura / Significado de las palabras  
**Opción correcta:** c  
**Qué mide el ítem:** El ítem mide el significado parecido o igual (Sinonimia)

INSTRUCCIONES: a continuación se te presentan varios anuncios coloca las palabras que encuentres correctamente en cada casilla.

**Busco**

A quien informe sobre un perro de raza gran danés. Responde al nombre de Conelo. Tel. 3049911.

**Casa pequeña.** junto al mar, rodeada de mucha vegetación. Llamar al teléfono 4759800

**Necesito** repuestos para radios y televisores usados. Informar Tel. 3330989

**Vendo**

Tractor en buen estado para movimientos de tierra. Información en Finca Las Flores, Carretera a Chimaltenango, km 87.

| Palabras en el anuncio | Sinónimos   | Sustantivos | Adjetivos | Verbos |
|------------------------|-------------|-------------|-----------|--------|
| chucha                 | chucha      | X           |           |        |
| teléfono               | teléfono    | X           |           |        |
| perro                  | perro       |             |           |        |
| vegetación             | vegetación  |             | X         | X      |
| radios                 | radios      |             | X         |        |
| televisores            | televisores |             | X         |        |
| informar               | informar    | X           |           |        |
| tractor                | tractor     | X           |           |        |
| carretera              | carretera   |             | X         |        |

*Evaluación Nacional 2006:  
Significado de palabras*

*Evaluación de aula:  
Clasificación de palabras*

### **2.4.3. Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en Guatemala y los marcos curriculares del SERCE**

La prueba de lectura del SERCE propuso a los alumnos *interpretar y resolver problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos*. Las tareas para evaluar la comprensión pretendieron indagar sobre las habilidades cognitivas del estudiante al interactuar con los textos. En este sentido, la prueba recorrió un amplio espectro: desde solicitar al estudiante tareas relativamente sencillas, como pueden reconocer información literal, hasta otras más complejas, como relacionar datos, inferir información ausente y reconocer usos figurados del lenguaje.

En general, las preguntas propuestas por los maestros en las escuelas de Guatemala para evaluar la comprensión de los textos escritos son de baja exigencia cognitiva. Gran parte de los trabajos observados en los cuadernos de los alumnos evalúan procesos de comprensión en los que se demanda buscar información explicitada en el texto o copiar textualmente una información. En pocos casos se observaron tareas que requerían del alumno relacionar datos presentados en distintas partes del texto, reponer información no explicitada, generalizar, jerarquizar o reconocer usos figurados del lenguaje como propuso la prueba del SERCE

## **2.5. México**

### **2.5.1. Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en México**

*“El programa para la enseñanza del Español que se propone está basado en el enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse”<sup>25</sup>*. Como un recurso de organización didáctica, se establecen cuatro componentes del currículo orientados por el enfoque anteriormente explicitado: Expresión Oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la Lengua. Estos cuatro componentes no implican una división o separación de los mismos, si no que, por el contrario, se sustenta que es necesaria su integración durante la enseñanza.

En el componente de lectura se establece como propósito *“...que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida*

---

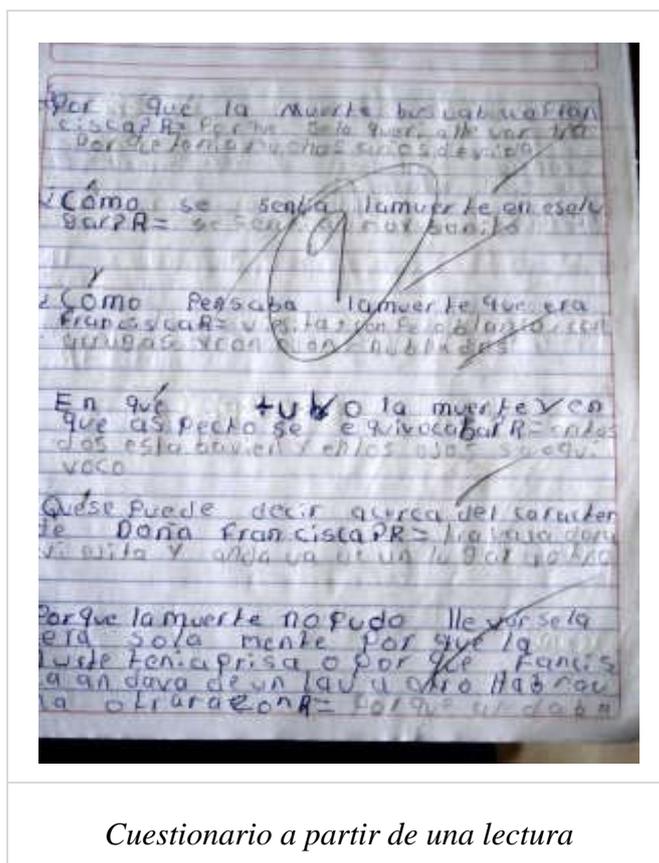
<sup>25</sup> Programas de estudio de Español. Educación Primaria. SEP, 2000 (pág.7)

cotidiana”<sup>26</sup>. Al respecto los profesores manifiestan que priorizan la evaluación de la comprensión lectora, no obstante este énfasis en la comprensión, es frecuente que la evaluación de esta dimensión de la lengua también se realice a través de la lectura en voz alta.

Después de realizar una lectura se proponen resúmenes y cuestionarios escritos, que evidencien lo que los alumnos entendieron.

“...Sí, de hecho algunas veces yo les asigno una lectura de su libro de texto, después yo recojo todos los libros, les reparto una hoja y [les digo que] van a escribir lo que entendieron de la lectura...” (E 2).

Los cuestionarios escritos por lo general rescatan información textual o literal, como lo muestra la imagen. Las preguntas pocas veces demandan habilidades cognitivas de nivel superior a la identificación literal de información, como son la inferencia, la generalización o la integración de información.



Cuestionario a partir de una lectura

Por su parte, la lectura en voz alta privilegia la “calidad lectora”, destacando aspectos como la entonación y el respeto de los signos de puntuación a fin de conservar el sentido del texto. Algunos docentes afirmaron evaluar que los alumnos estén atentos al turno de lectura, otros subrayaron la importancia de la velocidad en la lectura (tomando como indicador el número

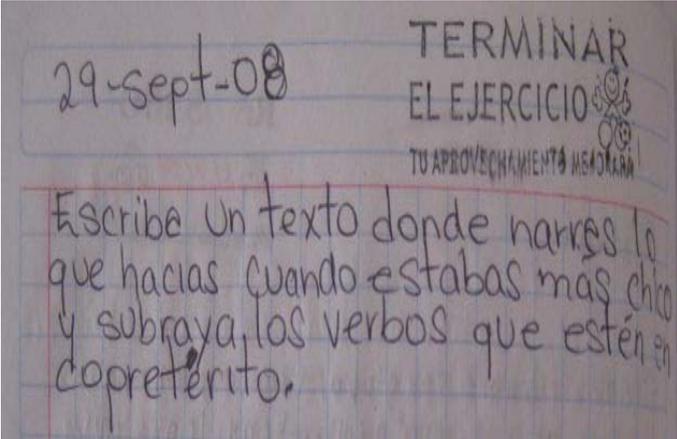
<sup>26</sup> Op cit (pág.18)

de palabras leídas por minuto), aspecto al cual el enfoque de la asignatura no otorga prácticamente ninguna importancia.

En cuanto a escritura, el programa de estudios pretende que los niños logren un dominio paulatino de la producción de textos. En el discurso, este propósito es valorado por los educadores participantes en el estudio, pero también refieren que es muy difícil de realizar en la práctica cotidiana, debido a la falta de tiempo.

El currículo prescribe el trabajo con varios tipos de textos y la producción de “borradores”, a fin de lograr un dominio gradual de las habilidades para la escritura, en el marco de situaciones reales de comunicación que requieran el uso de la lengua escrita.

Si bien se encontró en los cuadernos de notas de los alumnos algunos tipos de textos, como cartas o noticias, la mayoría de las actividades estaban planteadas como tareas escolares, es decir, con poca funcionalidad comunicativa y sin contexto. La evaluación de la escritura se centra en aspectos formales o convencionales de la lengua, incluyendo la gramática, la ortografía y otros aspectos relacionados, como la segmentación y la puntuación, que en el currículo mexicano corresponden al componente de Reflexión sobre la Lengua. Otros aspectos a los que se da mucha importancia al evaluar los escritos son la limpieza y la caligrafía, aspectos que también son muy valorados en El Salvador, en Guatemala y en Perú, y parecen ser una constante en la región.

|   |  |
|---|--|
|  |  |
| <p><i>Consigna de escritura</i></p>   | <p><i>Repetición de palabras</i></p>   |

### 2.5.2. Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en México

Las evaluaciones nacionales que se aplican en México son dos. Una de ellas es la Evaluación Nacional de Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE), realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir del año 2005, cuyo objetivo principal es proporcionar información respecto al nivel de dominio de los estudiantes sobre los contenidos de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias. Se trata de una evaluación con fines de diagnóstico<sup>27</sup> cuyo *“uso más importante es identificar alumnos, asignaturas, grupos, escuelas, zonas escolares y entidades federativas que obtienen bajos resultados en el aprendizaje, y por ello requieren de atención especial; esto con la finalidad de orientar los esfuerzos de la política educativa a obtener un sistema educativo con mayor calidad y equidad”*<sup>28</sup>. La prueba ENLACE evalúa conocimientos y habilidades en Español y en Matemáticas y se basa en los planes y programas establecidos por la propia SEP, es decir, se trata de una evaluación alineada al currículum. Las líneas de evaluación abordadas son: a) funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores; b) comprensión lectora; y, c) reflexión sobre la lengua. En esta prueba se le da mayor importancia a la comprensión lectora con un 44% del total de reactivos, mientras que a reflexión sobre la lengua se destina sólo un 15%.

La otra evaluación nacional, los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), está a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuyo propósito es evaluar lo que los estudiantes mexicanos aprenden del currículum nacional en las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, a fin de proporcionar un conocimiento general del rendimiento académico a nivel estatal y nacional, así como identificar los factores del contexto socioeconómico y de las escuelas que ayuden a explicar las diferencias entre los niveles de logro. Los EXCALE son pruebas de carácter matricial, alineadas también al currículum nacional, que se aplican a muestras representativas de estudiantes de escuelas públicas y privadas de los grados tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria. El objetivo de esta evaluación es identificar la calidad del sistema mexicano de educación básica; de ahí que la información que se obtiene no pretende ni permite identificar

---

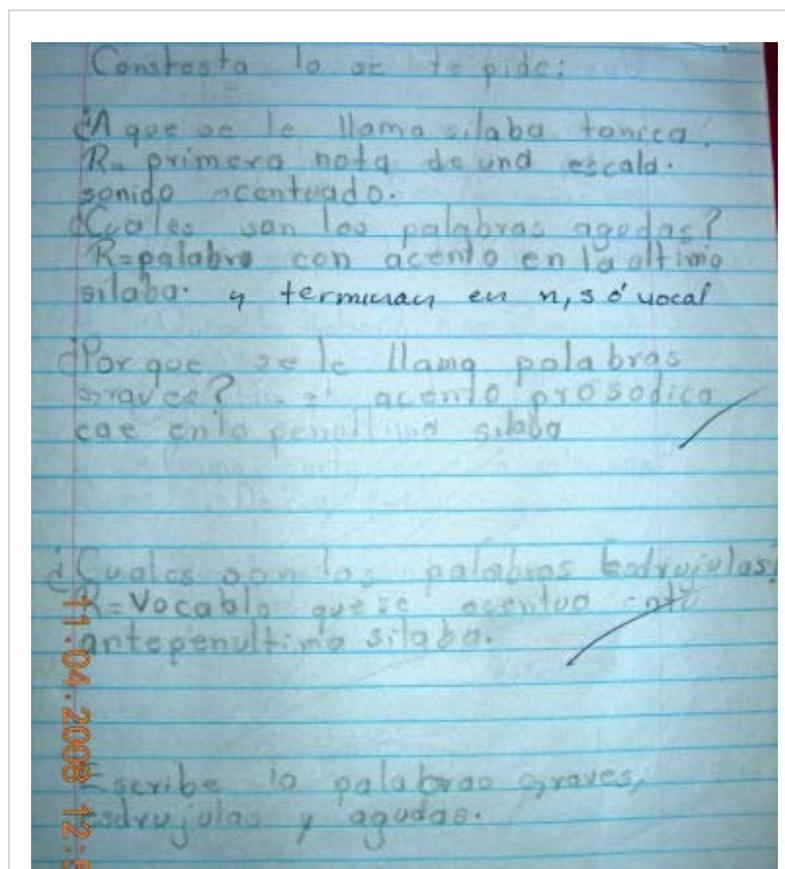
<sup>27</sup> Si bien a partir del año 2007, está siendo usada también para fines de promoción docente en el programa de Carrera Magisterial, lo cual desvirtúa su intención inicial.

<sup>28</sup> <http://www.enlacebasica.sep.gob.mx>

niveles de logro por escuela o por alumno, sino por modalidades educativas y entidades federativas del país. Esta es una diferencia sustantiva con ENLACE que, como ya se dijo, tiene el objetivo de ofrecer un diagnóstico puntual a los docentes y las escuelas sobre el logro escolar que están teniendo sus alumnos. El EXCALE de Español evalúa los resultados de aprendizaje en tres competencias: comprensión lectora, reflexión sobre la lengua y expresión escrita.

En lo que se refiere a las características de las evaluaciones que realizan los docentes al interior del aula, si se consideran tanto las prácticas cotidianas de evaluación de los profesores anteriormente descritas, como los exámenes que aplican bimestralmente, se identifica un peso equilibrado en dos componentes: reflexión sobre la lengua y lectura. En el primero se evalúan aspectos ortográficos, de puntuación y la conjugación de los verbos.

En lectura se evalúa la comprensión lectora —a través de cuestionamientos— y el análisis de unidades de significado como antónimo y sinónimos. También se identifican actividades con escaso valor pedagógico, como elaborar definiciones o enunciar reglas.



*Actividades en examen bimestral*

Es importante destacar que muchos de los exámenes y pruebas que se aplican en las aulas cada dos meses no son elaborados por los propios docentes. En México, la compra de exámenes es una práctica muy común. Hay exámenes que incluso se publicitan como elaborados “de acuerdo a los lineamientos de la prueba Enlace”. En otros casos los exámenes son tomados de “guías didácticas” elaboradas por editoriales comerciales. “...*el examen que aplico es el que nos llega a través del sector...*” (E 2). “...*me apena decirlo pero creo que es más por flojera, por el tiempo, porque sí requiere de mucho trabajo, esfuerzo, dedicación, por eso se decidió comprarlo*” (E 4).

### **2.5.3. Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en México con los marcos curriculares del SERCE**

Comparando con el marco SERCE, curricular y de habilidades para la vida, los textos para evaluar lectura que utilizan los docentes mexicanos en sus aulas son, básicamente, los narrativos y los descriptivos. Las actividades que demandan con mayor frecuencia son la recuperación de información literal del texto y la identificación de sus características. Como se dijo antes, en los exámenes prevalecen preguntas de respuesta cerrada y de opción múltiple. Son pocas las actividades que demanden la producción de textos escritos.

## **2.6. Perú**

### **2.6.1. Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en Perú**

En Educación Primaria la asignatura se denomina *Comunicación Integral* y está sustentada en el enfoque comunicativo y textual. El enfoque comunicativo plantea que “*al leer un texto se busca satisfacer diversas necesidades (informarse, aprender, entretenerse, seguir instrucciones, etc.); igualmente, escribir significa tener en claro a quién se escribe, para qué y sobre qué se escribe*”; el enfoque textual considera que “*el lenguaje escrito está constituido por diversos tipos de textos que responden a distintas situaciones de comunicación*”<sup>29</sup>.

El programa curricular del área propone el desarrollo de logros de aprendizaje en términos de competencias, capacidades y actitudes. Con el fin de favorecer una mejor comunicación, recomienda que los estudiantes interactúen con diversos tipos de textos, en variadas y auténticas situaciones de comunicación con distintos interlocutores, y que reflexionen sobre los elementos básicos de la Lengua. Además, explicita que “*no se pretende que el educando*

---

<sup>29</sup> Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, 2005 (p.115)

acumule información y la aprenda de memoria, sino que la procese, la sepa utilizar, aplicar como medio o herramienta para desarrollar capacidades”<sup>30</sup>. Recomienda no trabajar con letras, sílabas o palabras sueltas, porque esto no contribuye a la comprensión del lenguaje escrito y afirma que es indispensable que la escuela asuma las mismas dimensiones de uso que se otorga a la lectura y a la escritura en la vida cotidiana.

Sin embargo, la gran mayoría de los trabajos observados en las aulas peruanas no reflejan el enfoque asumido por el currículo. Predominan las evaluaciones referidas a trabajos de gramática: sinónimos, antónimos, sujeto y predicado, clasificar palabras o completar oraciones aisladas con sustantivos, adjetivos o artículos determinados en la misma actividad.

**EVALUACIÓN DE COMUNICACIÓN INTEGRAL**

Apellidos y Nombres : \_\_\_\_\_

Grado y Sección : \_\_\_\_\_ Fecha : \_\_\_\_\_

1. a) Completa con *ll* o *según* convenga.

ardi \_\_\_ a                      se \_\_\_ o

destru \_\_\_ o                    ha \_\_\_ o

b) Completa con *ha* o *a* según convenga.

Miguel \_\_\_\_\_ llamado a su tío por teléfono.

Ana \_\_\_ ido \_\_\_ bailar a la discoteca.

2. Reconoce el predicado en las siguientes oraciones y subraya el núcleo del predicado.

- Todos los niños debemos de cuidar nuestros libros.
- Jorge compró artesanía de Huancayo.
- Los Incas rindieron culto al Sol.
- Eduardo y tú serán miembros de la escolta.

9 04 08

**2** Completa los siguientes textos con los hipónimos correspondientes.

Compró una camisa, vestido y blusa en el centro comercial, y en su casa se probó cada vestimenta.

Subió al escenario y tocó cada instrumento; primero, hizo sonar la guitarra luego el tambor y finalmente, se sentó frente al piano y tocó una linda melodía.

En el piso encontramos una pulsera, un corazón y un anillo; eran las joyas de la abuelita.

Sumó 100 más 50 y le resultó 150. A Leo le gustaban los ejercicios con números.

**3** Escribe el hiperónimo que incluye a los siguientes hipónimos:

- o profesiones : médico, enfermera, ingeniero, profesora.
- o viviendas : casa, departamento, chalet, choza.
- o artefactos eléctricos : licuadora, refrigeradora, lavadora, batidora.
- o sentimientos : amor, ternura, compasión, tristeza.

*Evaluación de Comunicación integral*

Las preguntas para evaluar la comprensión de la lectura suelen ser directas y apelan, básicamente, a la búsqueda de datos explícitos en el texto, que el estudiante debe reproducir literalmente. Por ejemplo: “¿quiénes son los personajes?”; “¿dónde ocurren los hechos?”; “¿cómo se llamaba el niño del cuento?”. Cuando se les solicita una opinión, se recurre a preguntas tales como “¿te gustó el texto?”; “¿qué enseñanza te dejó?”. Fueron pocas las

<sup>30</sup> Op. cit.(p.159)

aulas en las que se pudo apreciar el trabajo con inferencias y preguntas que apuntaran a procesos cognitivos de mayor complejidad.

En cuanto a la escritura, el currículo promueve el trabajo con textos variados: narrativos, poéticos, instructivos, informativos y expositivos, en situaciones comunicativas auténticas, a partir de un plan de escritura previo. Además, explicita que para escribir se debe tener claro a quién se escribe, para qué se escribe y sobre qué se escribe. De esta manera, se cumple con la función fundamental del lenguaje, que es la comunicación. También reconoce la necesidad del desarrollo de aspectos más formales, tales como la gramática, el vocabulario y la ortografía, aunque con énfasis en el manejo y la aplicación reflexiva de dichos aspectos.

Los trabajos para evaluar la escritura, observados en las aulas, no siempre están planificados con el enfoque que promueve el currículo. Las propuestas de escritura no parecen ser planificadas en forma sistemática y regular. Se encontraron muy pocos trabajos orientados a que los niños mostrasen su capacidad para la elaboración de textos escritos, lo que también fue constatado en las entrevistas a los maestros. Ante la pregunta *¿qué aspectos del programa de Comunicación usted prioriza en sus evaluaciones?*, solamente uno de cada cinco docentes menciona a la producción de textos. Son escasas las propuestas de escritura funcional enmarcadas en contextos reales como, por ejemplo, cartas y solicitudes. La mayoría de las propuestas de los maestros consisten en la escritura de acrósticos con temas tales como “*Mis vacaciones*” o “*Mi madre*”, y poemas en los que se valora especialmente el aspecto estético de los trabajos.

*“Hacen resúmenes [los alumnos], si por ejemplo estoy haciendo la carta, pues escribirán cartas, o harán acróstico; si es el día de la madre aprovecho que hagan acrósticos, si estoy haciendo la lectura de algún autor les pido biografías”*(E 18).

Un aspecto coincidente en varios de los países visitados –El salvador, Guatemala, México, Perú-, y que resulta llamativo, es la preponderancia que le otorgan los docentes al aspecto estético de los trabajos: a su presentación, a su pulcritud y a la caligrafía, al momento de calificarlos.



Trabajo de escritura: poema

### 2.6.2. Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en Perú

La Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), creada en 1996, es la responsable de diseñar e implementar las evaluaciones nacionales que se aplican en Perú. Su objetivo es "ofrecer información relevante y confiable sobre los resultados de las evaluaciones estudiantiles y sus factores asociados para contribuir a la toma de decisiones en las diferentes instancias, con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo".

Para el diseño de las evaluaciones se tienen en cuenta las estructuras curriculares básicas de Primaria y Secundaria, así como los libros de textos y cuadernos de trabajo distribuidos por el Ministerio. Las pruebas nacionales estandarizadas para evaluar el desempeño de los estudiantes en comunicación integral (comprensión de la lectura y producción de textos),

asumen el mismo enfoque comunicativo que propone el currículo nacional, pero que no se vio en las aulas peruanas. Este enfoque supone “*que los estudiantes produzcan y comprendan diferentes tipos de texto que respondan a distintas intenciones y que se encuentren enmarcados en situaciones comunicativas variadas*”<sup>31</sup>.

La evaluación de la *comprensión* en las pruebas nacionales se realiza a través de textos narrativos, descriptivos expositivos y argumentativos, en sus diferentes géneros: noticias de diarios, artículos de prensa, cartas, artículos de opinión, cuadros estadísticos y afiches. A cada uno de estos textos le sigue un conjunto de preguntas que solicitan de los alumnos identificar ideas específicas, reconocer relaciones semánticas, identificar referentes, reconocer el significado de palabras o expresiones, reconocer el tema central, deducir su propósito y el receptor al que se dirige el escrito. También se evalúan los aspectos formales del texto.

En tanto, las propuestas de evaluación que plantean los maestros peruanos en las aulas, como ya se dijo anteriormente, refieren básicamente a lecturas de uso recreativo. Se trata de textos narrativos, especialmente fábulas, leyendas y poemas. En las evaluaciones de aula se observaron pocos trabajos con textos funcionales, tales como los expositivos, los argumentativos o los instructivos. A partir de los textos propuestos, los maestros plantean a sus estudiantes preguntas de retención, que apelan a la búsqueda de información explícita, en la que deben identificar personajes, acciones y datos presentes en la superficie del texto.

Para evaluar la *producción de textos* escritos, las evaluaciones nacionales proponen una consigna que motiva a producir un texto narrativo o argumentativo, a partir de la cual se crea el contexto o situación comunicativa. La escritura es entendida como “*una actividad de construcción de significado que se realiza en forma coherente y que involucra un propósito, un plan y un destinatario*”<sup>32</sup>. El modelo de evaluación considera tres dimensiones: capacidades de escritura, textos y contextos. Promueve la organización previa de las ideas, la escritura de un borrador y su revisión, y la redacción del texto final. En el borrador, el estudiante debe organizar sus ideas en función del tipo de texto seleccionado, desarrollar un esquema y/o redactar la primera versión de su texto. En el texto final, debe redactar la versión definitiva, a partir de la modificación y corrección del borrador. Este enfoque de la escritura sustentado en las pruebas nacionales no se vio plasmado en las aulas. Cuando se les pregunta a los maestros si proponen a sus alumnos la escritura de borradores, una amplia mayoría

---

<sup>31</sup> Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados UMC. (p.18)

<sup>32</sup> Evaluación nacional 2004. Marco de trabajo de las pruebas de rendimiento UMC. (p.66)

responde afirmativamente. Sin embargo, al observar las pruebas de los alumnos, no fue posible apreciar este trabajo, tal vez porque los maestros no se los solicitan luego, para tomarlos como insumos para apreciar el proceso de la escritura. Esta práctica, que también pudo observarse en Costa Rica, parecería indicar que los borradores no son utilizados por los maestros para analizar el proceso y la reflexión que el alumno realiza al escribir, y por lo tanto, no estarían siendo usados como instrumento didáctico para ayudar al alumno a mejorar su escritura.

### **2.6.3. Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en Perú con los marcos curriculares del SERCE**

El enfoque comunicativo asumido por las pruebas del SERCE, explicitado en el primer apartado de este documento, dista sustancialmente del observado en las aulas de Perú.

En lectura estas diferencias se perciben especialmente en los tipos de texto propuestos en las pruebas y en los procesos cognitivos a los que apelan las preguntas para evaluar la comprensión. En escritura, las diferencias se hacen evidentes en aspectos referidos a las situaciones comunicativas que promueven. Las pruebas de escritura SERCE parten de la necesidad de ofrecer a los alumnos instrucciones para la redacción de un escrito, especificando el propósito de la tarea, el portador en el que circulará, el lector al que deberá dirigirse, el prototipo textual y el género del texto, entre otras orientaciones.

En las aulas peruanas, las consignas dadas a los estudiantes para elaborar sus producciones escritas son casi siempre orales y generales y, cuando se proponen en forma escrita, se reducen a la propuesta de un título para el trabajo, sin mayores precisiones sobre el propósito de la situación comunicativa que deben desarrollar. Por ejemplo: “*Contaminación del medio ambiente*”; “*Cuento El zorro y la niña*”; “*Escribe lo que comprendiste de la lectura Los molinos de viento*”. En muy pocos casos se observaron propuestas que explicitaran a los alumnos aspectos tales como ¿a quién le escribo?, ¿qué quiero escribir?, ¿para qué quiero escribir?, ¿cómo lo escribo?, ¿qué formato utilizaré?, lo que promovería la escritura de un texto encuadrado dentro de una situación comunicativa auténtica.

Actividades  
 Lee y escríbele luego haz un resumen de la lectura "Las lágrimas de la Virgen" p. 36. Ilustra

Desarrollo  
 "Las lágrimas de la Virgen"  
 Se trata de que cuentan que una vez a la Virgen de Guadalupe le pusieron un pedicillo amarrado a su hijo le pidió permiso para que salga a jugar y María asomada le dijo que si pero que no se vaya muy lejos y María pensando que no se podía dormir se quedó y María asustada porque ya era de noche y Jesús no estaba María se fue a buscarlo y María le preguntó si no le había visto a su hijo Jesús a las lunas magas y le respondió que no. Y así seguía preguntándole a un árbol, a los cerros, a los espiguitos, alfalfa y no se dijeron nada y María ya no aguantaba más porque sentía angustia se hacía muchas preguntas porque ya estaba de noche como iba a donde ir? ¿a quién preguntarle? De pronto vio en la oscuridad a Jesús María al que de esa haberle encontrado lo hecho entre su pecho. Desde ahí cuentan los señores que ellos.

**FIN**

**PRODUCCION DE TEXTOS**

ALUMNO(A): \_\_\_\_\_

GRADO: \_\_\_\_\_  
 SECCIÓN: \_\_\_\_\_  
 PUNTAJE: \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Evaluación de la escritura

## 2.7. Uruguay

### 2.7.1. Relación entre las evaluaciones de aula y el currículo prescrito en Lengua en Uruguay

Según el Programa Escolar, el *Lenguaje* (así se denomina esta área) debe ocupar un lugar destacado en el quehacer docente y está concebido como el hilo conductor de todo el currículo. Entre los objetivos generales propone estimular la expresión personal y la formación del juicio crítico, jerarquizar la expresión oral como elemento básico para manifestarse, y desarrollar la capacidad para la expresión escrita. Considera que se debe estimular la capacidad lectora en todos los niveles, para que se constituya en instrumento de adquisición de conocimientos, autocultivo y actividad placentera para el enriquecimiento

personal. Sugiere que el trabajo en esta área tienda a que el niño adquiera el vocabulario específico de cada asignatura y aumente su propio acervo lingüístico. Afirma, además, que se debe capacitar al niño en la comprensión y aplicación de conocimientos gramaticales para una correcta comunicación oral y escrita. “*Se cumple auténticamente con los objetivos de esta asignatura, cuando se aúnan en intensidad y calidad grandes aspectos: comprensión, expresión, manejo del código, actitud crítica y gusto por la lectura*”<sup>33</sup>.

Los cinco ejes sobre los que se estructura el currículo de lenguaje son: *Expresión oral, Lectura, Ortografía, Expresión escrita y Conocimientos gramaticales*.

El enfoque de los trabajos que los maestros proponen a los estudiantes es bastante más actualizado que lo que propone el Programa de Educación Primaria<sup>34</sup>, particularmente en escritura. Tal vez ello se deba a que, supliendo la desactualización del currículo, se publican libros y otros tipos de materiales, con el objetivo de poner a disposición de los docentes un conjunto de elementos conceptuales y propuestas de enseñanza que acompañen los avances disciplinares y didácticos. Estos materiales, con una perspectiva más actualizada, son tenidos en cuenta por los maestros al momento de realizar su labor.

A pesar de su “antigüedad”, el enfoque de la lectura en el Programa es interesante. La lectura es concebida como la interacción entre el lector y el texto. Considera que al finalizar el ciclo escolar, el alumno debe estar en condiciones de interpretar textos diversos, desde el científico hasta el recreativo-literario. Propone comparar el tratamiento de un mismo tema en diferentes textos de distintos autores y épocas, distinguir el hecho en sí de la opinión del autor, diferenciar lo real de lo fantástico, establecer puntos de vista diferentes a los del autor, trabajar con la prensa escrita y con noticias presentadas con diversos enfoques.

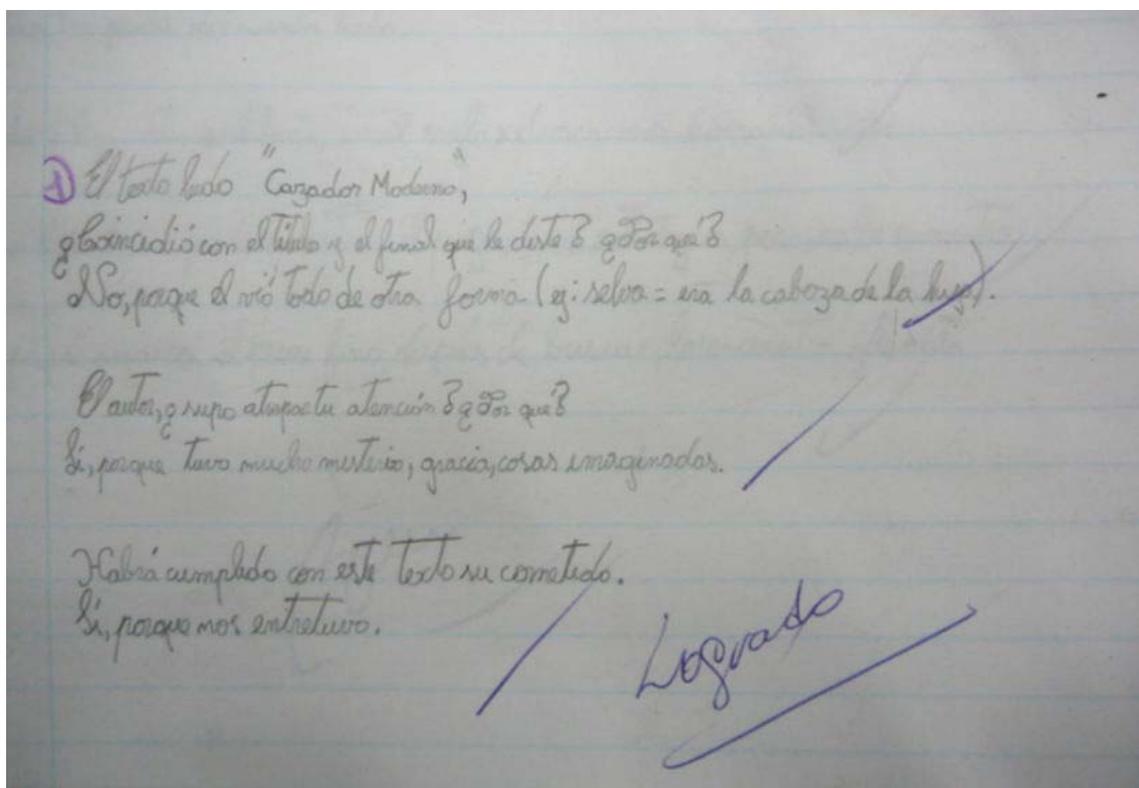
En general, estas propuestas se ven reflejadas en las aulas uruguayas. Los maestros utilizan variados tipos de textos, trabajados con diferentes intenciones comunicativas. Se pudo registrar el trabajo con textos narrativos, expositivos y argumentativos. Para evaluar la lectura los maestros proponen a sus estudiantes tareas tales como extraer ideas principales y secundarias, proponer un título adecuado para un texto, aportar opiniones sobre lo leído y fundamentarlas. En los trabajos de evaluación de lectura se encontraron preguntas tales como “*¿qué opinas de las palabras finales que dice el escritor?*”; “*¿con qué personaje de la*

---

<sup>33</sup> Programa de Educación Primaria para las Escuelas urbanas. Revisión 1986 (p.21)

<sup>34</sup> En 2009 entró en vigencia un nuevo Programa Escolar, que reemplaza al anterior, originalmente concebido en 1957 y parcialmente actualizado en 1986.

historia te identificas?"; "el autor de este texto, ¿supo atrapar tu atención?, ¿por qué?"; "transcribe la parte del texto donde la narración se transforma en descripción"; "¿por qué el autor habrá elegido este título?, ¿tú habrías elegido el mismo?".



#### Trabajo de comprensión a partir de la lectura de un libro

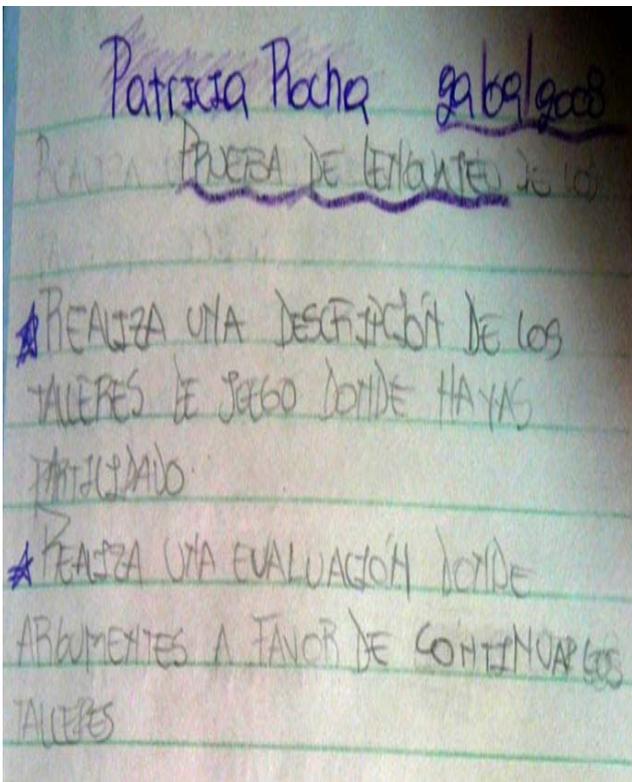
Bajo el rótulo de "expresión escrita", el Programa hace referencia a la enseñanza de la escritura de descripciones, diálogos, resúmenes, registros de observaciones y experimentos, cartas familiares, tarjetas, esquelas, esquemas y cuadros sinópticos. Destaca la importancia del cultivo de esta forma de expresión, pero son escasas las indicaciones metodológicas para trabajar el tipo de comunicación especial que implica el lenguaje escrito.

A pesar de los escasos lineamientos que se aportan para la enseñanza de la "expresión escrita", en las aulas fue posible observar propuestas que van más allá de lo estipulado en el currículo y que atienden al uso social de la escritura. Al respecto un maestro realiza el siguiente comentario:

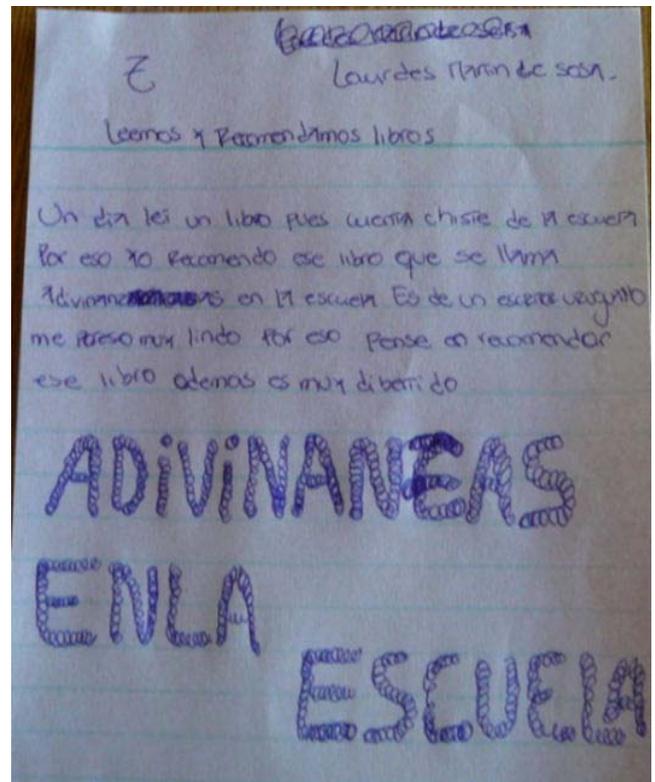
*"El programa está como caduco, entonces yo trabajo más que nada en aquello que le sirve al niño para después comprender... Sobre todo qué es el párrafo, qué significa una oración; trabajo toda esa parte que el programa no te lo pide pero que a mí me*

parece fundamental porque le va dar unidad a su escritura. Los signos de puntuación, para qué pone el escritor los signos de interrogación y exclamación, cómo le da significación al contexto” (E 16).

Algunas de las tareas de evaluación de la escritura observadas en las aulas fueron: escribir una carta de agradecimiento a instituciones por una colaboración prestada a la escuela, completar una solicitud de empleo y beca de estudios, escribir opiniones sobre diferentes temas, continuar una historia, argumentar, redactar fichas con recomendaciones sobre libros, escribir la contratapa de un libro con el objetivo de promover su venta, elaborar conclusiones y opiniones sobre libros trabajados en clase, escribir el diálogo entre dos personas que se comunican por mensajes de texto de celulares, redactar instrucciones.



Evaluación de la escritura: argumentar



Evaluación de la escritura: recomendar libros

En cuanto a la ortografía, el Programa solicita que se seleccione el vocabulario evitando incluir palabras “poco comunes”, preparar dictados breves, trabajar con tarjetas individuales con palabras “rebeldes” a la ortografía. En las aulas se pudo apreciar un enfoque más actualizado para la enseñanza y evaluación de estos conocimientos. La ortografía y otros aspectos formales de la escritura se evalúan, generalmente, en contextos funcionales. Por

ejemplo: “*en el primer párrafo, ¿para qué usa el autor los dos puntos y las comillas?*”, “*¿Por qué el escritor escribió “Rivera” con mayúscula?*”.

### **2.7.2. Relación entre las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales en Lengua en Uruguay**

La Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística es la encargada de aplicar pruebas, analizar y divulgar los resultados de las evaluaciones nacionales. La evaluación de los aprendizajes está centrada principalmente en la capacidad del sistema para desarrollar las *capacidades lingüísticas y matemáticas* de los niños. Se prioriza la evaluación de las competencias de los estudiantes (aunque el currículo no está estructurado de esta manera) relacionadas con los contenidos programáticos. Para elaborar las pruebas desde este enfoque, se toma al Programa como uno de los marcos referenciales, pero no el único.

La prueba de Lengua evalúa dos de las competencias que constituyen la instancia básica del acto comunicativo: la comprensión y la producción de textos escritos. Además, evalúa las reflexiones sobre el lenguaje (metalenguaje), porque se considera que dominar estos conocimientos permite el manejo de nociones o conceptos lingüísticos de uso específico en el ámbito escolar y en la vida extraescolar. Se decidió “*evaluar el uso del lenguaje independientemente de que las complejas habilidades implicadas en ello estén específicamente contenidas en el currículo escolar o hayan sido efectivamente enseñadas en clase*”<sup>35</sup>, por entender que de esta manera la prueba podría aportar información más relevante sobre las carencias de los alumnos y del sistema escolar en relación con el lenguaje.

Para evaluar la comprensión de textos, las pruebas nacionales presentan a los alumnos textos narrativos y explicativos diversos: cuentos, leyendas, afiches, esquemas y artículos de divulgación. A partir de ellos, se proponen preguntas que indagan sobre niveles de información proposicional, local y global, y sobre el reconocimiento de información explícita e implícita. Se evalúa también el conocimiento del metalenguaje gramatical y su uso operativo, abordando contenidos tales como sinonimia, conectores, pronominalización, referentes, uso de comillas, paréntesis y otros aspectos formales del texto.

En forma coincidente, en las aulas se observó el trabajo con diferentes tipos de textos, tales como argumentativos, descriptivos, explicativos y expositivos. A partir de ellos, se realizan trabajos de comprensión, con propuestas tales como buscar el tema principal del texto: “*¿cuál*

---

<sup>35</sup> Evaluación censal de aprendizajes en lengua y matemática 6to año 1996. Fundamentos (p.14)

*es la idea principal que desarrolla el autor en esta lectura?; parafrasear un párrafo: “explica con tus palabras el último párrafo”; buscar referentes: “¿a quién hace referencia el autor cuando habla de los conquistadores?”*, propuestas muy similares a las presentadas en las evaluaciones nacionales.

Las pruebas aplicadas en 2002 (las últimas que evaluaron este aspecto<sup>36</sup>) propusieron a los alumnos una consigna para promover el desarrollo de un texto argumentativo. En las escrituras de los alumnos se valora principalmente la cohesión y la coherencia (estructuras subordinadas, conexión entre oraciones o secuencias, referencia, seguimiento de tópicos) y, además, se tiene en cuenta la ortografía, la puntuación, la concordancia, la morfología verbal y el uso de preposiciones y vocabulario. En las aulas visitadas se observaron numerosos trabajos de evaluación de la escritura en los que se les pide a los alumnos que argumenten sobre determinadas opciones, den sus opiniones respecto a ciertos temas presentados o que elaboren afiches publicitarios para promover la venta de determinados productos. En estos trabajos se valoran también aspectos considerados relevantes en las evaluaciones nacionales

*“...cohesión y coherencia, yo quiero como mínimo que hagan un texto coherente, con cohesión y además que tengan como mínimo las nociones de las reglas ortográficas”* (E 4).

*“Coherencia sobre todo; cohesión y también ortografía, pero sobre todo el hincapié lo hago en la coherencia y la cohesión”* (E 7).

### **2.7.3. Relación entre las evaluaciones de aula en Lengua en Uruguay con los marcos curriculares del SERCE**

Como se dijo anteriormente en este trabajo, el SERCE consideró dos aspectos complementarios y relacionados: el proceso de escritura y las estrategias utilizadas para escribir un texto, y el producto final que el escritor es capaz de redactar. Este enfoque no se vio reflejado en los trabajos de evaluación observados en las aulas visitadas en Uruguay. No es usual escribir varias versiones hasta llegar a la escritura final de un texto. Al preguntarles a los maestros sobre este aspecto, ellos reconocen el valor de orientar a los alumnos a realizar borradores para ir modificando y perfeccionando la escritura, pero alegan que a los niños no les gusta realizar este trabajo. En los casos en que solicitan a los alumnos hacer borradores, estos no son tenidos en cuenta al momento de valorar los escritos y solo consideran el producto final, práctica que también pudo observarse en Costa Rica y Perú.

---

<sup>36</sup> Los últimos operativos nacionales de evaluación no han propuesto pruebas de escritura a los alumnos.

*A veces hacen [borradores]; muy pocas veces. Ellos no quieren hacer borradores, me encantaría que hicieran borradores pero ellos no quieren, se aburren, como que se niegan. Lo que hacemos es reescritura en el pizarrón” (E. 16).*

*“Valoro el producto. En ocasiones puede ser el borrador, dependiendo, porque a veces el borrador es lo que salió de ellos...” (E. 7).*

*“Lo usan en el cuaderno pero ellos más que nada borran y arreglan porque cuesta mucho que pasen en limpio [...]; en el mismo trabajo que ellos tienen ahí lo arreglan porque le cuesta mucho al niño arreglar, copiar; se cansan” (E. 6).*

Se hace evidente que el uso de los borradores como herramienta para el aprendizaje de la escritura no es una práctica usual en la región. Tanto en Costa Rica como en Perú y en Uruguay, los pocos maestros que dijeron que solicitan la escritura de borradores a sus alumnos, comentan que los niños luego los borran y que ellos solo consideran el trabajo final; además dicen que es un trabajo que a los niños no les gusta realizar. Al respecto cabe hacer una reflexión, ¿la resistencia de los niños a realizar borradores no provendrá de que no llegan a entender la función que ellos tienen? Las pruebas del SERCE explican al alumno la función del borrador o plan de trabajo: *“El borrador sirve para que pongas las principales ideas, basta con que escribas una palabra”. [...] “Vuelve a leer lo que escribiste y piensa cómo mejorarlo...”*. Además, cabe preguntarse ¿qué valor tiene entonces el borrador si el maestro no lo utiliza como insumo para ayudar a los alumnos a mejorar su escritura?

## **2.8. A modo de síntesis**

A continuación se presenta, a modo de resumen, un cuadro que sintetiza el grado de alineamiento encontrado en el área del Lenguaje, entre las evaluaciones que los maestros realizan en sus aulas y los currículos prescritos en sus países, en primer lugar; las evaluaciones nacionales de su país, en segundo lugar; y las pruebas SERCE, en tercer lugar.

Es importante puntualizar que el alineamiento que se esperaría encontrar entre las evaluaciones propuestas por los maestros y las evaluaciones externas, ya sean nacionales o internacionales, refiere a los contenidos evaluados y al enfoque asumido en las distintas instancias de evaluación. Ello no debe llevar a pensar que se espera encontrar un mismo modelo para los diferentes procesos, por ejemplo, con relación a los instrumentos usados para recoger la información, o en lo que refiere a la utilización de los resultados de la misma. Un maestro en su clase no debería limitarse al uso de pruebas objetivas para evaluar a sus alumnos, ni seguramente le sería útil calcular el porcentaje de alumnos suficientes de su grupo.

**Figura 2.1**

**Grado de alineamiento en Lenguaje, entre las evaluaciones en el aula en cada país y el currículo nacional, las pruebas nacionales y las pruebas SERCE, en términos de contenidos y de enfoque didáctico**

|                    | Alineamiento entre evaluación en las aulas y currículo nacional |                   | Alineamiento entre evaluación en las aulas y evaluaciones nacionales |                   | Alineamiento entre evaluación en las aulas y pruebas SERCE |                   |
|--------------------|---|-------------------|--|-------------------|--|-------------------|
|                    | Conocimientos   | Enfoque didáctico | Conocimientos  | Enfoque didáctico | Conocimientos  | Enfoque didáctico |
| <b>COLOMBIA</b>    | **  | **                | ***  | **                | **   | *                 |
| <b>COSTA RICA</b>  | ****  | ***               | ****   | ***               | ***  | **                |
| <b>EL SALVADOR</b> | ****  | ***               | ****   | ***               | **   | *                 |
| <b>GUATEMALA</b>   | ****  | ***               | ****   | ***               | **   | *                 |
| <b>MÉXICO</b>      | ***   | **                | ***  | **                | ***  | **                |
| <b>PERÚ</b>        | ***   | **                | **   | *                 | **   | *                 |
| <b>URUGUAY</b>     | ***   | ***               | ****   | ***               | ***  | ***               |

\*\*\*\*Fuertemente alineadas    \*\*\*Moderadamente alineadas    \*\*Poco alineadas    \*No Alineadas

En general hay alineamiento al menos moderado, en materia de contenidos. En cambio, el alineamiento en cuanto al enfoque didáctico es limitado. Esto es reflejo de una distancia fuerte entre el discurso curricular renovado y la falta de actualización de los docentes. En este contexto Uruguay es un caso peculiar, porque sus maestros aparecen con enfoques más actualizados que los establecidos en el currículo vigente hasta 2008. Es, además, junto con Costa Rica y México, el país más alineado con el enfoque de las pruebas SERCE.

Resultan particularmente interesantes otras dos posibles conclusiones surgidas de esta comparación. La primera es que, en algunos de estos países, se ha invertido significativamente en la renovación conceptual de los currículos, mas no suficientemente en la capacitación del cuerpo docente. La segunda es que, en contraposición a lo que sostienen muchos críticos de las evaluaciones estandarizadas, que sostienen que éstas son de carácter memorístico y que no reflejan la riqueza didáctica del aula, lo que se encontró en este estudio, en la mayoría de países, es que los enfoques de las pruebas estandarizadas están bastante por delante de las prácticas de los maestros en materia didáctica.

### **3. LA EVALUACIÓN DE LA MATEMÁTICA**

#### **3.1. Colombia**

##### **3.1.1. La relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en Colombia con el currículo prescrito**

En Colombia el programa general de matemática se organiza a partir de la propuesta de estándares básicos del MEN, que hace énfasis en la necesidad de que el conocimiento matemático esté articulado a los entornos, culturas y períodos históricos particulares, lo que necesariamente implica generar condiciones para que la formación matemática se lleve a cabo mediante la elaboración de significados simbólicos compartidos.

En los documentos de planeación del área de los profesores<sup>37</sup> se especifica que la aplicación de los conocimientos matemáticos deben reflejarse tanto en el ámbito escolar como fuera del mismo, donde constantemente el evaluado toma decisiones, se enfrenta y se adapta a situaciones nuevas, expone sus opiniones y es receptivo a las de los demás. Estos documentos de los maestros tienen en cuenta los cinco tipos de pensamiento estipulados en los lineamientos curriculares: el numérico, espacial, el métrico o de medida, el aleatorio o probabilístico y el variacional<sup>38</sup>.

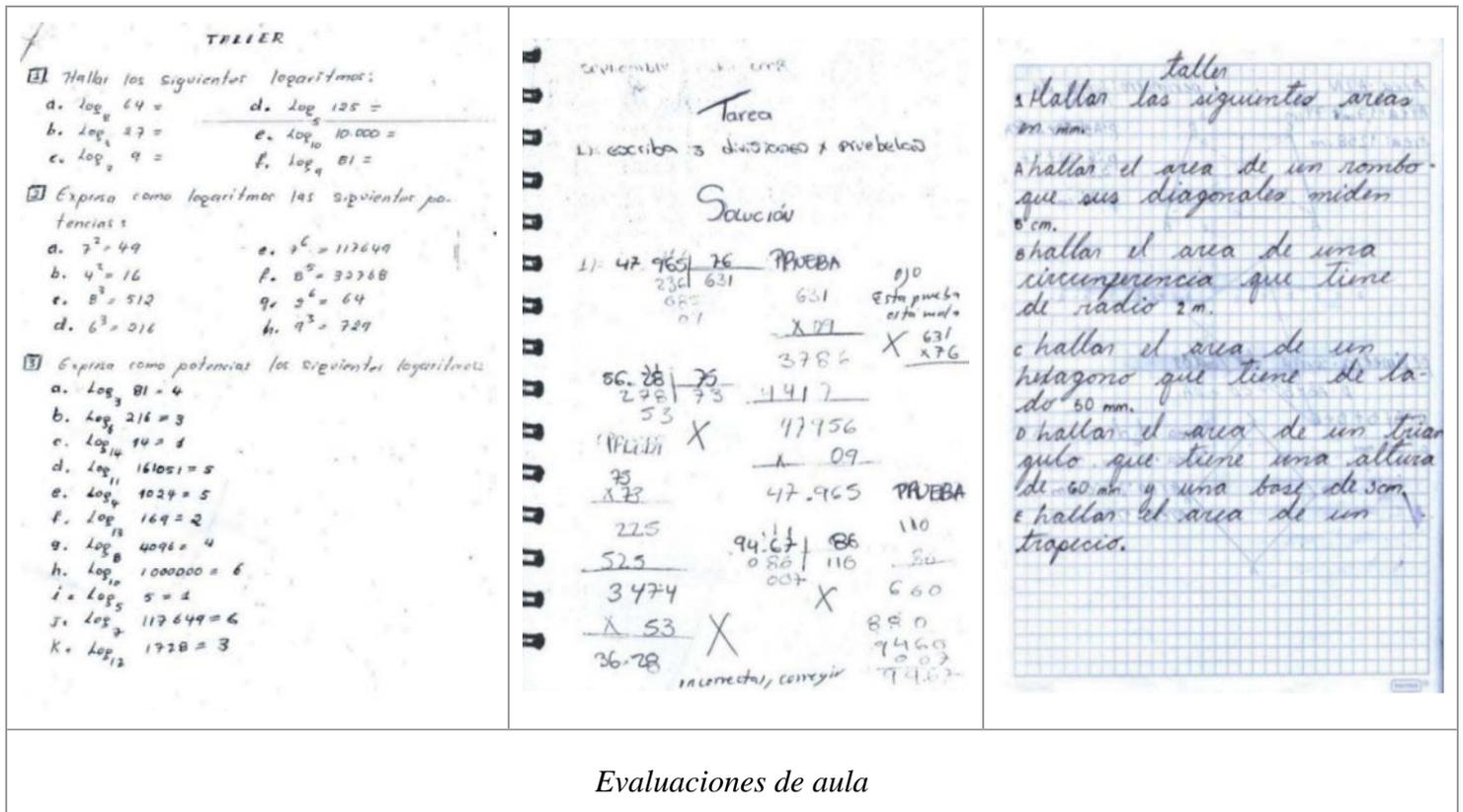
Los registros de planeación también hacen énfasis en aquello que el estudiante, al terminar el período, debe estar en capacidad de demostrar que sabe hacer. Los indicadores de logro están antecedidos de los propósitos formativos y de las estrategias metodológicas para alcanzarlos.

Llama la atención que en lo planeado, el enfoque de aplicación tiene mucha presencia, pero el tipo de consignas utilizado para evaluar finalmente a los estudiantes, y aquello que se privilegia a la hora de calificar, tiene un enfoque netamente definicional: predominan las definiciones, los cálculos y el uso de datos que deben ser memorizados.

---

<sup>37</sup> Como se explicitó al comienzo de este documento, los docentes colombianos tienen libertad para fijar el programa de estudio, siempre que se cumpla con los estándares básicos establecidos por el Ministerio.

<sup>38</sup> Lo que coincide con la descripción del texto “Estándares básicos de competencias en matemáticas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden”. MEN. Colombia. Mayo de 2006.



Evaluaciones de aula

### 3.1.2. Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales

La prueba SABER en lo que concierne a matemática toma en consideración los estándares curriculares del MEN. Evalúa mediante 48 ítems los cinco componentes expresados en los conocimientos básicos: numérico-variacional, geométrico-métrico y el aleatorio. Igualmente, evalúa las competencias de razonamiento-argumentación, comunicación, representación-modelación y planeamiento-resolución de problemas. El 80% de la prueba privilegia lo concerniente a lo numérico y geométrico, y un 20%, aquello que concierne al componente aleatorio.

Los maestros colombianos manifestaron que conocen las pruebas nacionales, sus propósitos y usos posibles, y que dicho conocimiento ha sido posible mediante los materiales (textos guía, charlas informativas, instrumentos, cartillas, resúmenes) que ha puesto al servicio el Estado colombiano. Señalan que los principales aportes de la evaluación externa nacional a la evaluación de aula, radica, por un lado, en la preparación de clases y, por otro, en la organización de actividades, como por ejemplo, los clubes de matemáticas. Igualmente, manifiestan en la entrevista que les ha sido de gran utilidad aquello que concierne a aspectos técnicos para la elaboración de sus propias pruebas.

8. En un parqueadero de vehículos tienen el siguiente aviso.

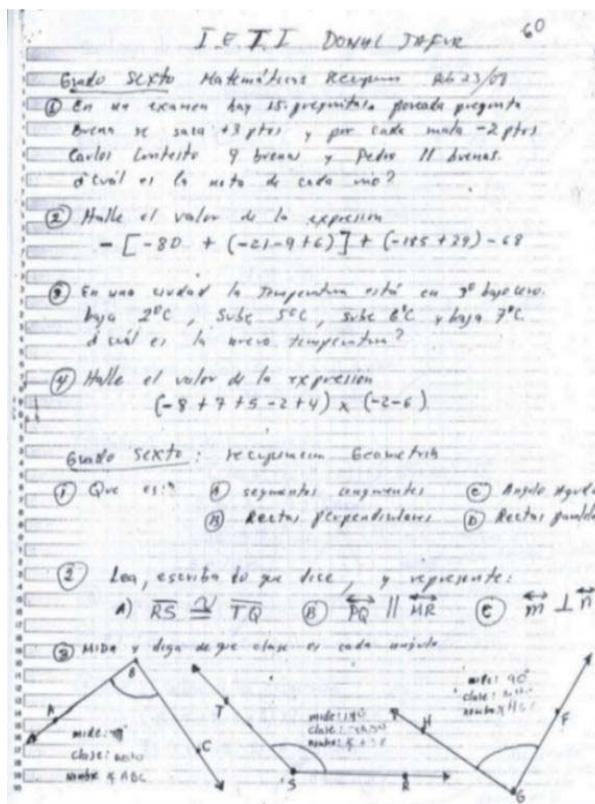
**Parqueadero de vehículos**

$\frac{1}{4}$  de hora o fracción: \$600

Andrés dejó estacionado su vehículo en el parqueadero durante dos horas y media ¿Cuánto debe pagar Andrés?

- A. \$150
- B. \$600
- C. \$2.400
- D. \$6.000

*Ejemplo de pregunta prueba SABER matemática<sup>39</sup>*



*Evaluación de aula en matemática*

El enfoque de las pruebas SABER en el área de matemática sustenta que:

*Se privilegian como contextos las situaciones problemáticas enmarcadas en las mismas matemáticas, la vida diaria y las otras ciencias. La evaluación está referida al saber hacer en el contexto matemático escolar, es decir, a las formas de proceder asociadas al uso de los conceptos y estructuras matemáticas.* Sin embargo las evaluaciones de matemática propuestas por los maestros en el aula, como ya se puntualizó, tienden a privilegiar el enfoque definicional. En repetidas ocasiones se observó que el enfoque de resolución de problemas es enunciado, y considerado como prioritario en la planificación, pero finalmente, a la hora de elaborar la evaluación, y en el momento de la calificación, lo memorístico centrado en el dato como resultado, es lo priorizado. A esto se suma la ausencia de contexto como posibilidad de comprensión de los escenarios cotidianos de aplicación.

**3.1.3. Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en Colombia con los marcos curriculares del SERCE**

<sup>39</sup> Lineamientos Generales SABER 2009 ICFES (p.48)

En las aulas colombianas se pudieron observar propuestas de evaluación referidas a los mismos dominios cognitivos evaluados en las pruebas del SERCE; ya en lo concierne a procesos cognitivos evaluados, se apreció una ruptura entre ambos ámbitos de evaluación. Mientras que las pruebas del Segundo Estudio se centraron en el *reconocimiento de objetos y elementos*, en *solución de problemas simples* y la *solución de problemas complejos*, en las evaluaciones de aula hay una tendencia a privilegiar la identificación de objetos y elementos, y la resolución de problemas simples, siendo mucho menos frecuente la propuesta de problemas complejos: aquellos que está relacionado con la reorganización de la información matemática, con el análisis, con la planificación y registro de estrategias de resolución y con la argumentación sobre la razonabilidad de los resultados.

## **3.2. Costa Rica**

### **3.2.1. La relación de las evaluaciones en el aula con el currículo prescrito en Matemáticas en Costa Rica**

El programa de matemática presenta objetivos generales por ciclo y en concordancia con estos, objetivos generales por año, para cada una de las unidades de contenidos. Aclara procedimientos, valores y actitudes, y criterios de evaluación, para cada uno de los objetivos.

Los ejes temáticos en los que se organiza el Programa de 6to año son: geometría, medidas, sistema de numeración, operaciones fundamentales, razones y proporciones, y fracciones. Las evaluaciones que se pudieron apreciar en las escuelas costarricenses están referidas especialmente a los dos primeros ejes mencionados. Esto se corresponde con lo determinado por el currículo: *“El estudio de la medición en el I y II ciclos de Educación General Básica se considera como uno de los puntos centrales en esta etapa de transición del niño y la niña”*<sup>40</sup>. Muchas de las tareas de evaluación se centran en cálculos de perímetros, áreas y volúmenes, a partir de la aplicación de fórmulas. También se observaron situaciones en las que el alumno debía establecer la correspondencia entre la fórmula de cálculo y la figura presentada.

Respecto a la geometría, el currículo establece que es *“un tema que requiere ser fortalecido”*, y para su evaluación *“se sugiere que se realice en el proceso, mediante pruebas de ejecución, siempre que sea posible”*. (...) *Se recomienda que en las pruebas escritas se midan los*

---

<sup>40</sup> Currículo Matemática Curso II, 2004 (p.77)

*conceptos relevantes y la aplicación de las características de las figuras, en la solución de ejercicios y problemas*”<sup>41</sup>. Sin embargo, en las aulas básicamente se proponen planteos que priorizan el nombre y el reconocimiento perceptivo de las figuras, sin tener en cuenta procesos de ejecución por parte del alumno.

El apartado del currículo referido al trabajo con numeración y, específicamente, al valor posicional de los números, apela a la reflexión en el tratamiento de este tema y explicita que tiene como propósito que el estudiante comprenda aspectos tales como: “¿Por qué usa solamente 10 símbolos a saber 0,1,2,3,4,5,6,7,8,9?”; “¿Por qué, cada vez que se agrupa de diez en diez, se pasa a un orden superior?”; “¿De cuántos elementos está constituido cada orden?”; “¿Cómo se denominan los diferentes órdenes? (lugar posicional)”;

“¿Por qué es un sistema posicional?”; “¿Qué significa valor posicional?”; “¿Qué significa la notación desarrollada?”; “¿Cómo se utilizan estas propiedades en los algoritmos posicionales de las operaciones básicas?”<sup>42</sup>.

En las aulas se le da mucha importancia al trabajo con números.

*“Se le da énfasis a todo lo que corresponde al sistema de numeración... Importa, más que todo, ejercicios de valor”* (E. 1).

*“Lo más básico es que me manejen muy bien el proceso de las operaciones básicas, para adelante y para atrás...y sobre todo, que me sepan ubicar muy bien el sistema de numeración natural y que sepan por lo menos, el conocimiento muy básico del entero...”*(E. 6).

Los trabajos observados ponen de relieve el nombre y el valor de cada orden, pero no apelan realmente al valor posicional. Se proponen trabajos que son, en realidad, ejercicios de escritura literal de números de hasta 9 cifras, o del antecesor y sucesor de un número de iguales características. El Programa también recomienda trabajar con numeración en diferentes bases, como medio o instrumento que ayude al niño a entender mejor el sistema de numeración decimal, pero no como un fin en sí mismo. Sugiere, por ejemplo, el trabajo que se presenta en la imagen de la izquierda. Uno de los maestros mostró trabajos realizados para abordar la escritura de números en base 2, pero la resolución que se pide al alumno no pone en juego la reflexión sobre las características de los sistemas de numeración posicionales; se limita a un ejercicio rutinario que consiste en pasar de base 10 a base 2 (imagen derecha).

---

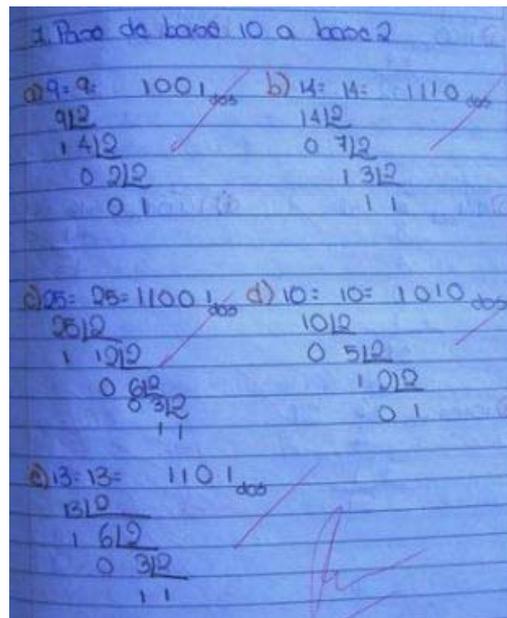
<sup>41</sup> Op. Cit. (p.75)

<sup>42</sup> Op.cit. 2004 (p.43)

Igualmente, 423cinco significa 3 grupos de 1 elemento, 2 grupos de 5 elementos y 4 grupos de 25 elementos. Al expresarlo en base diez, solamente tendrá que multiplicar y sumar:

|   |  |
|---|--|
| 3 grupos de 1 elemento<br>→ $3 \cdot 1 = 3$   | 4 grupos de 25 elementos<br>→ $4 \cdot 25 = 100$ |
| 2 grupos de 5 elementos<br>→ $2 \cdot 5 = 10$ | $3 + 10 + 100 = 113$                             |

por lo tanto  $423cinco \cong 113$



*Programa: Matemática II Ciclo, 2004 (p.45)*

*Trabajo de numeración con diferentes bases*

### 3.2.2. Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales en matemáticas en Costa Rica

El diseño de las pruebas nacionales en Costa Rica toma como referente el Programa Oficial de estudios y, a partir del mismo, se construye un Temario Unificado de contenidos básicos, sobre el cual se construye la tabla de especificaciones de la prueba. Este temario “se ha dividido por áreas y estas a su vez en contenidos más específicos, con el propósito de que la prueba sea una muestra representativa de los contenidos considerados para ser medidos y los niveles taxonómicos con que se quiere medir esos contenidos. Se emplea además una taxonomía para catalogar la complejidad cognitiva con que se quiere medir cada contenido”<sup>43</sup>. La distribución por temas y objetivos está disponible para los docentes, para los estudiantes y para los padres de familia, antes de la aplicación de la prueba.

Las pruebas de Matemática para 6to grado se componen de 40 actividades de opción múltiple, que recorren ocho grandes temas: geometría, medidas, sistema de numeración, operaciones fundamentales, teoría de números, fracciones, razones y proporciones y estadística y

<sup>43</sup> Temario Unificado II Ciclo de la Educación General Básica. Ministerio de Educación Pública, 2006 (p. 3).

probabilidad. Estas pruebas solicitan al alumno calcular perímetros y áreas, hallar equivalencias entre medidas, indicar el valor posicional de las cifras, completar secuencias numéricas, resolver algoritmos e interpretar gráficos. Los maestros en sus aulas realizan propuestas muy similares a las de las evaluaciones nacionales, tanto en forma como en contenidos. La diferencia entre ambas pruebas se centra en que, en las aulas, los contenidos son evaluados sin un contexto significativo; en tanto, en las evaluaciones nacionales, los objetivos propuestos para evaluar los contenidos seleccionados dentro de cada tema están redactados, en su mayoría, desde el enfoque de la resolución de problemas. Como veremos más adelante, este es un rasgo bastante común en los países de la región

### **3.2.3. Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en Costa Rica con los marcos curriculares del SERCE**

El marco conceptual de la prueba de matemática priorizó la evaluación de situaciones problema, simples y complejas, dentro del enfoque de habilidades para la vida, en el entendido de que la educación matemática debe proporcionar a los estudiantes herramientas que le permitan actuar en una variedad de situaciones de la vida real.

Las propuestas de resolución de situaciones observadas en las aulas de Costa Rica refieren, básicamente, a la resolución de problemas simples. Solicitan al estudiante establecer relaciones directas entre datos presentados en forma explícita en el enunciado de la consigna como, por ejemplo, *“Jorge da un total de 42 vueltas alrededor del parque, en 7 días. Él recorre 168 Km. ¿De cuántos Km. es cada vuelta a ese parque?”*.

La resolución de problemas no siempre está concebida como un vehículo que hace más significativo el aprendizaje ni como herramienta que permite aprender a resolver situaciones dentro y fuera de la escuela, sino como elemento de control de lo aprendido. Este enfoque se materializa, por ejemplo, en la tabla de especificaciones presentada por un docente para elaborar una prueba de matemática. En ella se explicitan diferentes objetivos y números de lecciones asignadas para cumplir con ellos:

**Figura 3.1  
Planificación de un docente**

|  |             |
|--|-------------|
| ▪ Clasificar polígonos                               | 3 lecciones |
| ▪ Calcular áreas y perímetros de polígonos regulares | 3 lecciones |
| ▪ Distinguir elementos de prismas, conos y pirámides | 6 lecciones |

|  |             |
|--|-------------|
| ▪ Calcular áreas y volúmenes de prismas  | 8 lecciones |
| ▪ Resolver problemas que involucren el cálculo del área y del volumen del prisma   | 2 lecciones |
| ▪ Determinar el área y el volumen de cilindros                                     | 3 lecciones |
| ▪ Reconocer los múltiplos y submúltiplos del metro cúbico                          | 1 lección   |
| ▪ Resolver problemas que involucren el cálculo del área y del volumen del cilindro | 2 lecciones |

En esta tabla, la resolución de problemas está considerada como un objetivo aparte, separado del resto de los objetivos, y al que se le asignan solo cuatro lecciones en un total de 28.

### 3.3. El Salvador

#### 3.3.1. La relación de las evaluaciones en el aula con el currículo prescrito en matemáticas en El Salvador

Para el segundo ciclo de Educación Básica, la asignatura Matemática se organiza en cuatro unidades<sup>44</sup>: “*Organicemos los datos*”; “*Operemos con los números*”; “*Estudiemos geometría*” y “*Utilicemos medidas*”. En cuanto a la evaluación, se promueve el desarrollo de “*la capacidad de observar, organizar la información, emitir supuestos, formular conjeturas y validarlas; explicar lo que se comprende y argumentar lo que se sostiene; planear y resolver problemas, lo mismo que elegir diferentes alternativas de solución*”<sup>45</sup>.

En el currículo, los objetivos del grado para cada área de la matemática son redactados en función de la resolución de problemas; se recomienda que los diferentes conocimientos abordados a lo largo del curso se pongan en práctica mediante la resolución de problemas de la vida cotidiana. En las propuestas de los docentes se observaron variadas situaciones problemáticas, la mayoría muy sencillas, propuestas como “excusa” para dar contexto a las operaciones y, en menor proporción, algunas más complejas que incluyen situaciones de proporcionalidad o problemas de compra y venta. En varias aulas se observaron largos listados de situaciones para resolver a través de la simple aplicación de las cuatro operaciones básicas.

Ocupa también un lugar relevante, el trabajo y la evaluación de conocimientos de estadística. En los cuadernos de los alumnos se observaron propuestas que solicitan al estudiante el procesamiento de información (conteo, frecuencia, promedio) y la representación de la información en gráficos de diferente tipo (circulares, de barras, polígonos de frecuencia).

<sup>44</sup> Programa de Estudio 6to. Grado Educación Básica 1999-2004

<sup>45</sup> Programa Sexto Matemática 2004 (p.53).

....Continuación, Examen de Matemáticas 6º Grado "A" "B" "C", Febrero /08

15. Elabora un pictograma con los datos siguientes:  
En una fábrica de discos compactos la producción semanal es

| Día       | Producción |
|-----------|------------|
| Lunes     | 30,000     |
| Martes    | 20,000     |
| Miércoles | 25,000     |
| Jueves    | 50,000     |
| Viernes   | 35,000     |

El valor de cada Disco :  
5,000

| Día       | Producción |
|-----------|------------|
| Lunes     |            |
| Martes    |            |
| Miércoles |            |
| Jueves    |            |
| Viernes   |            |

*Examen de matemática*

Se evalúa también la lectura de gráficos, tal como lo solicita el programa: “interpretar información gráfica de fenómenos y situaciones del entorno y enumerar distintas alternativas de resultados esperados y valorar su grado de probabilidad en experiencias sencillas”.

### 3.3.2. Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales en matemáticas en El Salvador

El SINEA evalúa los conocimientos matemáticos de los alumnos de 6to grado a través de tres competencias: a) *Comprensión de conceptos*, definida como el conjunto de habilidades que permiten identificar y aplicar el significado y propiedades de los conceptos básicos de geometría, números y operaciones, medidas y estadística, así como establecer las relaciones existentes entre ellos; b) *Aplicación de algoritmos*, definida como el conjunto de habilidades para aplicar y comprender los procedimientos operatorios y los procesos lógicos implícitos en ellos, e interpretar el lenguaje propio de cada área de estudio de la Matemática; y, c) *Resolución de problemas*, definida como el conjunto de habilidades para integrar y aplicar

diversas estrategias y técnicas de cálculo, en el planteamiento y la búsqueda de soluciones adecuadas ante situaciones problemáticas de la vida.

Los conocimientos evaluados en las pruebas nacionales refieren básicamente a la exploración de saberes aplicados en contextos significativos, otorgando énfasis a la última de las competencias mencionadas anteriormente. Sin embargo, si bien en las aulas salvadoreñas fue posible observar muchos trabajos propuestos a partir de situaciones problemáticas, estas no siempre cumplen con la condición de hacer significativo el aprendizaje. Muchas de las situaciones, al igual que en el país anteriormente analizado, son sencillas propuestas que enmarcan el trabajo, sin llegar a otorgarle el verdadero significado de uso al conocimiento evaluado. Por ejemplo, se registraron propuestas tales como “*Si un niño da 96 pasos por minuto, ¿cuántos dará en una hora?*”; “*¿Cuántas alas tienen 25 palomas?*”; “*¿Cuántas monedas de 5 centavos hay en 95 centavos?*”. Se observaron, además, numerosos trabajos sobre cálculo del mínimo común múltiplo, del máximo común divisor y ejercicios de divisibilidad, conocimientos que también aparecen evaluados en las pruebas nacionales.

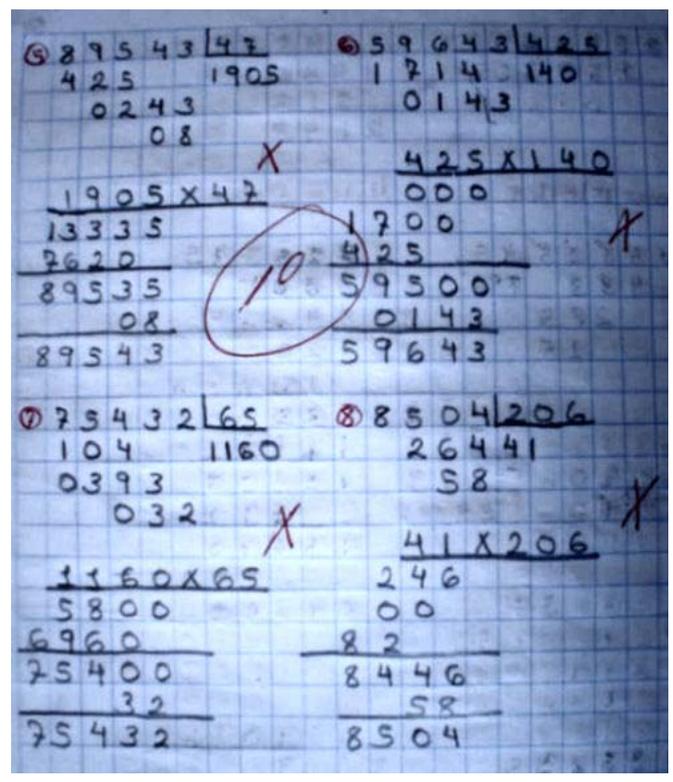
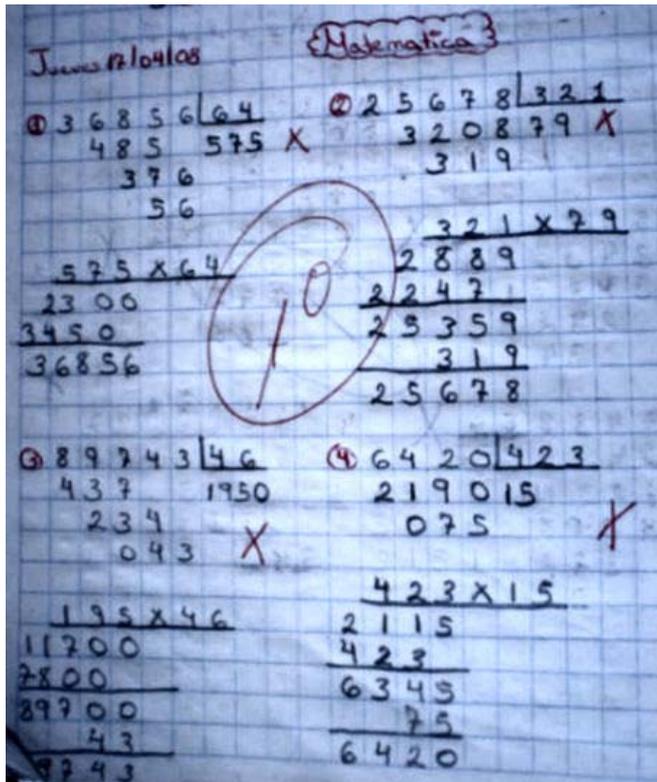
### **3.3.3. Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en El Salvador con los marcos curriculares del SERCE**

El enfoque de las pruebas de matemática SERCE plantea que “*...el foco no está en el aprendizaje de algoritmos y procedimientos de cálculo, ni en el uso de los problemas solo como elemento de control de los aprendidos, sino en que el estudiante desarrolle la capacidad de utilizar conceptos, representaciones y procedimientos matemáticos para interpretar, comprender y actuar en el mundo*”. Este enfoque contrasta con las respuestas dadas por los docentes salvadoreños. A la pregunta sobre qué conocimientos consideraban fundamentales que el alumno hubiese adquirido al momento de egresar de 6to grado, más de la mitad de ellos respondió que priorizaban el dominio de las cuatro operaciones básicas.

*“Las cuatro operaciones. Yo a los muchachos por lo menos les he dicho que poder multiplicar y poder dividir es algo básico para pasar a un 7mo grado porque es fundamental para el próximo ciclo” (E. 7).*

*“Tiene que estar competente en lo que es la parte de aritmética; lo que compete a las cuatro operaciones básica, tanto a nivel de números naturales, fraccionarios, decimales, porque eso le sirve de base para cuando pasa ya al otro nivel” (E. 3).*

Ello se corrobora cuando se observan típicas tareas escolares como las siguientes:



Evaluación de aula: algoritmos operacionales

Por otra parte, de los cinco dominios evaluados en las pruebas SERCE (numérico, geométrico, de la medida, estadístico y variacional), El Salvador obtiene mejores resultados en el dominio estadístico. Estos resultados son coincidentes con la relevancia que se le otorga en las aulas al trabajo con la estadística o tratamiento de la información.

### 3.4. Guatemala

#### 3.4.1. La relación de las evaluaciones en el aula con el currículo prescrito en matemáticas en Guatemala

Como en la mayoría de los países incluidos en el estudio, las competencias determinadas en el currículo de matemática para sexto grado promueven el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo, crítico y creativo, e impulsan la búsqueda de solución a situaciones problemáticas en diferentes ámbitos. Concibe la enseñanza de la asignatura como un proceso constructivo y explorador, que “promueva la actitud de investigación y cree hábitos de averiguar qué conocimientos matemáticos encuentra fuera del aula o la escuela”. Los componentes del área

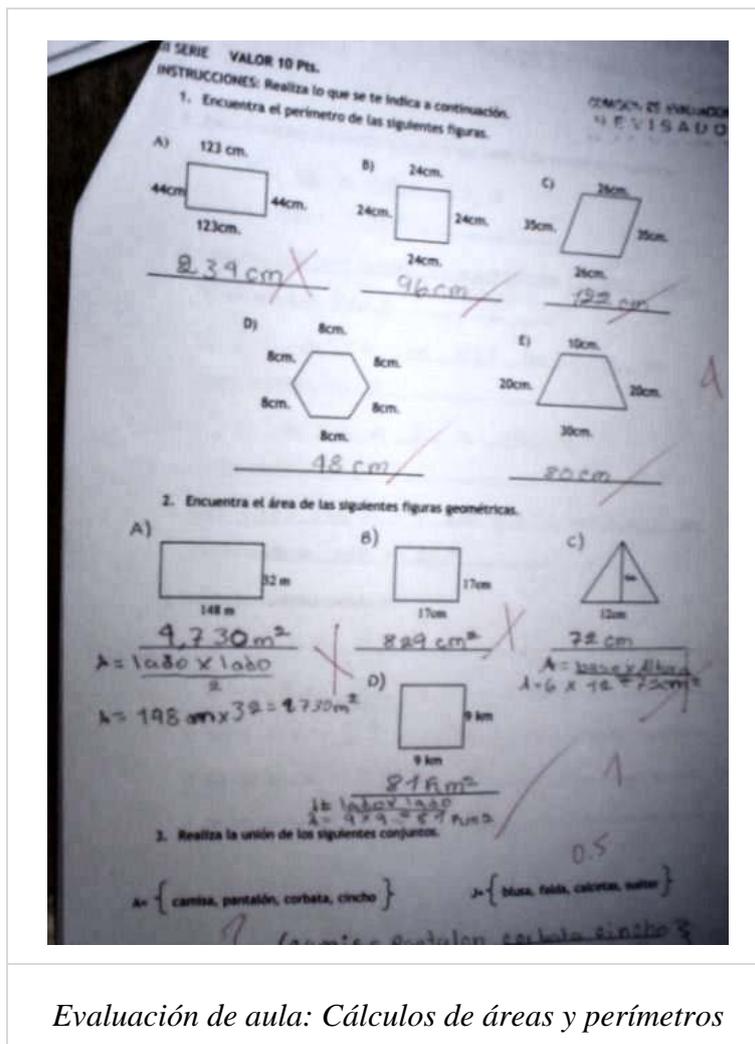
Matemática son: “*Formas, patrones y relaciones*”; “*Matemáticas, ciencia y tecnología*”; “*Sistemas numéricos y operaciones*”; y “*La incertidumbre, la comunicación y la investigación*”.

El trabajo con las operaciones es muy frecuente en las aulas guatemaltecas. Las mismas refieren a números naturales y enteros, y promueven la resolución de operaciones combinadas con uso de paréntesis. Se observa también una fuerte propuesta de resolución de potencias y raíces. Al preguntarles a los docentes qué conocimientos priorizan en el momento de evaluar, la mayoría hace alusión a la importancia de las operaciones: “*Que aplique las operaciones básicas: suma, resta, división multiplicación, que las trabaje bien*” (E. 7); respuestas muy similares a la dadas también por los maestros en El Salvador. Este intenso trabajo en operaciones, por lo general, no responde a la resolución de situaciones problemáticas en las que el alumno deba utilizar sus conocimientos, como lo promueve el currículo. El Programa de Matemática para Segundo Ciclo, en el apartado denominado *Apuntes Metodológicos*, explicita que “*lo fundamental en este ciclo es que el aprendizaje de la matemática se oriente de manera que los conceptos y operaciones matemáticas, se relacionen con las situaciones de la vida real de los niños y niñas (...) el sentido e importancia de la matemática radica fundamentalmente en el beneficio que representa para el estudiante y la sociedad misma*”<sup>46</sup>.

En cuanto al trabajo con mediciones y geometría, los trabajos observados en estas áreas están orientados al reconocimiento perceptivo de las figuras. Se trata de tareas referidas a clasificaciones y ejercicios de cálculo apoyados en fórmulas. Es frecuente la presencia de cálculos de perímetros y áreas, presentados sin contexto y siempre con medidas dadas, por lo que se trata de actividades que no ponen en juego ni los aspectos problemáticos de la medida, ni las propiedades geométricas de las figuras.

---

<sup>46</sup> Currículum Nacional Base Segundo Ciclo del Nivel de Educación Primaria, 2005 (p 65).



Evaluación de aula: Cálculos de áreas y perímetros

A pesar de que el currículo propone que las medidas y los conceptos geométricos deben estar estrechamente relacionados con la realidad y que deben ser evaluados a través de sus propiedades y mediante la resolución de situaciones de la vida cotidiana de los niños, en las aulas se observó un fuerte peso de propuestas de resolución mecánica, descontextualizadas y alejadas de situaciones auténticas.

### 3.4.2. Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales en matemáticas en Guatemala

Las pruebas nacionales de Matemática proponen a los estudiantes situaciones en las cuales deben poner en práctica sus capacidades para analizar, razonar y comunicar ideas de manera efectiva, mediante el planteamiento, la formulación y la resolución de problemas. Estas pruebas evalúan:

- Representación y análisis de datos. Probabilidad.

- Geometría. Visualización y propiedades de las figuras geométricas en el plano y en el espacio. Transformaciones geométricas, simetría, congruencia y semejanza. Patrones.
- Conjuntos.
- Sentido numérico. Estimación de operaciones y redondeo de números.
- Operaciones. Relaciones y problemas con números naturales, fracciones y decimales.
- Porcentajes.
- Medida. Concepto de medida. Interpretación de escalas de medida. Moneda.
- Resolución de problemas.

Tanto en las evaluaciones nacionales como en las aulas guatemaltecas, muchas actividades están destinadas a evaluar el dominio de la “*teoría de conjuntos*”<sup>47</sup>. Se propone a los alumnos tareas en las que deben realizar operaciones de unión e intersección, y aplicar propiedades, relaciones y funciones de la teoría de conjuntos, con números naturales, enteros y racionales.

Para evaluar las capacidades de los niños en el área de las operaciones, las pruebas nacionales presentan algunas actividades propuestas en forma directa, y otras en que las operaciones se presentan dentro de un contexto social concreto. En las aulas las operaciones son básicamente presentadas sin contexto. Como también ocurrió en otros países, se observaron largos listados de operaciones con números naturales y enteros, que dan cuenta de un fuerte peso en los aspectos mecánicos de las operaciones.

Los trabajos propuestos para evaluar los conocimientos geométricos coinciden básicamente en ambas instancias de evaluación, y refieren al reconocimiento perceptivo y a la clasificación de las figuras.

### **3.4.3. Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en Guatemala con los marcos curriculares del SERCE**

El SERCE evaluó cinco dominios conceptuales: numérico, geométrico, de la medida, estadístico y variacional. Si bien en las aulas de Guatemala todos estos dominios son considerados por los maestros al evaluar a sus alumnos, se pudo observar una mayor cantidad de propuestas de evaluación referidas a los dominios numéricos y de la medida. En sus aulas,

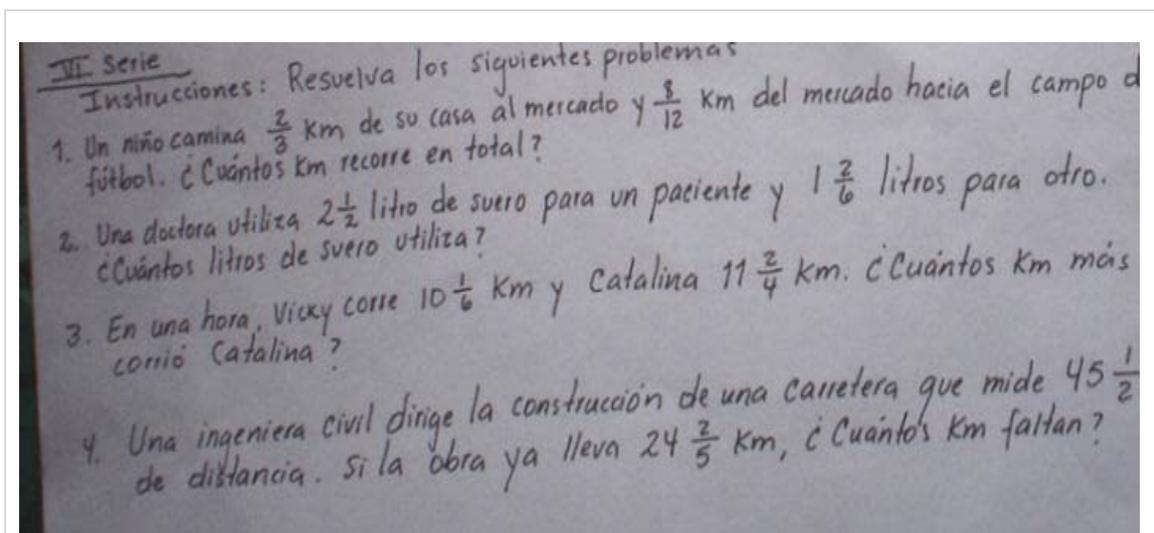
---

<sup>47</sup> Esta teoría, impulsada por la reforma de las *matemáticas modernas*, tuvo su auge en la década de los sesenta, y fracasó al final de la década de los años setenta, producto de la dificultad por hacer comprensible y significativa sus nociones a la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, seguramente era el modelo en boga cuando fueron formados como estudiantes o como docentes muchos de los actuales profesores de aula del país, lo que corrobora hipótesis frecuentemente enunciadas sobre el peso que mantiene la formación docente en las prácticas de enseñanza.

los maestros proponen trabajos dirigidos a resolver operaciones, descomponer números y calcular perímetro y áreas.

Respecto a los procesos cognitivos evaluados, el SERCE puso fuerte énfasis en la resolución de problemas. El 70% de las actividades propuestas en la prueba estuvo destinado a evaluar la capacidad de los alumnos para resolver problemas simples y complejos. En cambio, en las aulas guatemaltecas se observaron pocas situaciones problemáticas desafiantes para los alumnos, en las que debieran poner en juego sus conocimientos para resolver situaciones del mundo real.

Se registraron escasos trabajos que intentasen “problematizar” las actividades a través de tareas “auténticas”, en las que los niños tuviesen que demostrar su capacidad para resolver situaciones propias “*del mundo real más allá del aula*”. Si bien en las entrevistas muchos docentes reconocieron la importancia de que sus alumnos sean capaces de resolver problemas, al observar los trabajos de evaluación que proponen, se encontraron situaciones de aplicación de conocimientos, que no constituyen verdaderos problemas.



*Evaluación de aula: resolución de “problemas”*

El tema referido a la propuesta de “verdaderos problemas” surge como una constante en las aulas de los países visitados, tanto en los discursos de los maestros, como en las políticas educativas de todos ellos, materializadas en sus currículos. En general, parecen coincidir en la importancia que tiene la resolución de problemas como eje fundamental en la enseñanza y aprendizaje de la matemática. Pero las prácticas de los docentes, parecerían ir por otro lado y

no se encuentran evidencias claras de que los alumnos estén aprendiendo realmente a resolver problemas que les facilite una mejor transición del “mundo escolar al mundo real”. Se esperaría que los maestros enseñaran a resolver actividades auténticas, en contextos significativos, cuya resolución admita más de una estrategia, que requiera la toma de decisiones por parte de los estudiantes y que pongan en juego diferentes conocimientos y habilidades.

### **3.5. México**

#### **3.5.1. La relación de las evaluaciones en el aula con el currículo prescrito en matemáticas en México**

En la asignatura Matemática, el plan y programas de estudio oficiales pretenden que los alumnos “...utilicen los conocimientos que ya tienen para resolver ciertos problemas [...]; comparen sus resultados y formas de solución para hacerlos evolucionar hacia los procedimientos y las conceptualizaciones propias de las matemáticas”<sup>48</sup>. Los contenidos están organizados en seis ejes: a) los números, sus relaciones y sus operaciones; b) medición; c) geometría; d) tratamiento de la información; e) la predicción y el azar; y, f) procesos de cambio. Los primeros cuatro ejes se trabajan desde primer grado y los dos últimos a partir de tercero y cuarto grados respectivamente.

Formalmente, se realiza una evaluación bimestral, al igual que en el resto de las asignaturas, aunque los profesores entrevistados dicen evaluar permanentemente a través de ejercicios tomados de diversos libros, tanto oficiales como de editoriales comerciales. Con respecto a la evaluación permanente, se observa una tendencia a la calificación numérica, a observar sólo el resultado final y a omitir observar los procesos que proporcionan claves importantes para la mejora didáctica que podría introducir el docente.

El enfoque de la asignatura busca que los conocimientos matemáticos sean para los alumnos una herramienta flexible y adaptable para enfrentar las situaciones problemáticas que se les presentan en la vida diaria. Los docentes entrevistados manifiestan que su prioridad para el diseño de las actividades de enseñanza y de evaluación, es que los alumnos resuelvan problemas, fundamentalmente con las operaciones básicas.

---

<sup>48</sup> SEP. Plan y programas de estudio 1993.

“...yo creo que la resolución de problemas, es importantísima, porque todos los días los enfrentan nuestros alumnos, desde el momento en que van a comprar a la tienda, en que les dan el cambio, etc.; por eso yo siento que la resolución de problemas les permite un mejor entendimiento de la realidad...” (E. 6).

Si bien en la práctica cotidiana la mayoría de los docentes destacan la conveniencia de plantear problemas como un medio para abordar los contenidos del programa, ellos tienen las características de simples ejercicios de aplicación de conocimientos, muchas veces repetitivos, como lo muestra la siguiente imagen, que no aportan al desarrollo de capacidades matemáticas relevantes en los estudiantes. Pocas veces se vieron propuestas de actividades auténticas, en contextos significativos, cuya resolución admita más de una estrategia, que requiera la toma de decisiones por parte de los estudiantes y que pongan en juego diferentes conocimientos y habilidades.

**REVISADO**

Se usan 12 metros de listón para hacer 8 moños iguales ¿cuántos metros de listón se usan para cada moño?  $1\frac{1}{2}$  m.

$$\begin{array}{r} 8 \overline{) 12} \\ \underline{10} \\ 20 \\ \underline{18} \\ 20 \\ \underline{18} \\ 2 \end{array}$$

$$\frac{12}{8} = \frac{3}{2} = 1\frac{1}{2}$$

Se usan 2 metros de listón para hacer 3 moños iguales ¿cuántos metros de listón se usan para cada moño?  $\frac{2}{3}$  m.

$$\begin{array}{r} 2 \overline{) 2} \\ \underline{0} \\ 0 \end{array}$$

$$\frac{2}{3}$$

Se usan 8 metros de listón para hacer 6 moños iguales ¿cuántos metros de listón se usan para cada moño?  $1\frac{1}{3}$  m.

$$\begin{array}{r} 6 \overline{) 8} \\ \underline{6} \\ 20 \\ \underline{18} \\ 2 \end{array}$$

$$\frac{8}{6} = \frac{4}{3} = 1\frac{1}{3}$$

Se usan 5 metros de listón para hacer 9 moños iguales ¿cuántos metros de listón se usan para cada moño?  $\frac{5}{9}$  m.

$$\begin{array}{r} 5 \overline{) 5} \\ \underline{5} \\ 0 \end{array}$$

$$\frac{5}{9}$$

*Aplicación de conocimientos*

En algunos casos, y pese a la focalización en los resultados más que en los procesos, se pudo observar que los docentes califican como correctos, resultados que están equivocados. Esto

ocurre debido a que se privilegia el uso de operaciones o estrategias “convencionales” para resolver las situaciones planteadas, que no siempre son pertinentes, dada la intención original de la actividad en el programa, y al enfoque de enseñanza, que propone “llevar a las aulas actividades de estudio que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de solucionar los problemas y a formular argumentos que validen los resultados”.

Los docentes dan mucha importancia al eje de los números, sus relaciones y operaciones. Este eje “se trabaja desde primer grado con el fin de proporcionar experiencias que pongan en juego los significados que los números adquieren en diversos contextos y las relaciones que pueden establecerse entre ellos [...]; las operaciones son concebidas como instrumentos que permiten resolver problemas”<sup>49</sup>.

Las actividades que más se realizan en las aulas son la escritura con números y letras de cantidades de más de seis cifras, ejercicios de valor posicional, resolución de operaciones básicas con cantidades decimales, representación de fracciones y resolución de operaciones con fracciones comunes.

|   |  |
|---|--|
|   |  |
| <p style="text-align: center;"><i>Escritura de cantidades</i></p> | <p style="text-align: center;"><i>Valor posicional</i></p> |

<sup>49</sup> Op.cit.

Si bien los maestros sustentan la conveniencia de trabajar los distintos temas del programa en un contexto de resolución de problemas, los contenidos de este eje parecen trabajarse de manera aislada. Los cuadernos contienen ejercicios reiterativos sobre diferentes temas abordados.

Los otros ejes temáticos se trabajan en una proporción mucho menor y en el siguiente orden de importancia: medición, tratamiento de la información y geometría. Los ejes temáticos “procesos de cambio” y “la predicción y el azar” casi no aparecen trabajados. Ello puede deberse a que el relevamiento de información para este estudio se realizó al inicio del ciclo escolar. Sin embargo, también es cierto que su peso en el currículum es bastante menor, en comparación con los demás ejes.

### **3.5.2. Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales en matemáticas en México**

En la evaluación ENLACE, la prueba de Matemáticas para 6° grado consta de 61 reactivos, distribuidos en los seis ejes del programa oficial. La mayor cantidad de ítems recae en el eje correspondiente a los números, sus relaciones y sus operaciones (41%).

En cuanto a EXCALE, la prueba está integrada por 130 reactivos distribuidos en varios cuadernillos, de los cuales el 56% se refiere a los números, sus relaciones y sus operaciones; 19% a medición; 9% a geometría; 3% a tratamiento de la información; 5% a predicción y azar; y 8% a procesos de cambio. Estas proporciones son similares a los pesos de los diferentes ejes en el currículum. En este examen también se le da mayor importancia al eje de los números, sus relaciones y sus operaciones, coincidiendo con las afirmaciones de los profesores entrevistados: “*En matemáticas, en las evaluaciones yo siempre abarco los números y sus operaciones... porque ahí es donde yo he detectado que siempre hay problemas; en ese eje...*” (E. 5).

### **3.5.3. Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en México con los marcos curriculares del SERCE**

También el SERCE tiene como centro de atención la resolución de problemas, desde un enfoque de habilidades para la vida.

Los dominios de SERCE son coincidentes con los ejes y contenidos que trabajan en sus aulas los profesores de México. Sin embargo, en este país el énfasis está puesto en la resolución de problemas simples que *“exige el uso de información matemática que está explícita en el enunciado, referida a una sola variable y al establecimiento de relaciones directas necesarias para llegar a la solución”*.

### **3.6. Perú**

#### **3.6.1. La relación de las evaluaciones en el aula con el currículo prescrito en matemáticas en el Perú**

El currículo de matemática tiene tres componentes básicos: *números, relaciones y funciones; geometría y medida; estadística y probabilidad*. Al igual que los currículos de Colombia, El Salvador, Guatemala y México, el de Perú enfoca la evaluación de los conocimientos en el marco de la resolución de problemas y considera a los números y a las operaciones como instrumentos para el objetivo principal que es la resolución de situaciones problemáticas. Esto coincide además, casi puntualmente, con el currículo de México, que también sustenta que los conocimientos matemáticos deben ser para los alumnos una herramienta flexible y adaptable para enfrentar las situaciones problemáticas que se les presentan en la vida diaria

El currículo peruano solicita a los docentes que planteen a los estudiantes situaciones que constituyan desafíos, de tal manera que el alumnos observe, organice datos, analice, formule hipótesis, reflexione, experimente empleando diversas estrategias, verifique y explique las estrategias utilizadas al resolver un problema. Demanda, pues, que valoren tanto los procesos como los resultados. A través de la Matemática, los estudiantes deben aprender a plantear problemas partiendo de su contexto y enfrentar situaciones problemáticas con una actitud crítica.

Sin embargo, en el relevamiento realizado en este estudio se encontraron muy pocas propuestas de evaluación que constituyeran verdaderos desafíos cognitivos para los alumnos, tales como seleccionar datos, verificar hipótesis, resolver situaciones por estimación y tanteo o desarrollar diferentes caminos para resolver una situación planteada.

Las tareas de evaluación observadas en los cuadernos son sencillas y de baja demanda cognitiva. Se trata de problemas directos, que se asemejan a ejercicios de aplicación de

conocimientos escolares, sin posibilidad real de transferir esos conocimientos a nuevos contextos.

20/05/08

Razonamiento Matemático

¡Qué Problemas!

† Francisco dice: tengo 8 años. La edad de mi padre es el cuadruple de la edad.  
 Mi mamá tiene 3 años menos que mi papá. ¿Cuántos años tiene la mamá de Francisco?

Datos

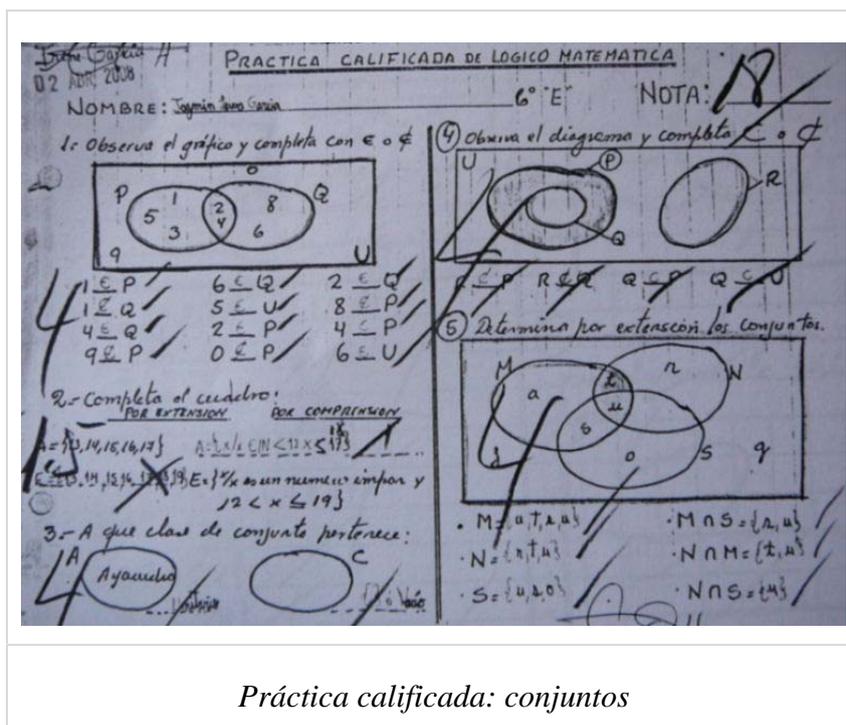
Francisco tiene 8 años  
 Su mamá de Francisco tiene 32 años.

Respuesta

|     |      |
|-----|------|
| 4 x | 32 = |
| 8   | 3    |
| 32  | 29   |

*Evaluación de aula: “razonamiento matemático”*

Un aspecto que llama la atención en las aulas peruanas es la fuerte presencia de trabajos de evaluación referidos a la Teoría de Conjuntos, situación que también se pudo apreciar en Guatemala. Son numerosas y variadas las propuestas en que los niños deben establecer relaciones, representar conjuntos por comprensión y por extensión y realizar operaciones entre conjuntos. Estos trabajos generalmente no se transfieren a situaciones y contextos relacionados con la realidad cotidiana de los alumnos.



El programa vigente para 6to grado, por el contrario, no pone mayor énfasis en estos conocimientos y realiza una única referencia a este tema en el componente ‘números, relaciones y funciones’: “Representa operaciones entre conjuntos: diferencia simétrica y complemento de un conjunto”<sup>50</sup>. La continuada vigencia de estos contenidos en la práctica magisterial, posiblemente, revela la significativa inversión en capacitación docente que se realizó en los años de la reforma educativa, en los setenta, en este país, momento en que el trabajo con conjuntos estaba aún en auge.

### 3.6.2. Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales en matemáticas en el Perú

Las pruebas de matemática de la UMC son elaboradas dentro del enfoque de resolución de problemas, por considerar que estos son los generadores más adecuados de los aprendizajes a partir de los cuales el estudiante podrá encontrar el significado y la justificación de los conocimientos que debe adquirir. Las pruebas evalúan tres capacidades matemáticas: resolución de problemas, comunicación matemática y aplicación de algoritmos. Lo hacen a través de contenidos tales como número y cantidad, álgebra y funciones, espacio y forma, y estadística y probabilidad, en contextos intra y extra matemáticos.

<sup>50</sup> Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, 2005 (p.125).

Una vez más se encontró que las pruebas propuestas por los maestros para evaluar los conocimientos matemáticos de los alumnos no reflejan este enfoque y refieren básicamente a la aplicación de diferentes conocimientos adquiridos en el ámbito escolar. Los trabajos que se pudieron observar en las escuelas son muy similares entre sí: operaciones entre conjuntos, escritura de números, aplicación de algoritmos convencionales, resolución de operaciones combinadas, algunos trabajos de estadística, problemas simples cuya resolución requiere de la aplicación directa de datos explicitados en los enunciados. Las prioridades en la enseñanza de la matemática están centradas básicamente en las cuatro operaciones básicas y en la escritura de números. Al preguntarle a los maestros qué aspectos del programa priorizan en el momento de evaluar, responden:

*“La numeración, porque todavía no se ubican bien en lo que son las cantidades más grandes, o sea, por más que utilicemos el tablero posicional no saben todavía ubicar lo que son millones,... los millares, se equivocan, basta que le cambie el orden de los números, se equivocan”* (E. 3).

*“Relación de números, porque el niño, en primera instancia tiene que saber el por qué de los números en nuestra vida; la importancia de los números, el tablero posicional, la seriación...”* (E. 12).

El tipo de actividad al que alude este docente generalmente aparece presentada sin un contexto significativo para el niño, lo que no asegura que éste pueda transferir y aplicar el conocimiento para resolver situaciones socialmente relevantes. En la mayoría de los casos observados, el enfoque adoptado por las evaluaciones nacionales, de evaluar *“el dominio de habilidades y conocimientos matemáticos útiles para desempeñarse con eficacia ante situaciones problemáticas novedosas o rutinarias, cuya solución requiera la puesta en práctica de dichas habilidades y conocimientos”*, no se vio reflejado en las evaluaciones de aula.

### **3.6.3. Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en el Perú con los marcos curriculares del SERCE**

El enfoque de habilidades para la vida de las pruebas SERCE se tradujo en propuestas que requirieron de los alumnos interpretar datos, analizar regularidades, planificar distintas estrategias de resolución, analizar resultados, fundamentar procedimientos.

En Matemática, las mayores diferencias halladas entre las pruebas del SERCE y las pruebas propuestas en las escuelas peruanas radican, básicamente, en los procesos cognitivos que los

estudiantes deben poner en juego para resolver las tareas propuestas. En el SERCE los procesos evaluados fueron el reconocimiento de objetos y elementos, la solución de problemas simples y la solución de problemas complejos. Las propuestas de evaluación que se observaron en las aulas peruanas se centran en el primero y en el segundo de los procesos cognitivos mencionados. La resolución de problemas complejos, que requieren del alumno reorganizar la información presentada, establecer relaciones implícitas y planificar estrategias, casi no aparece.

Otra diferencia a destacar es que el enfoque asumido por el SERCE, plantea que el foco de la enseñanza no debe estar en el aprendizaje de algoritmos y procedimientos de cálculo. Esto contrasta con las respuestas de los maestros peruanos ante la pregunta *¿qué aspectos determinantes tiene en cuenta para decidir si un niño aprueba o no el curso en Matemática?* Una amplia mayoría responde que lo principal es que el alumno haya adquirido la técnica de las cuatro operaciones básicas; respuestas muy similares a las dadas también por los maestros de El Salvador.

*“Que sepan las cuatro operaciones fundamentales: sumar, restar, multiplicar, dividir, que sepa hacer operaciones combinadas, potenciación, radicación” (E. 6).*

*“Nos pide secundaria preparar a los niños; que las cuatro operaciones básicas las manejen pero muy bien, [...] Y nos piden también la responsabilidad, cumplir con las tareas, pero básicamente las operaciones básicas, más que el razonamiento matemático, que es también muy importante” (E. 2).*

### **3.7. Uruguay**

#### **3.7.1. La relación de las evaluaciones en el aula con el currículo prescrito**

Entre los objetivos generales que el currículo asigna a esta asignatura se encuentran: capacitar al niño para operar lógicamente, a fin de cubrir las solicitudes corrientes de una cultura matemática; promover confianza en su esfuerzo para encontrar vías propias de trabajo; desarrollar juicio crítico, capacidad reflexiva y aptitud de discernimiento. Todo esto, como formas de contribuir a la formación de la personalidad individual y social del niño y conducirlo a valorar la importancia del conocimiento matemático en el mundo de hoy.

El Programa de matemática, vigente hasta fines de 2008, señala: *“...el plan de estudios primarios, si bien obedece a la necesidad de que el educando entre en posesión de una*

*técnica imprescindible en su vida de relación, debe desarrollarse en forma tal, que su adquisición no se transforme en una mera trasmisión de conocimiento”<sup>51</sup>.*

Los ejes de contenidos del Programa de matemática son: *Numeración, Operaciones Geometría, Mediciones y Aplicación de conocimiento.*

En el Programa Escolar el tema de las situaciones problemáticas se presenta como un contenido dentro del apartado “*aplicación de conocimiento*”. Sugiere que los estudiantes apliquen los diferentes conocimientos adquiridos a “*situaciones diversas que respondan a la realidad y estimulen la actitud reflexiva del alumno*”. Además valora, en la resolución de los problemas, “*los tanteos previos, el cálculo por aproximación, la interpretación de la lógica de la respuesta, la comprobación gráfica u objetiva de la misma, [porque ellas] constituyen prácticas de un alto valor educativo que el alumno debe ejercitar constantemente*”<sup>52</sup>.

Los maestros uruguayos entrevistados, en general, realizan propuestas que tienen en cuenta la funcionalidad de las situaciones. Se registraron múltiples actividades que proponen problemas en contextos reales y cercanos a los estudiantes: calcular el gasto de un paseo que realizarán al final del año; calcular y comparar los costos de diferentes servicios de telefonía celular, con el propósito de tomar una decisión de compra; discriminar entre datos útiles e inútiles para resolver una situación determinada; elegir entre un conjunto de operaciones, aquella que es apropiada para la resolución de un problema dado.

---

<sup>51</sup> Programa de Educación Primaria para las Escuelas urbanas. Revisión 1986 (p.24)

<sup>52</sup> Op.cit. (p.27)

MATEMÁTICA

1. Completa el cuadro

| EMPRESA  | % | Nº USUARIOS |
|----------|---|-------------|
| CTI      |   |             |
| ANCEL    |   |             |
| MOVISTAR |   |             |

2. Realiza una gráfica circular con los porcentajes de usuarios de cada empresa.

3. OFERTA

CEL con CÁMARA  
Y MP3 MOVISTAR

Ó CUSTAS de U\$S 25  
+ 1000 MIN Y  
\* 250 SMS

4. Calcula el valor del celular en pesos

B. El valor del minuto para llamar a Ariel es 1,70  
¿Cuántos minutos puede hablar?

C. La empresa ofrece una rebaja de un 6%  
si la compra es contada.  
¿Cuál es la rebaja en pesos?

Razonamiento - Indicar los datos que faltan.

Marca con una cruz la información que falta para resolver el problema.

- Diego con un bidón de 18 litros de vino tinto desea envasar el mayor número posible de botellas. ¿Cuántas botellas puede envasar?
- El precio del litro de vino
- El número de litros a envasar
- La capacidad de una botella. —
- Para comprar una filmadora la escuela dispone de \$ 8035. Se organiza una rifa que deja una ganancia de \$2150 y una función de cine en la que se recauda \$780 ¿Alcanza el dinero que se dispone para la compra deseada
- El precio de la filmadora —
- El número de entradas vendidas
- El número de rifas vendidas.
- Para las fiestas de fin de año una empresa prepara paquetes de obsequio para sus 25 empleados. Cada paquete se compone de una caja de bombones de \$ 62 y una botella de vino. ¿Cuál es el gasto en obsequios que realiza la empresa .
- El número de botellas de vino
- El número de bombones de cada caja
- El precio de la botella de vino. —

**Problemas propuestos en el aula**

Uno de los maestros entrevistados expresó que la escuela debe priorizar los temas que les servirán a los alumnos para la vida y lo fundamenta de la siguiente manera:

*“...el 90 % del alumnado, lamentablemente, comienza el secundario pero luego lo dejan... entonces considero que ellos tienen que saber leer un recibo de sueldo, saber qué le descontaron, qué porcentaje de su sueldo cobran, el por qué de las cosas”* (E. 13).

### **3.7.2. Relación entre evaluación en el aula y evaluaciones nacionales en matemáticas en el Uruguay**

Para diseñar las pruebas nacionales en Uruguay se consideran los conocimientos incluidos en el Programa Escolar, pero se tienen en cuenta, también, aquellas competencias que, a pesar de no formar parte del currículo formal, son consideradas, por los docentes y especialistas en el área, como fundamentales para seguir aprendiendo. La evaluación de los conocimientos

matemáticos se articula en torno a tres áreas de competencias básicas: “**comprensión de conceptos matemáticos** –ser capaz de entender el significado de los conceptos y principios fundamentales, así como de manejar el lenguaje simbólico propio de la disciplina-; **aplicación de algoritmos operacionales** –ser capaz de manejar un repertorio de rutinas operatorias de carácter instrumental-; **resolución de problemas matemáticos y de aplicación a situaciones de la vida social** –ser capaz de buscar y producir estrategias lógicas para la solución de todo tipo de problemas-“<sup>53</sup>. Esta última competencia, por su relevancia social, es considerada prioritaria para valorar los procesos cognitivos de los alumnos. Se entiende por problema “una situación a investigar que requiere que el alumno se pregunte por el camino a seguir, elija uno de ellos y compare la solución alcanzada con otras posibles”<sup>54</sup>. Las pruebas evalúan procesos tales como el reconocimiento de la situación, la interpretación y el relacionamiento de datos, la generalización y el ensayo de procedimientos de resolución diversos.

En las aulas de Uruguay, los maestros también le dan un lugar preponderante a la resolución de problemas. Trabajan y evalúan cotidianamente la capacidad de los alumnos para resolver situaciones presentadas en diversos contextos, reales y cercanos al niño. En las entrevistas realizadas a los maestros, al preguntarles qué conocimientos priorizan al momento de evaluar, la mayoría respondió que lo importante es evaluar la capacidad que tienen los alumnos para resolver diferentes situaciones (numéricas, geométricas, etc.) y el desarrollo de estrategias de resolución. Destacaron además la importancia de saber utilizar los conocimientos en nuevos contextos.

En cuanto a la evaluación de las operaciones aritméticas, existe un alto grado de coincidencia entre las evaluaciones nacionales y las de aula. Las primeras evalúan la aplicación de algoritmos operacionales como herramienta para resolver situaciones y valoran la reflexión acerca de sus propiedades y su significado. En las aulas, los maestros dicen que los alumnos deben tener dominio de la técnica operatoria, pero que también deben comprender el significado de las mismas.

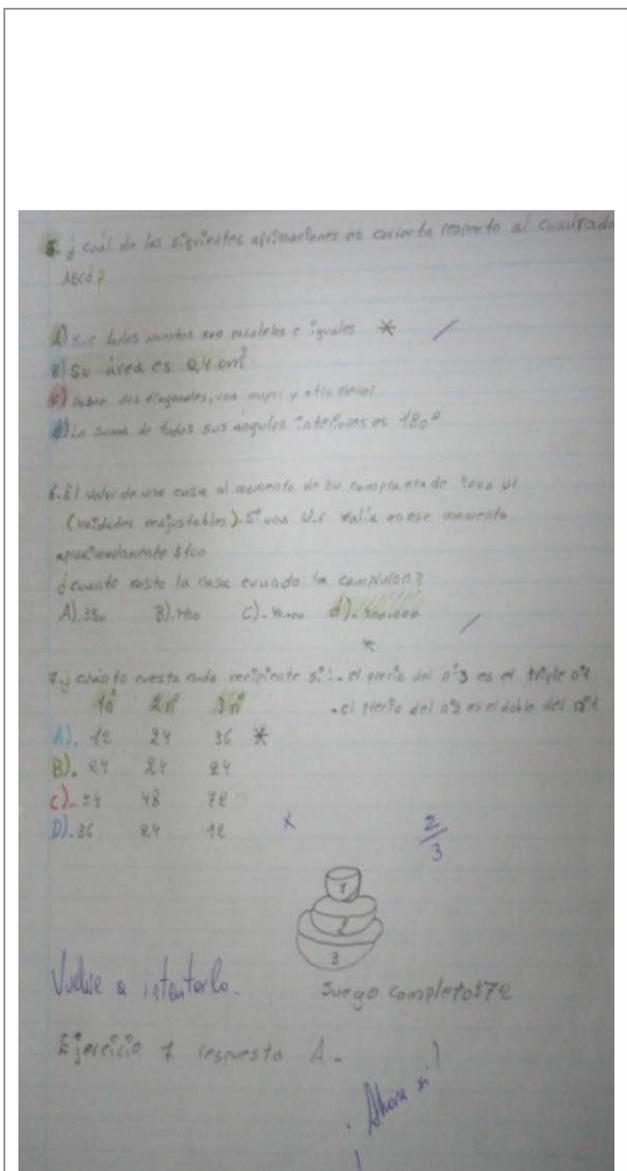
*“Las operaciones básicas, pero por su significado; la técnica y su significado... vamos a razonar primero, ¿qué me pide la maestra?, ¿qué tengo que calcular?, ¿qué tengo que resolver? Si querés aplicar ‘el cálculo por el cálculo’, ponés técnica operatoria, que por lo general no la pongo” (E. 11).*

---

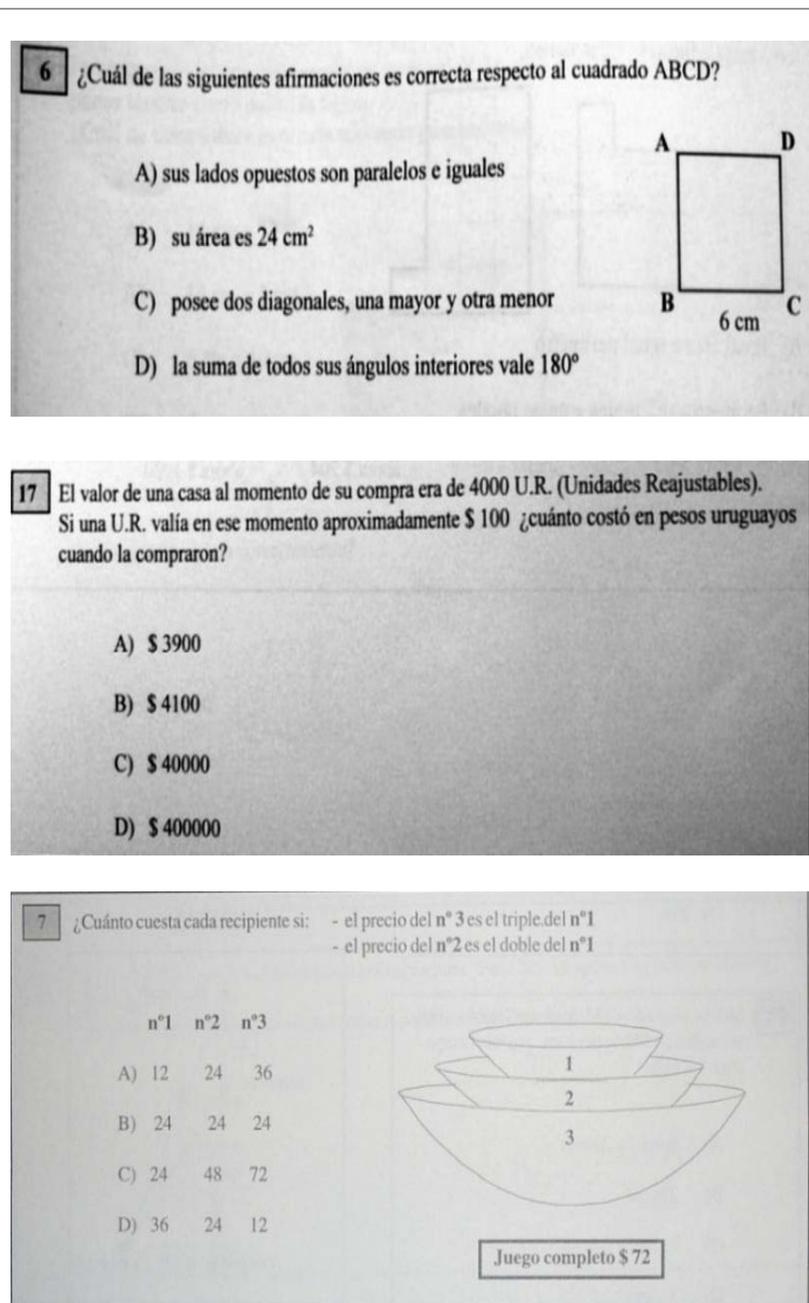
<sup>53</sup> Evaluación Nacional de Aprendizajes. 6to año educación primaria. Fundamentos 1996 (p.14).

<sup>54</sup> Op.cit (p.18).

También, en algunos casos, se pudo observar en los cuadernos de los alumnos propuestas puntuales tomadas de las pruebas nacionales, como lo muestra el siguiente ejemplo. En este caso el maestro propuso a sus alumnos actividades tomadas de un documento publicado con el objetivo de promover la reflexión de los docentes en torno a la prueba aplicada.



Evaluación de aula



Evaluación Nacional, 2002

### 3.7.3. Relación de las evaluaciones en el aula en matemáticas en el Uruguay con los marcos curriculares del SERCE

Las pruebas SERCE, como se dijo anteriormente, fueron diseñadas desde el enfoque de *Habilidades para la Vida*, con foco en la resolución de problemas. Este enfoque implica que

*“...una educación matemática de calidad debe proporcionar a los estudiantes las herramientas que les permitan actuar en una variedad de situaciones de la vida diaria. Hoy, el foco de la enseñanza está puesto en la motivación y gestión del conocimiento y en que el estudiante desarrolle la capacidad de utilizar conceptos, representaciones y procedimientos matemáticos para interpretar y comprender el mundo real. Es decir, ha dejado de estar centrada en el aprendizaje de algoritmos y procedimientos de cálculo, o en el uso de la resolución de problemas sólo como elemento de control de lo aprendido. [...] Las habilidades matemáticas deberían tener sentido también fuera de un contexto exclusivamente escolar, ya que las habilidades de interpretar, identificar, calcular, recodificar, graficar, comparar, resolver, optimizar, demostrar, aproximar, comunicar, entre otras, proporcionan al estudiante la preparación para desenvolverse con éxito en la vida social y para afrontar los retos del futuro en un mundo de cambio permanente”*<sup>55</sup>.

Tanto en las entrevistas realizadas a los maestros como en sus propuestas de evaluación, se pudo percibir este enfoque del trabajo en matemática. La mayoría de los docentes entrevistados valora la utilidad de los conocimientos matemáticos en la vida real y los prioriza al momento de proponer sus evaluaciones.

*“Todo lo que te sirva para seguir avanzando en la vida. ... lo importante es que lo que se aprenda sea más bien para la vida....Hay que darles una herramienta con la que en el futuro se pueda manejar... Siempre aplico los conocimientos a la vida real. El otro día un papá que se está dedicando a teñir prendas, le había tocado confeccionar un mantel, teñirlo, y quería saber cuántos metros cúbicos de tinta necesita, y lo resolvimos en la clase. El papá usaba una medida muy [poco] convencional, arbitraria... ¿Cuánto comprar –se le había planteado al padre– para teñir esa tela? Entonces él nos vino a consultar y entonces [los niños] vieron su utilidad, que era un conocimiento que no estaba alejado del mundo...”* (E. 16).

*“Resolver situaciones cotidianas, operar bien aunque esto ya está logrado de años anteriores, deben saber comprender, identificar datos, idea de cálculo, despejar incógnitas, IVA, porcentajes, situaciones con sistema monetario...”* (E. 8).

*“Generalmente no acostumbro a evaluar por ejemplo conocimientos de tipo memorísticos; nombres y ese tipo de cosas sino que más bien lo que acostumbra hacer por mi forma de trabajo, es plantear problemas y ver si se puede poner en juego*

---

<sup>55</sup> SERCE, 2009. Aportes para la enseñanza de la Matemática; (p. 15 y 16).

*ciertos conocimientos frente a esos problemas...el propósito es ver si más o menos lo que se va trabajando pueden ponerse en juego en la vida” (E. 15).*

### 3.8. A modo de síntesis

A continuación se presenta, a modo de resumen, un cuadro que sintetiza el grado de alineamiento encontrado, en el área de Matemática, entre las evaluaciones que los maestros realizan en sus aulas y los currículos prescritos en sus países, en primer lugar; las evaluaciones nacionales de su país, en segundo lugar; y las pruebas SERCE, en tercer lugar.

**Figura 3.2**

**Grado de alineamiento en Matemática, entre las evaluaciones en el aula en cada país y el currículo nacional, las pruebas nacionales y las pruebas SERCE, en términos de contenidos y de enfoque didáctico**

|                    | Alineamiento entre evaluación en las aulas y currículo nacional |                   | Alineamiento entre evaluación en las aulas y evaluaciones nacionales |                   | Alineamiento entre evaluación en las aulas y pruebas SERCE |                   |
|--------------------|---|-------------------|--|-------------------|--|-------------------|
|                    | Conocimientos   | Enfoque didáctico | Conocimientos  | Enfoque didáctico | Conocimientos  | Enfoque didáctico |
| <b>COLOMBIA</b>    | **  | **                | ***  | **                | **   | **                |
| <b>COSTA RICA</b>  | ****  | ***               | ****   | ***               | ***  | ***               |
| <b>EL SALVADOR</b> | ****  | ****              | ****   | ***               | **   | *                 |
| <b>GUATEMALA</b>   | ****  | ***               | ****   | ***               | **   | *                 |
| <b>MÉXICO</b>      | ***   | **                | ***  | **                | ***  | **                |
| <b>PERÚ</b>        | ***   | **                | **   | **                | **   | *                 |
| <b>URUGUAY</b>     | ***   | ***               | ****   | ***               | ***  | ***               |

\*\*\*\*Fuertemente alineadas    \*\*\*Moderadamente alineadas    \*\*Poco alineadas    \*No Alineadas

Como también se observó en el caso de Lengua, en Matemática se aprecia, en la mayor parte de los países, un fuerte alineamiento entre los contenidos evaluados por los maestros en las aulas y lo prescrito por los currículos. También vuelve a constatarse un importante distanciamiento entre las prácticas de los docentes y los enfoques y sugerencias metodológicas prescritas en los currículos, en las evaluaciones nacionales y en el SERCE. El Salvador aparece como el país en el que existe mayor coincidencia entre lo abordado en las aulas y en el currículo nacional. Perú es el país donde se pudo apreciar menor alineamiento de contenido y enfoque entre las evaluaciones de aula y las pruebas nacionales. El Salvador, Guatemala y Perú son los países donde las prácticas de los maestros en el área de matemática aparecen menos alineadas a los contenidos y al enfoque asumido en las pruebas SERCE.

## **4. CONCLUSIONES**

Luego de analizar las evaluaciones que los docentes de los distintos países proponen a sus alumnos en el aula y compararlas con lo que establece el currículo prescrito en cada país, con lo que evalúan las pruebas nacionales y con los conocimientos y capacidades evaluados por las pruebas SERCE, es posible formular algunas conclusiones. Es importante reiterar que las conclusiones aquí expuestas se apoyan en las entrevistas y trabajos relevados en el marco de este estudio, que no constituyen una muestra representativa del conjunto de los maestros del país analizado. Sin embargo, por el modo en que fueron seleccionadas las escuelas, se puede afirmar que hay un cierto sesgo hacia relativamente buenos maestros de cada país, lo cual no significa que sean los mejores o que no haya otras experiencias y formas de trabajar mejores y peores en cada uno de los países.

### **4.1. Las evaluaciones de aula y los currículos prescritos**

1. Los currículos de los países incluidos en este estudio presentan algunos puntos de coincidencia en relación a cómo enfocan el desarrollo de la evaluación en sus planes de estudio. La totalidad de los países sostienen, a través de sus currículos prescritos, que la evaluación debe ser un proceso continuo y permanente pero, al mismo tiempo, flexible. Resaltan el carácter sistemático que deben tener las evaluaciones a los alumnos en las aulas. También existe coincidencia respecto a los tipos de evaluaciones que se deben realizar. Varios países explicitan la necesidad de utilizar evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, al tiempo que destacan la importancia de la función formativa de la evaluación como medio para reorientar el proceso de enseñanza y tomar decisiones oportunas para adecuar y mejorar los procesos de aprendizaje.
2. La mayoría de los currículos se proponen desarrollar competencias y aluden a la necesidad de que los alumnos adquieran capacidades que les permitan enfrentarse a situaciones nuevas con éxito. Pero los docentes no siempre llevan a la práctica el enfoque promovido por los currículos. Evaluar el desarrollo de competencias en los alumnos implica evaluar no solo sus saberes, sino también su capacidad de utilizar y transferir dichos saberes a situaciones nuevas. Supone además que los estudiantes no se limiten a aprender de memoria ni a adquirir rutinas mecánicas para resolver problemas estereotipados. En contraposición con esto, la gran mayoría de las tareas de

evaluación registradas en las aulas visitadas no involucran contextos reales ni complejos. Se trata de tareas que apelan a la memoria y a la aplicación de rutinas en situaciones alejadas de la vida real y cotidiana de los alumnos. En Matemática, por ejemplo, se observaron largos listados de algoritmos operacionales o ejercicios simples de aplicación de conocimientos, todas ellas, actividades de baja demanda cognitiva. En Lengua se observó, principalmente, el uso de textos recreativos y con poca funcionalidad comunicativa, tales como cuentos, poemas y leyendas. Las preguntas formuladas por los maestros apelaban a la retención de lo leído y a recuperar información textual y visible. La evaluación de la escritura está centrada en los aspectos formales o convencionales de la lengua, como la gramática y la ortografía. Las consignas de escritura también suelen carecer de contextos significativos.

3. Existen diferencias entre los países en relación al grado de fuerza prescriptiva de sus currículos. Costa Rica es un país cuyo currículo es altamente prescriptivo y adoptado por los maestros. Indica con claridad los tipos de evaluaciones que los maestros deben realizar en el año lectivo y el peso de las mismas sobre las calificaciones y los criterios de promoción. En otros países como Colombia, México y Uruguay, los currículos casi no aportan lineamientos para la realización de los procesos evaluativos y los docentes tienen un importante grado de libertad para decidir cómo evaluar los aprendizajes de sus alumnos. En El Salvador, si bien el currículo aporta lineamientos para la evaluación, lo hace a modo de sugerencias. Sin embargo, los maestros se apegan a dichos lineamientos y en general proponen en sus aulas las mismas actividades que presenta el currículo.
4. En el trabajo de campo fue posible constatar que, si bien el programa nacional es considerado por los docentes como una guía importante que toman en cuenta para enseñar y evaluar, también abordan otros temas y desarrollan otras prácticas, que no se encuentran explicitados en el currículo oficial. Los maestros dicen cumplir con lo establecido en los currículos prescritos, pero muchos de ellos señalan que es necesario realizar algunas adecuaciones, y enseñar y evaluar algunos conocimientos que no están allí presentes explícitamente. Las razones para ello son diversas. En algunos países, se relacionan con la necesidad de aportar a los alumnos ciertos conocimientos que necesitarán en el futuro para desenvolverse en su entorno y que los currículos no

consideran, por omisión o desactualización. En otros casos, las prácticas divergentes de los maestros son resabios de rutinas anteriores. Siguen enseñando y evaluando como lo hicieron siempre, aún cuando el currículo prescrito y los lineamientos para la evaluación hayan sido actualizados.

5. Si bien los maestros enseñan y evalúan los contenidos determinados por los currículos nacionales, se encontraron evidencias muy fuertes de que las sugerencias metodológicas y los enfoques didácticos explicitados en los currículos no siempre son tomados en cuenta. Por ejemplo, la mayor parte de los currículos de Lengua analizados tienen enfoques comunicativos, lo que implica interactuar con distintos tipos de textos, trabajar con diferentes situaciones comunicativas, expresarse y comunicarse en situaciones auténticas, con un propósito e intención determinados y que respondan, además, a las necesidades e intereses de los estudiantes. Los enfoques registrados a través de los testimonios de los maestros y de sus propuestas de evaluación, distan bastante del enfoque comunicativo. En general solicitan a los alumnos que escriban definiciones, completen oraciones con palabras dadas, completen palabras con letras, subrayen sujetos y predicados, o que clasifiquen palabras. La situación registrada en Uruguay fue diferente, dado que en este país el currículo (vigente hasta el año en que se realizó este estudio) tenía un cierto grado de desactualización, pero los maestros en sus aulas proponen evaluaciones más actualizadas que las sugeridas en los programas de las distintas áreas. En tanto en Colombia coexisten diferentes tendencias al respecto, están los maestros que toman en cuenta el enfoque comunicativo promovido por el currículo y trabajan los textos con una función práctica, y están los docentes que privilegian el enfoque prescriptivo-normativo de la lengua.

#### **4.2. Las evaluaciones de aula y las evaluaciones nacionales**

1. Los conocimientos evaluados por las pruebas nacionales de los distintos países visitados en el contexto de este estudio corresponden, aunque en diferente grado según el país, a los conocimientos evaluados por los maestros en sus aulas. Por ejemplo, en Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Uruguay, los contenidos evaluados por los docentes están fuertemente alineados con los evaluados en las pruebas nacionales. En Colombia, México y Perú, si bien existe alineamiento, éste es más moderado.

2. En cambio, difiere sustancialmente el enfoque didáctico asumido en una y otra instancia de evaluación. Las evaluaciones nacionales en Lengua, por lo general, proponen trabajos a partir de textos variados, con funciones comunicativas claras, para luego proponer preguntas que apelan a diferentes niveles de información. En las aulas, en tanto, predominan los textos recreativos, poco funcionales y sin mayor utilidad fuera del contexto escolar. Las preguntas propuestas son muy básicas y de limitada demanda cognitiva. En Matemática sucede algo similar. Las actividades propuestas en las evaluaciones nacionales generalmente ponen al alumno en situación de desarrollar estrategias, habilidades y procedimientos para resolver situaciones diversas en contextos más o menos auténticos. En tanto, en las aulas los maestros proponen a sus alumnos muchos trabajos rutinarios de aplicación de algoritmos, escritura de números o problemas sencillos y rutinarios de aplicación de conocimientos aprendidos.
3. Puede decirse entonces que, mientras las pruebas nacionales de la mayoría de los países están elaboradas dentro del enfoque de resolución de problemas, con tareas contextualizadas y funcionales, los trabajos propuestos por los docentes en las aulas se acercan más a tareas de aplicación de conocimientos, sin potencial de aplicación más allá del contexto escolar y sin llegar a constituir situaciones auténticas. Podría pensarse que esta diferencia sustantiva entre los enfoques de una y otra evaluación se deba a que no siempre los docentes acceden a los documentos elaborados a partir de las evaluaciones nacionales, especialmente a ejemplos de pruebas.

#### **4.3. Las evaluaciones de aula y la evaluación SERCE**

1. Los diferentes instrumentos utilizados en este estudio para recabar información (entrevistas, cuestionarios, registros fotográficos de las evaluaciones propuestas por los maestros), permitieron percibir que lo que los docentes declaran en las entrevistas sobre lo que evalúan y por qué lo evalúan (*currículo declarado*), pocas veces coincide con las propuestas instrumentadas para evaluar los aprendizajes de sus alumnos (*currículo implementado*). En Matemática muchos maestros dicen priorizar la evaluación del razonamiento a través de tareas relevantes para que el alumno se desenvuelva exitosamente en su entorno. En Lengua declaran valorar, especialmente, la lectura comprensiva y el uso del lenguaje en situación funcional. De esta manera, parecerían adscribirse al enfoque de “*habilidades para la vida*” del SERCE, el cual sustenta la necesidad de que lo enseñado en la escuela sea significativo para

desempeñarse positivamente fuera de ella. Sin embargo, las tareas de evaluación que estos mismos maestros proponen a sus alumnos no se adecuan al enfoque declarado. Las actividades de evaluación suelen carecer de contexto, estar alejadas de los intereses y realidades de los estudiantes, y demandan para su resolución, principalmente la recuperación de contenidos memorizados. Son escasas las situaciones que exigen a los alumnos reflexionar, razonar y poner en juego procesos cognitivos más complejos.

2. El enfoque asumido por las pruebas SERCE en Lectura exige interpretar y resolver problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos. La prueba propuso el trabajo sobre objetos lingüísticos reales tales como textos periodísticos, enciclopédicos, de ficción, de entretenimiento, didácticos, funcionales, entre otros, que ponen al estudiante en contacto con los usos y sentidos reales de la lengua en toda su variedad. En contraposición a esto, los textos que utilizan los docentes para evaluar lectura en sus aulas son casi exclusivamente de carácter recreativo. En El Salvador predominan los trabajos con biografías, además de poemas, leyendas y fábulas. En Perú se pudo observar numerosas propuestas para evaluar lectura a partir de narraciones, poemas y acrósticos. En México, si bien los maestros trabajan con cartas y noticias, no siempre se atiende a los aspectos funcionales de estos tipos de textos. En Uruguay, además del trabajo con textos narrativos, sí se pudo observar la propuesta de actividades de evaluación a partir de otras clases de textos, de carácter funcional, en línea con la propuesta del SERCE.
3. La evaluación de la escritura en el SERCE consideró dos aspectos generales, complementarios y relacionados: el proceso de escritura (visible a través del borrador que se les solicitó a los estudiantes) y el producto escrito (texto final que el alumno fue capaz de redactar). Este enfoque de la escritura no se encontró en prácticamente ninguno de los trabajos de evaluación observados en las aulas. La mayoría de los maestros se centra en el producto escrito y no recoge el proceso de la escritura. Cuando solicitan a sus alumnos la escritura de borradores, no los tienen en cuenta al momento de evaluar el trabajo final. En Costa Rica, si bien algunos maestros dijeron solicitar a sus alumnos la realización de borradores, no se pudo registrar que el mismo fuese utilizado para hacer visible el proceso de organización del trabajo de los alumnos para llegar al texto final. En Uruguay algunos maestros reconocen las ventajas de habituar a sus alumnos a hacer borradores, pero dicen que usualmente no los proponen porque a

sus alumnos no les gusta realizar este trabajo. Una diferencia en este aspecto lo marca Colombia, país en que se observó el trabajo de algunos maestros que solicitan a sus alumnos la realización de borradores como instrumento para dar cuenta del proceso de escritura; esto es coincidente con los resultados del SERCE, en estas pruebas, el 100% de los alumnos colombianos de 6to grado escribieron borradores, atendiendo a lo solicitado por la consigna.

4. La prueba de escritura SERCE también se enfoca en la necesidad de ofrecer a los alumnos instrucciones e indicaciones para la redacción de un escrito, especificando el propósito de la tarea, el ámbito en el que circulará, el lector al que deberá dirigirse, el prototipo textual y el género del texto, entre otros datos. Las consignas propuestas por los maestros a sus alumnos cuando les piden que escriban sobre diferentes temas, generalmente son orales y no indican ni el tipo de texto, ni el destinatario, ni el grado de formalidad, ni el modo en que circulará el escrito. La práctica más común es plantear un título o tema sin mayores precisiones sobre el propósito de la situación comunicativa. Esta forma de trabajo constituye un importante obstáculo para que el alumno reconozca la funcionalidad y autenticidad de los trabajos de escritura que debe realizar. Parecería que los docentes no perciben la necesidad de explicitar estos aspectos, aludiendo a que los alumnos ya saben lo que se espera de ellos cuando se les proponen estas tareas.
5. Otra diferencia entre las pruebas SERCE y las propuestas de evaluación de los maestros, está constituida por los criterios de la valoración de los trabajos de escritura. El SERCE tuvo en cuenta la función del borrador, si los textos eran adecuados a la consigna dada, el planteo inicial y el desarrollo de las ideas, la progresión en la información, la coherencia, la adecuación al registro, el léxico, la concordancia y la ortografía, entre otros aspectos. Las correcciones que los maestros realizan a sus alumnos, por lo general, se focalizan en los aspectos formales de la escritura, tales como la ortografía y la caligrafía, además de errores relacionados con la gramática. Esto se pudo apreciar en la mayoría de los países. En Perú se valora especialmente la ortografía y la presentación de los trabajos. En México, la limpieza y la caligrafía. En Costa Rica, la ortografía y la gramática. En El Salvador, la caligrafía y la ortografía. En Guatemala, diversos aspectos de la gramática.

6. En Matemática las pruebas SERCE también estuvieron orientadas por el enfoque de habilidades para la vida, que coloca a la resolución de problemas como prioridad del trabajo matemático. Las mayores diferencias encontradas en esta área con las pruebas propuestas en las escuelas en los países visitados, están vinculadas con los procesos cognitivos que los estudiantes deben poner en juego para resolver las tareas que les son asignadas. Las propuestas observadas en las aulas no responden al enfoque de resolución de situaciones problemáticas, en las que el alumno deba relacionar conceptos, transferir conocimientos, interpretar datos, argumentar y justificar resultados. Los problemas no constituyen una herramienta que le permite a los alumnos resolver situaciones dentro y fuera de la escuela, sino como el contexto que justifica la aplicación de conocimientos enseñados. En Guatemala es frecuente la propuesta de evaluaciones en las que los alumnos deben resolver largos listados de operaciones o trabajos de geometría y medida que solicitan clasificaciones y ejercicios de cálculo. En Costa Rica predominan los trabajos con numeración, muchas veces sin un contexto específico que los haga significativos. En Perú es intenso el trabajo con Teoría de Conjuntos. En México se proponen algunos problemas, pero la mayor parte de las veces se trata de situaciones directas y simples que no constituyen verdaderos desafíos para los alumnos. En algunas aulas de Uruguay se pudieron observar trabajos que intentan acercarse al enfoque de habilidades para la vida.

Los países de la región han realizado importantes esfuerzos por actualizar sus currículos y diseñar materiales educativos sustentados en las nuevas teorías sobre los aprendizajes. Estos nuevos planes de estudio, en su mayoría, incorporan a la evaluación como parte sustancial del proceso de enseñanza y de aprendizaje, reafirman su valor como instrumento que permite valorar logros y dificultades, y plantean lineamientos para llevarla adelante.

Pero todos estos cambios no parecen haber tenido una repercusión importante en las aulas, ni haber modificado las prácticas de los docentes. Las evidencias encontradas en este estudio indican profundas dificultades para llevar a las aulas las propuestas y enfoques sustentados en los currículos. Los renovados planes de estudios no aseguran, necesariamente, cambios en la enseñanza en los salones de clase. Si se reconoce que la puesta en marcha de los nuevos programas depende, en gran medida, de la capacidad de los docentes para llevarlos a la práctica, cabría preguntarse ¿se han implementado programas de apoyo a los maestros para llevar adelante los cambios que se proponen? ¿Se les puede exigir determinados niveles en la

implementación de los nuevos referentes curriculares si no se los ha formado adecuadamente para ello? ¿No habría que mejorar la articulación entre la formación de los maestros y las exigencias de su desempeño profesional?

Todo parece indicar que no es suficiente proponer cambios curriculares si estos no van acompañados de capacitación que ayude a los docentes a entender los nuevos enfoques didácticos que los sustentan. De lo contrario se corre el riesgo de “transmitir” contenidos puntuales, alejados del espíritu con el que fueron planteados.

## ANEXO

### MARCO DE REFERENCIA DE LAS PRUEBAS SERCE

#### Descripción de los dominios evaluados en lectura <sup>56</sup>

| <b>Dominio: Lo Leído</b>   |   |
|--|---|
| <p>Comprende las características propias del objeto con el que interactúan los estudiantes para resolver las tareas. Considerar lo leído en tanto dominio, supone reconocer que los textos y sus unidades presentan distintas condiciones de "lecturabilidad", que inciden de modo diferente en las posibilidades de la lectura. Un texto breve, con una estructura previsible por su incorporación temprana en los esquemas de conocimiento y que refiere acciones concretas y explícitas tiene, en estos niveles educativos, condiciones de lecturabilidad más altas que un texto extenso, que expande acciones claves en acciones menores o que deja implícito el porqué de tales acciones. <i>Lo Leído</i> se subdivide en dos categorías:</p> |   |
| <b>La extensión</b>  | <p>Se refiere a las unidades con sentido que componen un texto: el texto completo, el párrafo, las oraciones, las partes de oraciones o frases, las palabras, las partes de palabras (los afixos, por ejemplo). El sentido se expande en un texto completo a través de su finalidad global y de la distribución y la organización de la información en sus diferentes partes. Sin embargo, es necesario suponer que, en un extremo, están los estudiantes que identifican la relevancia de cada bloque de información para integrarla en una estructura jerárquica y, en el otro, los que acumulan en su memoria a corto plazo unas pocas informaciones en forma de lista, sin darles una jerarquía, pasando, obviamente, por situaciones intermedias.</p>  |
| <b>La clase de texto y el género</b>   | <p>Las clases de texto se definen por su estructura o forma general. Corresponden a la narración, la descripción, la explicación, la instrucción, la argumentación y la conversación<sup>57</sup>. Las clases de textos se plasman en diferentes géneros discursivos, caracterizados por una estructura más específica, un estilo, un propósito y un contexto. La clase textual narración, por ejemplo, aparece representada en las pruebas por los géneros "cuento", "fábula", "leyenda" y "relato histórico". Estas narraciones presentan, respectivamente, los propósitos de entretener, dejar una enseñanza, explicar el origen de algo e informar. Por tanto, se diferencian en cuanto a sus finalidades y lo mismo puede aplicarse a sus estilos o los contextos en los que circulan. Estudios anteriores han mostrado la incidencia de las clases de textos y los géneros discursivos en la comprensión. Los textos de mayor complejidad son aquellos que tienen propósitos no declarados, formas menos canonizadas a la del cuento (tipo introducción-nudo-desenlace-), los que presentan un estilo que incluye tecnicismos o lenguaje figurado y puntos de vista diversos.</p> |

<sup>56</sup> Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2008). Primer Reporte SERCE. Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y El Caribe. OREALC. Santiago de Chile.

<sup>57</sup> La conversación aparece en las pruebas en forma de plática representada o diálogo, es decir, sin las marcas que presenta en la oralidad.

## Descripción de los Procesos evaluados en Lectura

| <b>Proceso: La Lectura</b>   |   |
|--|---|
| <p>"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 un texto a partir de una diversidad de tareas, propuestas en los ítems. En este sentido, no es igual relacionar la respuesta correcta con dato mencionado de modo literal en el texto que, relacionarla con varios datos que deben integrarse. Se subdivide en las siguientes categorías:</p> |   |
| <p><b>Procesos generales</b></p>   | <p>Propios de todo acto de lectura. Por ejemplo, y en orden de dificultad: reconocer información literal o sinónima; inferir información ausente; relacionar datos más o menos separados entre sí; discriminar datos del texto que tienen igual jerarquía o que se encuentran próximos; integrar una información global a partir de varias informaciones puntuales; generalizar las informaciones clave en un nuevo texto sintético, como el resumen o el cuadro sinóptico; reconocer usos figurados del lenguaje, como las metáforas; analizar las unidades de significado mínimas, como los afijos.</p> |
| <p><b>Procesos relativos a textos específicos</b></p>  | <p>Característicos de la lectura de ciertas clases textuales y géneros. Por ejemplo, reconocer lo explicado en una argumentación los subtemas en los que se organiza una descripción o las intenciones de un personaje de ficción. Si bien su ejecución no exige el conocimiento de un metalenguaje, sí están asociados a la escolarización.</p>  |
| <p><b>Procesos metalingüísticos</b></p>  | <p>Que exigen centrarse en el lenguaje como tal, mediante el conocimiento de sus términos para designar o reconocer propiedades o características de los textos y sus unidades. Por ejemplo, aplicar la denominación de "conflicto" a la parte correspondiente de un cuento o aplicar a un texto el nombre de "noticia" por la observación de su forma o su estilo. Estos procesos suelen estar relacionados con la escolarización y con el dominio disciplinar.</p>  |

## Descripción de los dominios conceptuales de la prueba de matemática<sup>58</sup>

| <b>Dominio</b>      | <b>Descripción</b>  | <b>Sexto año</b>  |
|---------------------|---|---|
| <b>Numérico</b>     | Abarca la comprensión de la noción de número y la estructura del sistema de numeración; del significado de las operaciones en contextos diversos, de sus propiedades, de su efecto y de las relaciones entre ellas; el uso de los números y las operaciones en la resolución de problemas diversos.   | Números naturales: uso y orden. Sistema de numeración decimal: valor posicional y relativo. Potenciación y radicación. Criterios de divisibilidad. Fracciones: relación parte-todo, equivalencia, fracciones decimales. Representación en la recta. |
| <b>Geométrico</b>   | Comprende atributos y propiedades de figuras y objetos bidimensionales y tridimensionales; las nociones de horizontalidad, verticalidad, paralelismo y perpendicularidad; los diseños y las construcciones con cuerpos y figuras geométricas; la construcción y manipulación de representaciones de objetos del espacio, y el reconocimiento de ángulos y polígonos y su clasificación. | Figuras planas y polígonos. Sistemas de referencia, ejes de simetría, perpendicularidad, paralelismo. ángulos y su clasificación. Cubo, prisma, cilindro. transformaciones en el plano. Razones, proporciones, proporcionalidad directa.            |
| <b>De la medida</b> | Abarca la construcción de conceptos de cada magnitud, los procesos de conservación, las unidades de medida, la estimación de magnitudes y de rangos, la selección y el uso de unidades de medida y patrones, de sistemas monetarios y del sistema métrico decimal.  | Sistemas de unidades: longitud, peso (masa). Perímetro, área, volumen, ángulos. tiempo. Cambio de moneda.   |
| <b>Estadístico</b>  | Incluye la recolección, organización e interpretación de datos; la identificación y el uso de medidas de tendencia central (media, mediana y moda), y el uso de diversas representaciones de datos, para la resolución de problemas.  | Representación gráfica. Promedio. Valor más frecuente. Diagramas. tabulación y recopilación de datos.   |
| <b>Variacional</b>  | Comprende el reconocimiento de regularidades y patrones, la identificación de variables, la descripción de fenómenos de cambio y dependencia, la noción de función, y la proporcionalidad (variación lineal), en contextos aritméticos y geométricos.   | Patrones de formación. Proporcionalidad directa asociada a situaciones aritméticas y geométricas.   |

<sup>58</sup> Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2008). Primer Reporte SERCE. Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y El Caribe. OREALC. Santiago de Chile.

## Descripción de los Procesos evaluados en Matemática

| Procesos  | Descripción   |
|---|---|
| <b><i>Reconocimiento de objetos y elementos</i></b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar objetos y elementos.</li> <li>▪ Interpretar representaciones Matemáticas.</li> <li>▪ Identificar relaciones y propiedades.</li> </ul>  |
| <b><i>Solución de problemas simples</i></b>         | <p>Resolver un problema simple involucra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretar la información explícita que se brinda.</li> <li>▪ Representar la situación.</li> <li>▪ Establecer relaciones directas entre los datos.</li> <li>▪ Planificar una estrategia de solución.</li> <li>▪ Registrar el proceso de resolución utilizado.</li> <li>▪ Analizar la razonabilidad del resultado.</li> </ul>  |
| <b><i>Solución de problemas complejos</i></b>       | <p>Resolver un problema complejo involucra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretar la información que se brinda.</li> <li>▪ Reorganizar la información presentada en el enunciado.</li> <li>▪ Seleccionar la información necesaria para resolver el problema.</li> <li>▪ Representar la situación.</li> <li>▪ Establecer relaciones explícitas y no explícitas entre los datos.</li> <li>▪ Planificar una estrategia de solución.</li> <li>▪ Registrar el proceso de resolución utilizado.</li> <li>▪ Analizar la razonabilidad de los resultados.</li> </ul> |

## BIBLIOGRAFÍA

- Administración Nacional de Educación Primaria. (1986). Programa de Educación Primaria para las Escuelas urbanas. Revisión 1986. Uruguay.
- Administración Nacional de Educación Primaria. Unidad de Medición de Resultados Educativos. (1995) Evaluación Censal de Aprendizajes en Lengua y Matemática 6to año 1996. Fundamentos. Uruguay
- Atorresi, A. (2009) Aportes para la Enseñanza de la Lectura. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. SERCE LLECE - OREALC/ UNESCO. Santiago de Chile.
- Atorresi, A. (2005). Competencias para la Vida en las Evaluaciones de Lectura y Escritura SERCE LLECE - OREALC/ UNESCO. Buenos aires.
- Banegas, I. & Blanco, E. (2006). Políticas y Sistemas de Evaluación Educativa en México. Avances, logros y Desafíos. INEE. México.
- Bogoya, D. (2005). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2004-2007, Análisis Curricular. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Bogotá.
- Bronzina, L. et al (2009) Aportes para la Enseñanza de la Matemática. SERCE LLECE - OREALC/ UNESCO. Santiago de Chile.
- Iaies G. et al. (2003). Evaluar las Evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. IIPE – UNESCO. Buenos Aires.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. LLECE (2008). Primer Reporte SERCE. Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y El Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2005). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo – SERCE. Plan de Trabajo. OREALC/ UNESCO. Santiago de Chile.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. LLECE (2005) Habilidades para la Vida en las Evaluaciones de Matemática. OREALC/UNESCO Santiago de Chile.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte. OREALC/UNESCO Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Documento No. 3. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2009) Lineamientos Generales SABER 2009. Colombia.

- Ministerio de Educación Pública. (2004) Currículo Español Curso II. Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2004) Currículo Matemática Curso II. Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2006) Temario Unificado II Ciclo de la Educación General Básica. Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. División de Control de Calidad y Macroevaluación. Departamento de Pruebas Nacionales (2004). Prueba Ordinaria Diurna. Español. Conclusión de II Ciclo de la Educación General Básica. Costa Rica.
- Ministerio de Educación. (2004) Programa de Estudio Sexto Grado Educación Básica. El Salvador
- Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación Dirección de Evaluación Educativa (2004) Evaluación Censal de Logros de Aprendizaje en Educación Básica 3°, 6° y 9° Grados. SINEA 2005. El Salvador.
- Ministerio de Educación. Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo –DICADE Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural – DIGEBI. (2005) Currículum Nacional Base Segundo Ciclo del Nivel de Educación Primaria. Guatemala.
- Ministerio de Educación. (2005) Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Perú.
- Ministerio de Educación. Unidad de Medición de la Calidad UMC (2004) Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil. Informe Pedagógico de Resultados. Perú.
- Ministerio de Educación. Unidad de Medición de la Calidad UMC (2004) Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil. Marco de trabajo de las pruebas de rendimiento. Perú.
- Secretaría de Educación, (2000) Programas de estudio de Español. Educación Primaria. México.
- Secretaría de Educación, México ENLACE. [www.enlacebasica.sep.gob.mx](http://www.enlacebasica.sep.gob.mx)
- Secretaría de Educación. (1993) Plan y programas de estudio. México
- Ravela, P. (2006). Para Comprender las Evaluaciones Educativas. Fichas Didácticas Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE). PREAL. CINDE. Santiago de Chile.
- Tenti, E. (2003) Los docentes y la evaluación. IIPE, Buenos Aires
- Wolff, L. (1998). Las Evaluaciones Educativas en América Latina: Avance actual y futuros desafíos. En texto Sobre Estándares y Evaluaciones en América Latina. PREAL. Santiago de Chile.

>>> Para comentar esta publicación vaya a:

<http://gteepreal.blogspot.com/2009/09/evaluacion-en-el-aula-curriculo-y.html>