

371.26

A 37 ONE

1993 mem

Calidad



de la
Educación

INV

020288

SIG

371.26

LIB

A 37

ONE 1993 mem

M e m o r i a A n u a l

1 9 9 3

R e s u l t a d o s

de la E v a l u a c i ó n d e l

S i s t e m a E d u c a t i v o

(L e y 24195; art. 53 inc. n)



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Secretaría de Programación y Evaluación Educativa

Presidente de la Nación
Dr. Carlos Saúl MENEM

Ministro de Cultura y Educación
Ing. Agr. Jorge Alberto RODRIGUEZ

Secretaria de Programación y Evaluación Educativa
Lic. Susana Beatriz DECIBE

Subsecretario de Evaluación de la Calidad Educativa
Lic. Horacio Néstor SANTANGELO

Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa
Lic. Inés AGUERRONDO

Subsecretario de Evaluación de Programas
Prof. Sergio ESPAÑA

Directora Nacional de Evaluación
Lic. María Lucrecia TULIC

INDICE

Sistema Nacional de Evaluación. El Primer Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad y sus resultados.

1.	INTRODUCCION	
1.1.	Consideraciones generales. El marco legal	5
1.2.	El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SINEC)	5
1.3.	Estructura organizativa del SINEC	7
2.	EL PRIMER OPERATIVO NACIONAL DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION 1993	
2.1.	La estrategia metodológica	9
2.2.	El diseño de la muestra	12
2.3.	El proceso de construcción de los instrumentos de evaluación de la calidad educativa	14
2.4.	Las características del Operativo 1993	19
3.	LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE CONOCIMIENTO DE LENGUA Y MATEMATICA	
3. 1.	Los resultados de las pruebas de Lengua y Matemática del nivel primario	21
3. 1. 1.	Las competencias y los contenidos en la prueba de Lengua. Nivel primario	28
3. 1. 2.	Las competencias y los contenidos en la prueba de Matemática. Nivel primario	30
3. 1. 3.	Los contenidos que presentaron mayor dificultad. Nivel primario	31
3. 2.	Los resultados generales de las pruebas de conocimiento de Lengua y Matemática del nivel medio	32
3. 2. 1.	Las competencias y los contenidos en las pruebas de Lengua y Matemática. Nivel medio	35
3. 2. 2.	Los contenidos que presentaron mayor dificultad en las pruebas de Lengua y Matemática. Nivel medio	37
3. 3.	El análisis a nivel regional y provincial	39
3. 3. 1.	El análisis regional y provincial de los resultados de las pruebas de Lengua y Matemática para el nivel primario	39

3.3.2.	El análisis regional y provincial de los resultados de las pruebas de Lengua y Matemática para el nivel medio	47
4.	LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS: su evaluación	51
4.1.	Algunas consideraciones respecto de la elección del enfoque	51
4.1.1.	Selección de criterios de evaluación	52
4.2.	Criterios de evaluación e indicadores	53
4.2.1.	Coherencia	53
4.2.2.	Cohesión	53
4.2.3.	Estructura propia del género	54
4.2.4.	Adecuación a la situación comunicativa	54
4.2.5.	Morfosintaxis	54
4.2.6.	Ortografía	54
4.2.7.	Puntuación y signos auxiliares	55
4.2.8.	Vocabulario	55
4.2.9.	Creatividad	55
4.3.	Análisis e interpretación de resultados. Nivel primario	56
4.3.1.	Respecto de la comprensión de la consigna	56
4.3.2.	Coherencia	56
4.3.3.	Cohesión	57
4.3.4.	Estructura propia del género	58
4.3.5.	Adecuación a la situación comunicativa	58
4.3.6.	Morfosintaxis	58
4.3.7.	Ortografía	59
4.3.8.	Puntuación y signos auxiliares	59
4.3.9.	Vocabulario	59
4.3.10.	Creatividad	60
4.4.	Análisis e interpretación de resultados. Nivel medio	61
4.4.1.	Interpretación de la consigna	61
4.4.2.	Coherencia	61
4.4.3.	Cohesión	61
4.4.4.	Estructura propia del género	62
4.4.5.	Adecuación a la situación comunicativa	62
4.4.6.	Morfosintaxis	62
4.4.7.	Ortografía	62
4.4.8.	Puntuación y signos auxiliares	63
4.4.9.	Vocabulario	63
4.4.10.	Creatividad	63

5.	LOS DATOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS INSTRUMENTOS COMPLEMENTARIOS	65
5.1.	Características generales del relevamiento	65
5.1.1.	Los objetivos	65
5.1.2.	La muestra	65
5.1.3.	Los instrumentos	66
5.2.	Tipo de factores identificados	67
5.3.	Los factores escolares	69
5.3.1.	Los subgrupos de factores	71
5.3.2.	Participación de los subgrupos de factores en la variación de los rendimientos	71
5.3.3.	Conclusiones	79
5.4.	Los factores individuales	80
5.4.1.	Género	81
5.4.2.	Repetición	82
5.4.3.	Tenencia de manual	83
5.4.4.	Situación laboral	84
5.4.5.	Expectativa de logro académico	85
5.4.6.	Expectativa familiar del rendimiento del alumno	87
5.4.7.	Acceso a bienes culturales	88

1. INTRODUCCION

1. 1. Consideraciones generales. El marco legal

La Ley Federal de Educación es explícita en cuanto a la necesidad de generar información básica para la formulación de políticas de mejoramiento de la calidad, a través de la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

1. 2. El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SINEC)

En cumplimiento de la ley el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación crea y pone en marcha el Sistema Nacional de Evaluación de la calidad educativa, cuyo objetivo principal es detectar los déficit en los distintos ciclos, niveles y regímenes y proponer los ajustes que correspondan a efectos de su optimización. Las competencias del Sistema Nacional de Evaluación quedan determinadas por los siguientes artículos de la Ley Federal de Educación:

Art.48: "El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo, controlando su adecuación a lo establecido en esta Ley, a las necesidades de la comunidad, a la política educativa nacional, de cada provincia y de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires y a las concertadas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación".

"A este fin deberá convocar junto con el Consejo Federal de Cultura y Educación a especialistas de reconocida idoneidad e independencia de criterios para desarrollar las investigaciones pertinentes por medio de técnicas objetivas aceptadas y actualizadas".

"El Ministerio de Cultura y Educación deberá enviar un informe anual a la Comisión de Educación de Ambas Cámaras del Congreso de la Nación donde se detallen los objetivos que se establecen en la presente Ley".

Art. 49: "La evaluación de la calidad en el Sistema Educativo verificará la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la formación docente".

Para alcanzar la meta de la calidad educativa, el Ministerio de Cultura y Educación ha fijado un conjunto de criterios generales que posibiliten conseguir tal objetivo. Estos principios generales giran en torno de los siguientes aspectos:

- flexibilidad, porque la información debe tender a la evaluación de aquellas características que se visualicen como prioritarias en cada momento, en el curso del tiempo;
- continuidad, porque la evaluación se realizará de modo sistemático y periódico;
- participación, conforme a las necesidades que vayan surgiendo en cada etapa y que requieran la inclusión de los distintos actores del proceso educativo;
- complementariedad, porque en cada momento de la evaluación se requerirán distintos criterios y estrategias metodológicas que permitan la producción de conocimiento para el cambio;
- federal e integrado, porque deberá dar respuesta a los diferentes requerimientos y

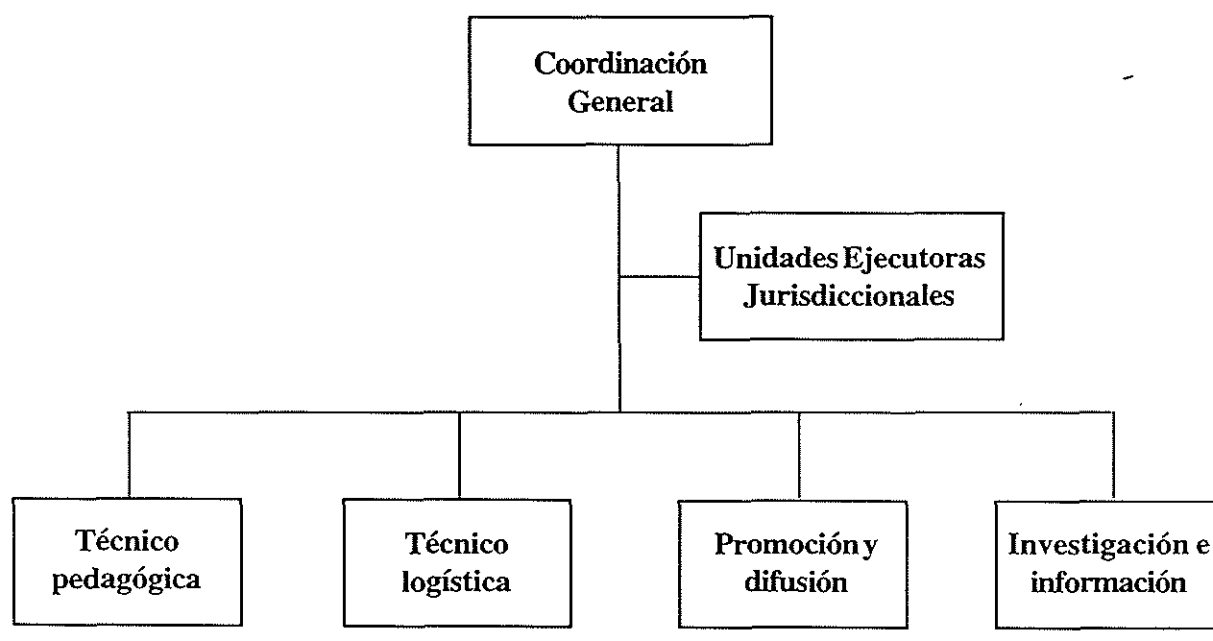
necesidades que se plantean en el ámbito de las jurisdicciones y realidades socioculturales con el fin de producir información relevante para cada situación, así como para trazar el perfil educativo nacional en su conjunto.

Por consiguiente, las metas generales a alcanzar por el SINEC son las que se detallan a continuación:

- realizar análisis de los planteles funcionales de las instituciones educativas de los niveles primario y medio para derivar tipologías aptas para la mejor comprensión de los factores que inciden en el rendimiento escolar;
- desarrollar instrumentos válidos y confiables para medir el rendimiento académico en las asignaturas de Matemática, Lengua y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el final de los ciclos de la enseñanza ;
- realizar mediciones nacionales de carácter muestral anual;
- diseñar programas de investigación sobre áreas críticas identificadas a partir del análisis de los resultados de la evaluación.

1. 3. Estructura organizativa del SINEC

El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad ha sido desarrollado en el ámbito de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Subsecretaría de Evaluación de la Calidad Educativa, Dirección Nacional de Evaluación, dándosele la siguiente estructura funcional por áreas:



El **área de Coordinación General** tiene por función planificar, coordinar y realizar el seguimiento, control y evaluación del sistema; conducir el proceso de concertación entre los componentes provinciales y nacional del proyecto.

El **área técnico-pedagógica** es la responsable de coordinar la elaboración de instrumentos e instructivos necesarios para el proceso de evaluación; capacitar a los equipos y seleccionar a los capacitadores necesarios para cubrir el entrenamiento de los equipos central y jurisdiccionales.

El **área técnico-logística** tiene por función sustantiva proporcionar apoyo logístico a todos los componentes del sistema que lo requieran.

El **área de promoción y difusión** tiene a su cargo la elaboración y el diseño de acciones orientadas a la aceptación de la evaluación por el sistema educativo y por la opinión pública en general.

El **área investigación e información** centra su tarea en profundizar en el reconocimiento de las "áreas problema" asociadas a rendimiento estudiantil, innovaciones educativas y gestión de programas compensatorios; además, es la encargada de diseñar y ejecutar los procesos computacionales necesarios para el funcionamiento del sistema.

2. EL PRIMER OPERATIVO NACIONAL DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION 1993

Este informe se estructura en cuatro unidades que dan cuenta, en primer lugar, de las características generales del estudio. En segundo lugar, se describen la estrategia metodológica, la muestra, la construcción de los instrumentos de evaluación de la calidad educativa y las características del Operativo 1993. En tercer lugar, se describen los resultados de las pruebas de conocimiento de Lengua y Matemática del nivel primario y medio en sus respectivas modalidades. Por último, se trazan a grandes rasgos las conclusiones y se sugieren algunas pautas de acción para el mejoramiento de la calidad.

2.1. La estrategia metodológica

El objetivo, en una primera etapa, consiste en medir periódicamente, el rendimiento del último año del nivel primario y medio, con sus correspondientes modalidades en todo el territorio nacional, en las áreas de Matemática y Lengua.

¿POR QUE ELEGIMOS MATEMATICA Y LENGUA?

La matemática favorece estructuras formales de pensamiento que posibilitan la consolidación de sistemas lógicos de razonamiento deductivo.

La adquisición de conocimientos vinculados con la matemática permite el acceso a la base constitutiva de los desarrollos científico-tecnológicos del mundo actual.

La lengua, por su parte, posibilita que el estudiante adquiriera las modalidades comunicacionales necesarias con el propósito de integrarse en el mundo social y científico. Las reglas de esta disciplina se ordenan en torno al significado de las palabras, la gramática y a las funciones del lenguaje.

En definitiva, estas disciplinas cumplen con objetivos de tipo instrumental en el proceso de aprendizaje a través de la incorporación de destrezas y habilidades cognitivas y de la integración social.

La estrategia metodológica seleccionada es de carácter cuantitativo pues se orienta a medir a través de técnicas y procedimientos *ad-hoc* el rendimiento de los alumnos del último año de los niveles primarios y medio, por un lado; y, por otro, a correlacionar dicho rendimiento con variables que se refieren al sistema educativo, a actitudes y valores de los alumnos y a su medio familiar.

Asimismo, permite la construcción de perfiles descriptivos de docentes, alumnos, estilos de gestión educativa, y participación de la familia en el proceso de aprendizaje.

En la primera etapa se han elaborado los siguientes instrumentos para la recolección de datos:

- Pruebas de conocimiento de Matemática y Lengua para alumnos del último año de los niveles primario y medio, con el fin de evaluar los niveles de logro académico alcanzados.
- Encuesta a los alumnos con el propósito de averiguar sus hábitos de estudio y demás actividades vinculadas a la tarea escolar.
- Encuesta a los directivos de los establecimientos escolares en los que se ha tomado la prueba de conocimiento, con el objeto de conocer las características de la institución, tanto en lo físico como en los recursos humanos (docentes) con los que cuenta.
- Encuesta a los docentes para conocer las técnicas y motivaciones que orientan su tarea en el aula, así como las características fundamentales de su carrera docente.
- Encuesta a la familia de los alumnos destinada a averiguar su tipo de participación en la escuela y en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Se trata, entonces, de medir en esta primera etapa el rendimiento académico de los alumnos y algunos aspectos que parecen influir en el proceso de aprendizaje, para luego integrar otro tipo de

estrategias metodológicas, que permitan avanzar en la comprensión del sistema educativo en toda su complejidad.

En consecuencia estos instrumentos están orientados a dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿los factores escolares tienen algún efecto específico una vez que se "controlan" los antecedentes familiares y propios del alumno?
- ¿cuáles son las variables específicas incluidas dentro de ambos conceptos —factores familiares y escolares— que muestran relaciones significativas con el rendimiento del alumno?

En estos cuestionarios se ha relevado información sobre los siguientes aspectos:

- a) **Las características de la comunidad**, toma en consideración aspectos tales como las condiciones socioeconómicas, la forma e intensidad de la participación en la escuela, etc.
- b) **Las características de las familias de los alumnos**, nivel socioeconómico, nivel cultural, participación en la escuela, apoyo al niño, actitudes frente a la educación, expectativas referidas al rendimiento del niño, etc.
- c) **Características de los alumnos**, se refiere a los aspectos sociodemográficos (sexo, edad) y al nivel socioeconómico.
- d) **Características del director**, sexo, edad, estudios realizados, antecedentes académicos, experiencia profesional, actualización, capacidad de escoger estrategias de organización, autoconfianza, motivación.
- e) **Características del maestro**, sexo, edad, estudios realizados, antecedentes académicos, experiencia profesional, actualización, capacidad de escoger materiales y métodos, etc.
- f) **Características de la escuela**, contexto (ej: conformación social del alumnado, tamaño, etc.), recursos (infraestructura, didácticos, etc.), organización (programación del trabajo, utilización de la evaluación frecuente, evaluación del maestro, etc.).
- g) **Actitudes del alumno**: aspiración educacional, actitudes frente a la escuela y la asignatura, autoconcepto en relación a la asignatura, autoestima, motivación, esfuerzo, perseverancia.

- h) **Actitudes del maestro:** motivación, satisfacción en el trabajo, percepción de la orientación hacia logros académicos.
- i) **Grupo de enseñanza-aprendizaje** (sala de clase): recursos didácticos, conformación socio-cultural (antecedentes familiares de los alumnos participantes) y educativa (ej: porcentaje de repitentes del grupo), aspectos de la organización de la práctica pedagógica tales como la calidad de la enseñanza directa (claridad al explicar, ejemplos, estructura del aprendizaje, énfasis en las competencias básicas, problematización), el tiempo dedicado específicamente a la instrucción, la orientación del alumno (en la realización de tareas, en encontrar respuestas), el seguimiento constante y la realización de evaluaciones frecuentes, etc.
- k) **Oportunidades de aprendizaje:** contenidos dados (currículo ejecutado) y evaluados, tiempo dedicado (asistencia, tareas para la casa, actividades extracurriculares, etc.)
- l) **Percepciones del maestro:** percepciones y expectativas de cada uno de los alumnos y del grupo a su cargo.

2. 2. El diseño de la muestra

La utilización del muestreo en lugar de la enumeración completa (censo) está determinada por dos condicionantes básicos: el presupuesto disponible y la oportunidad deseada para la presentación de los datos. Por consiguiente, el muestreo es el procedimiento más eficiente tanto en términos de costo como de oportunidad.

El **universo** que se ha investigado es el conjunto de alumnos que en la Argentina cursaron, en 1993, el último grado de la enseñanza primaria común y en la enseñanza media en las modalidades bachillerato, comercial y técnica (industrial y agraria). Se han excluido del universo la enseñanza primaria especial y la de adultos, y en el caso de la enseñanza media ciertas modalidades (especial, de adultos, artística, etc.).

El relevamiento de la información se realizó en un mismo día para cada prueba, en dos días consecutivos.

En la mayor parte de las jurisdicciones con establecimientos escolares rurales se halló un número importantes de secciones con muy pocos alumnos en el séptimo grado (generalmente establecimientos con personal único), lo cual ha llevado a la decisión de no incluirlos en la muestra debido a los costos

y la escasez de recursos humanos disponibles para el relevamiento de la información. Así, se estima que en términos del número de alumnos quedaron excluidos de la muestra el 5% de cada jurisdicción.

El diseño muestral que se ha propuesto es, en general, **el muestreo aleatorio estratificado** en una sola etapa de selección. Este procedimiento es válido para las siguientes unidades de observación: docentes (maestros y profesores) y directores en ambos niveles de enseñanza. En tanto que el diseño es **complejo** en el caso de los alumnos (ambos niveles) y las familias (nivel primario). Se denomina **complejo** a un diseño muestral que combina dos o más técnicas simples de muestreo. En el caso de las unidades de observación alumnos y familias, el diseño muestral que se propuso combina la estratificación previa con el muestreo por conglomerados, donde el conglomerado corresponde a la sección escolar.

De este modo, el diseño muestral para los alumnos de nivel primario ha sido **estratificado y por conglomerado**. La estratificación es doble: por jurisdicción y por ámbito. Seleccionada una sección, todos sus alumnos quedaron automáticamente incluidos en la muestra, esto es, se realizó un censo del conglomerado (una sola etapa de selección).

En cuanto a los alumnos del nivel medio, el diseño muestral fue semejante a aquel descripto para los alumnos del nivel primario: **es estratificado y por conglomerados**. El conglomerado es la división y valen para ella los mismos criterios que se emplearon para la sección escolar. La estratificación es doble: por jurisdicción y modalidad. Se investigan las tres modalidades mencionadas.

Para el caso de las **familias el diseño muestral fue estratificado y por conglomerados**. (Cuestionarios administrados sólo a familias de niños de nivel primario)

En lo que se refiere a los **maestros**, en los tres casos (de Matemática, Lengua y Rural), se tiene uno por cada sección escolar en la muestra, y las secciones se eligen por **muestreo aleatorio estratificado**. Por tanto, la muestra de maestros (en cada especialidad) es una muestra aleatoria estratificada de maestros.

Así pues, en la categoría "maestro urbano" que incluye a los maestros de Matemática y Lengua, se tuvo en cuenta que los mismos no son seleccionados independientemente, sino por pares, por estar a cargo de la misma sección escolar. En consecuencia, para esta categoría el diseño muestral es **estratificado y por conglomerados** (con el tamaño del conglomerado igual a 2, en todos los casos).

Con relación a los **profesores de nivel medio**, valen los mismos comentarios que para los maestros. El diseño muestral para los profesores de Matemática, así como para los de Lengua, es el **muestreo aleatorio estratificado**. Así, por ejemplo, el diseño que se estableció para la categoría "profesor" (independientemente de la especialidad) ha sido estratificado y por conglomerados (con tamaño igual a 2).

Por último, el diseño muestral para los **directores** ha sido el **muestreo aleatorio estratificado**.

2.3. El proceso de construcción de los instrumentos de evaluación de la calidad educativa

La tarea a la que se abocó el equipo de especialistas disciplinares fue, en primer lugar, la construcción de una tabla tentativa de especificaciones, cuya misión fue compatibilizar las diferentes curricula jurisdiccionales en las áreas de Lengua y Matemática para el último grado o año de cada uno de los niveles (primario y medio). En segundo lugar, la tarea se orientó al logro de una clasificación ordenada de las competencias, a partir de criterios compartidos. Esta tabla de especificaciones constituyó el primer borrador de trabajo a partir del cual se establecieron acuerdos con las diferentes jurisdicciones, en función de un conjunto de ítem construidos para tal fin.

Para el logro de estos objetivos colaboraron dos equipos de especialistas en Lengua y Matemática. Los ítem que se construyeron se derivaron de la combinación de tres fuentes:

- de creación original de los especialistas
- utilizados y validados en experiencias nacionales y extranjeras
- extraídos de textos nacionales y extranjeros.

La lista de ítem se analizó a partir de dos dimensiones:

- nivel de dificultad de ítem
- probanza del ítem

El nivel de dificultad del ítem fue evaluado por el equipo de especialistas, quienes los clasificaron en tres categorías: "relativamente fáciles", "difíciles" y "muy difíciles".

Con respecto a la probanza de cada ítem se verificó si cada uno de ellos había sido aplicado o no.

Esta primera lista de ítem propuesta por el MCE fue sometida a discusión en las Segundas Jornadas Nacionales de Evaluación Educativa (del 23 al 27 de agosto de 1993). En dichas Jornadas, el modelo presentado por el MCE fue variado sustancialmente. En el área de Lengua se definieron tres competencias:

- comprensión lectora
- nociones y reglas ortográficas
- producción del texto escrito

En el área de Matemática se consideraron:

- manejo de términos y símbolos
- algoritmos
- resolución de problemas

Una vez acordadas las competencias que serían consideradas para ambas materias, se procedió a la elección de los ítem más adecuados. Esta tarea fue realizada por los representantes de las distintas jurisdicciones (que enviaron un especialista por materia), quienes actuaron como jueces expertos en la mencionada selección de ítem. Con esta votación o selección y una clasificación apriorística del grado de dificultad de los ítem se conformó el contenido de las pruebas para la experiencia piloto.

La experiencia piloto logró validar una gran cantidad de ítem según su grado de dificultad, lo cual posibilitó la confección de las pruebas definitivas con una combinación adecuada del mismo.

Durante los meses de setiembre y octubre de 1993, se realizaron reuniones técnicas con especialistas provinciales con el objeto de hacer reajustes a los contenidos a evaluar, un análisis de los instrumentos definitivos y la definición de la muestra final.

La tabla de contenido final de la prueba de Matemática para los alumnos del último grado del nivel primario se distribuyó del siguiente modo:

**Tabla de especificaciones
Matemática. Nivel primario**

Contenido	% que ocupan en la prueba
Sistema de numeración decimal	10,0%
Números naturales	15,0%
Divisibilidad	2,5%
Fracciones y números decimales	27,5%
Proporcionalidad directa e inversa	10,0%
Gráficos	7,5%
Figuras uni - bi - tridimensionales Propiedades y relaciones métricas (geometría)	7,5%
Medición	12,5%
Perímetro, área, volumen	7,5%
	100,0%

La tabla de contenido final de la prueba de Matemática para los alumnos del último año del nivel medio, de las modalidades bachillerato, comercial y técnica se definió conforme a los siguientes contenidos:

**Tabla de especificaciones
Matemática. Nivel medio**

Contenido	% que ocupan en la prueba
Números naturales	6,66 %
Números enteros	3,33 %
Números racionales	10,00 %
Números irracionales	3,33 %
Probabilidades	3,33 %
Estadística descriptiva	6,66 %
Funciones	20,00 %
Ecuaciones e inecuaciones	16,66 %
Propiedades y relaciones métricas de la figura en el plano	16,66 %
Geometría del espacio	13,33 %
	100,00 %

La prueba de Lengua para el nivel primario quedó distribuida del siguiente modo:

Lengua. Nivel primario

Tabla de especificaciones por porcentaje

	Comprensión lectora	Nociones y reglas gramaticales	% que representan en la prueba
Reconocimiento del valor semántico de una palabra en función del contexto	7,5%	-	7,5%
Reconocimiento de información implícita	2,5%	-	2,5%
Reconocimiento de información explícita	10,0%	-	10,0%
Reconocimiento de información relevante	2,5%	-	2,5%
Reconocimiento del contenido semántico primordial			
. Secuencia	2,5%	-	
. Estructura	2,5%	-	
. Tema	5,0%	-	
. Resumen	2,5%	-	12,5%
Reconocimiento de relaciones textuales: causalidad	10,0%	-	10,0%
Reconocimiento de procedimientos de cohesión			
. Correferencia	5,0%	-	
. Conectores	2,5%	-	
. Paráfrasis	7,5%	-	15,0%
Reconocimiento de coherencia	7,5%	-	7,5%
Adecuación a la situación comunicativa	2,5%	-	2,5%
Morfosintaxis			
Reconocimiento de palabras	-	7,5%	7,5%
Reconocimiento de familia de palabras	-	2,5%	2,5%
Reconocimiento del sujeto	-	2,5%	2,5%
Identificación de concordancia y correlación verbal	-	5,0%	5,0%
Fonología			
Silabeo	-	2,5%	2,5%
Ortografía			
Reconocimiento de la acentuación prosódica y ortográfica	-	2,5%	2,5%
Uso de la "b" y de la "n"	-	5,0%	5,0%
Uso de los signos de puntuación	-	2,5%	2,5%
	70,0%	30,0%	100,0%

La prueba de nivel medio responde a la siguiente matriz:

Lengua. Nivel medio

Tabla de especificaciones por porcentaje

	Comprensión lectora	Nociones y reglas gramaticales	% que representan en la prueba
Reconocimiento del valor semántico de una palabra en función del contexto	9,67%	-	9,67%
Reconocimiento de relaciones textuales			
. Ejemplificación	3,22%		
. Causalidad	6,45%		
. Explicación	3,22%		
. Analogías	3,22%	-	16,12%
Reconocimiento de información textual implícita	3,23%	-	3,23%
Reconocimiento de unidades temáticas a través de procedimientos de la cohesión - coherencia	3,23%	-	3,23%
Reconocimiento de relaciones semánticas en un texto (semejanza-oposición)	3,23%	-	3,23%
Reconocimiento del contenido semántico primordial			
. Resumen	6,45%		
. Tema	3,22%		
. Fases del proceso	3,22%	-	12,89%
Reconocimiento de alcance semántico de un texto	3,23%	-	3,23%
Reconocimiento del procedimiento de la cohesión; correferencia	6,45%	-	6,45%
Morfosintaxis			
Reconocimiento del sujeto	-	6,45%	6,45%
Reconocimiento de la clase semántica de una estructura	-	3,23%	3,23%
Reconocimiento de clases de palabras	-	3,23%	3,23%
Reconocimiento de correlación de tiempos verbales	-	6,45%	6,45%
Identificación de la concordancia sujeto - verbo	-	3,23%	3,23%
Práctica de la conversión al estilo indirecto	-	3,23%	3,23%
Fonología			
Reconocimiento de sílabas	-	3,23%	3,23%
Ortografía			
Reconocimiento de la acentuación prosódica y gráfica	-	3,23%	3,23%
Reconocimiento de signos de puntuación			
. Coma	-	3,23%	
. Punto y coma	-	3,23%	
. Punto	-	3,23%	9,69
	58,04%	41,97%	100,01%

2.4. Las características del Operativo 1993

Los días 10 y 11 de noviembre de 1993 fueron aplicadas las pruebas de conocimiento en Matemática y Lengua a los alumnos de 7° grado de la escuela primaria y de 5° ó 6° año del nivel medio (según la modalidad) para conocer sus alcances en el aprendizaje. Así también, el Operativo se propuso identificar los aspectos que las investigaciones nacionales e internacionales consideran más pertinentes para describir las relaciones entre la adquisición de conocimiento de los alumnos, el sistema educativo, la caracterización y el origen sociocultural del alumno y sus hogares.

Los instrumentos de recolección de datos se aplicaron en las 24 jurisdicciones del territorio nacional, en 1.056 secciones, según se detalla a continuación:

- 38.876 pruebas de conocimiento de Matemática y Lengua.
- 19.438 cuestionarios para alumnos.
- 9.831 cuestionarios para familias.
- 1.056 cuestionarios para directores de los establecimientos escolares.
- 1.957 cuestionarios para docentes.

Cabe aclarar que las provincias de Catamarca, Córdoba, Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Misiones, Salta, San Juan, San Luis y Tucumán resolvieron trabajar con muestra ampliada, lo que implica que se puede informar a nivel de lo rural.

El operativo de campo se llevó a cabo con la participación de 24 coordinadores jurisdiccionales, 1.100 encuestadores capacitados y 23 personas en la unidad central.

3. LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE CONOCIMIENTO DE LENGUA Y MATEMÁTICA

En este punto se analizan, en primer lugar, los resultados de ambas pruebas de conocimiento –Lengua y Matemática– en términos de la distribución de los alumnos del último año de los ciclos primario y medio de enseñanza, según el puntaje obtenido en dicha prueba.

En segundo lugar, se describe en forma global el rendimiento obtenido por cada una de las pruebas, en términos de la proporción de respuestas correctas sobre el total de respuestas.

Por último, se estudian los rendimientos en función de las competencias y los contenidos de cada área disciplinar.

Estas pruebas de Lengua y Matemática miden, sobre todo, aquellas habilidades, destrezas y elementos cognitivos básicos que han sido adquiridos por los alumnos durante su permanencia en el sistema educativo formal, en los respectivos niveles. Es decir, que si los ítem que constituyen dichas pruebas no pueden ser resueltos en forma correcta por más de un sesenta por ciento, se podría decir que los procesos de enseñanza y de aprendizaje **no han rendido resultados medianamente aceptables**.

3.1. Los resultados de las pruebas de Lengua y Matemática del nivel primario

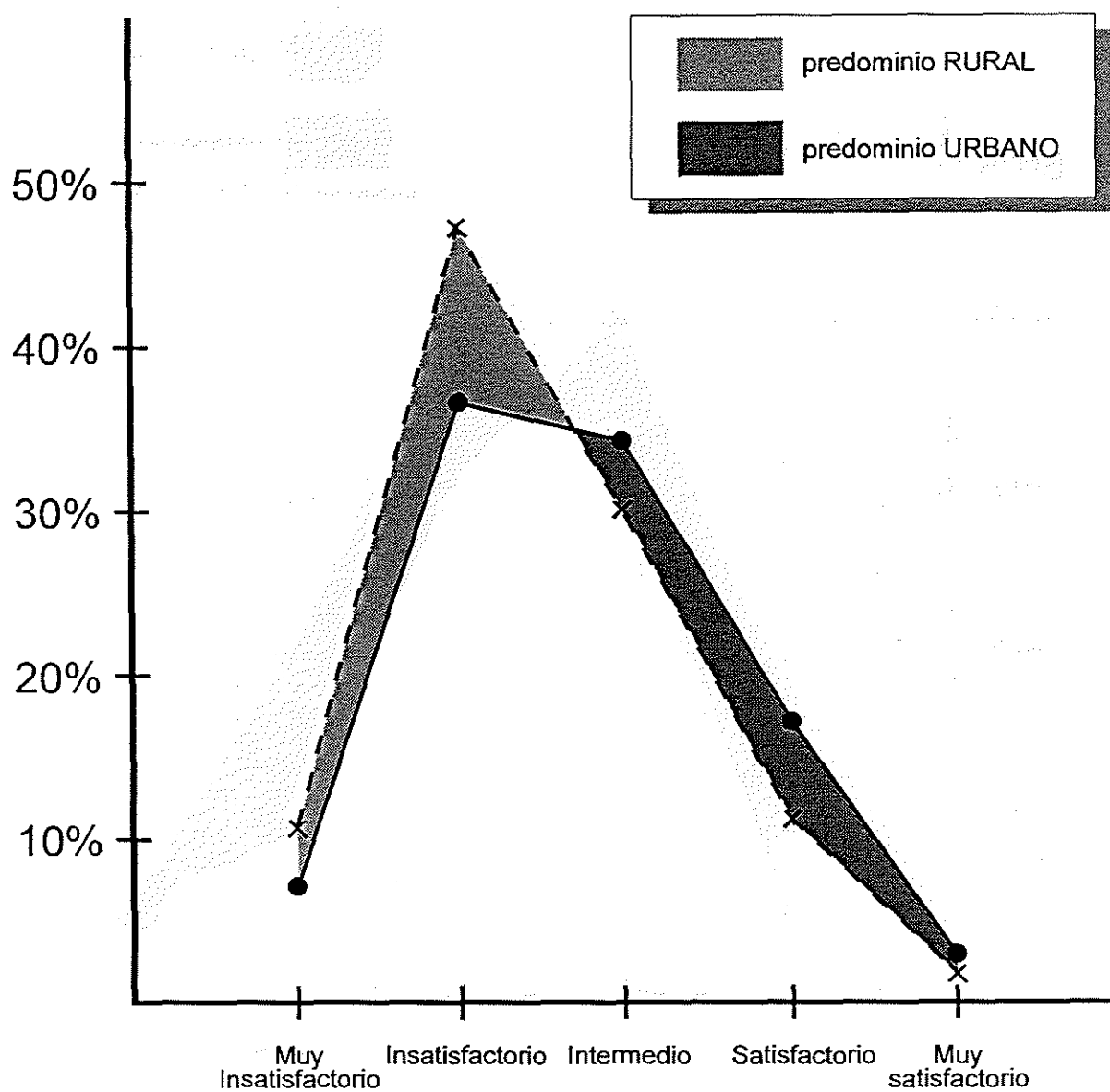
El cuadro y los gráficos que siguen presentan la distribución de los alumnos según los puntajes que han obtenido en las pruebas de Lengua y Matemática. Los puntajes han sido agrupados en tres categorías: de 1 a 2 puntos, entre 3 y 4 puntos, entre 5 y 6 puntos, entre 7 y 8 puntos y entre 9 y 10 puntos para facilitar su análisis.

Resultados de las pruebas de conocimiento del nivel primario
Distribución de alumnos según puntaje obtenido

Puntaje	Lengua		Matemática	
	Urbano %	Rural %	Urbano %	Rural %
1 - 2 puntos	7.08	10.65	4.81	17.03
3 - 4 puntos	36.65	46.96	30.31	40.91
5 - 6 puntos	36.38	29.96	39.27	30.90
7 - 8 puntos	17.20	11.10	20.66	9.81
9 - 10 puntos	2.69	1.61	4.95	1.35
Total	100.00	100.00	100.00	100.00

Rendimiento en las pruebas de LENGUA PRIMARIA

Porcentaje de respuestas correctas



Rendimiento en las pruebas de **MATEMATICA PRIMARIA**

Porcentaje de respuestas correctas

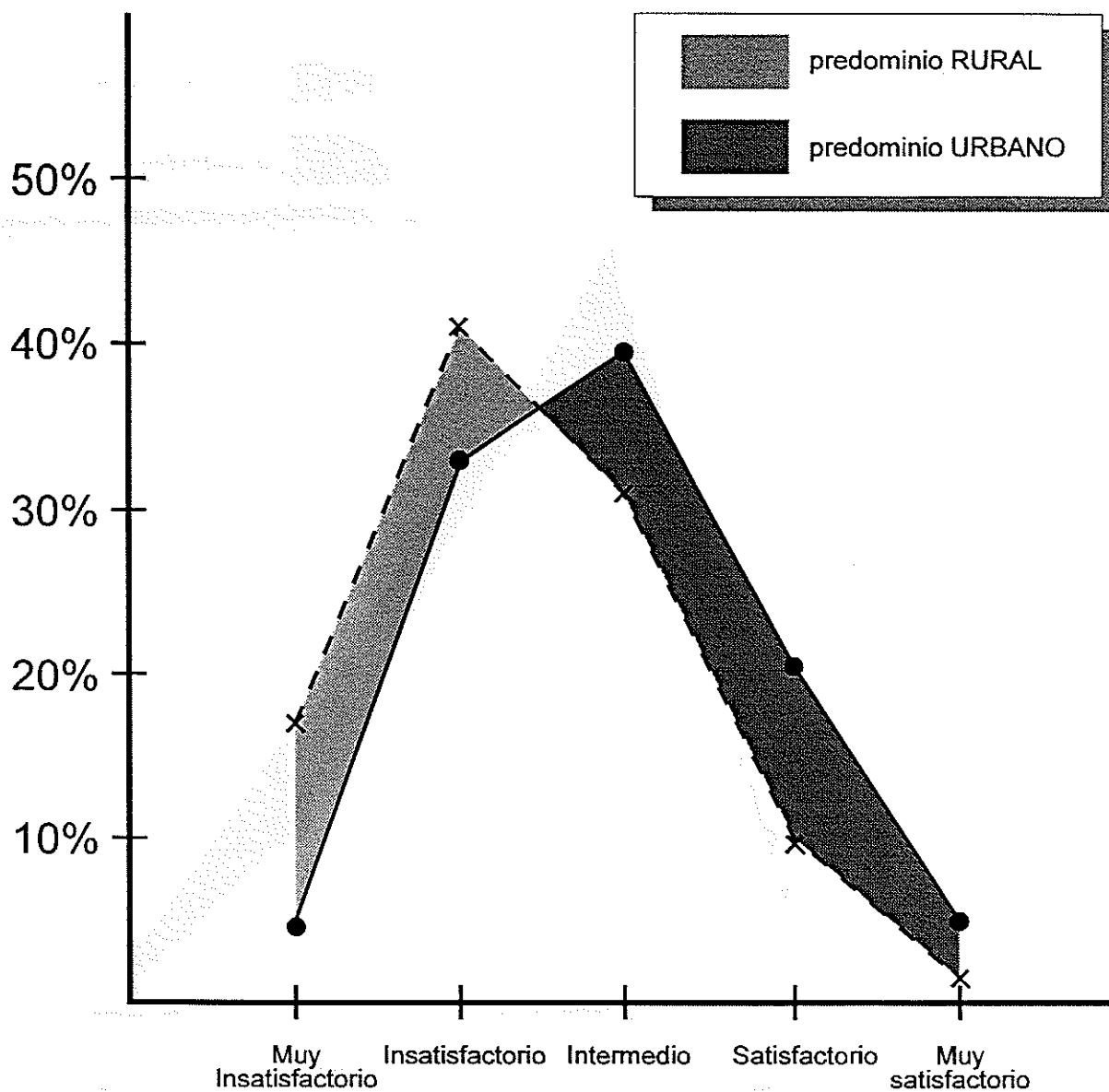


Gráfico 1

**Distribución relativa de los alumnos según el puntaje obtenido en Lengua y Matemática
Nivel primario urbano**

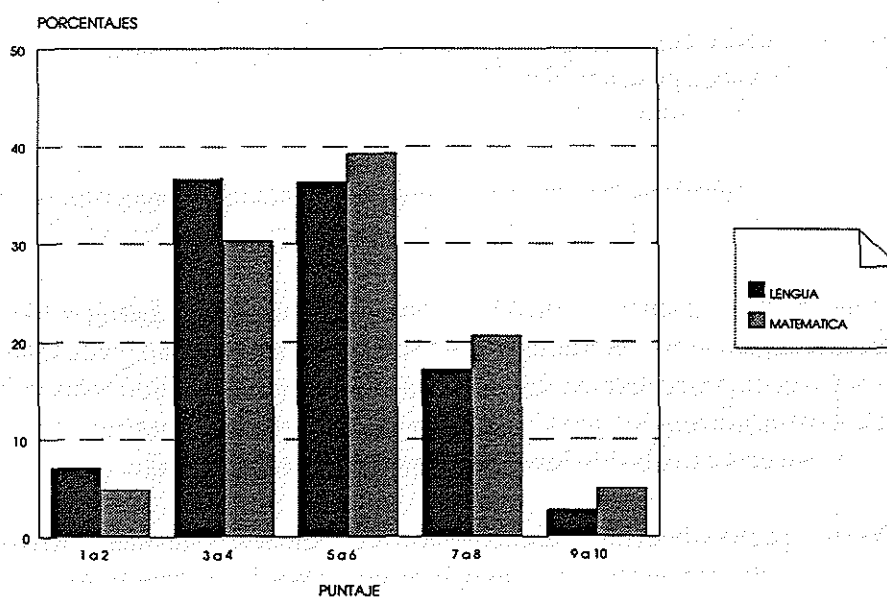
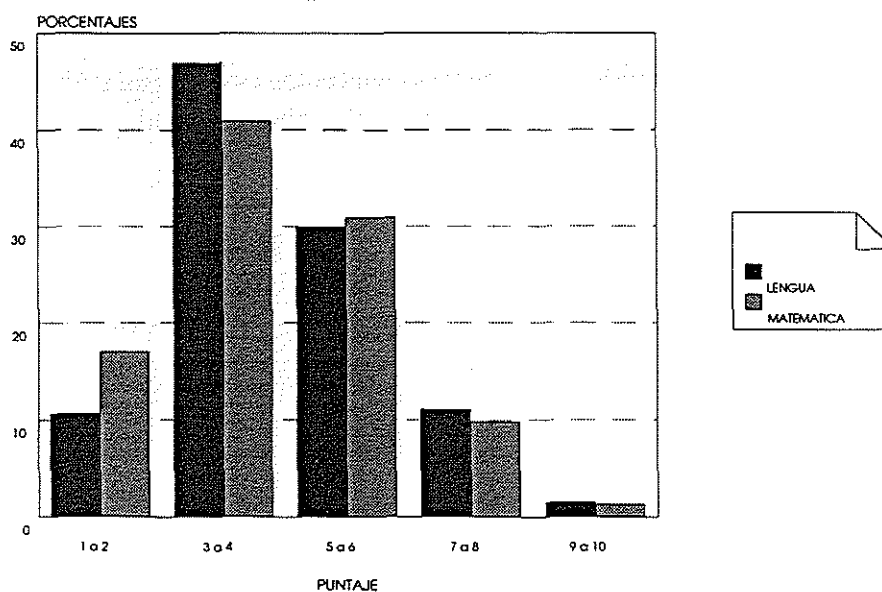


Gráfico 2

**Distribución relativa de los alumnos según el puntaje obtenido en Lengua y Matemática
Nivel primario rural**



Como las pruebas han sido estructuradas para medir habilidades y conocimientos **básicos y mínimos** en cada una de las asignaturas, un **rendimiento aceptable**—en términos de puntaje—estaría en el orden de los 6 puntos o más. La obtención de un puntaje mayor de 4 y menor de 6 puntos debería **constituir una señal de alarma**, y menor a los 4 puntos podría definirse como de logro **deficiente o rendimiento insuficiente**.

Tanto el cuadro como los gráficos muestran la distribución de los alumnos según el puntaje obtenido en cada prueba y dan una idea de los rendimientos diferenciales en cada asignatura, sobre todo, en el contraste entre el ámbito urbano y rural.

Tal como los gráficos lo muestran, en el medio urbano hay una preponderancia de resultados positivos o favorables, mientras que en el ámbito rural predominan los rendimientos deficientes.

Es necesario destacar que, en todos los casos (urbano-rural, Lengua-Matemática), más de la mitad de los alumnos se encuentran en la franja del bajo rendimiento o preocupante. Ello indica que la mayoría de los que egresan de la escuela primaria **no han logrado adquirir las destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para un ulterior desempeño aceptable**, sea en el nivel medio de enseñanza, sea en su probable inserción en el mundo del trabajo.

Otra perspectiva de análisis para estudiar el rendimiento consiste en describir el comportamiento de la proporción de respuestas correctas que se han obtenido en cada área de conocimiento.

Si se analizan el cuadro 2 y el gráfico 3 se observa que, lejos de haber podido responder a la totalidad de los ítem en cada área disciplinar, las respuestas se sitúan muy por debajo de los resultados aceptables. Se advierte, asimismo, que en el ámbito urbano hubo una mayor proporción de respuestas correctas en el área de Matemática. De todas maneras, los resultados ilustran claramente un bajo rendimiento.

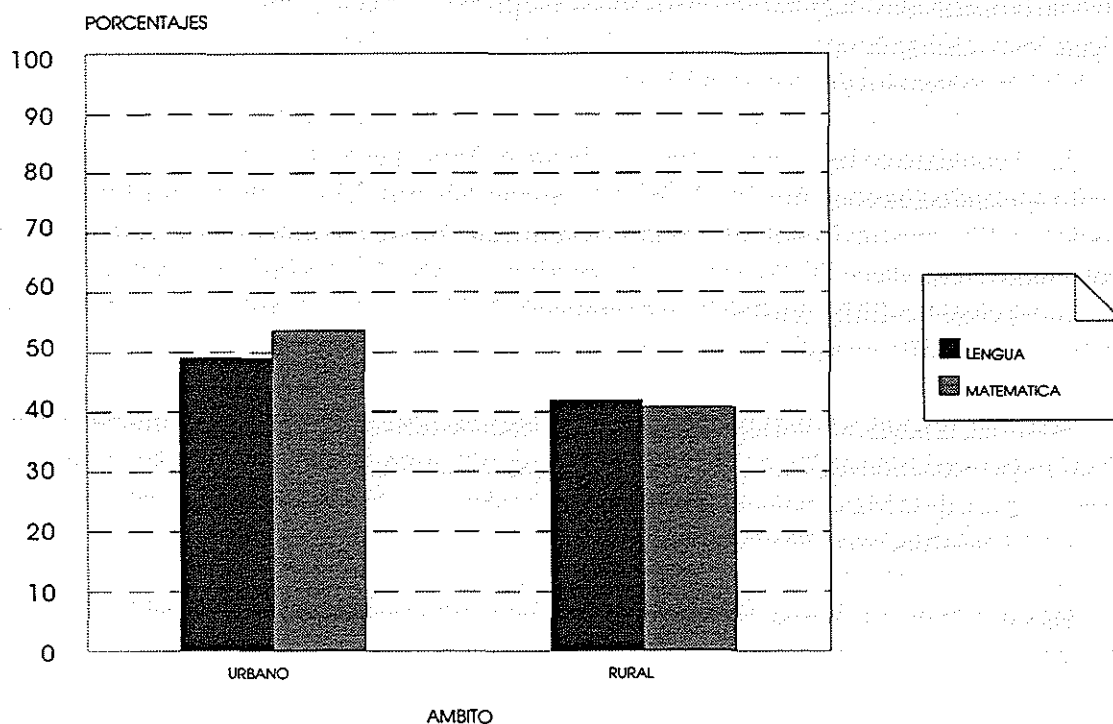
Cuadro 2

**Porcentaje de respuestas correctas en Lengua y Matemática
Nivel primario urbano y rural**

Area	Primario	
	Urbano %	Rural %
Lengua	49.02	41.87
Matemática	53.62	40.74

Gráfico 3

**Porcentaje de respuestas correctas en Lengua y Matemática
Nivel primario urbano y rural**



En síntesis, se impone la necesidad de arbitrar mecanismos correctores de esta situación que está lejos de ser aceptable, sobre todo, en el área rural. Cuando se examina la proporción de respuestas correctas por área de conocimiento se ve que los logros urbanos en Matemática son superiores a los rurales y también los de Lengua, lo cual especifica aún más la desventaja relativa del contexto rural.

3.1.1. Las competencias y los contenidos en la prueba de Lengua. Nivel primario

Hasta aquí se han presentado los resultados generales correspondientes a las pruebas de conocimiento de Lengua y Matemática.

A continuación se analiza el nivel de rendimiento por competencia para cada una de las áreas de conocimiento. Se define a la competencia como la habilidad subyacente que permite que los alumnos resuelvan la operación o conjunto de operaciones que propone un determinado ítem. Vale decir que las competencias resultan de operaciones que posibilitan resolver problemas a través de combinaciones más complejas de contenidos y comportamientos.

En el contexto de la prueba de conocimiento, el ítem es el problema o ejercicio que debe ser resuelto apelando a un conjunto de habilidades y conocimientos. Dichos ítem se han estructurado de acuerdo con diferentes niveles de dificultad. Los ítem hacen referencia a una determinada constelación de contenidos curriculares. Dichos contenidos constituyen "recortes" disciplinares fijados en los marcos curriculares vigentes. En las pruebas de conocimiento el objetivo es evaluar si esos contenidos que han sido desarrollados fueron debidamente aprendidos.

En suma, la medición del logro de cada competencia se ha estructurado a través de un conjunto de ítem, cuya resolución requiere la aplicación del conocimiento de ciertos contenidos de la disciplina —de la Lengua o de la Matemática en este caso— y la realización de operaciones que permitan resolver adecuadamente el interrogante planteado.

En tal sentido, la prueba de Lengua en función de las competencias muestra los siguientes resultados:

Cuadro 3

**Porcentaje de respuestas correctas según competencia en Lengua
Nivel primario urbano y rural**

Competencia	Nivel primario	
	Urbano %	Rural %
Nociones y reglas gramaticales	54.89	45.09
Comprensión lectora	52.07	39.55

Se advierte una marcada desigualdad entre los resultados que se han obtenido en el ámbito urbano con respecto al rural. Ello se pone de manifiesto al analizar, con cierto detenimiento, el resultado que ha alcanzado la competencia **comprensión lectora** en el contexto rural y, en menor medida, aunque de todos modos significativo, en el urbano.

Entre los aspectos de la **comprensión lectora** que no fueron susceptibles de ser resueltos, se destacan aquellos que se refieren al reconocimiento del contenido semántico primordial del texto en cuanto al resumen de las ideas fundamentales que se plantean en él. Tampoco se pudieron reconocer las **relaciones textuales** en lo que respecta a la **causalidad** ni al reconocimiento de procedimientos de la **cohesión** en lo que concierne a la **correferencia**.

Los ítem que presentaron mayor dificultad en la competencia **nociones y reglas gramaticales**, que alude al conocimiento de la estructura de la lengua, se refieren fundamentalmente a la **morfosintaxis** en cuanto al reconocimiento de clases y familias de palabras, por un lado; y, por otro, a la **ortografía** en lo que hace a la acentuación prosódica y ortográfica y al uso de la "s".

Cuadro 4

Contenidos que presentaron mayor dificultad en la prueba de Lengua por competencia e ítem. Nivel primario

Competencia	Contenidos	Número de ítem
Comprensión lectora	Reconocimiento del contenido semántico primordial: resumen	25
	Reconocimiento de relaciones textuales: causalidad	9; 17; 18
	Reconocimiento de procedimientos de la cohesión: correferencia	10; 11
Nociones y reglas gramaticales	Morfosintaxis	26
	reconocimiento de clases de palabras	
	reconocimiento de familia de palabras	31
	Ortografía: acentuación prosódica y ortográfica	37
	Uso de la "s"	38

3.1.2. Las competencias y los contenidos en la prueba de Matemática. Nivel primario

El manejo de términos y símbolos hace alusión a la capacidad de identificar ejemplos relativos a una definición, a un concepto, a una noción y de traducir del lenguaje coloquial al simbólico matemático y viceversa. Entre los ítem que resultaron más difíciles están aquellos en los que los niños deben expresar equivalencias entre decimales y fracciones, reconocer el porcentaje en una figura por la superficie que abarca, identificar propiedades de las figuras planas y realizar operaciones en base a la regla de tres simple.

El cuadro que se presenta a continuación resume en valores porcentuales según competencia, la proporción de ítem que fueron respondidos en forma correcta en los ámbitos urbano y rural.

Cuadro 5

**Porcentaje de respuestas correctas según competencia en Matemática
Nivel primario urbano y rural**

Competencia	% respuestas correctas	
	Urbano %	Rural %
Manejo de términos y símbolos	48.49	39.04
Algoritmos	55.96	43.91
Resolución de problemas	55.00	41.38

En primer lugar, estos valores señalan el mejor desempeño, en grado significativo, del ámbito urbano frente al rural, en un contexto en el que el rendimiento en ninguna competencia llega a ser aceptable (lo cual implicaría por lo menos un 60% de respuestas correctas) e, inclusive, en el medio rural una resulta deficiente (no alcanza el 40%) y las otras competencias apenas superan el rendimiento deficiente.

En segundo lugar, con respecto a los contenidos que resultaron más difíciles de resolver a los alumnos —es decir, que obtuvieron menor cantidad de respuestas correctas— se encuentran las fracciones y números decimales, ya sea en lo que se refiere al **manejo de sus términos y símbolos**; **en la resolución de cálculos (algoritmos)**; o aplicados en la **resolución de problemas**.

Así también, los problemas que hacen referencia a la proporcionalidad directa e inversa, a las relaciones métricas y la geometría (área, volumen y gráficos) presentaron obstáculos y no se respondieron.

Cuadro 6

Contenidos que presentaron mayor dificultad en la prueba de Matemática por competencia e ítem. Nivel primario

Competencia	Contenidos	Número de ítem
Manejo de términos y símbolos	Fracciones y números decimales	16; 22
	Gráficos	38
Resolución de cálculos (algoritmos)	Fracciones y números decimales	15; 17
	Figuras uni-bi-tridimensionales. Propiedades. Relaciones métricas	34
Resolución de problemas	Proporcionalidad directa e inversa	31
	Figuras uni-bi-tridimensionales. Propiedades. Relaciones métricas.	33
	Perímetro, área y volumen	37
	Gráficos	39

3.2. Los resultados generales de las pruebas de conocimiento de Lengua y Matemática del nivel medio

Al igual que el comportamiento observado en el nivel primario, los puntajes que han obtenido los alumnos del nivel medio, en sus respectivas modalidades (bachillerato, comercial y técnica), se sitúan predominantemente en la categoría de 3 a 6 puntos en Matemática y entre 5 y 8 puntos en Lengua, tal como lo ilustra el cuadro y los gráficos que siguen:

Cuadro 7

Distribución relativa de los alumnos según el puntaje obtenido en Lengua y Matemática por modalidad

Lengua

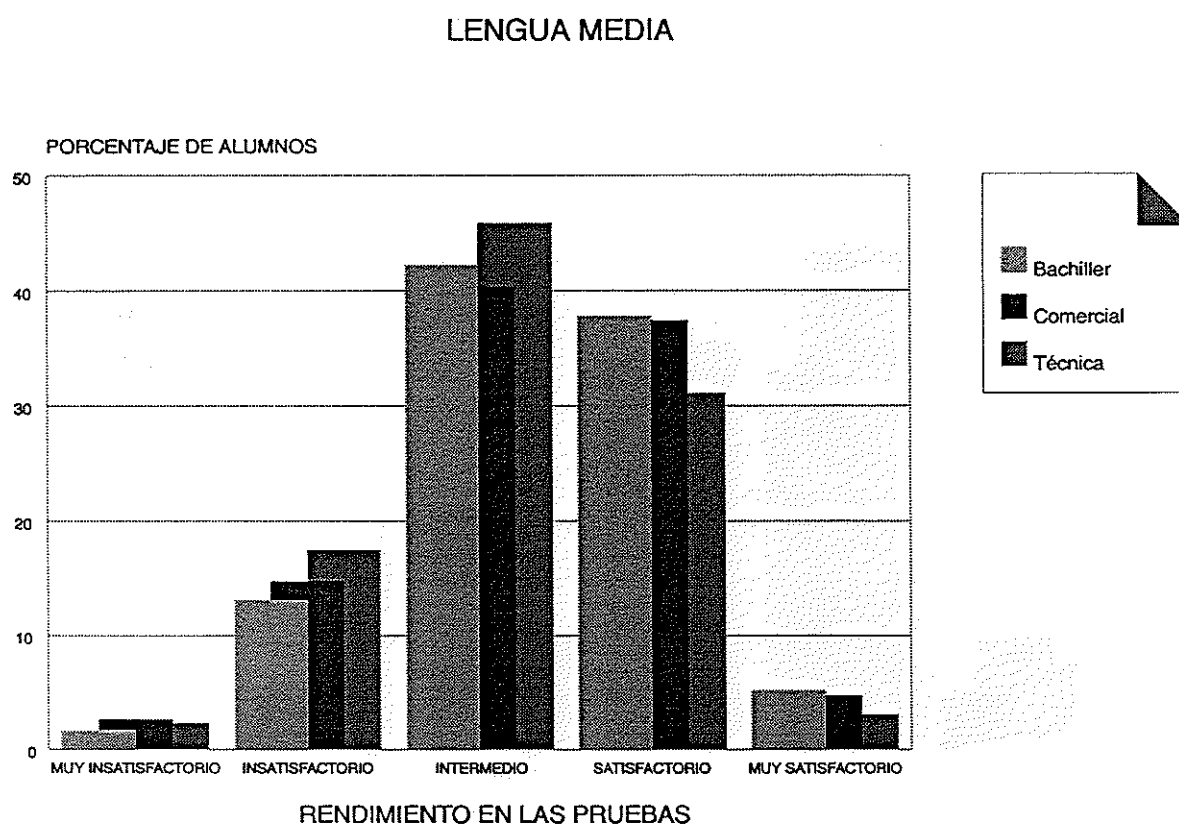
	Bachiller	Comercial	Técnica
1 - 2	1.69	2.69	2.35
3 - 4	13.08	14.75	17.51
5 - 6	42.22	40.38	45.91
7 - 8	37.83	37.41	31.10
9 - 10	5.21	4.77	3.13
Total	100.00	100.00	100.00

Matemática

	Bachiller	Comercial	Técnica
1 - 2	7.87	10.01	5.46
3 - 4	44.10	43.57	33.23
5 - 6	35.79	35.25	34.35
7 - 8	11.22	10.12	21.43
9 - 10	1.02	1.05	5.53
Total	100.00	100.00	100.00

Gráfico 4

**Distribución relativa de los alumnos según el puntaje obtenido en Lengua por modalidad
Nivel Medio**



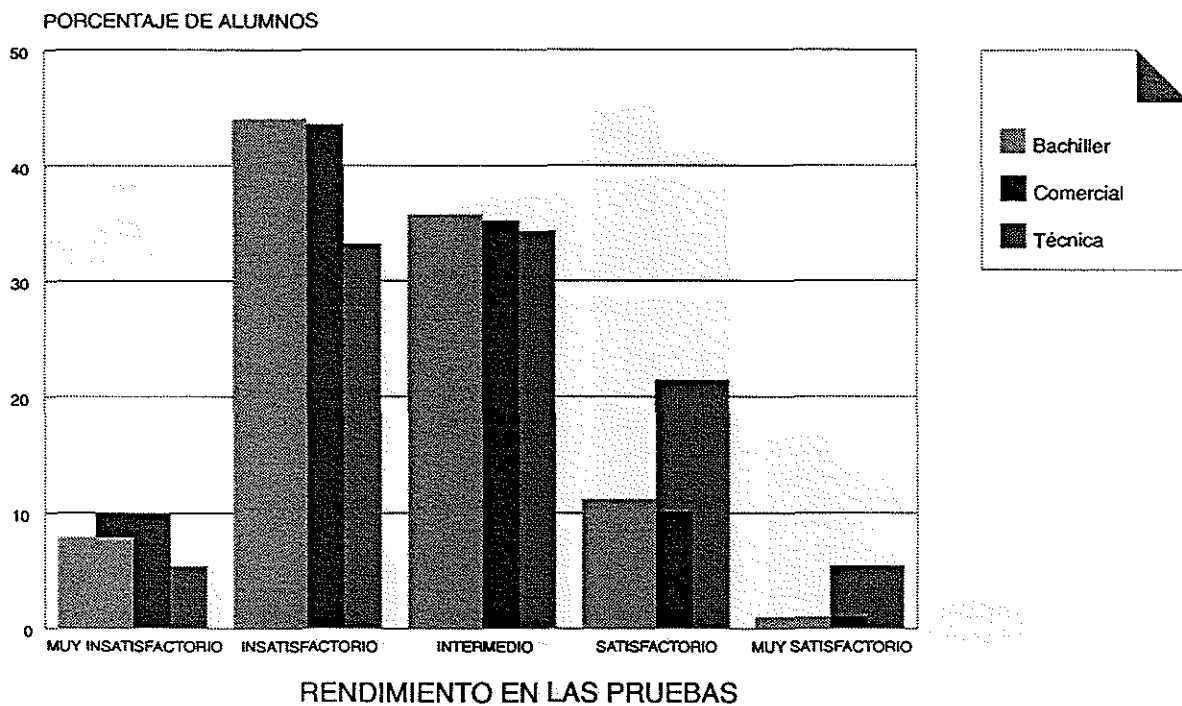
Conviene señalar en primer lugar, que el análisis de la información precedente debería realizarse en forma separada; por un lado los puntajes alcanzados por los alumnos en la prueba de Lengua y, por otro, los logrados en la prueba de Matemática, para luego trazar a grandes rasgos algún tipo de conclusión general.

El ranking diferencial en la prueba de Lengua es muy similar en todas sus categorías, siendo ligeramente superiores los puntajes en bachiller y comercial con respecto de técnica.

Gráfico 5

Distribución relativa de los alumnos según el puntaje obtenido en Matemática por modalidad. Nivel Medio

MATEMATICA MEDIA



En Matemática los resultados son más bajos que en Lengua manteniendo la paridad bachiller y comercial pero sacando ventaja ligera la modalidad técnica.

Cuadro 8

**Porcentaje de respuestas correctas por disciplina y modalidad
Nivel medio**

Área	% respuestas correctas		
	Bachiller	Comercial	Técnica
Lengua	57.73	57.56	53.70
Matemática	46.60	46.55	51.87

En lo que concierne a la **proporción de respuestas correctas** en las pruebas de conocimiento del nivel medio por disciplina y modalidad se destacan los siguientes rasgos: en primer término, la proporción de respuestas correctas se halla por debajo del 60% del total de cada prueba. Vale decir, que el nivel de logros asume nuevamente, en el caso de este ciclo de enseñanza, resultados que pueden considerarse mediocres.

En segundo lugar, la proporción de respuestas correctas en la prueba de Lengua es mayor que en la respectiva de Matemática. Probablemente este fenómeno se halle vinculado a que el adolescente está más expuesto a situaciones de intercambios sociales más intensos y frecuentes que favorecen la comunicación verbal antes que la tarea estrictamente escolar.

En tercer lugar, el comportamiento de las modalidades no ofrece diferencias sustanciales ni significativas en lo que se refiere a la proporción de respuestas correctas sobre el total de la prueba. De todos modos, dicha proporción en Matemática aumenta levemente en la modalidad técnica.

3.2.1. Las competencias y los contenidos en las pruebas de Lengua y Matemática. Nivel medio

En puntos anteriores se ha definido de modo pormenorizado la singular importancia que tiene el análisis de las competencias cuando se evalúan los resultados de las pruebas.

Cuadro 9

**Porcentaje de respuestas correctas según competencia en Lengua por modalidad
Nivel medio**

Competencia	% respuestas correctas		
	Bachiller	Comercial	Técnica
Nociones y reglas gramaticales	64.09	62.75	59.95
Comprensión lectora	61.57	60.05	56.74

Cuadro 10

**Porcentaje de respuestas correctas según competencia en Matemática por modalidad
Nivel medio**

Competencia	% respuestas correctas		
	Bachiller	Comercial	Técnica
Manejo de términos y símbolos	46.90	44.64	47.54
Algoritmos	53.30	53.97	57.67
Resolución de problemas	40.71	40.62	48.36

No puede dejar de señalarse que estos resultados se inscriben dentro de un contexto de rendimiento que apenas alcanza el margen de lo aceptable (más del 60% de respuestas correctas).

Así pues, en la prueba de conocimiento de Lengua tanto las **Nociones y Reglas Gramaticales** como la **Comprensión lectora**, han sido respondidas correctamente en poco menos de los 2/3 de la prueba, en las modalidades bachillerato y comercial; en tanto que en la modalidad técnica, la proporción de respuestas correctas es menor.

Ello se especifica aún más en las competencias de Matemática donde la proporción de respuestas correctas sólo en **algoritmos (resolución de cálculos numéricos)** logra superar el 50 %, en tanto que las competencias **resolución de problemas** y **manejo de términos y símbolos** varían entre el 40 y el 48 %, en todas las modalidades, siendo la técnica la que arroja los mejores resultados.

3.2.2. Contenidos que presentaron mayor dificultad en las pruebas de Lengua y Matemática. Nivel medio

Es necesario completar la información precedente con aquellos **contenidos** que presentaron mayor dificultad en cada competencia para el nivel medio, tanto en la prueba de Lengua como en la de Matemática.

Llama la atención que los alumnos que se encuentran finalizando el nivel medio de enseñanza tengan todavía dificultades en cuanto a la **comprensión de un texto escrito**, así como en la utilización de la **práctica de la conversión al estilo indirecto**, y la normativa de puntuación (**la coma y el punto y coma**). Ello implica la dificultad de comprender textos que aludan al reconocimiento de **relaciones textuales** a través de la ejemplificación y de la causalidad; y al **reconocimiento de relaciones semánticas (de significado)**.

Cuadro 12

**Contenidos que presentaron mayor dificultad en la prueba de Lengua
por competencia e ítems. Nivel medio**

Competencia	Contenidos	Número de ítem
Comprensión lectora	Reconocimiento de relaciones textuales: ejemplificación causalidad	1; 4
	Reconocimiento de relaciones semánticas en un texto (semejanza-oposición)	6; 12
Nociones y reglas gramaticales	Morfosintaxis: práctica de la conversión al estilo indirecto. Coma y punto y coma.	24; 27; 29

En lo concerniente a los contenidos que presentaron mayor dificultad en la prueba de Matemática, conforme a las competencias, son los referidos a **resolución de problemas**, por un lado; al **manejo de términos y símbolos**, por el otro; y por último, la **resolución de cálculos y algoritmos**, en relación a los contenidos del siguiente cuadro:

Cuadro 13

Contenidos que presentaron mayor dificultad en la prueba de Matemática por competencia e ítem. Nivel medio

Competencia	Contenidos	Número de ítem
Manejo de términos y símbolos	Números irracionales Funciones Ecuaciones e inecuaciones	8; 17; 22
Resolución de cálculos (algoritmos)	Funciones Ecuaciones e inecuaciones	15; 16
Resolución de problemas	Números racionales Probabilidades Ecuaciones e inecuaciones Geometría descriptiva	7; 9; 19; 20; 26

En resumen, la carencia de elementos básicos que estructuran el mundo del significado y que hacen a la comunicación oral, escrita y simbólica torna aún más complicado el futuro de los estudiantes por cuanto las tendencias en el mercado de trabajo señalan la escasez de empleos, mientras que los requerimientos son cada vez más exigentes para incorporar a los nuevos trabajadores. Pero también cabe señalar que si una proporción de éstos opta por seguir una carrera universitaria estarán expuestos al poco tiempo a dos alternativas: al desgranamiento del sistema de educación superior por no poder cumplir con sus demandas, o a la búsqueda de empleo sin fortuna.

Asimismo, los procesos mencionados denotan una devaluación de las credenciales que otorga el sistema educativo formal: los alumnos permanecen en el sistema sin adquirir aquellas habilidades, destrezas y estrategias cognitivas que les posibiliten su posterior integración en la sociedad global.

3.3. El análisis a nivel regional y provincial

El análisis de los resultados de las pruebas de conocimiento en Lengua y Matemática discriminadas por jurisdicción permite trazar a grandes rasgos la situación de los logros del sistema educativo a nivel regional y provincial.

3.3.1. El análisis regional y provincial de los resultados de Lengua y Matemática.

Nivel primario

Como ya se ha señalado al comienzo del apartado anterior el promedio para el total del país del nivel primario urbano –en términos de la proporción de respuestas correctas sobre el total de ítems de la prueba de Lengua– asciende a 49,02%; en tanto que en el caso de la prueba de Matemática es del 53,62%.

Tres regiones se destacan por situarse por encima del promedio nacional –siempre en el ámbito urbano y en un contexto en el que ninguna alcanza un nivel de logro "aceptable" (más del 60% de respuestas correctas)– mientras que las otras dos se ubican por debajo de la media, sin diferencias considerables.

Cuadro 14

**Porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de Lengua y Matemática por región
Nivel primario urbano**

Región	% respuestas correctas	
	Lengua %	Matemática %
Centro	54.94	55.87
Nuevo Cuyo	51.79	51.07
Patagonia	51.68	51.77
Total del país	49.02	53.62
NOA	46.47	48.23
NEA	44.76	43.71

Cuadro 15

Porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de Lengua y Matemática por Región
Nivel primario rural

Región	% respuestas correctas	
	Lengua %	Matemática %
Centro	49.80	52.15
Patagonia	49.50	50.15
Nuevo Cuyo	44.57	44.82
Total del país	41.87	40.74
NEA	39.50	34.77
NOA	35.54	38.29

Gráfico 6
Porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de Lengua y Matemática por Región
Nivel primario urbano

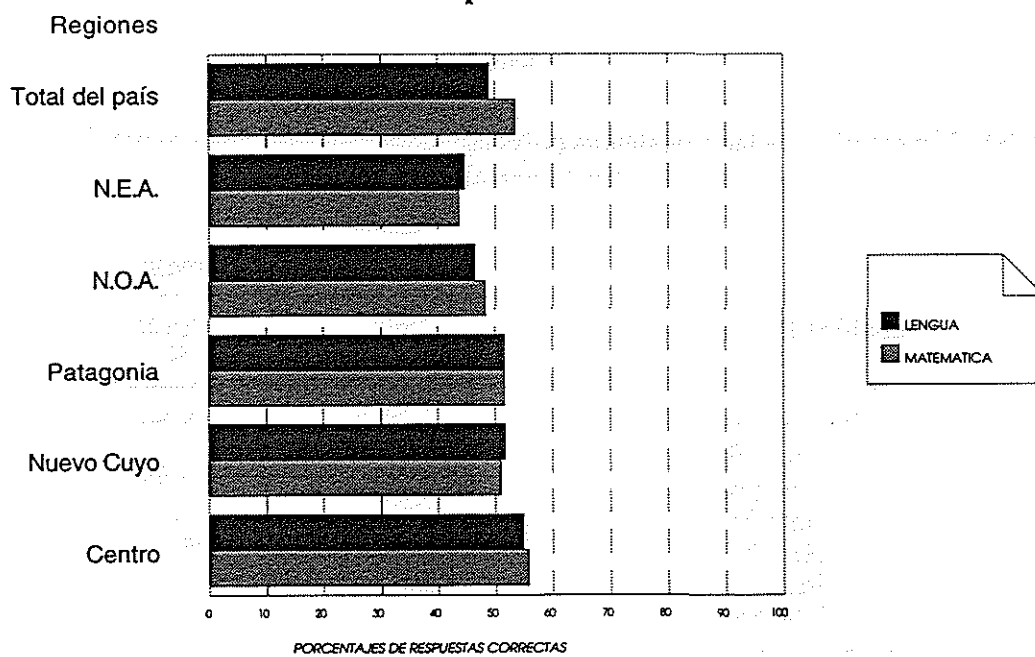
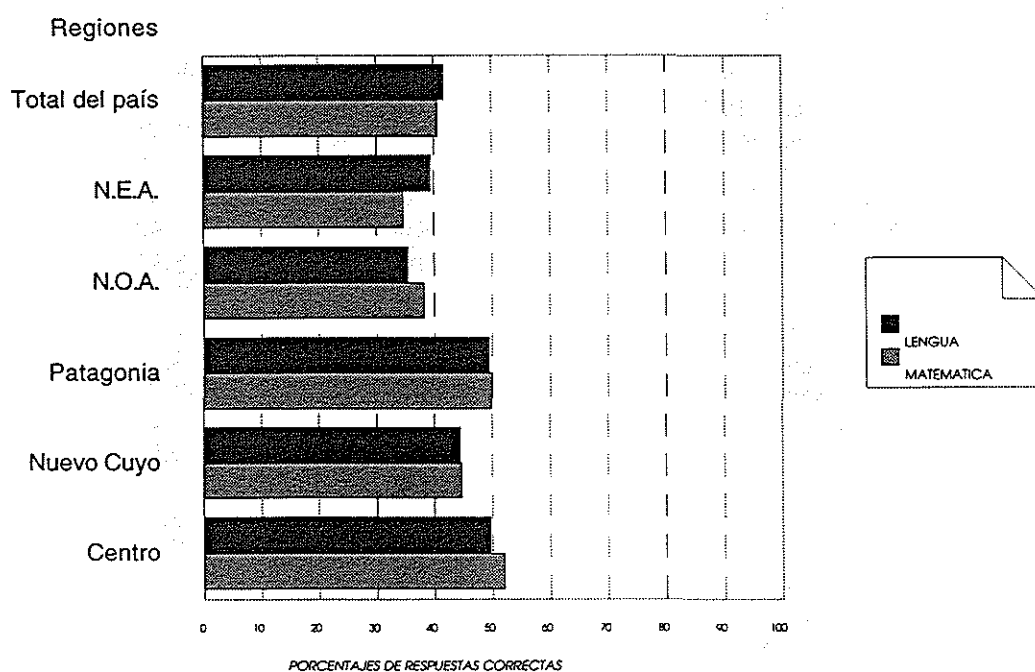


Gráfico 7
Porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de Lengua y Matemática por Región
Nivel primario rural



Cuando se analizan los resultados por jurisdicción surge claramente que la única que ha logrado superar la barrera del 60% de respuestas correctas en la prueba de Lengua es la Capital Federal. El resto de las jurisdicciones se sitúan por debajo del comportamiento de Capital Federal.

Cuadro 16

Distribución relativa de las respuestas correctas sobre el total de la prueba de Lengua por región y jurisdicción. Nivel primario

Región/ Jurisdicción	% respuestas correctas	
	Urbano %	Rural %
Región Centro	54.94	49.80
Capital Federal	60.67	-
Resto prov. Bs.As.	59.75	53.73
Santa Fe	56.28	-
Córdoba	54.40	48.64
Gran Buenos Aires	51.86	-
Entre Ríos	46.19	34.44
Región Nuevo Cuyo	51.79	44.57
Mendoza	57.61	50.49
San Juan	46.85	33.50
San Luis	45.56	47.26
La Rioja	39.53	35.76
Región Patagonia	51.68	49.50
Santa Cruz	57.50	-
Río Negro	55.64	-
La Pampa	52.52	48.75
Tierra del Fuego	49.73	-
Neuquén	49.07	48.25
Chubut	47.15	52.97
Región NOA	46.47	35.54
Tucumán	49.26	32.65
Jujuy	47.74	37.52
Catamarca	46.29	37.31
Salta	45.05	34.73
Santiago del Estero	44.07	38.84
Región NEA	44.76	39.50
Corrientes	46.00	40.92
Misiones	44.97	33.01
Formosa	44.96	38.33
Chaco	43.43	38.56
Total del país	49.02	41.87

Gráfico 8
Porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de conocimiento de Lengua y Matemática. Nivel primario urbano. Región Centro

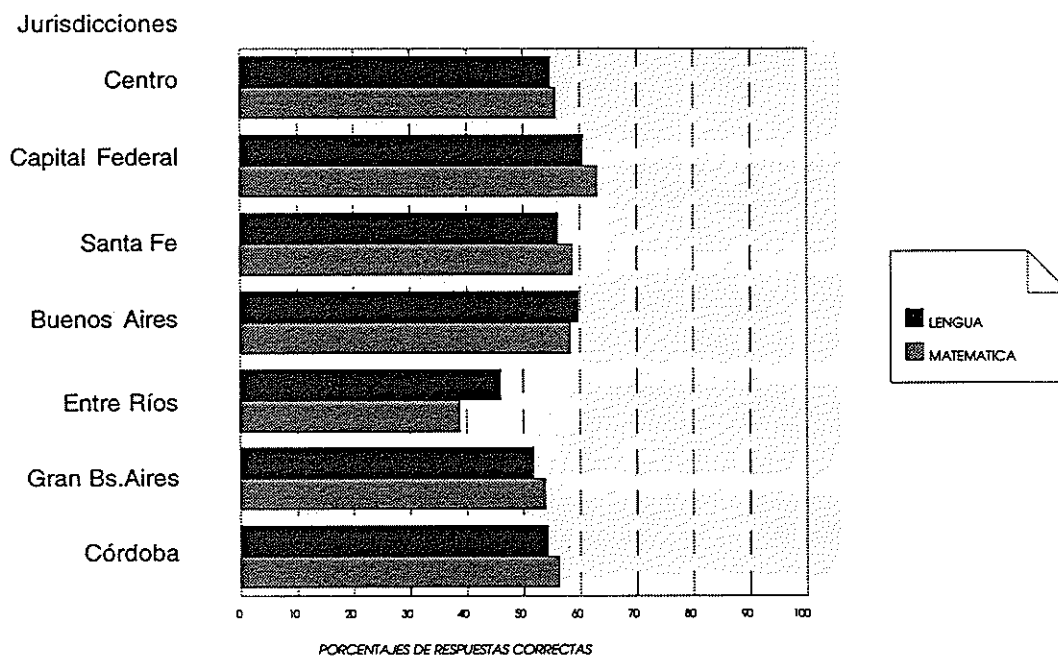


Gráfico 9
Porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de conocimiento de Lengua y Matemática. Nivel primario urbano. Región Patagonia

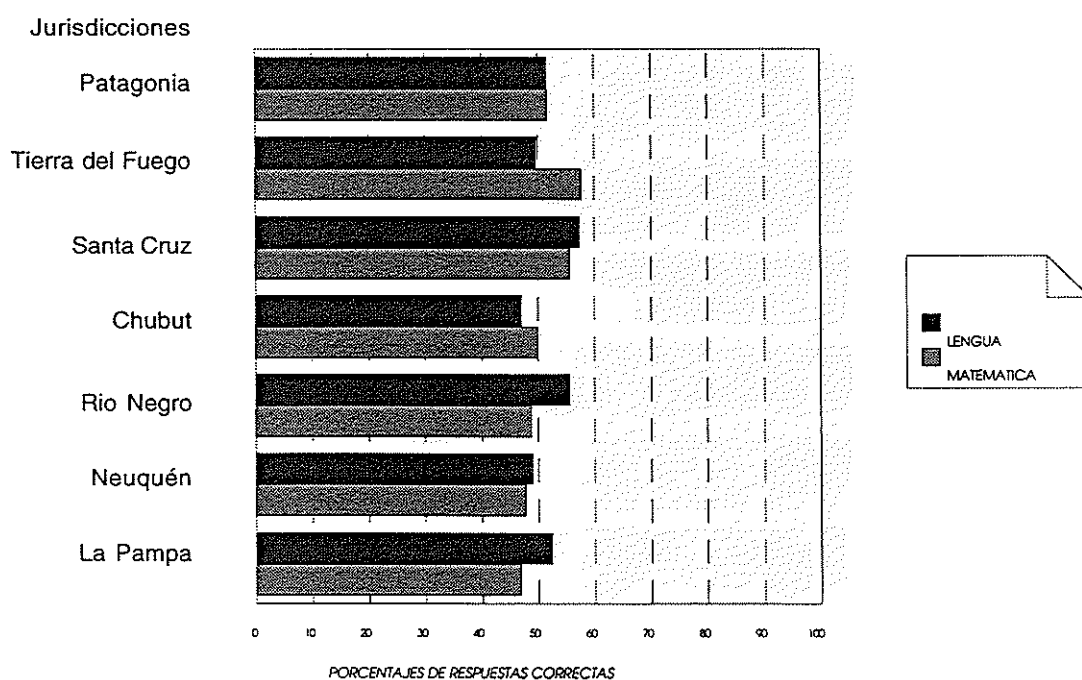


Gráfico 10
Porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de conocimiento de Lengua y Matemática. Nivel primario urbano. Región Nuevo Cuyo

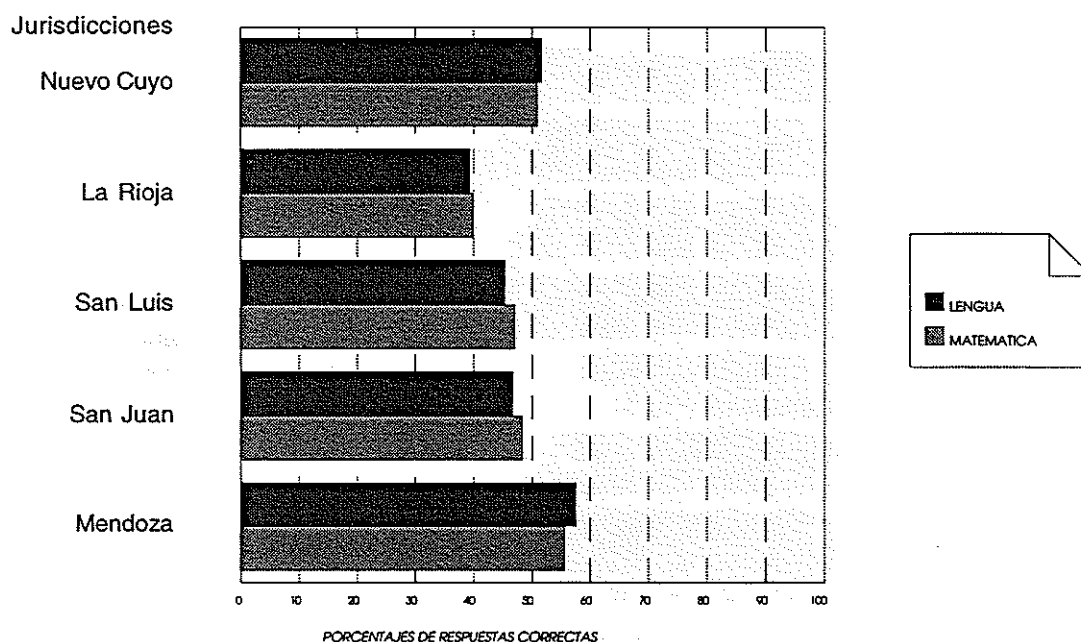


Gráfico 11
Porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de conocimiento de Lengua y Matemática. Nivel primario urbano. Región NOA

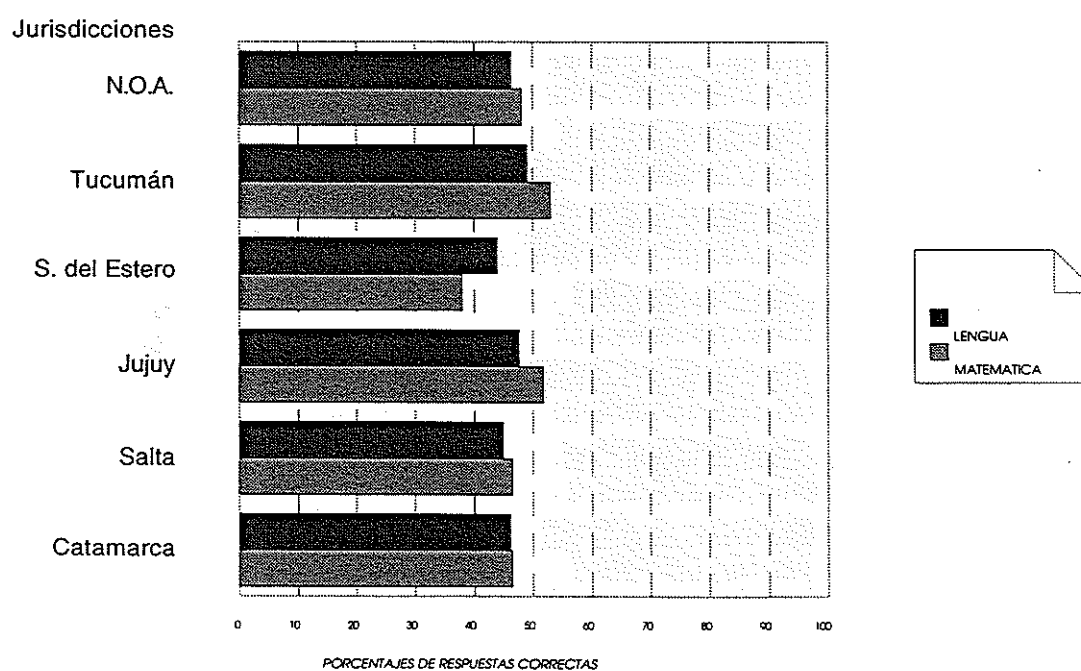
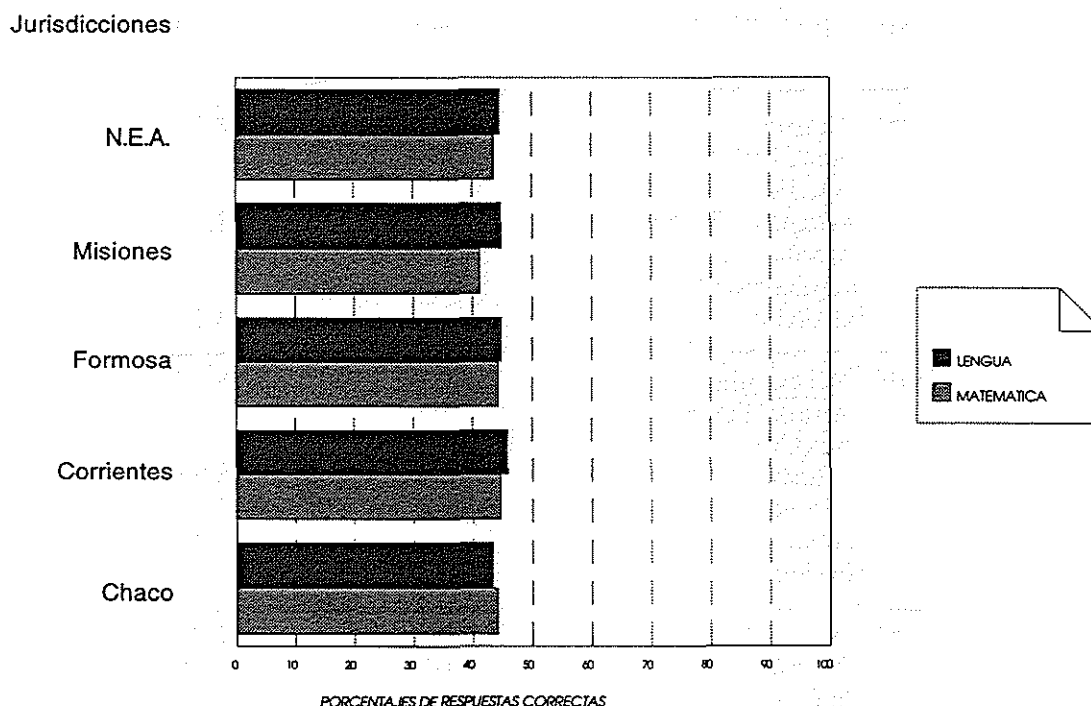


Gráfico 12

Porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de conocimiento de Lengua y Matemática. Nivel primario urbano. Región NEA



Ninguna región y, en consecuencia, ninguna provincia, ha logrado superar el 50% de respuestas correctas en las áreas rurales. Las regiones y sus correspondientes provincias que no han llegado siquiera al 40% de respuestas correctas en las áreas rurales son NOA y NEA. La única provincia que logra superar levemente este umbral de rendimiento es Corrientes, mientras que las demás alcanzan valores tan bajos como Tucumán (32,65%) y Misiones (33,01%).

El análisis de los resultados de las pruebas de conocimiento de Lengua a nivel regional y provincial no hace más que especificar las marcadas desigualdades que experimenta la distribución del conocimiento en el país. Ello se observa sobre todo en los contrastes entre lo urbano y lo rural.

Se presentan a continuación los resultados jurisdiccionales de la prueba de Matemática:

Cuadro 17

Distribución relativa de las respuestas correctas sobre el total de la prueba de Matemática por región y jurisdicción. Nivel primario

Región/Jurisdicción	% respuestas correctas	
	Urbano %	Rural %
Región Centro	55.87	52.15
Capital Federal	63.15	-
Santa Fe	58.78	-
Resto prov. Bs.As.	58.38	58.33
Córdoba	56.29	46.61
Gran Buenos Aires	53.90	-
Entre Ríos	38.97	28.13
Región Patagonia	51.77	50.15
Tierra del Fuego	57.80	-
Santa Cruz	55.79	-
Neuquén	50.04	46.37
La Pampa	48.88	46.73
Chubut	47.84	51.47
Río Negro	46.97	-
Región Nuevo Cuyo	51.07	44.82
Mendoza	55.65	53.46
San Juan	48.49	30.58
San Luis	47.19	43.88
La Rioja	40.02	30.77
Región NOA	48.23	34.77
Tucumán	53.17	32.50
Jujuy	51.87	45.22
Salta	46.65	34.34
Catamarca	46.62	33.58
Santiago del Estero	38.08	33.20
Región NEA	43.74	38.29
Corrientes	44.78	38.55
Formosa	44.44	31.01
Chaco	44.33	45.96
Misiones	41.31	36.34
Total del país	53.62	40.74

Nuevamente se observa que la Capital Federal alcanza valores porcentuales (63,15%) más altos que el resto de las provincias y de los promedios regionales. En tanto que, las provincias y las regiones se debaten en una situación de bajos rendimientos—cuando no deficientes—que se ven agudizados sobre todo en las regiones de NEA y NOA, en particular, en las provincias de La Rioja, Tucumán, Catamarca, Santiago del Estero, Formosa y Misiones.

3.3.2. El análisis regional y provincial de los resultados de las pruebas de conocimiento de Lengua y Matemática en el Nivel medio.

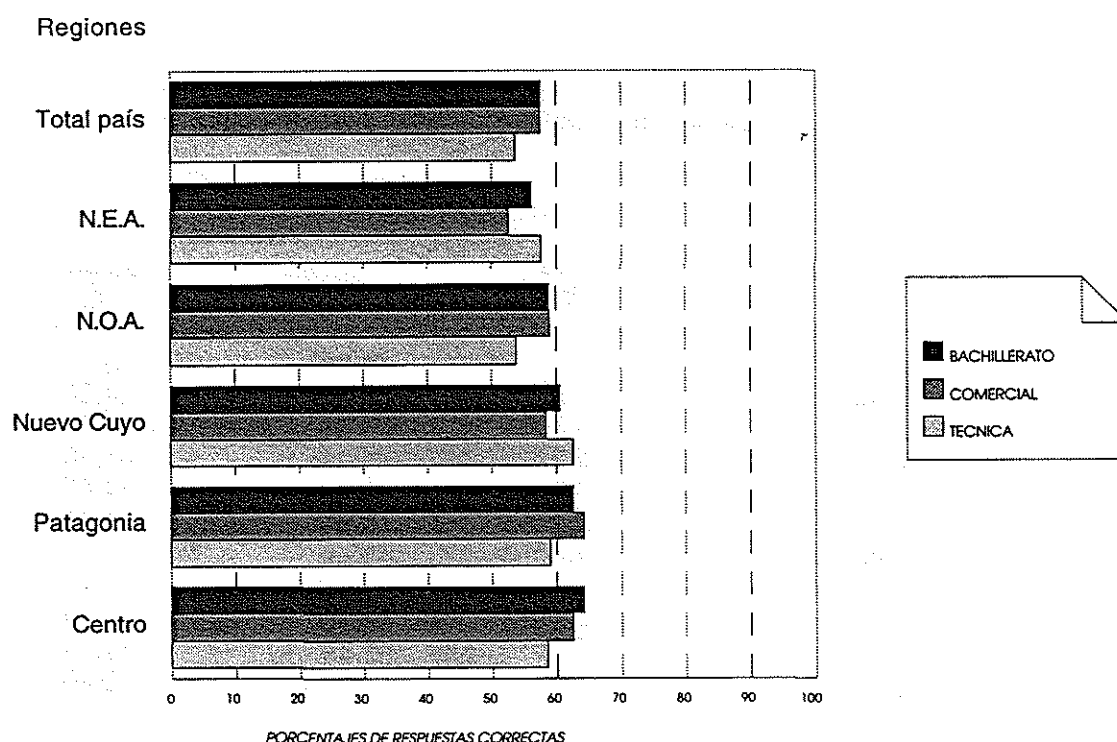
Los resultados de la enseñanza en el nivel medio a nivel regional y provincial se distribuyen del siguiente modo:

Cuadro 18
Distribución relativa de las respuestas correctas de la prueba de conocimiento de Lengua del Nivel medio según modalidad, región y jurisdicción

Región/Jurisdicción	% respuestas correctas		
	Bachillerato %	Comercial %	Técnica %
Región Centro	64.24	62.58	58.60
Capital Federal	73.20	68.11	66.70
Córdoba	69.16	65.61	59.29
Santa Fe	68.57	65.73	65.50
Entre Ríos	63.26	65.06	54.66
Resto prov. Bs.As.	62.47	56.87	61.27
Gran Buenos Aires	54.69	63.68	57.82
Región Patagonia	62.65	64.30	59.14
Neuquén	66.70	62.48	57.23
La Pampa	65.58	67.90	62.40
Río Negro	64.62	-	-
Chubut	64.28	64.19	62.50
Santa Cruz	61.94	65.63	62.78
Tierra del Fuego	60.91	66.67	54.76
Región Nuevo Cuyo	60.68	58.46	62.72
Mendoza	67.25	61.94	69.78
San Luis	63.87	60.06	60.89
San Juan	60.02	54.65	54.93
La Rioja	57.37	53.78	50.55
Región NOA	58.98	59.14	53.94
Jujuy	61.16	58.17	51.23
Salta	60.07	68.01	56.52
Catamarca	59.56	52.61	46.49
Santiago del Estero	58.03	63.20	54.61
Tucumán	54.27	59.46	63.09
Región NEA	56.18	52.60	57.68
Corrientes	61.10	54.71	59.23
Misiones	58.57	52.17	54.36
Chaco	57.01	55.31	63.75
Formosa	55.07	55.21	61.33
Total nacional	57.73	57.56	53.70

Gráfico 13

**Porcentaje de respuestas correctas
Lengua. Nivel medio**



Al igual que en el nivel primario, la única jurisdicción que se destaca un poco más por sobre todas las demás es la Capital Federal. Sin embargo, en todas las modalidades las provincias de Córdoba, Santa Fe y Mendoza están por encima de los valores promedio que equivalen, en la mayoría de los casos, a los dos tercios de las respuestas correctas.

Las regiones de Patagonia y Nuevo Cuyo se ubican por debajo de los valores de la región Centro.

Las performances de NEA y NOA se sitúan aproximadamente dentro del promedio general del país.

A continuación se detallan los resultados de la prueba de conocimiento de Matemática.

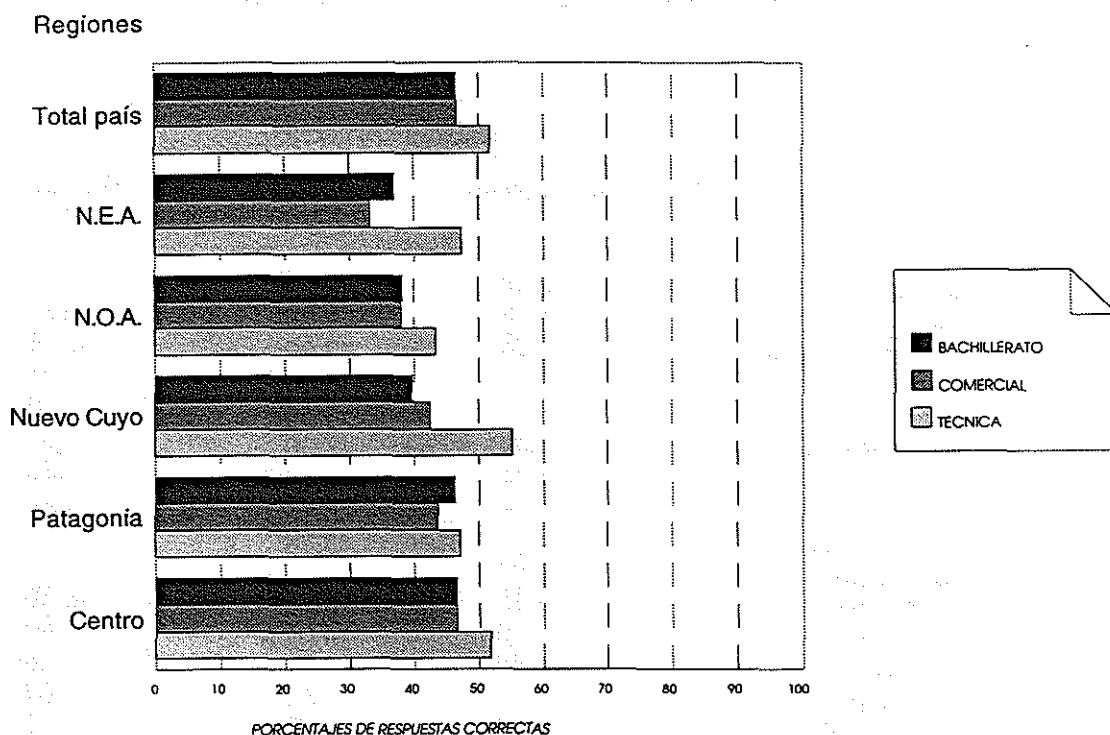
Cuadro 19

Distribución relativa de las respuestas correctas de la prueba de conocimiento de Matemática del Nivel medio según modalidad, región y jurisdicción

Región/Jurisdicción	% respuestas correctas		
	Bachillerato %	Comercial %	Técnica %
Región Centro	46.60	46.55	51.87
Capital Federal	55.28	49.26	56.70
Gran Buenos Aires	48.08	47.29	50.14
Córdoba	47.71	45.10	52.01
Santa Fe	47.57	53.56	55.20
Resto prov. Bs.As.	45.50	43.30	52.67
Entre Ríos	38.53	41.46	39.26
Región Patagonia	46.25	43.78	47.18
Río Negro	46.97	-	-
La Pampa	46.95	46.23	48.30
Neuquén	46.19	39.02	44.40
Chubut	46.20	41.21	49.28
Santa Cruz	43.33	42.57	47.07
Tierra del Fuego	42.92	43.89	46.67
Región Nuevo Cuyo	39.77	42.69	55.31
Mendoza	44.30	45.67	62.79
San Luis	42.18	40.86	54.22
San Juan	36.78	31.23	40.64
La Rioja	34.18	30.81	29.10
Región NOA	38.35	38.13	43.43
Tucumán	41.48	35.33	53.55
Jujuy	39.42	33.80	38.81
Catamarca	37.94	31.06	34.39
Salta	37.23	45.12	44.74
Santiago del Estero	33.87	47.12	40.38
Región NEA	37.06	33.26	47.42
Corrientes	41.35	33.40	50.08
Misiones	38.33	36.27	33.51
Chaco	36.77	36.09	54.67
Formosa	28.96	30.22	53.21
Total nacional	46.60	46.65	51.87

Gráfico 14

**Porcentaje de respuestas correctas
Matemática. Nivel Medio**



En términos generales, se puede afirmar que la proporción de respuestas correctas en las modalidades bachillerato y comercial no alcanzan siquiera al 50%, sino que se sitúan alrededor de tres puntos por debajo de dicho valor. Sólo la modalidad técnica logra superar apenas ese límite, alcanzando asimismo un resultado magro. Empero, el único valor que merece destacarse en esta modalidad es el de Mendoza que logra casi los dos tercios de respuestas correctas.

Es sorprendente en las modalidades bachillerato y comercial que —exceptuando las regiones Patagonia y Centro (salvo la provincia de Entre Ríos)— en la mayoría de las provincias, los rendimientos varían de insuficientes (menos del 40% de respuestas correctas) a no más de 47% de respuestas correctas.

Estos rendimientos ponen en evidencia una situación de gran precariedad en el manejo de las herramientas cognitivas básicas para desenvolverse con fluidez en los futuros medios en los que se integrará el adolescente.

En síntesis, ya sea que los egresados del nivel medio de las distintas modalidades opten por continuar en el sistema educativo formal (sistema de educación superior); sea que se inserten en el mercado de trabajo, necesitarán en algún momento reforzar aquellos conocimientos y competencias que no adquirieron en su debido momento.

4. LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS: SU EVALUACIÓN

4.1. Algunas consideraciones respecto de la elección del enfoque

Desde hace algo más de treinta años la enseñanza de la lengua en la escuela se ha convertido en objeto de crítica y experimentación, no exenta de constante preocupación a la hora de evaluar sus resultados.

En los distintos niveles de la comunidad educativa crece día a día la preocupación, especialmente cuando directivos, padres y profesores de otras disciplinas se enfrentan a las producciones escritas de los alumnos. La queja respecto del "no saber escribir" de los alumnos está consensuada. Los datos del Primer Operativo Nacional y su fuerte impacto en la sociedad no hacen más que corroborar este hecho cierto: los alumnos no saben escribir.

Ante esta situación el trabajo del profesor de lengua suele ser especial objeto de crítica y la responsabilidad pesa sobre él. Este es un aspecto fundamental a tener en cuenta ya que los profesores de otras disciplinas parecen no estar dispuestos a compartir esta responsabilidad.

Sin embargo, de acuerdo con nuestro enfoque centrado en la competencia necesaria para **leer, hablar, escuchar y escribir**, creemos que no es sólo desde la temática estrictamente lingüística donde el problema puede resolverse.

Todas las investigaciones que ligan la lectura y la escritura con el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta, insisten en la importancia de que el alumno ejercite su "competencia lingüística" desde todas las epistemes. El profesor de ciencia deberá insistir en las modalidades propias del discurso científico, el de historia aportará el entrenamiento respecto de relaciones temporales, relaciones causales, etc.

También es cierto que nos enfrentamos a una realidad que es producto, estrictamente de la dificultad de encontrar los modos adecuados para enseñar lengua, en circunstancias de gran confusión respecto de los distintos marcos teórico-lingüísticos y de los niveles de formación docente.

Cabe aclarar que estamos de acuerdo en que "casi toda la estructura superficial se almacena sólo en memoria a corto plazo y se olvida pronto; mientras que sólo la información semántica puede procesarse de tal modo que puede almacenarse en una memoria a largo plazo".¹

La consideración citada tiene consecuencias didácticas importantes ya que los profesores de lengua, precisamente en el momento de reconocer el carácter "instrumental" y, u "organizativo" de la normativa y aceptar la poca "significatividad" vital y aun cognitiva que tiene para el alumno (lo que explicaría la poca retención) deberían asumir la necesidad de reiterar los aspectos de la normativa que el alumno tiende a olvidar.

Respecto del enfoque pragmático si bien hemos tenido en cuenta al confeccionar la prueba las relaciones sistemáticas entre estructuras de texto y de contexto resulta difícil confeccionar ítem que respondan a los objetivos de la pragmática. Esto significaría, por una parte, que debemos hacer explícitas qué propiedades específicas del discurso están determinadas por la estructura de los hablantes, los actos ilocucionarios y el tratamiento de la información en la conversación. Por otra parte, ciertas estructuras discursivas, cuando se expresan en la conversación, pueden establecer ellas mismas parte del contexto comunicativo (Op. cit. p. 290).

Más allá de los tecnicismos que hacen dificultoso la puesta en práctica del enfoque pragmático, sostenemos los postulados que devuelven a la lengua su carácter de "acto" relacionado siempre con otro (hablante individual, imaginario textual, etc.) que no tiene una función pasiva respecto de la recepción de un discurso sino que, en el momento de escuchar, ya está interpretando e interviniendo en la producción.

4.1.1. Selección de criterios de evaluación (producción escrita)

La selección de los criterios de evaluación y la determinación de los indicadores para cada uno de los criterios se realizó sobre la base de la Tabla de competencias elaborada para las Pruebas de Lengua. Y después de la lectura de 20 pruebas (primario) y 20 pruebas (media), tomadas al azar. Dichas competencias se reagrupan a los efectos de que los criterios de evaluación resulten congruentes con el enfoque global de la prueba y permitan fijar indicadores confiables. Se discutió el peso de cada indicador en el total de la evaluación. Los criterios e indicadores son los siguientes:

-
1. Van Dijt, Teum. Texto y contexto.
-

4.2. Criterios de Evaluación e Indicadores. Escala: 0/3

4.2.1. Coherencia

Para establecer un puntaje se tendrán en cuenta los indicadores mencionados para cada uno de los criterios.

- 1.1. La jerarquización y distribución de la información y la correcta ordenación secuencial.
- 1.2. El manejo equilibrado de la información implícita y explícita.
- 1.3. La claridad en la exposición del tema **principal** (tópico, núcleo semántico).
- 1.4. La función adecuada de las ideas **secundarias** o menos significativas respecto de la unidad temática y la coherencia del mensaje.

4.2.2. Cohesión (o conectividad)

Se tendrá en cuenta:

- 2.1. El manejo adecuado de los siguientes conectores:

Ejemplos

- | | | |
|--------|--|----------------------|
| 2.1.1. | Conjunción | (y) |
| 2.1.2. | Disyunción | (o) |
| 2.1.3. | Contraste o Adversativo | (pero) |
| 2.1.4. | Concesión | (aunque, si bien) |
| 2.1.5. | Condición | (si) |
| 2.1.6. | Causalidad | (por, porque) |
| 2.1.7. | Finalidad | (para) |
| 2.1.8. | Circunstancial: tiempo, lugar, modo | (entonces, ahí, así) |
| 2.2. | Correferencia (uso correcto de los pronombres).
Ejemplo: Me encontré con mis amigos y le presté la pelota. | |

4.2.3. Estructura propia del género (carta comercial - carta familiar)

Se tendrá en cuenta la presencia de los siguientes ítem:

- | | | |
|----------------------|---|---------------------------------------|
| 3.1. Lugar y fecha. | } | Adecuados a la situación comunicativa |
| 3.2. Encabezamiento. | | |
| 3.3. Saludo y firma. | | |

(Se excluye de la estructura el **cuerpo** de la carta ya evaluada en I. Coherencia)

4.2.4. Adecuación a la situación comunicativa

Se tendrá en cuenta que el código usado responda al tipo de mensaje. Por ejemplo, si el tema es **solicitar empleo** (nivel medio), el código adecuado será el de la lengua protocolar escrita y si se trata de un **mensaje familiar** (nivel primario) el código usado deberá ser el de la lengua coloquial.

Normativa (aspectos canónicos de la lengua)

4.2.5. Morfosintaxis

Se tendrá en cuenta:

- 5.1. Concordancia sujeto-verbo; adjetivo-sustantivo.
- 5.2. Correlación verbal. Por ejemplo: "Me pidieron que vaya", por "me pidieron que fuera".
- 5.3. Mezcla inadecuada de tiempos verbales. Ejemplo: "Se acerca lentamente y me miró".

4.2.6. Ortografía

Se atenderá a:

- 6.1. Corrección ortográfica.
- 6.2. Uso de mayúsculas y sangrías.

4.2.7. Puntuación y signos auxiliares

Se atenderá al uso del:

7.1. Punto seguido y punto aparte.

7.2. Coma y punto y coma.

7.3. Signos de interrogación, exclamación, etc.

4.2.8. Vocabulario

Se tendrá en cuenta:

8.1. La **propiedad** (vocablos empleados con significados **distintos** a lo que se quiere expresar).

8.1.2. Vocablos inadecuados por su similitud con otros de grafía o sonido similar (por ejemplo: "Tendido de sueño" por "Rendido de sueño").

8.2. Disgrafías

8.2.1. Metátesis (**vedera** por **vereda**).

8.2.2. Vocablos incompletos.

8.2.3. Vocablos apocopados y, o separados (Por ejemplo: "maomenos").

8.3. Amplitud del vocabulario. Se atenderá a la variedad y la originalidad del vocabulario. (Especialmente la variedad).

4.2.9. Creatividad

Se tendrá en cuenta la inventiva, la imaginación, los recursos de verosimilización, etcétera.

4.3. Análisis e interpretación de resultados - Nivel primario

Propuesta de trabajo para la producción escrita

41 Propuesta para el trabajo de expresión escrita

Juancito debe escribir una carta a su amigo Ernesto para anunciarle que irá a visitarlo:

- Ambos tienen 11 años
- Juancito vive en una provincia argentina
- su amigo Ernesto se ha ido a vivir al Uruguay
- Juancito le cuenta algunas cosas que le han sucedido durante este año

Si vos fueras Juancito, ¿cómo escribirías esa carta?

4.3.1. Respetto de la comprensión de la consigna

El ítem mostró algunas dificultades puntuales respecto de la comprensión de la consigna. En general casi la totalidad de los alumnos respeta los datos que se reunieran para incluir en la producción (ambos tienen 11 años, etc.). Sin embargo, es llamativo que el tema principal que aparece recuadrado (anunciar la visita) fue desconsiderado por gran parte de los estudiantes, que "arman" la carta relevando los datos y limitándose a anunciarlos.

Cabe destacar que aproximadamente un 90% de los alumnos tiene dificultades para comprender el dato: "ambos tienen 11 años". Esto se observa en las siguientes interpretaciones del dato:

que ambos tengan 11 años es **equivalente** a haber nacido el mismo día. Derivada de esta dificultad de comprensión aparece la referencia reiterada al festejo conjunto de los cumpleaños, y aun desubicaciones temporales que los llevan a falacias tales como "te voy a contar lo que sucedió en los últimos años".

De todas maneras y por tratarse de alumnos que terminan la primaria se esperaba que este aspecto fuese comprendido.

4.3.2. Coherencia

Los alumnos mostraron serias dificultades para **ordenar** secuencias. Dificultad que aparece ligada a la imposibilidad de **jerarquizar** ideas, datos, etc.

En el ordenamiento secuencial resultó muy dificultosa la jerarquización y distribución de la información, hasta el punto de que el tema principal (visita) en general aparece obviado y cuando aparece tampoco hay ideas secundarias significativas que lo sostengan.

En general los alumnos consideran tema principal al relato de lo ocurrido durante el año, pero no logran contar ningún hecho que resulte verosíblemente significativo, ni jerarquizar aquellos que exponen sólo en forma de telegrama y mezclando elementos de muy distinta naturaleza. Son ejemplos frecuentes formas del tipo:

- "pasé de grado y se me murió el perro".
- "la maestra es buena, fui a un picnic, a mi novia la pisó un auto, tuve un hermanito, etc."

El último ejemplo muestra no sólo la **mezcla** sino la inverosimilitud de lo que intentan contar. En relación con la posibilidad de manejar supuestos y jugar con la información implícita se observa que los alumnos dan por supuestas nociones, hechos y datos, y por lo tanto, lo que atenta hacen un uso completamente inadecuado de la elipsis y, o la paráfrasis, la sinonimia, etc, lo que atenta contra la coherencia del texto.

Respecto de las funciones lógicas y temporales que hacen a la coherencia global del texto se detallan los resultados al analizar cohesión.

En cuanto a la posibilidad del alumno de relacionar una idea con la anterior poniendo en juego funciones tales como: ampliación, rectificación, contraste, etc. se observaron carencias serias que nos hacen pensar que el alumno no consigue establecer, respecto de la coherencia, relaciones funcionales satisfactorias.

4.3.3. Cohesión

El uso de conectores es un punto crítico que merece especial atención en tanto pone de manifiesto la pobreza extrema de operaciones lógicas fundamentales y pone en juego el problema de cómo enseñar la operatoria cognitiva que no es "natural".

Los alumnos usan casi exclusivamente la conexión **copulativa y adversativa**, no siempre con precisión. En cuanto a las relaciones de causalidad y finalidad, éstas se ponen en juego en un nivel muy elemental y nunca en una estructura morfosintáctica compleja. Respecto de las condicionales y concesivas podría afirmarse que prácticamente no son utilizadas por los alumnos. En cuanto a los adverbios de tiempo, lugar y modo que se deberían utilizar para establecer modalizaciones, ordenaciones temporales, etc., no son tenidos en cuenta.

Resulta preocupante que los conectores, elementos que deberían haber sido ejercitados en las demás disciplinas y que no conciernen únicamente a la enseñanza de la lengua sean descuidados hasta el punto de que cabe interrogarse cuál es el aporte de otras epistemologías (biología, física, historia, etc.) a esta disciplina.

En cuanto a la correferencia, resulta difícil de evaluar porque los alumnos utilizan casi exclusivamente pronombres personales (vos, te). Cabe destacar que, en general, el uso de "le, les", es correcto.

Al no utilizar casi construcciones con pronombre relativo se hace prácticamente imposible evaluar su uso.

4.3.4. Estructura propia del género. (Macroestructura)

La superestructura es, en términos generales, atendida. Sin embargo llama la atención la homogeneidad de este resultado aun en producciones de muy bajo nivel. Podría conjeturarse que los evaluadores a cargo de la toma hayan orientado a los alumnos en este aspecto.

La presentación visual de los indicadores (lugar y fecha, encabezamiento, saludo y firma) muchas veces resulta desprolija aunque, en términos generales, adecuada a la situación comunicativa propia del género.

4.3.5. Adecuación a la situación comunicativa

Este aspecto resultó difícil de evaluar. En primer término es constatable que las condiciones de producción (desde la institución escuela) conspiran contra la posibilidad de que los alumnos usen libremente la lengua coloquial que emplean efectivamente al dirigirse a un amigo.

Por otra parte, se observa la falta de posesión de la lengua coloquial como "artificio literario". Nos resulta difícil distinguir entre un uso pobre de la lengua escrita y una lengua de carácter coloquial.

Dada la importancia de este aspecto para nuestro enfoque (pragmática) se debería hacer un esfuerzo mayor para encontrar ítem capaces de poner en juego esta competencia (por ejemplo: para un mismo tema dar la opción de producir distintas superestructuras).

4.3.6. Morfosintaxis:

Dado el estilo casi telegráfico de las producciones, que reflejan una elaboración morfosintáctica elemental, sin oraciones incluidas, podemos decir que las producciones escritas ofrecieron muy pocos elementos que permitieran evaluar los aspectos morfosintácticos deseables para un alumno que egresa de 7mo. grado.

Este hecho no resulta llamativo si se consideran las deficiencias ya expuestas en las relaciones lógico-temporales (cohesión) y funcionales (coherencia) y en la precariedad en el uso de correctores.

Puntualizamos algunos errores habituales:

- errores de concordancia entre sujeto y verbo y entre adjetivo y sustantivo: "Juan y Claudio vino .
....."
"Las casas estaban linda...."

- cambio de tiempo verbal: "Fui a jugar a lo de Matías me divierto mucho"
- correlación de tiempos verbales en formas como: "Me pidió que estudie..."

4.3.7. Ortografía

Uno de los problemas serios que revela la evaluación es precisamente la ortografía. No sólo errores en palabras de uso común (aun en aquellas que deben copiar de la consigna), sino dificultades en la escritura de las letras que muchas veces hace incomprensible la lectura.

Respecto de las sangrías y mayúsculas, se observa un mal uso de la distribución gráfica espacial y una total negligencia en el uso adecuado de las mayúsculas.

En cuanto a la acentuación, su uso es prácticamente nulo o el acento aparece mal usado porque no distinguen cuál es la sílaba tónica (dijeron por dijeron).

Respecto de palabras de uso poco frecuente, en los pocos casos que aparecen su ortografía es correcta.

4.3.8. Puntuación y signos auxiliares

Corroborando las conclusiones a las que arribaron distintas investigaciones hechas en el país, los alumnos no atienden a los signos de puntuación.

Se leen largos párrafos sin puntos ni comas, que no siempre constituyen oraciones ligadas entre sí y, en el mejor de los casos, se presentan oraciones brevísimas unidas por el punto y seguido.

Las pocas veces en que se recurre al uso de la coma es para separar sujeto y predicado (uso incorrecto) o simplemente en algunas enumeraciones.

Respecto del punto y coma es necesario destacar que su uso es prácticamente inexistente.

Llamativamente, se observa con más frecuencia el uso de algunos signos auxiliares, especialmente los signos de interrogación, aunque no de una manera sistemática dentro de una misma producción.

4.3.9. Vocabulario

El vocabulario puesto en juego en la producción cubre un campo semántico muy reducido, sin la menor variedad ni originalidad. Por otra parte, los errores que cometen los alumnos al usar vocablos incompletos, vocablos apocopados y, o, metátesis y disgrafía (ver ortografía), son innumerables.

En cuanto a la propiedad en el uso del vocabulario no constituye un problema pero sólo por lo reducido del campo semántico que únicamente contempla las palabras básicas de uso común.

4.3.10. Creatividad

Congruente con los resultados de otros indicadores (especialmente coherencia y vocabulario), es lamentable comprobar la escasa creatividad e imaginación de los alumnos. Aun considerando que el género propuesto pueda imponer algunas limitaciones, los procesos de verosimilización son rudimentarios y los alumnos, cuando quieren incursionar en terrenos más creativos, confunden imaginación con ocurrencias absurdas y disparatadas.

4.4 Análisis e interpretación de resultados - Nivel Medio

Propuesta de trabajo para la producción escrita

32

Propuesta para el trabajo de expresión escrita

Pedro Costa ha terminado sus estudios secundarios y se dispone a buscar trabajo. Con ese fin debe escribir una solicitud en primera persona dirigida a la empresa o firma que ofrece empleo, y en la que debe consignar sus datos personales, estudios cursados y otras referencias apropiadas.

Si vos fueras Pedro Costa ¿cómo escribirías esa solicitud?

4.4.1. Interpretación de la consigna

Tal como ocurre en el nivel primario, la consigna de trabajo fue correctamente interpretada por la mayoría de los alumnos. Es decir que ninguna de las dificultades que se comentarán derivan de problemas respecto de la comprensión de la tarea propuesta.

4.4.2. Coherencia

En general, los alumnos escriben cartas de solicitud de empleo que cumplen con los aspectos básicos de un texto coherente. Sin embargo, podemos señalar dificultades serias respecto al modo de plantear el tema en cuanto a la **intención** del autor. En este caso, era necesaria una intencionalidad "persuasiva" para que el mensaje fuera efectivo. Es posible apreciar que los alumnos "cumplen" con su trabajo sin preocuparse por situarse en una posición enunciativa "comprometida" respecto de lo que quieren expresar. Por otro lado, las limitaciones propias del género (solicitud de empleo) limitaron las posibilidades de expresión y dificultaron la evaluación de competencias significativas. De todos modos, se aprecian dificultades para exponer la **información relevante** de manera precisa y distinguirla de datos menos significativos. La jerarquización y distribución de la información es débil, así como el manejo equilibrado de la información implícita y explícita.

En cuanto al manejo de relaciones funcionales que colaboraran a ampliar, aclarar y/o, ejemplificar el tema, produciendo una progresión adecuada, se observó un uso restringido. (Tal vez producto de la linealidad del mensaje).

4.4.3. Cohesión

Este aspecto presentó dificultades para su evaluación ya que los alumnos, en muchos casos, optan por **listar** sus datos evitando el uso de **conectores**.

Cuando los conectores se utilizan, éstos resultan pertinentes pero poco variados. Es posible conjeturar, una vez más, que la convención limitó también el ejercicio de conectores que una prosa más elaborada hubiera exigido necesariamente.

En cuanto a los procesos de correferencia, éstos son usados correctamente aunque en un nivel elemental.

4.4.4. Estructura propia del género (macroestructura)

Los alumnos respetan la estructura propia de la carta que se solicita aunque se observa una suerte de "ligereza" en la tarea (abreviaturas incorrectas, omisiones, etc.).

Este aspecto no hace más que contribuir a la impresión de un alumno que cumple desganadamente con su trabajo. Es conveniente aclarar que, pese a todas las dificultades señaladas para el nivel primario, los alumnos -en ese caso- responden con un mayor grado de compromiso a la carta familiar que a la que se solicita para nivel medio.

4.4.5. Adecuación a la situación comunicativa

En general, los alumnos se adecuan al empleo de la lengua protocolar escrita que el género requiere. Sin embargo, es frecuente observar la interrupción, en dicho código, de la lengua coloquial.

Creemos que para evaluar este aspecto el ítem resulta insuficiente ya que, cuando el alumno intenta usar la lengua protocolar su prosa resulta excesivamente lineal y pobre; cuando intenta producir un mensaje más persuasivo e involucrar al interlocutor, el estilo es vulgar y desajustado respecto de sus intenciones.

4.4.6. Morfosintaxis

Valen para este aspecto muchas de las observaciones realizadas para otros criterios de evaluación. La Morfosintaxis que se pone en juego es pobre, de oraciones breves, sin la menor complejidad. Si bien en términos puramente normativos se podría hablar de una Morfosintaxis relativamente correcta, no existe un uso de tiempos verbales en el que el alumno "arriesgue" la correlación. Lo mismo ocurre con la concordancia sujeto-verbo y/o, adjetivo sustantivo: oraciones de fácil concordancia y poco uso de adjetivación.

4.4.7. Ortografía

Las palabras que escriben los alumnos son de uso frecuente y, en ese caso, se equivocan poco. Cabe destacar, como llamativa excepción la escritura de "dirigo" por "dirijo". Cuando intentan escribir palabras menos familiares la ortografía presenta mayores dificultades. El uso de mayúsculas y sangrías es observado.

4.4.8. Puntuación y signos auxiliares

El uso de los signos de puntuación queda limitado al empleo del punto seguido para separar párrafos y de la coma (que no siempre es usada con pertinencia). Es poco frecuente el uso de otros signos de puntuación, excepción hecha de los dos puntos.

Los signos auxiliares son muy poco usados.

4.4.9. Vocabulario

El uso del vocabulario es convencional, poco original y poco variado, aunque adecuado a la linealidad del mensaje en juego. Se observan problemas de abreviaturas.

4.4.10. Creatividad

Este criterio de evaluación queda relativizado por la limitación de una "solicitud" de empleo que obliga al alumno a una estandarización de la lengua. De todos modos, en el nivel de las ideas, las cartas resultan poco originales, aún respecto de la macroestructura y sus leyes.

5. LOS DATOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS INSTRUMENTOS COMPLEMENTARIOS APLICADOS A LOS ALUMNOS DE 7° GRADO DE ESCUELAS PRIMARIAS URBANAS

Existe consenso sobre la necesidad de evaluar el rendimiento escolar de los alumnos que asisten a los diferentes niveles del sistema educativo. Pero esto no basta. Se necesita también conocer con qué factores se asocia. A partir de estas informaciones se podrán diseñar y fundamentar políticas y programas del sector educativo; evaluarse proyectos innovadores y promover el compromiso de los actores del sistema educativo y de la sociedad.

Los datos de la Evaluación de 1993 ofrecen una oportunidad para comenzar a dar explicaciones con información proveniente del sistema educativo argentino. Por primera vez, es posible discutir los problemas de la equidad, calidad y eficacia del sistema educativo con una extensa base de elementos empíricos.

5.1. Características generales del relevamiento

5.1.1. Los objetivos

En lo que respecta al nivel primario, la evaluación de la calidad educativa de 1993, se propuso conocer los niveles alcanzados en competencias de Lengua y Matemática de los alumnos de 7° grado. Por otra parte, se planteó identificar los factores que más inciden sobre los niveles de aprendizaje en esas dos áreas.

5.1.2. La muestra

La evaluación de la calidad educativa de 1993 tomó escuelas primarias del ámbito urbano y rural y escuelas medias en todas sus modalidades. Para esta información se consideraron los resultados de las escuelas de áreas urbanas de todo el país. Se administraron cuestionarios a los directores, maestros de Matemática, maestros de Lengua y maestros de ambas asignaturas; alumnos y familias. La cantidad y la calidad de información recavada es suficiente y adecuada para asegurar la confiabilidad de los datos obtenidos.

5.1.3. Los instrumentos

Para medir el rendimiento académico, se aplicaron pruebas estandarizadas de Matemática y Lengua a los alumnos de las secciones incluidas en la muestra.

La información referida a los posibles factores que influyen sobre el rendimiento en esas áreas de conocimiento se obtuvo por medio de cuestionarios auto-administrados a los que respondieron tanto el director de la escuela, como los maestros del grado de los alumnos que fueron evaluados, los propios alumnos y sus familias.

La decisión sobre qué variables se considerarían en cada uno de los cuestionarios fue el resultado de un proceso en dos etapas. En la primera, se elaboró una propuesta de cuestionario sobre la base de una revisión de las investigaciones más relevantes realizadas en este área y de los objetivos del SINEC. A continuación, se discutió y analizó la propuesta con los técnicos de cada una de las jurisdicciones del país. De este modo pudo consensuarse el contenido de cada uno de los instrumentos.

Cada una de las variables sobre las cuales se obtuvo información fue relacionada con los resultados de las pruebas de Matemática y Lengua. Así fue posible identificar los factores que se asocian significativamente con los resultados obtenidos en las pruebas.

Tal como era de esperar, se comprobó que el nivel socioeconómico del alumno tiene una fuerte influencia sobre el rendimiento escolar. Para verificar el peso sobre el rendimiento de otros factores, se controló en cada caso el origen social del alumno. Así pudo comprobarse qué variables influyen más allá del nivel socioeconómico del alumno.

El objetivo principal de este capítulo es explicitar la relación existente entre la información obtenida en los diferentes cuestionarios y los puntajes alcanzados en las pruebas de Matemática y Lengua en el área urbana para los alumnos de 7° grado. Los factores intervinientes fueron clasificados en los siguientes grupos:

- factores escolares
- factores o características individuales
- factores familiares

5.2. Tipos de factores identificados

Los resultados obtenidos en las pruebas no responden a una sola causa ni a un solo tipo de causa. En principio, se hace necesario distinguir entre los factores individuales y los grupales que influyen sobre el proceso de aprendizaje.

Por *factores individuales* entendemos las características particulares de cada alumno, que varían de persona en persona. La *edad del alumno* sirve como ejemplo. En este caso, se podría contemplar la relación entre mayor o menor desfasaje entre edad, y grado en curso respecto al rendimiento escolar.

Llamamos *factores no-escolares* a los individuales, -como el caso del nivel socioeconómico del alumno- sobre los cuales la influencia del sistema es muy limitada, no pueden ser modificados desde las políticas educativas.

Los *factores grupales* se refieren a características del alumno como integrante de un conjunto, llámese escuela o grado. Un ejemplo sería las *tareas grupales que promueve el maestro*. Todos los alumnos de un maestro comparten la misma situación respecto de esa actividad. En este caso, podríamos preguntarnos, por ejemplo, si las diferencias entre los rendimientos promedio de alumnos de un grupo, dependen en alguna medida de la cantidad de tareas grupales que el docente propone y de las que el alumno participa.

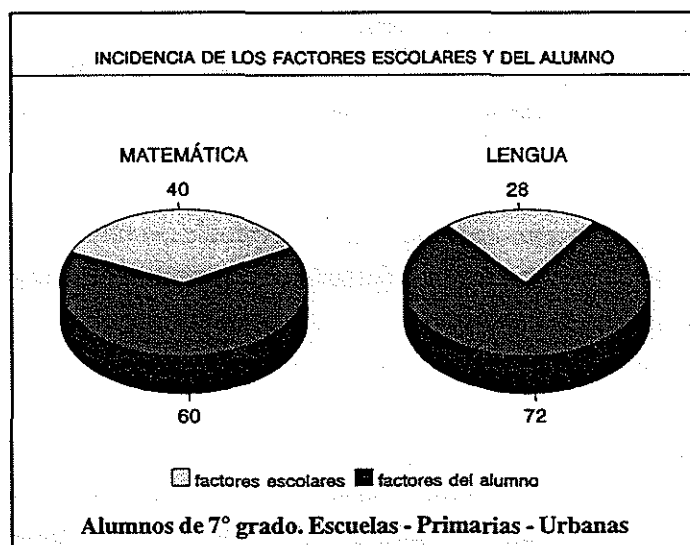
Llamamos *factores escolares* a los factores grupales. Son aquellos sobre los que los programas o políticas educativas deben intervenir para producir cambios que mejoren el rendimiento de los alumnos.

Para mejorar la calidad de la educación se hace indispensable conocer hasta dónde llega la posibilidad de intervenir al interior del sistema.

Esta distinción entre factores escolares y no escolares es esencial para considerar los resultados académicos producidos por el sistema educativo y para planificar eventuales modificaciones o innovaciones. Las situaciones que corresponden a los factores escolares o grupales conforman el campo de acción de la política y las transformaciones educativas.

El diseño de políticas de mejora desde el sistema educativo debiera estar orientado a operar sobre los factores escolares, compensando la incidencia de los factores socioeconómicos.

Sobre la base del análisis de los datos de la Evaluación de 1993, fue posible establecer el nivel de importancia relativa de estos dos tipos de factores en relación a los rendimientos alcanzados por los alumnos. Del total de la variación en los rendimientos de **Matemática**, un **40 %** se debe a factores escolares y un **60 %** a factores vinculados específicamente al alumno. En cambio, en el caso de **Lengua**, un **28 %** se debe a factores escolares y un **72 %** remite a los del alumno.



Los resultados sugieren que, al margen de la incidencia de los factores extra-escolares, existe un amplio campo de acción para incidir sobre los resultados del aprendizaje a partir de medidas específicamente educacionales. Para ejemplo sirve el caso de las evaluaciones en Matemática. En coincidencia con otras investigaciones, los resultados de la evaluación de la calidad realizada en 1993 demuestran que el aprendizaje de este contenido está más influido por factores escolares que extra-escolares. Mientras que en Lengua ocurre lo contrario: pesa más la influencia familia.

A partir del análisis de los datos mencionados se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Existe una relación significativa entre el rendimiento escolar y el nivel socioeconómico de la familia del alumno. Esta relación es de signo positivo, indicando que los niños de más alto nivel socioeconómico obtuvieron mejores resultados en las pruebas.
2. Pero más allá de los efectos que dependen del nivel socioeconómico, una parte importante de la variación del rendimiento se asocia con factores estrictamente escolares.

5.3. Los factores escolares

Aunque la condición socioeconómica es un factor importante en relación con el rendimiento del alumno, no es el único. Una porción significativa del rendimiento escolar depende de otro tipo de factores. Los factores escolares son parte de ellos. Así, si un alumno de una determinada escuela obtiene en la prueba de Matemática o de Lengua un puntaje significativamente más alto que otro de otra escuela, existe una probabilidad considerable de que la razón se encuentre, entre otras cosas, en las diferencias entre las prácticas pedagógicas de los maestros de ambos.

Conocer los factores escolares y su incidencia en forma exhaustiva es de máxima relevancia para el sistema educativo. Esto permite que las políticas y los programas educativos puedan evaluarse a partir de informaciones objetivas, que permitirán a la comunidad educativa proponer proyectos innovadores y a padres y familias tener elementos más objetivos para participar en la vida escolar.

La evaluación de la calidad educativa de 1993 se propuso dar un primer paso en el conocimiento de este área. Relevó información sobre numerosas variables escolares y estableció el nivel de influencia que tienen sobre el rendimiento en pruebas de Matemática y Lengua. Así pudo identificarse qué características escolares se asocian con los mejores resultados obtenidos en las pruebas.

El origen socioeconómico del alumno tiene una fuerte influencia sobre el rendimiento académico. Por tal motivo, al asociar los factores escolares con los resultados de las pruebas, es fundamental asegurar que no estemos cayendo en una relación errónea, es decir, tener la certeza de que determinados factores escolares pueden producir cambios en el rendimiento, aún en distintos niveles socioeconómicos.

Nos preguntamos si es posible identificar características de escuelas que sean capaces de neutralizar, aunque parcialmente, la influencia del origen social de sus alumnos y de obtener rendimientos más altos que otras escuelas con iguales recursos. En otras palabras: estamos buscando las escuelas eficaces, escuelas que puedan generar logros de aprendizaje cualitativamente más significativos a partir de condiciones similares de partida.

Como bien se señaló, se ha dado el primer paso. Sería demasiado ingenuo pensar que sólo con cuestionarios aplicados una única vez conseguiríamos una imagen acabada de la realidad escolar. Hará falta relevar nuevas informaciones para descubrir y evaluar otros factores. Y sobre todo, necesitaremos realizar estudios en profundidad en aquellas escuelas que se muestren eficaces cuando se las compara con el resto para detectar soluciones que los equipos directivos y docentes hayan encontrado para superar las limitaciones.

Sobre la base de la información obtenida, es posible identificar los factores escolares que se asocian con el rendimiento. Es importante señalar que la asociación no significa necesariamente causalidad.

A continuación se enumeran los factores asociados al rendimiento agrupados en las siguientes categorías:

1. Contexto escolar

Recursos didácticos de la escuela

Recursos didácticos del alumno

Cantidad de turnos

Tamaño de la escuela

Infraestructura de la escuela

2. Características del director

Situación de revista

Antigüedad como directivo

Antigüedad del director de la escuela

3. Organización de la escuela

a) Relaciones del director

Frecuencia de reuniones con maestros para tratar evaluaciones

Frecuencia de reuniones con los padres

b) Relaciones del maestro

Conocimiento y trato con los padres

Apoyo de los padres

Frecuencia de reuniones con la dirección sobre las evaluaciones

4. Contexto del aula

Disponibilidad de material didáctico

Condiciones ambientales

Turno

5. Características del maestro

1 ó 2 cursos de capacitación realizados

1 a 39 horas de cursos de capacitación

6. Práctica del aula

a) Práctica pedagógica

Aplicación de actividades grupales

Cantidad de evaluaciones escritas

b) Expectativa sobre el grupo

Expectativas sobre el aprendizaje del porcentaje de currícula desarrollada

Apreciación sobre el cumplimiento

Enseñanza del contenido de las pruebas del ONE

Apreciación sobre la conducta de los alumnos

Apreciación sobre el esfuerzo o interés de los alumnos

5.3.1. Los subgrupos de factores

Además de identificar los factores que inciden individualmente sobre el aprendizaje de los alumnos, fue posible determinar la importancia relativa de cada uno de los subconjuntos de factores.

5.3.2. Participación de los subgrupos de factores en la variación de los rendimientos

Porcentaje de la variación del rendimiento discriminado por subconjuntos de factores. A mayor proporción, mayor importancia relativa de un subconjunto de factores sobre el rendimiento.

Subgrupos de factores	Asignatura	
	Lengua	Matemática
1. contexto escolar	25,3 %	21,2 %
2. características del director	8,3 %	9 %
3. organización de la escuela		
a) relaciones con el director	4,7 %	3,3 %
b) relaciones del maestro	11,2 %	12,6 %
4. contexto del aula	23,3 %	22,2 %
5. características del maestro	6,7 %	ns
6. práctica docente		
a) prácticas pedagógicas	19,0 %	15,1 %
b) expectativa sobre el grupo	11,0 %	9,7 %

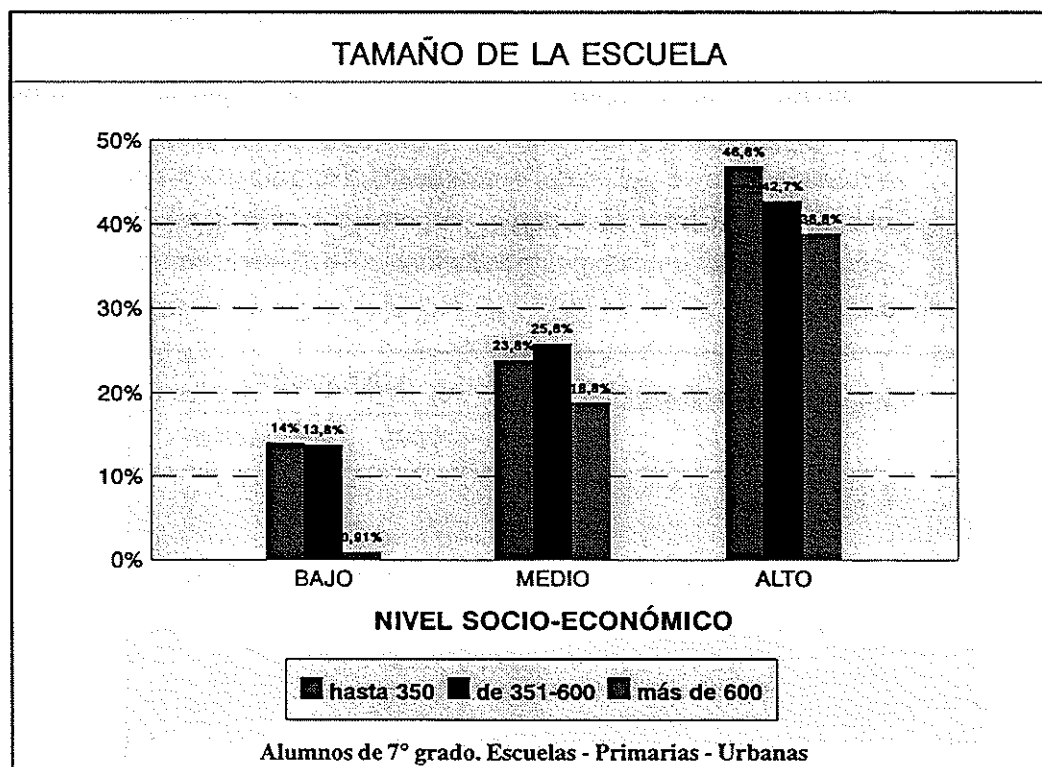
ns: no significativo

Según se desprende del cuadro, tanto el **contexto del aula** como el escolar son los que tienen mayor incidencia en la explicación de la variación de los rendimientos. A continuación, en orden de importancia, siguen la práctica pedagógica del maestro junto con sus actitudes y expectativas. En lo que respecta a los aspectos organizacionales, mostraron especial importancia los factores definidos a nivel del propio maestro. El rendimiento académico se mostró poco sensible a las características del director y del maestro, de acuerdo con la información recabada en los cuestionarios.

A continuación se presentan un conjunto de gráficos seleccionados que ilustran la relación entre algunos de los factores listados anteriormente y el rendimiento académico.

5.3.2.1. Tamaño del establecimiento

Porcentaje de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Matemática por nivel socioeconómico de la familia, según el tamaño del establecimiento. (Estimado por la cantidad de alumnos).

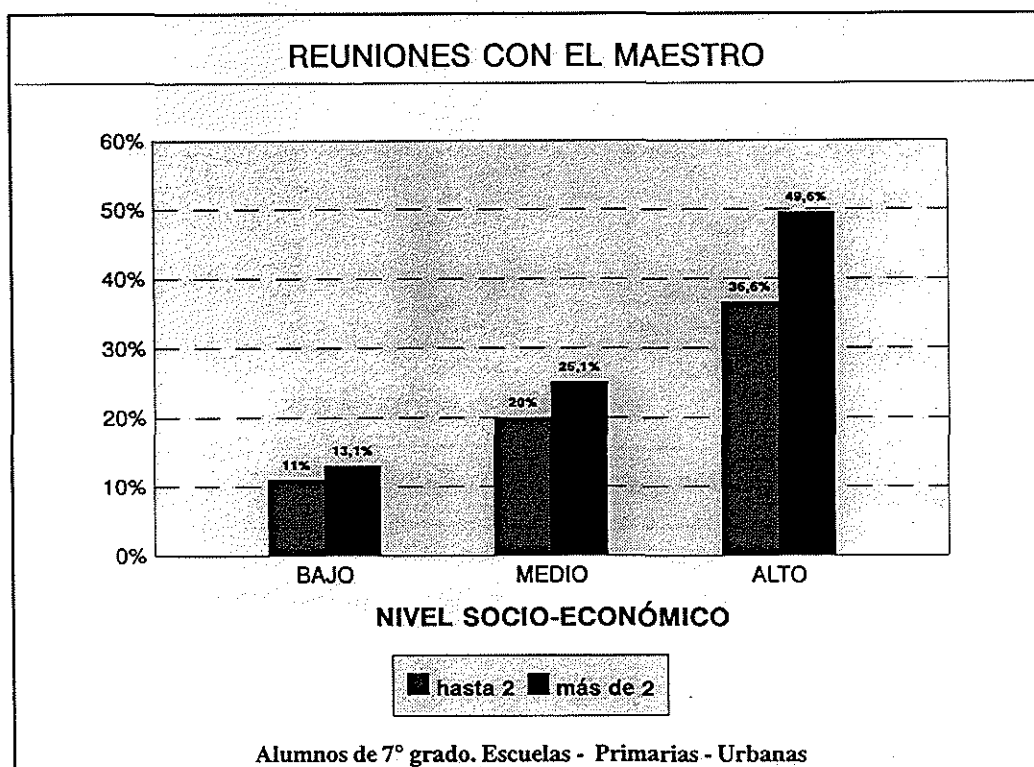


El porcentaje de alumnos que obtuvieron altos rendimientos en la prueba de Matemática es más alto en las escuelas pequeñas o medias que en las grandes. Esto sucede cualquiera sea el nivel socioeconómico del alumno, aunque esta relación es más pronunciada en los sectores de más bajos ingresos. Diversas investigaciones han demostrado que en las escuelas de menor tamaño es más probable conseguir un clima escolar más adecuado para la focalización académica y el aprendizaje de los alumnos, hecho que colaboraría en el logro de mejores resultados.

También obtienen altos rendimientos las escuelas que tienen mejor infraestructura, más recursos didácticos, sin turno intermedio y están administradas por directivos titulares y con mayor antigüedad como directivo de la escuela.

5.3.2.2. Reuniones con el maestro sobre evaluación

Porcentaje (%) de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Lengua por nivel socioeconómico de la familia, según la frecuencia de reuniones del director con los maestros para tratar el resultado de las evaluaciones.

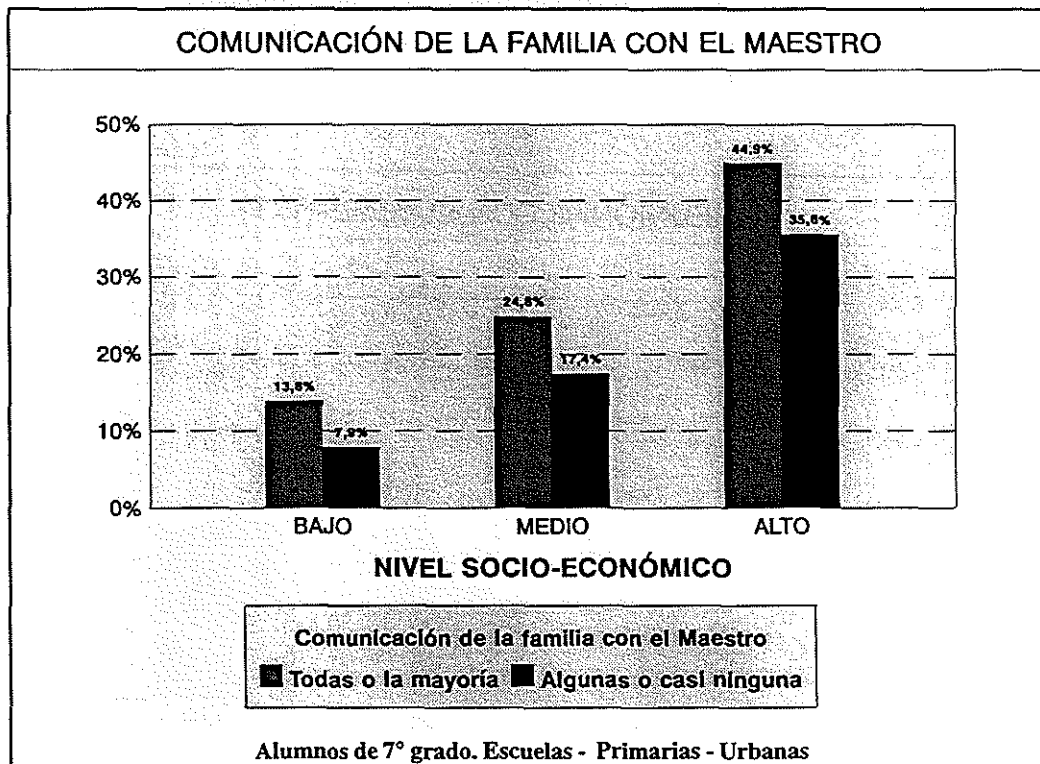


El clima institucional es uno de los factores más destacados por la investigación sobre los factores del logro escolar, en especial si las oportunidades de encuentro entre los actores de la institución -director y maestros- se orientan a promover y reforzar la focalización de las actividades hacia el aprendizaje y su monitoreo constante. El rendimiento es más alto en las escuelas en las que se dan frecuentes reuniones para tratar el resultado de las evaluaciones que en las restantes.

La relación fluida entre padres y escuela también tiene un efecto positivo sobre el logro escolar. Esto se comprobó en las escuelas cuyos directores afirmaron tener un contacto asiduo con los padres.

5.3.2.3. Relaciones con los padres

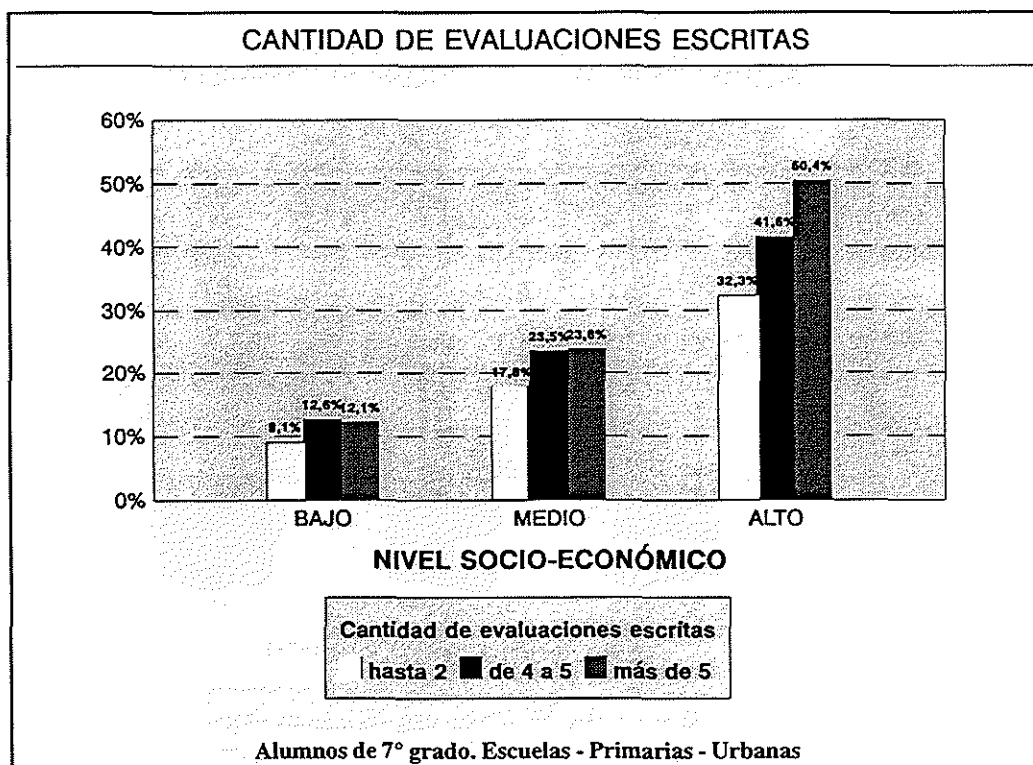
Porcentaje (%) de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Lengua por nivel socioeconómico de la familia, de acuerdo con la relación del maestro con la familia



El tipo de organización escolar se expresa también a través de la frecuencia o intensidad de la comunicación entre maestro y familia. Las escuelas que cultivan una relación más estrecha con los padres obtienen rendimientos más altos. De la misma forma, los alumnos cuyo maestro declaró un conocimiento y trato más fluido con los padres, tuvieron mayores probabilidades de obtener rendimientos más altos.

5.3.2.4. Cantidad de evaluaciones escritas

Porcentaje (%) de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Matemática por nivel socioeconómico de la familia, de acuerdo con la cantidad de evaluaciones escritas



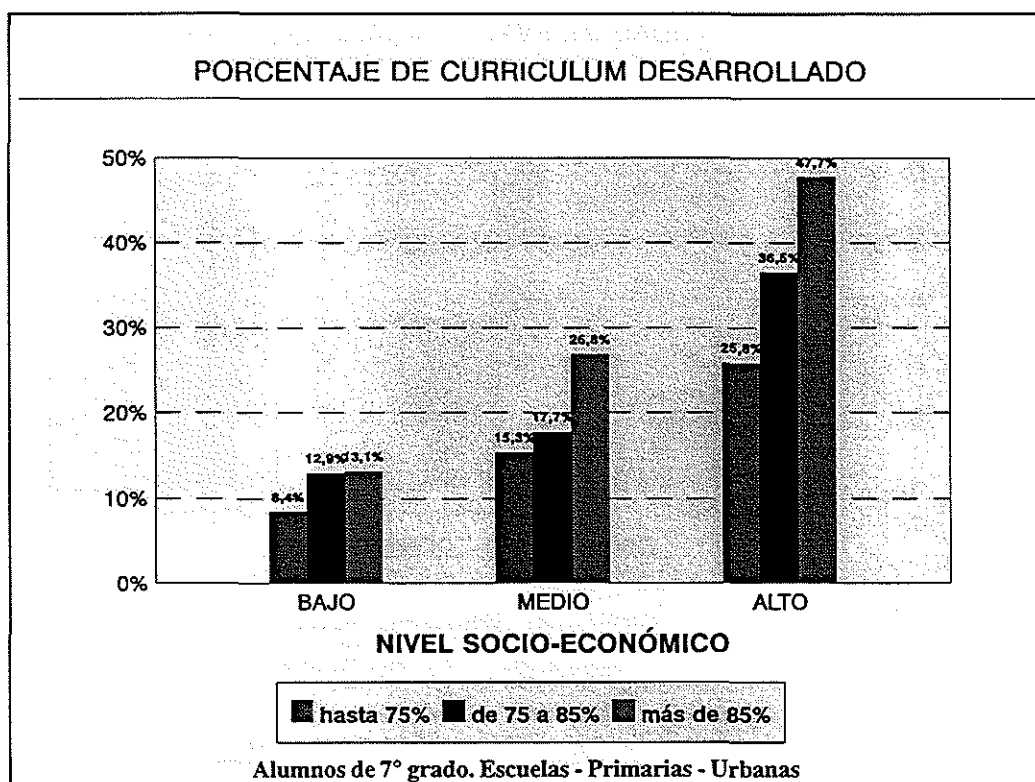
Una vez más, en la misma línea de hallazgos de investigación, cuando los maestros evalúan con mayor frecuencia el aprendizaje de los alumnos, estos obtienen mejores rendimientos académicos. La proporción de alumnos que fueron sometidos a más de 2 pruebas escritas en el último bimestre y que obtuvieron alto rendimiento es superior a la de los que fueron evaluados 2 ó menos veces. Esta relación se mantiene en todos los niveles socioeconómicos.

La proporción de alumnos que fueron sometidos a más de 2 pruebas escritas en el último bimestre y que obtuvieron alto rendimiento es superior a la de los que fueron evaluados 2 ó menos veces, independientemente del NSE.

El análisis de los datos mostró que las actividades grupales también tienen relación con el rendimiento: los alumnos cuyos maestros utilizan las actividades grupales como técnica de enseñanza en menor grado, tienen menor probabilidad de obtener altos rendimientos.

5.3.2.5. Porcentaje de curriculum desarrollado

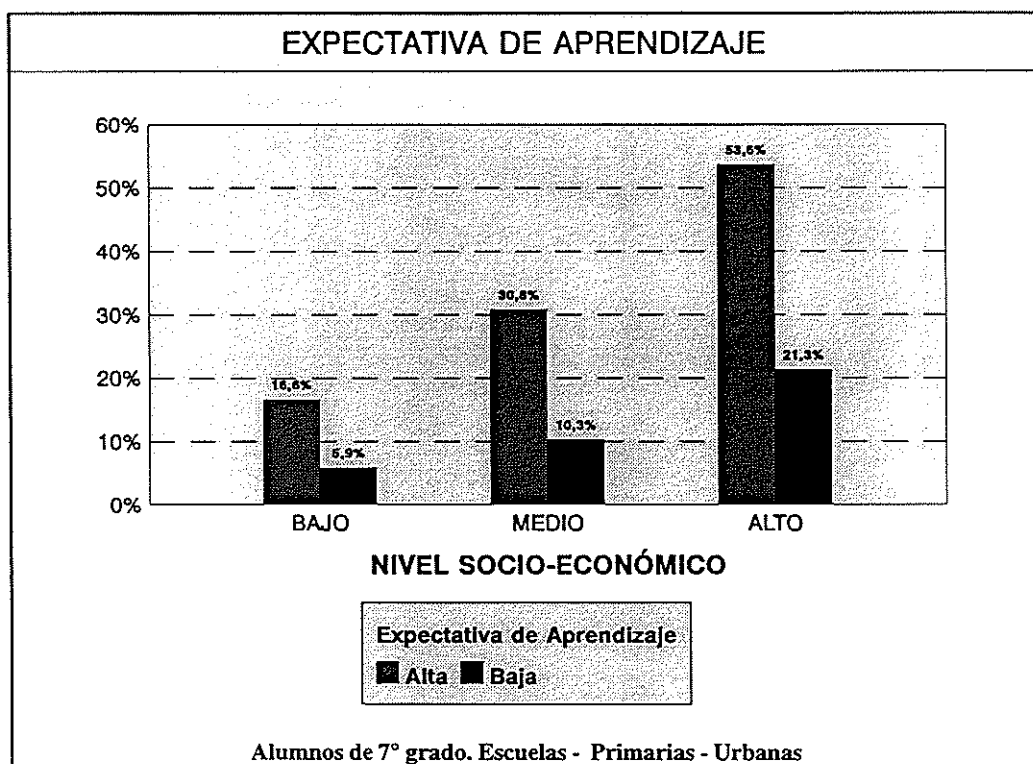
Porcentaje (%) de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Lengua por nivel socioeconómico de la familia, de acuerdo con el porcentaje del curriculum desarrollado del maestro



El grado de desarrollo de la currícula por parte del maestro está estrechamente relacionado con los rendimientos obtenidos por los alumnos en las pruebas. Esto confirma la validez del contenido de las pruebas aplicadas por un lado, y la hipótesis bastante difundida sobre la relación entre rendimiento y "oportunidad de aprendizaje". En este sentido, el análisis de los datos mostró una fuerte asociación entre el rendimiento del alumno y la proporción de ítem de la prueba que fueron enseñados, según el propio maestro.

5.3.2.6. Expectativa de aprendizaje

Porcentaje (%) de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Lengua a lo largo del año lectivo, de acuerdo con la opinión del maestro



Es bien conocida la teoría que dice que las expectativas que el maestro tiene de sus alumnos producen un efecto específico sobre el aprendizaje. Si el maestro espera bajos rendimientos de sus alumnos, lo más probable es que el rendimiento resulte mucho más bajo que el que se obtendría si el maestro tuviera una actitud más positiva. Los resultados presentados en el gráfico confirman esta hipótesis. El porcentaje de los que obtuvieron altos rendimientos en la prueba es siempre mayor entre los maestros que esperaban mejores aprendizajes. Esta relación es independiente del nivel socioeconómico.

Otros indicadores del “clima del aula” que influyen sobre el rendimiento:

- Problemas de conducta y falta de interés o esfuerzo de los alumnos.
- La percepción del maestro del clima del aula existente.
- El comportamiento y la motivación de los alumnos.



5.3.3. Conclusiones sobre factores escolares

De acuerdo con los resultados obtenidos, las características de la escuela a la que se asiste un alumno redundarán en una mayor o menor probabilidad de obtener determinados rendimientos escolares, independientemente del origen social del alumno.

1. Las escuelas que obtienen mejores resultados son las que tienen tamaño medio; mantienen relaciones más fluidas y frecuentes entre los maestros y con las familias de los alumnos. Especialmente orientadas al análisis de los resultados del aprendizaje, poseen una infraestructura más completa y una buena dotación de recursos didácticos. Aunque en menor medida, la permanencia del director y la antigüedad en el establecimiento mostraron también relación con mejores logros de aprendizaje.
2. A nivel del aula, los maestros que aplican actividades grupales, evalúan frecuentemente a sus alumnos y desarrollan los contenidos curriculares de forma más completa, obtienen mejores rendimientos escolares. Asimismo, la realización de tareas a ser ejecutadas en la casa por parte del alumno, la autopercepción positiva del maestro en cuanto al control de la conducta social y la motivación del grupo, y sus expectativas con relación al aprendizaje alcanzado por el grupo de alumnos, son situaciones que favorecen la obtención de mejores aprendizajes. Nuevamente aparecen como indicadores relevantes la disponibilidad de material didáctico y las buenas condiciones ambientales. Una mayor oportunidad de aprendizaje se ve favorecida a través de la doble jornada y del tamaño medio del grupo escolar.
3. En general, los grupos de factores que se refieren al contexto, tanto de la escuela como del aula, son los que presentaron mayor peso relativo en la determinación del aprendizaje. En segundo lugar, y no muy distante, se encontraron las variables que se orientan a caracterizar la práctica pedagógica del maestro. Por otra parte, las características del aula o del "grupo" parecen acompañar los puntajes de las pruebas más estrechamente que las características propias de la escuela.

5.4. LOS FACTORES INDIVIDUALES

La evaluación se propuso identificar las características del alumno que inciden en el rendimiento escolar. Para este fin, se aplicaron cuestionarios a los alumnos evaluados en Lengua y Matemática. A continuación, se relacionó esa información con los puntajes obtenidos en las pruebas y de esta forma se delinearon los atributos del alumno que más se asocian con los rendimientos en ambas materias.

Dada la fuerte influencia del nivel socioeconómico de la familia en el rendimiento del alumno, se procedió a controlar estadísticamente la relación entre variables. Tomando como ejemplo la relación entre rendimiento académico y edad del alumno, se verifica si ésta se mantiene independientemente del origen socioeconómico.

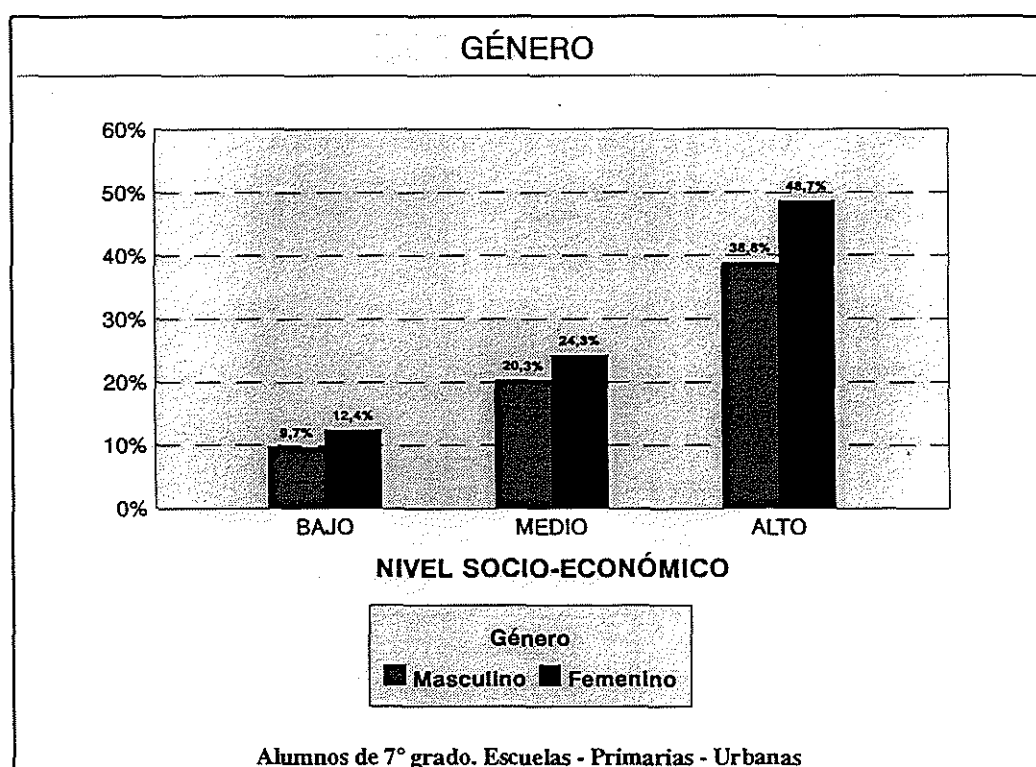
¿Cuáles son las características del alumno que más influyen sobre el rendimiento escolar, cualquiera sea el nivel socioeconómico del alumno?

Se tuvieron en cuenta los siguientes factores del alumno :

- ✓ género
- ✓ edad
- ✓ repitencia
- ✓ actividad laboral del alumno
- ✓ convivencia con la familia
- ✓ cambios de escuela
- ✓ posesión del libro de texto
- ✓ hábitos de lectura
- ✓ expectativa de logro académico de la familia
- ✓ interés por la asignatura

5.4.1. Género

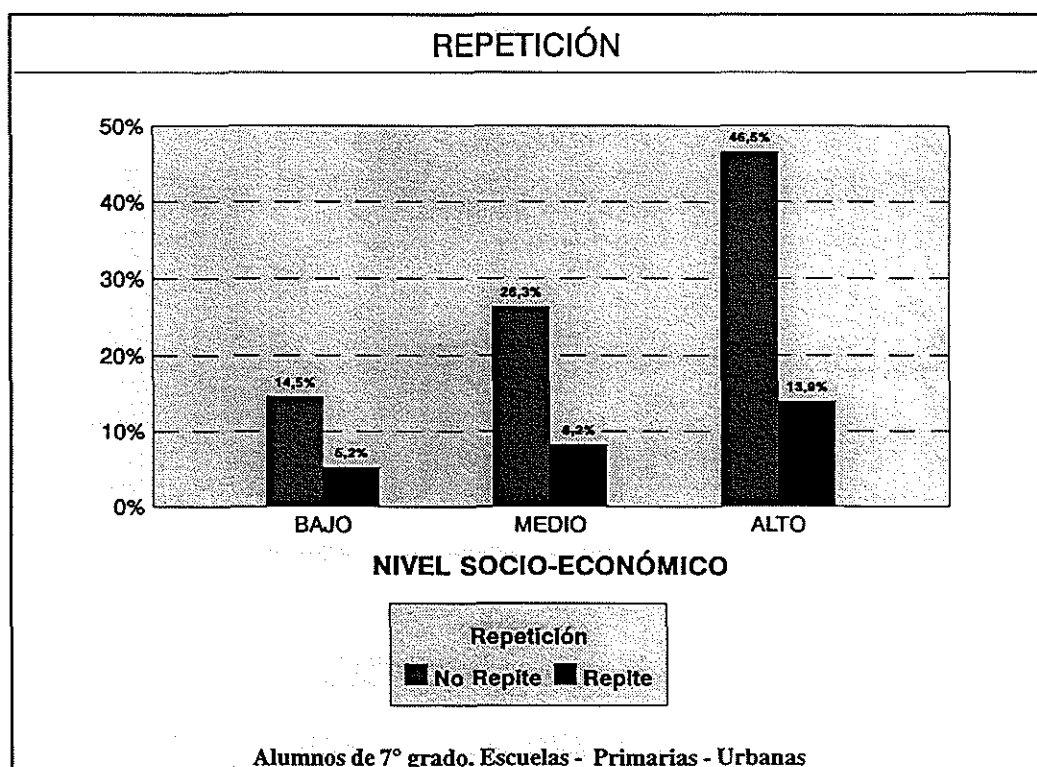
Porcentaje (%) de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Lengua, según el género



Diversas investigaciones han mostrado que los varones obtienen mejores resultados en Matemática, mientras que las mujeres los superan en Lengua. En nuestro caso, sin embargo, solo se confirma la ventaja de las mujeres en Lengua, mientras que en Matemática, no se observaron diferencias significativas entre ambos sexos. Además, se verifica que la proporción de mujeres que obtienen altos rendimientos es superior a la de varones. Esta diferencia persiste en los distintos niveles socioeconómicos a los que pertenece la familia del alumno.

5.4.2. Repetición

Porcentaje de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Lengua, en relación con la repetición de algún grado

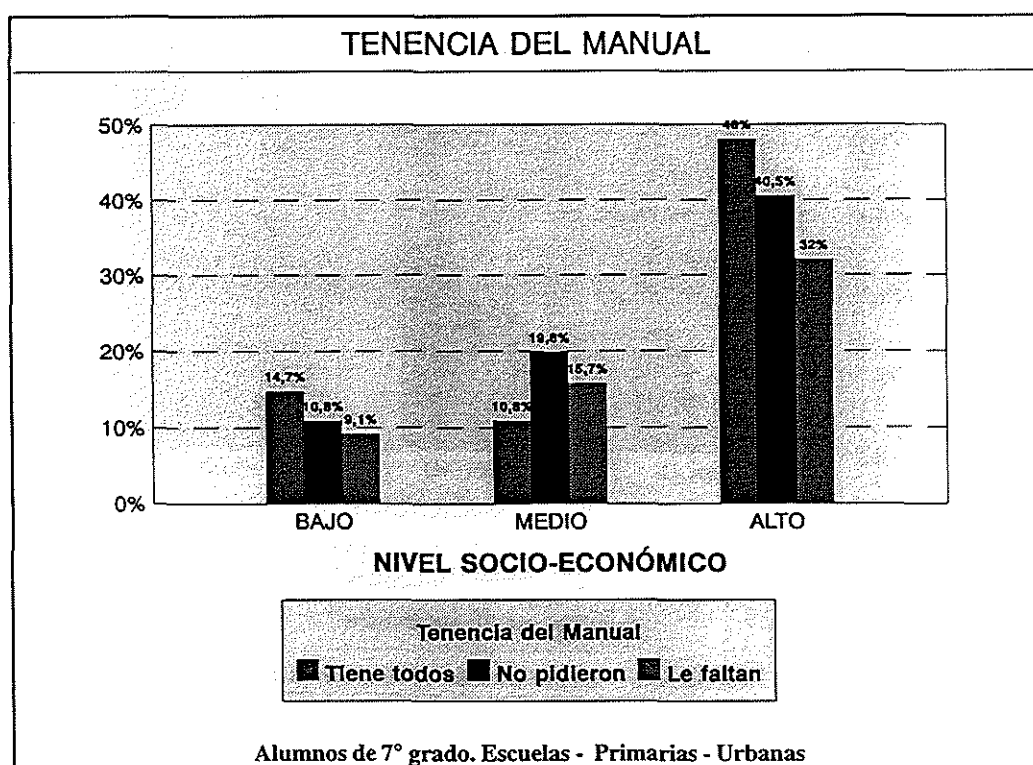


Un alumno repitiente es aquel que no consiguió aprender el mínimo requerido para ser promovido al grado subsiguiente. Algunos suponen que, a la larga, la repetición favorece al alumno porque le permite finalmente alcanzar los objetivos de aprendizaje. Este es uno de los aspectos en discusión en el sistema educativo. Diversas investigaciones demuestran que la repetición puede provocar un efecto contrario, afectando la capacidad de aprendizaje futuro en la escuela. Los datos de la evaluación de 1993 muestran que la proporción de alumnos que han repetido por lo menos una vez y que obtienen altos rendimientos siempre es menor que la de los alumnos no repitientes.

Siempre en referencia a la repetición, los datos mostraron también que la relación entre edad y rendimiento es sólo aparente, ya que desaparece al ser controlada por la repetición. Es decir, no es el desfase de edad sino la repetición lo que explica la variación del rendimiento.

5.4.3. Tenencia de manual

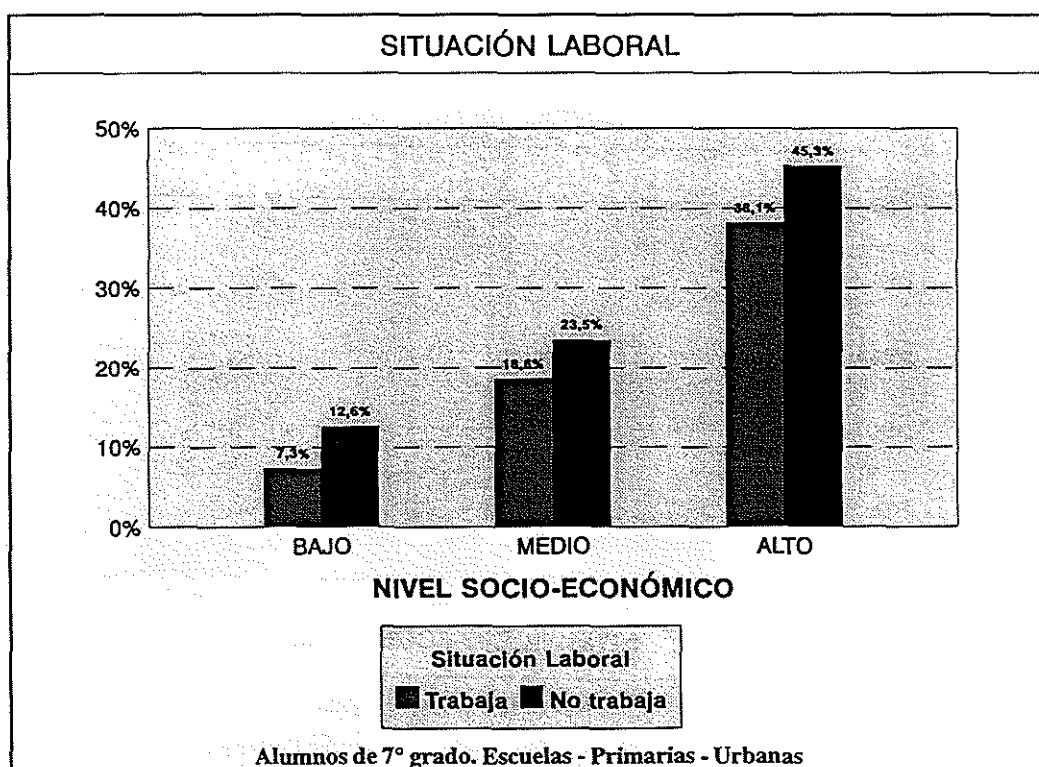
Porcentaje de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Lengua de acuerdo con la tenencia del manual



Diversas investigaciones dan cuenta en forma reiterada de la relación entre rendimiento y la tenencia de libros y manuales. Los datos de la evaluación de 1993 no son una excepción a esta regla. Efectivamente, los alumnos que poseen todos los libros pedidos por la maestra tienen una probabilidad mayor de obtener altos rendimientos académicos, en comparación con los alumnos a quienes les falta uno o todos los libros.

5.4.4. Situación laboral

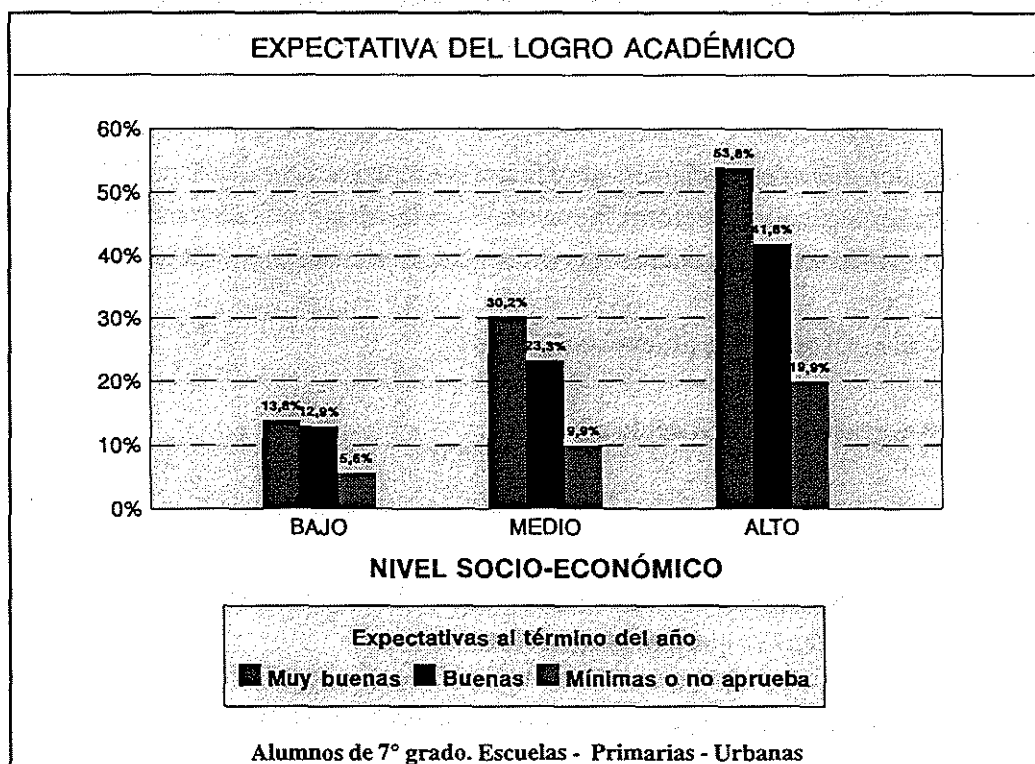
Porcentaje de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Matemática de acuerdo con su situación laboral



Los niños trabajadores tienen menos oportunidades de ir a la escuela. Y los que van a la escuela y trabajan, obtienen rendimientos menores que los de sus pares. El trabajo infantil podría considerarse uno de los factores que conduce al fracaso escolar. Esto se manifiesta especialmente cuando se evalúan los conocimientos más propios de la escuela, como en el caso de la Matemática. En Lengua, en cambio, la relación no es tan significativa. Esto demuestra que la escuela actual no está preparada para tratar adecuadamente el problema de la actividad laboral de una parte de los alumnos.

5.4.5. Expectativa de logro académico

Porcentaje (%) de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Lengua, de acuerdo con el logro académico esperado



Uno de los desafíos de la escuela es promover y fortalecer la autoconfianza del alumno. Entre los principales mecanismos que aumentan la probabilidad de fracaso escolar está la autopercepción negativa del propio alumno. Los datos de la evaluación que nos ocupa muestran que los resultados de las pruebas se encuentran nítidamente asociados con la expectativa del alumno referida a su logro escolar. De los alumnos con expectativas bajas, muy pocos obtuvieron altos rendimientos.

En relación con otros factores individuales se puede señalar:

El cambio frecuente de escuela tiene un efecto negativo sobre el rendimiento en ambas disciplinas. Además de los movimientos migratorios y cambios domiciliarios esperables, sobre todo en los grandes centros urbanos, estos cambios de escuela pueden estar indicando los efectos de algún mecanismo de selección en el sistema educativo.

- La valorización o el interés por la asignatura tiene efectos sobre los rendimientos obtenidos, independientemente de otros factores, como por ejemplo, la expectativa de logro. A mayor interés del alumno, mayor será su motivación, situación que facilita el aprendizaje.

Además de establecer la relación entre factores escolares y características del alumno, por un lado, y el rendimiento escolar, por el otro, la evaluación de la calidad de la educación se propuso verificar si esa relación también se experimenta con determinadas características de la familia del alumno, a saber:

- el nivel de acceso a bienes culturales
- el grado de participación educativa
- la percepción/expectativa familiar sobre el aprendizaje del alumno

La información necesaria fue obtenida por medio de cuestionarios administrados a las familias de los alumnos evaluados en Lengua y en Matemática.

Nuevamente, se decidió realizar un control estadístico de la relación entre las variables familiares y el rendimiento. Con tal finalidad, se tuvieron en cuenta algunas de las variables que ya habían demostrado una franca asociación con el rendimiento escolar, a saber:

- el nivel socioeconómico de la familia;
- el género del alumno;
- la situación laboral del alumno;
- la repitencia escolar;

De la relación entre algunas de las características de la familia del alumno y las variables que inciden sobre el rendimiento escolar, se observa que:

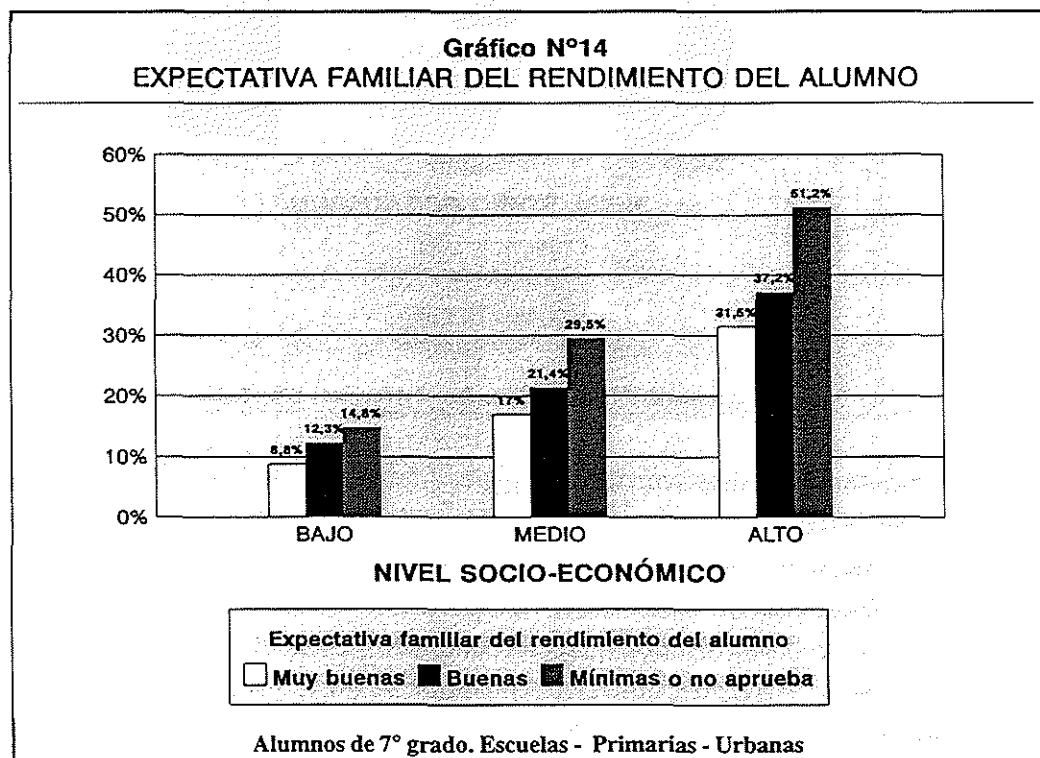
- la **percepción -expectativa familiar** es la variable que se muestra más persistente en su relación con el rendimiento en Matemática y Lengua.

- el nivel de acceso a bienes culturales se mantiene como un factor significativo del rendimiento en Lengua, mientras que para Matemática, su relación inicial desaparece cuando interactúa con el resto de los factores.

Los alumnos que pertenecen a familias con expectativas o percepciones del desempeño escolar elevadas tienen mayor probabilidad de obtener altos rendimientos en Lengua o Matemática. Los alumnos que pertenecen a familias con un mayor nivel de acceso a bienes culturales, obtendrán mayores rendimientos en Lengua, cualquiera sea el nivel socioeconómico de la familia. El nivel de participación escolar de la familia está estrechamente vinculado con el nivel socioeconómico y su relación con el rendimiento escolar opera justamente a través de ese factor.

5.4.6. Expectativa familiar del rendimiento del alumno

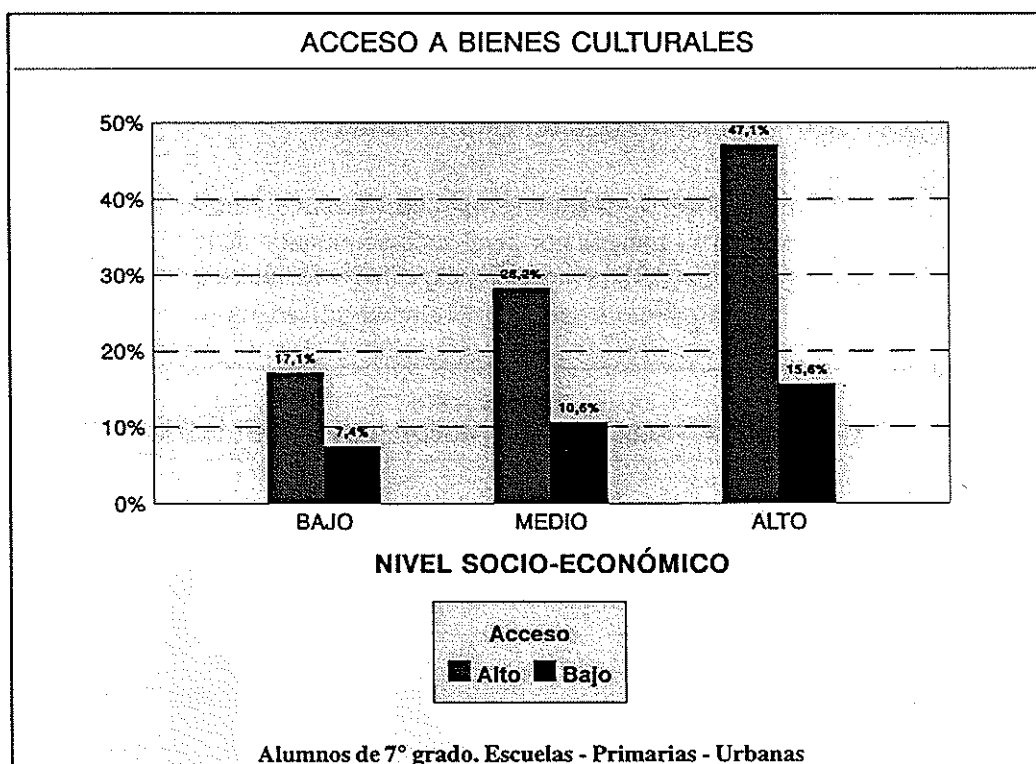
Porcentaje (%) de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Lengua por nivel socioeconómico de la familia, según la percepción y expectativa familiar del rendimiento académico del alumno en Lengua



Los datos analizados indican que, independientemente del nivel socioeconómico de la familia, la expectativa y la percepción que tiene la familia sobre el desempeño y la capacidad del niño están estrechamente relacionados con su éxito escolar. Aquí se refleja la importancia que tiene el tipo de interacción familiar en la conformación de la autoconfianza del alumno, con claros efectos sobre el aprendizaje. Los alumnos cuyas familias tienen una expectativa alta sobre el rendimiento escolar del niño, obtuvieron mejores resultados en la prueba de Lengua.

5.4.7. Acceso a bienes culturales

Porcentaje (%) de alumnos que obtuvieron alto rendimiento en Lengua por nivel socioeconómico de la familia, según el grado de acceso a bienes culturales



Es posible encontrar comportamientos culturales diferentes entre las familias más pobres. Esas diferencias son demostrativas de diferentes tipos de ambiente familiar, aspecto que influye particularmente en las probabilidades de aprendizaje escolar de los niños. Los datos de la Evaluación de la Calidad educativa de 1993 sugieren que existe una influencia específica de la dimensión cultural de la familia, más allá de la incidencia ejercida a través del nivel socioeconómico. Los niños pertenecientes a familias con un menor grado de acceso a bienes culturales (posesión de enciclopedias, libros, videos) tienen probabilidades mucho menores de obtener altos rendimientos. En lengua, esa relación se mantiene válida cualquiera sea el nivel socioeconómico del que se trate.