

A propósito de las Pruebas Comprender Enseñanza de la lectura y la escritura en Bogotá

Guillermo Bustamante Zamudio - Mauricio Pérez Abril¹

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura es un acto ligado a muchas y disímiles variables, que tiene que ver con movimientos sociales, políticas escolares, normatización y teorías que se desarrollan desde la investigación; pero, los enfoques de evaluación no son ajenos a los resultados que se obtengan en el aula de clase.

El documento *Lineamientos de política educativa para el Distrito Capital*, propone que docentes y otros actores educativos reflexionen, discutan e investiguen acerca de la complejidad de la evaluación, para que la evaluación externa no sea del dominio exclusivo de expertos; relativizar la mirada sobre los resultados que se suelen dar en el país con base en la evaluación masiva y facilitar variedad de herramientas teóricas y metodológicas a los docentes para valorar los aprendizajes de los estudiantes.

En este contexto, la SED aplicó en 2005 –en los grados 5º y 9º– las pruebas Comprender en lenguaje, matemáticas, ciencias

sociales y naturales. Se aplicaron dos instrumentos por área, para cuestionar la idea de que la evaluación sólo puede hacerse desde una perspectiva –metodológica, por demás–, lo que desconoce la diversidad de enfoques y prácticas pedagógicas que conviven en la enseñanza. Cada propuesta fijó su horizonte, definió su objeto de evaluación, elaboró un instrumento y propuso un procesamiento de datos. Pensando más en la pedagogía que en la evaluación, el área de lenguaje se miró desde dos perspectivas: comprensión de lectura y producción escrita.

La lectura

Suponiendo que la función principal del lenguaje es transformar la experiencia humana en sentido, se investigó cómo leen los estudiantes las posibilidades de significación que brinda la lengua, según “propósitos” estructurales de la lengua y contextos socio-culturales.

La Prueba permite afirmar que los estudiantes bogotanos, al leer: a) diferencian entre propósitos incorporados en la lengua y finalidades aportadas por el contexto; b) reconocen las implicaciones pragmáticas que tiene el hecho de enunciar de cierta manera; y, c) comprenden que la posición de los interlocutores en una situación comunicativa determina ciertos aspectos de la significación. En general, se observa que los estudiantes leen las posibilidades que brinda la lengua para establecer las condiciones de la comunicación (hablantes e implicaciones pragmáticas), así como sus efectos (estados de cosas y órdenes de realidad).

Estos resultados se cruzaron con una encuesta de capital cultural. Los datos obtenidos esclarecieron que, para desarrollar la lectura, son elementos determinantes, entre otros: las condiciones que brinda a los estudiantes el estrato socio-económico, lo que implica mejorar tales condiciones si se quiere “mejorar la calidad educativa”; la disponibilidad de material escrito en la escuela –esto es claro, pues el supuesto de la educación es el saber cultural en lengua escrita–; y el nivel de formación de los padres –pues, si hay más y mejor formación escolar en ellos el hogar socializa a los niños con prácticas más cercanas a la vida escolar.

Como el acto de enseñar a leer no es ajeno a los movimientos sociales, a las transformaciones en la escuela, a la cambiante política educativa, a la normatividad, a la circulación de ciertas teorías y a la relación que los maestros tienen con la lectura, nada se logra si los maestros aprenden determinada teoría y la “aplican”, o se “actualizan” o “capacitan”, o incluyen en su vocabulario nuevas palabras. Intervenir en la lectura desde la escuela pasa, más bien, por hacer que los maestros estén a la altura de los debates académicos y didáctico-pedagógicos sobre dicho tema.

En el aula se puede leer para pronunciar bien, diferenciar el sujeto del predicado, encontrar las oraciones subordinadas, verificar la ortografía, dilucidar el sentido ideológico y desarrollar habilidades. En algún momento, los hablantes se relacionan con las expresiones a partir de perspectivas como éstas; pero, enseñar a leer puede ir más allá.

Se puede leer en el aula sin excluir tipos de texto o de enunciado –todos serían base



de alguna forma de interacción-, o ciertas utilizaciones del lenguaje. Esto permite una lectura renovada de los textos y de las expresiones, más allá de identificar elementos formales o "el sentido" de la expresión, pues exige trabajar: a) la retórica de la lengua; b) las transformaciones impuestas por el contexto; c) los efectos que sobre las posiciones de los interlocutores tiene el hecho de significar de cierta manera; d) los mecanismos que permiten clasificar enunciados y textos; y e) la contribución a la construcción del mundo humano a partir de la lectura.

La Segunda Encuesta Nacional sobre Hábitos de Lectura en Colombia, efectuada en 2005, presenta algunos datos que complementan estas ideas. De éstos destacamos la duplicación del uso de Internet a escala nacional: de 4,9% en 2000, pasó a 11,9% en 2005; y para el caso de Bogotá, casi triplicó dicha cifra. Pero, según los datos, los escolares que usan Internet pertenecen a familias donde hay libros, hábitos lectores y gusto por leer.

En Bogotá, las pruebas Comprender han hecho un hallazgo clave: si se generan las condiciones para que los estudiantes produzcan textos, los resultados de las evaluaciones mejoran sustancialmente.

Es decir, quienes leen en Internet son lectores habituales de libros; Internet no está creando nuevos lectores, sino que afianza las prácticas lectoras existentes. De otro lado –según el estudio–, cuando los estudiantes cuentan con libros escolares no usan Internet para consultar.

¿Un indicador de que la lectura dominante en Internet es de carácter escolar y que no hay certeza para afirmar que este medio genera nuevas prácticas lectoras? La lectura por placer o gusto –muy baja, según la encuesta– no la realizan los escolares a través de este medio. Esto pone en duda la ilusión de que por la vía de la introducción de tecnologías se generan soluciones para el fomento de la lectura.

En el mismo sentido transita la observación sobre las bibliotecas: Bogotá ha invertido muchos esfuerzos y recursos para consolidar la red de bibliotecas, pero, los escolares las usan principalmente para sus tareas escolares. Por tanto, se requiere construir en el aula verdaderas razones para leer, más allá de las exigencias curriculares.

Con razones para leer, de un lado, la persona lo hará en Internet o en los libros; y, de otro, los escolares irán a las bibliotecas no sólo a "hacer las tareas".

La escritura

Según evaluaciones realizadas por el Estado desde comienzos de los años 90, la escritura es un campo débil en el sistema educativo colombiano. Pero, en Bogotá, las pruebas Comprender han hecho un hallazgo clave al respecto: si se generan las condiciones para que los estudiantes produzcan textos, los resultados de las evaluaciones mejoran sustancialmente.

Así, para la última aplicación de las Pruebas, docentes y estudiantes conocieron con antelación qué tipo de texto y sobre qué temática se pediría escribir a los estudiantes.

Una guía explicaba las características esperadas en los textos y aportaba definiciones de texto narrativo –para el grado 5º– y de texto argumentativo –para grado 9º–. Se explicaron los criterios de evaluación y los aspectos específicos a evaluar; y se entregaron las rejillas y escalas con que se valorarían los escritos.

Además, en atención a que no todos tienen acceso a las fuentes de información ni la misma disponibilidad de materiales escritos; y, dado que los estudiantes proceden de familias con condiciones diversas respecto a la cultura letrada, nos preguntamos si la evaluación terminaría midiendo las diferencias de capital cultural, ligadas a las condiciones socioeconómicas de las familias... para lo cual no se necesita hacer evaluaciones.

Entonces, con el fin de reducir la inequidad en el acceso a la información, a los estudiantes se les entregó con anticipación un compendio de textos sobre la temática a evaluar; se les invitó a tomar notas, a hacer resúmenes y a preparar cuadros; y se autorizó el uso de esa información el día de la evaluación. También se motivó a los alumnos a usar diccionarios, manuales de gramática y otras herramientas que consideraran necesarias.

Cuando se evalúa la escritura, es muy difícil saber si los estudiantes producen textos incipientes porque tienen dificultades formales, relacionadas con el dominio de los recursos lingüísticos, o si no cuentan con la suficiente documentación para configurar sus textos ni tienen la libertad para aplicar estrategias de apoyo para la escritura.

Es decir, no podemos saber si no escriben porque no tienen qué decir, o porque tienen problemas con el dominio de las herramientas textuales y discursivas. Esa tensión es difícil de solucionar en la evaluación masiva.

Esta manera de pensar la evaluación dista del enfoque deficitario dominante en el sistema evaluativo, desde el cual se evalúa para identificar lo que no saben los estudiantes. Al invertir la intencionalidad y buscar reconocer hasta dónde pueden llegar –dadas ciertas condiciones mínimas–, el asunto cambia, los resultados son distintos: los alumnos produjeron textos aceptables, aunque sigan existiendo ciertas debilidades.

Esto indica que el enfoque de la evaluación produce –de algún modo–, el tipo de resultados; y envía un mensaje pedagógico fuerte a las instituciones escolares: ¿qué enfoque evaluativo de la escritura circula en las aulas, qué sentido tiene y qué efectos produce? ●

