

Jurado, Fabio, et al. *La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2014. 210 págs.

El bajo desempeño de Colombia en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes del 2012 (Pisa, por sus siglas en inglés), cuyos resultados se conocieron en los años 2013 y 2014, ha ocupado la atención de los principales medios de comunicación del país. El amplio cubrimiento mediático no ha propiciado un debate público sobre los problemas de la educación colombiana que permita explicar los malos resultados obtenidos en las pruebas. La mayoría de medios se centra en el puesto ocupado por Colombia en el ranquin de Pisa (que, por cierto, ha sido criticado por profesores y académicos de todo el mundo), pero dejan en segundo plano, cuando no ignoran por completo, los datos que suministra el programa sobre los contextos escolares y socioeconómicos de los participantes.

Algo similar ha ocurrido con el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce), realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece), de la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc). En el 2006, el Serce evaluó los aprendizajes de los estudiantes de tercer y sexto grado de dieciséis países y del estado mexicano de Nuevo León, en las áreas de lectura, escritura y matemáticas; además, algunos países participaron voluntariamente en la prueba de ciencias naturales, aplicada en sexto grado. Los resultados de este estudio, divulgados en el 2008 para lectura, matemáticas y ciencias, y para escritura en el 2010, no han sido difundidos en las escuelas; tampoco se han llevado a cabo mayores investigaciones para analizarlos o profundizar en ellos. Este hecho motivó al Grupo de Investigación en Evaluación, de la Universidad Nacional de Colombia, coordinado por el profesor Fabio Jurado, a realizar este estudio, en el que se indaga los factores pedagógicos asociados a los resultados del Serce en el área de lenguaje.

La investigación se realizó en nueve instituciones educativas, siete de ellas colombianas, una ecuatoriana y una guatemalteca, seleccionadas por haber participado en el Serce y por estar ubicadas en zonas con presencia

de comunidades indígenas y afrodescendientes. En las escuelas se desarrollaron talleres con los maestros para discutir el enfoque de la prueba y los resultados obtenidos por sus instituciones. También se realizó una prueba basada en el aplicativo del Serce, que incluyó veintidós ítems, veintiuno del área de lectura y uno del área de matemáticas. Doce de estos se tomaron de la prueba del Serce para tercer grado y diez de la prueba para sexto grado.

El grupo de investigación encontró que en ninguna de las escuelas visitadas se conocían los resultados del Serce, pues no recibieron informes al respecto ni se realizaron talleres de retroalimentación. Esto es preocupante si se tiene en cuenta que uno de los propósitos de esta y de otras pruebas externas es contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, lo que es imposible si las escuelas no conocen sus resultados y, sobre todo, si no pueden discutirlos para diseñar estrategias de transformación de sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con Jurado, esta es una constante en Colombia, en donde “se realizan aplicativos de pruebas internacionales, pero ni los docentes ni los estudiantes reciben información explícita y específica, tampoco participan en planes de actualización para identificar estrategias pedagógicas para el mejoramiento de las prácticas” (26). Esta ausencia de retroalimentación contrasta con el entusiasmo de estudiantes y maestros al recibir la visita del grupo de investigación. En las escuelas, conocer los resultados de las pruebas y dialogar sobre el tema con personas externas a las instituciones educativas generó gran motivación.

La prueba del Serce para el área de lectura, aplicada en las escuelas objeto de investigación, se diseñó a partir del análisis de los currículos de los países participantes. El propósito de esta decisión no fue tomar de allí contenidos para evaluarlos en la prueba, sino tener en cuenta los enfoques curriculares a la hora de diseñarla. El Serce no evalúa contenidos ni entiende la lectura como un proceso de decodificación, sino como una habilidad para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana, de acuerdo con el enfoque de “habilidades para la vida”. Según esta perspectiva, la lectura “involucra la comprensión de información escrita con distintos propósitos, su uso y la posibilidad de reflexionar sobre su sentido, no por el deber escolar sino por la necesidad de resolver situaciones vinculadas con la vida cotidiana” (44).

Aunque los resultados de Colombia en el Serce en el área de lectura fueron mejores que los obtenidos en el Primer Estudio Regional Comparativo y

Explicativo (Perce), aplicado entre 1996 y 1997, el país debe enfrentar grandes retos para mejorar la calidad de su educación. Uno de ellos es lograr que los estudiantes alcancen niveles de lectura inferencial y crítica, teniendo en cuenta que, según los resultados del Serce, la mayoría se ubica en un nivel de lectura literal. Jurado expone algunas razones de la dificultad de los estudiantes para leer de manera inferencial y, por tanto, para obtener buenos resultados en las pruebas de lectura. Estas pueden comprenderse, a su vez, como propuestas para transformar la educación en el campo del lenguaje.

La primera razón es el desajuste entre el enfoque del Serce y el que los profesores asumen en la práctica. Aunque los currículos de lenguaje de los países que participaron en la prueba tienen un enfoque comunicativo, característico del Serce y coherente con las propuestas más contemporáneas en pedagogía del lenguaje, los maestros que asistieron a los talleres del grupo de investigación declararon no trabajar a partir de este enfoque. Lo que prevalece en el aula es una concepción de la lectura como un proceso de decodificación, en el que pocas veces tienen lugar las inferencias y la construcción de hipótesis de sentido. Se encontró también que los maestros no abordan con sus estudiantes textos genuinos de diferente tipo, debido a que en la mayoría de escuelas solo hay cartillas y libros de texto, de los que depende prácticamente todo el trabajo pedagógico. Según Jurado, este es “el factor que más parece influir en los desempeños de los estudiantes y docentes afrodescendientes e indígenas” (183). Es muy difícil que alguien se convierta en un lector crítico cuando no está familiarizado con textos auténticos y cuando no tiene acceso a internet para suplir la ausencia de material físico, como ocurre en la mayoría de escuelas en las que se realizó la investigación. En algunas de ellas se cuenta con computadores, pero no con servicio de electricidad o conexión a la red. Otro aspecto que dificulta la formación de lectores críticos es la distancia de las escuelas en relación con los centros urbanos. La investigación permitió concluir que “entre más lejanas estén las escuelas de los espacios urbanos, menores son los aprendizajes respecto a lo que se espera en un grado o en una edad determinada” (181). Para Jurado, esto se debe a que entre más lejos se está de la ciudad, es más difícil acceder a discursos diversos y a textos de distinto tipo, lo que afecta el desarrollo de habilidades de lectura crítica e inferencial.

A pesar de esto, la investigación de Jurado también muestra que es posible disminuir la brecha entre las escuelas urbanas y las rurales, a través de las prácticas pedagógicas. Por ejemplo, en escuelas rurales como la Institución Educativa Distrital Andrés Bello, de Arauquita, se observó que el trabajo en equipo de los maestros tiene una incidencia positiva en el desempeño de los estudiantes. También se encontró que asumir el enfoque de la pedagogía por proyectos favorece el aprendizaje y mejora los resultados de las pruebas externas. Estos hechos dan cuenta de la importancia de los maestros en la transformación de la escuela, aspecto en el que insiste Jurado. Según él, la formación de los docentes debe ser una prioridad para afrontar los problemas de la educación colombiana, pero esta no puede limitarse a talleres aislados o a la llamada capacitación. En lugar de esto, se propone construir espacios continuos de interlocución, para que los maestros actualicen sus conocimientos al entrar en contacto con las teorías educativas más recientes e interactuar con pares académicos para discutir los problemas de su práctica pedagógica; se trata de una formación orientada por la investigación sobre los contextos educativos propios.

Aunque en Colombia se ha realizado una inversión significativa en formación docente, Jurado señala que esto se ha hecho “de manera atomizada y con muchos intervalos temporales” (184), sin partir de las necesidades y saberes de los maestros, lo que pone en cuestión su efecto en el mejoramiento de la calidad educativa. Un ejemplo del tipo de formación que propone Jurado son los talleres realizados en el marco de la investigación, ya que en ellos los participantes se acercaron a propuestas pedagógicas contemporáneas, a través del análisis de los componentes conceptuales del Serce, y establecieron un diálogo sobre los resultados de sus escuelas. En estos, la formación partió de los contextos educativos propios y de la interlocución con pares académicos.

A partir de estos factores, Jurado concluye que el problema de las escuelas visitadas

no es de déficit intelectual o de desdén de los estudiantes y sus docentes, el problema es estructural: espacios inadecuados, inexistencia de bibliotecas actualizadas, debilidad en las redes de comunicación, falta de continuidad en la formación de los docentes, jornadas escolares restringidas, fisuras en el sistema educativo (ausencia de educación preescolar en el sector público,

inexistencia de la educación media, desarticulación entre los niveles y entre las secretarías y el Ministerio...). (184)

Por ello, la propuesta de Jurado y de su grupo de investigación es hacer análisis diferenciados del desempeño en el Serce y en otras pruebas internacionales, en los que se tengan en cuenta las realidades de los contextos y las desigualdades de capital cultural. Según el autor, una de las acciones para avanzar en esta perspectiva es hacer una caracterización de los recursos con los que cuentan las escuelas antes de aplicar las pruebas, para así poder contrastar esta variable con los resultados.

Además de estudiar los factores asociados al desempeño en el Serce, Jurado propone varios horizontes de investigación que permitirían ampliar el análisis y la comprensión de este tipo de pruebas. Uno de ellos es el estudio de los resultados del área de lenguaje según los tipos de texto, lo que ayudaría a identificar cuáles son los que más dificultades les generan a los estudiantes y a proponer estrategias pedagógicas para superarlas. Al respecto, la investigación da cuenta de la facilidad de los niños de comunidades afrodescendientes para leer críticamente textos narrativos de tipo folclórico, debido a que están familiarizados con la tradición oral, pero también de una mayor dificultad al enfrentarse a textos expositivos. En este mismo sentido, el autor sugiere investigar cuáles son las secuencias textuales y los géneros discursivos más frecuentes en las cartillas, los libros de texto y en el trabajo pedagógico de los maestros.

Por otra parte, Jurado propone estudiar la incidencia del bilingüismo en el desarrollo cognitivo y en los resultados de pruebas internacionales. Respecto a este propósito, la investigación permitió observar que la escuela de Guatemala, de población indígena bilingüe, no tuvo un desempeño satisfactorio en la prueba. Esto puede explicarse porque los estudiantes la presentaron en español, lo que generó mayor dificultad, dado que la lengua indígena es la que más utilizan en la vida diaria y que la pedagogía de su escuela no responde a esta realidad; se trata, en palabras de Jurado, de una escuela bilingüe con población bilingüe, pero con pedagogías monolingües (183). El problema no es entonces el bilingüismo, que de hecho puede favorecer los procesos de aprendizaje, sino la ausencia de pedagogías adecuadas.

Al señalar estos horizontes de investigación, Jurado busca animar a los maestros y estudiosos de la educación a profundizar en el análisis de las

pruebas externas para sobrepasar, así, las miradas que reparan únicamente en los resultados e ignoran los factores que pueden explicarlos. Su trabajo es una contribución a este objetivo, pues llama la atención sobre la necesidad de comprender los resultados del Serce y de otras pruebas externas en su relación con factores pedagógicos y contextuales. El libro cuestiona los logros de este tipo de pruebas internacionales, al encontrar que no son retroalimentadas, lo que va en contra del que debería ser su principal propósito: indicar rutas para la transformación de los sistemas educativos.

Si bien estas pruebas no son el único ni principal indicador de calidad educativa, pueden ser valiosas siempre y cuando se consideren una posibilidad de transformación. Esto quiere decir que toda evaluación auténtica debe ser, en realidad, autoevaluación, al permitir que los individuos y comunidades, a través de un acto metacognitivo, hagan un balance de sus procesos de aprendizaje y tomen medidas para mejorarlos. Desde esta perspectiva, las evaluaciones externas cobran sentido cuando dejan de ser una competencia por ubicarse en los primeros lugares de un ranking y se convierten en una oportunidad de aprendizaje. Tanto las comunidades educativas como los encargados de diseñar políticas públicas deben tomar estas pruebas como un diagnóstico sobre los aprendizajes de los estudiantes, así como de los obstáculos para avanzar en materia educativa. Si esto no ocurre, es muy probable que el Serce y otros programas de evaluación internacional, como Pisa, no pasen de ser una noticia más en los medios de comunicación, sin incidencia real en los cambios que nuestra educación requiere.

María Fernanda Silva Salgado

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia