



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**EL DISCURSO DE LA EVALUACIÓN Y DE LAS COMPETENCIAS DE PISA  
(OCDE) 2006 Y EL DISCURSO EDUCATIVO DE LA REFORMA DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA 2006**

**T E S I S**

**Para obtener el título de:**

**L I C E N C I A D A E N P E D A G O G Í A**

**Presenta:**

**S A N D R A T E L L O A R R E O L A**

**Asesor:**

**Dr. Víctor Francisco Cabello Bonilla**

**Ciudad Universitaria, Marzo 2012**

---



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ***Agradecimientos***

*A mis papás y hermano, Raquel y Flavio por su amor, esfuerzo, dedicación, paciencia y por siempre brindarme las herramientas necesarias para continuar en la vida.*

*Al Dr. Víctor Francisco Cabello Bonilla por sus enseñanzas, la asesoría y el tiempo dedicado a la tesis.*

*A la UNAM por dejarme ser parte de la máxima casa de estudios y a los profesores del Colegio de Pedagogía por ser parte de su historia.*

<b>ÍNDICE</b>	<b>Pág.</b>
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1. El discurso de las competencias y el discurso de la evaluación</b>	<b>8</b>
1.1. ¿Qué es el discurso?	8
1.1.1. ¿Qué es el discurso educativo?	15
1.2. ¿Qué son las competencias en el campo educativo?	20
1.2.1. ¿Qué son las competencias genéricas y específicas?	34
1.3. ¿Qué es la evaluación?	36
1.3.1. Organismos internacionales	39
1.3.2. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	44
1.3.3. Aportes de investigación	47
<b>Capítulo 2. El examen PISA</b>	<b>52</b>
2.1. Antecedentes de evaluación del desempeño en educación secundaria del año 2000 al 2006	52
2.1.1. PISA 2000	57
2.1.2. PISA 2003	60
2.1.3. PISA 2006	63
2.2. Estructura y niveles del examen PISA del Área de Lectura	68
2.2.1. Tercer grado de Educación Secundaria	68
2.3. Resultados y criterios de evaluación del Área de Lectura	79
2.3.1. PISA 2000	82
2.3.2. PISA 2003	85
2.3.3. PISA 2006	89

<b>Capítulo 3. Reforma de la Educación Secundaria en 3° grado de la asignatura de Español</b>	<b>94</b>
3.1. Plan de estudios 2003 en 3° de Secundaria de la asignatura de Español	94
3.1.1. Competencias y formas de evaluación	102
3.2. Plan de estudios 2006 en 3° de Secundaria de la asignatura de Español	104
3.2.1. Competencias y formas de evaluación	110
3.3. Resultados de aprendizaje del Distrito Federal 2003-2006	119
3.3.1. PISA 2003	120
3.3.2. PISA 2006	123
<b>Capítulo 4. Análisis del estudio comparativo del examen PISA</b>	<b>128</b>
4.1. Criterios de comparación del examen PISA y la Reforma de la Educación Secundaria 2006	128
4.1.1. Discurso	129
4.1.2. Enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación	139
4.1.3. Habilidades cognitivas	151
4.2. Líneas de trabajo y nuevas hipótesis	161
<b>Conclusiones</b>	<b>166</b>
<b>Fuentes Consultadas</b>	<b>170</b>
<b>Anexo</b>	<b>176</b>

## **Introducción**

La presente investigación se refiere al tema: El discurso de la evaluación y de las competencias de PISA (OCDE) 2006 y el discurso educativo de la Reforma de la Educación Secundaria 2006. El objetivo central es identificar el enfoque de evaluación centrado en competencias del examen PISA 2006 en el Área de Lectura de 3° grado de secundaria, para compararlo con el discurso de la evaluación del plan de estudios de la Reforma de la Educación Secundaria 2006; ya que los resultados de la evaluación del aprendizaje y del examen muestran que la correspondencia es muy baja en el nivel de competencias, entre ambos, en el Distrito Federal.

Como tema de interés plantea una serie de aspectos que permite situarlo como un campo de problemas de orden teórico, histórico-social y epistemológico, por el peso que está teniendo en el momento actual, particularmente en el marco de las políticas que los organismos internacionales y los gobiernos en turno promueven en el campo educativo, en los albores del presente siglo.

Al respecto, durante el desarrollo de la Licenciatura en Pedagogía tuve la oportunidad de profundizar en tópicos relacionados con la cuestión de la globalización y su impacto en la educación, el trabajo, las instituciones y la sociedad; así como en los espacios virtuales que hoy abren las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Particularmente en algunas materias se analizaron desde diferentes perspectivas, discursos concernientes al tema de las competencias como un referente significativo de las propuestas, los debates y las críticas que se han generado como respuesta a los cambios y las transformaciones que tiene en la formación de los sujetos.

En este sentido no se pretende agotar la multiplicidad de investigaciones que se han hecho sobre la problemática. Sin embargo un ejercicio de problematización y delimitación sobre el tema permite la posibilidad de indagar en ámbitos específicos

de la realidad, para analizar los alcances y límites, los diálogos y tensiones, las similitudes y diferencias; así como las fuertes implicaciones que dicho proceso tiene para miles de docentes, niños y jóvenes que asisten a la escuela.

La complejidad del objeto de estudio planteó la necesidad de realizar un estudio comparativo de la Reforma de la Educación Secundaria 2006 en la asignatura de español de 3° grado de secundaria, y el examen PISA 2006 en el Área de Lectura de 3° grado de secundaria, para analizar la correspondencia entre los contenidos (competencias genéricas y específicas) del plan de estudios y los resultados de esta evaluación.

La investigación se conforma a partir de cuatro planos, ejes y momentos de análisis y reflexión que son significativos para el estudio y contribuyen al desarrollo de un marco de referencia para abordar el tema de las competencias en el campo educativo, específicamente en la educación básica (secundaria):

-El primer capítulo de la investigación está relacionado con *el discurso de las competencias y el discurso de la evaluación*, cuyo objetivo es identificar y analizar los referentes más significativos, así como sus significados, alcances, límites, posibilidades e implicaciones de su estudio en el campo educativo.

Por ello es importante inscribir y analizar la importancia que tiene la noción de *discurso educativo* con el objetivo de situar el plano discursivo, político y pedagógico en el cual se conforma el discurso de las competencias y la evaluación; así como el término de *competencias* y su contenido conceptual teórico, epistemológico y de experiencias concretas relacionadas con el campo educativo, y las distintas disciplinas por las que han transitado dichas nociones, particularmente *las competencias genéricas y específicas*; y *la evaluación* como uno de los ejes centrales de las políticas y reformas educativas basadas en competencias, específicamente *la evaluación de competencias*.

-El segundo capítulo del trabajo tiene que ver con *el examen PISA*, cuyo objetivo es identificar, situar y analizar los referentes más significativos acerca del discurso de la evaluación que promueve el examen PISA, así como inscribir algunos de los elementos centrales que conforman el enfoque de evaluación centrado en competencias en el Área de Lectura. Al respecto, se sitúan los antecedentes de la evaluación del desempeño en educación secundaria del año 2000 al 2006, la estructura, los niveles, los criterios y los resultados del desempeño estudiantil en el Área de Lectura.

-El tercer capítulo alude a la *Reforma de la Educación Secundaria 2006 en 3° grado de secundaria de la asignatura de Español*, con el objetivo de identificar y analizar los referentes más significativos del discurso educativo de la RES; así como sus significados, alcances, límites, posibilidades e implicaciones de su estudio, en el marco de la política educativa mexicana, del sexenio 2001-2006.

En este contexto se analiza tanto el *Plan de estudios 2003* como el *Plan de estudios 2006* a partir del enfoque educativo, con el objetivo de identificar y analizar las competencias y formas de evaluación que se promueven para la enseñanza y aprendizaje del Español; así como situar los resultados de aprendizaje en el Distrito Federal del año 2003 al 2006.

-En el cuarto capítulo se presenta *el análisis del estudio comparativo sobre el examen PISA y la Reforma de la Educación Secundaria 2006*, con el objetivo de identificar y analizar los referentes más significativos de ambos procesos, a partir de tres criterios: discurso, enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y habilidades cognitivas; así como sus similitudes y diferencias, alcances y límites, posibilidades e implicaciones en el campo educativo.

Asimismo se abordan algunas *líneas de trabajo y nuevas hipótesis* que permiten ampliar el marco de referencia sobre el tema de las competencias en el campo educativo; y las conclusiones que derivan de la presente investigación.

## Capítulo. 1. El discurso de las competencias y el discurso de la evaluación.

### 1.1 ¿Qué es el discurso?

Uno de los primeros ejes de análisis de la presente investigación y que jugará como ángulo de lectura<sup>1</sup>, se relaciona con la noción de *discurso*. Para su ubicación inicial situaré algunos rasgos de su conformación, así como sus implicaciones en el campo de la educación y la pedagogía, con el objetivo de analizar los planos contextual, discursivo, político y pedagógico en los cuales se sitúa el discurso de las competencias y de la evaluación en educación, específicamente en México del año 2000 al 2006.

Esta delimitación conceptual brinda bases para indagar sobre las fisuras que los discursos sobre las competencias y la evaluación tienen, en función de la multiplicidad de significados y sentidos que se inscriben en los distintos procesos de la realidad educativa y social, así como por el tipo de apropiaciones a las que este proceso ha dado lugar, con el objeto de ubicar las discusiones y debates que se han generado por parte de los organismos internacionales y los gobiernos en turno, con la carga teórica, política, económica y pedagógica en que se estructura.

Al respecto interesa inscribir la propuesta teórico epistemológica que han desarrollado los especialistas en *análisis de discurso*, participando en el tratamiento y *reactivación* de dicha perspectiva, a partir de su articulación con diferentes campos, disciplinas y temáticas que abordan las condiciones histórico-sociales contemporáneas, en las que se desarrollan una multiplicidad de reflexiones, propuestas y debates relacionados con problemas específicos, a los

---

<sup>1</sup> De acuerdo a Zemelman, el ángulo de lectura constituye un referente ordenador que habilita al sujeto a pensar en su relación con el conocimiento y la realidad para situar lo específico de ésta, en tanto construcción epistemológica. Así, el desafío está en acceder a mayores niveles de complejidad en la construcción del problema y a partir del proceso de investigación que se lleve a cabo para el desarrollo del proyecto correspondiente. Véase. Zemelman, Hugo (1989). "La totalidad como perspectiva de descubrimiento", en *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, El Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas, pp. 113-143.

que se enfrentan los intelectuales a partir de las políticas que conforman la modernidad y la post-modernidad, con sus implicaciones para la educación.

En esta línea de pensamiento se recuperan las contribuciones que Ernesto Laclau y Chantal Mouffe han trabajado al respecto del *Análisis Político de Discurso* en su articulación con la historia, la política, el psicoanálisis y la filosofía entre otras disciplinas; y que, de acuerdo con Jacob Torfing, “proporcionan el esfuerzo más adecuado y explícito por extraer la totalidad de las implicaciones, para la reorientación de los campos de las ciencias sociales”,<sup>2</sup> que se encuentran desafiados por los límites de las condiciones históricas actuales.

Las aportaciones de Laclau y Mouffe son significativas, en tanto que resultan de gran utilidad para repensar los lenguajes y sentidos, así como las propuestas que se generan en este contexto complejo y adverso. Al respecto señalan:

Llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social en el sentido de que inscribe identidades sociales como posiciones diferenciales-*(momentos)*, en tanto que aparece articulados al interior del *discurso* y a toda diferencia que no se articula discursivamente le llamaremos *elementos*-dentro de un horizonte de significado y acción y a su vez es condición para la formulación de proyectos políticos basados en racionalidades y éticas contingentes, cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto y precario en relación a una exterioridad.<sup>3</sup>

Para poder analizar la pertinencia e importancia de esta articulación conceptual en la educación y en los procesos pedagógicos, es necesario explicitar algunas ideas que conforman esta perspectiva en función del discurso de las competencias y de

---

<sup>2</sup> Torfing, Jacob (1991). “Un repaso al análisis de discurso” en, Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.) *Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, Plaza y Valdés, p. 34.

<sup>3</sup> Laclau Ernesto y Chantal Mouffe (2004). “Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía”, en *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México, FCE. pp. 143-155.

la evaluación en el campo educativo, así como sus implicaciones en la presente investigación.

La primera de ellas es que el análisis de *discurso* no es una teoría, un método, una guía o un instrumento que hay que seguir al pie de la letra; por el contrario, es una herramienta conceptual que nos permite mirar la historia y la realidad desde sus múltiples expresiones y formaciones discursivas, que se inscriben en condiciones específicas y reconfiguran el significado de las cosas, los sentidos, los procesos histórico-sociales, así como los desafíos que la modernidad le ha impuesto a los agentes sociales desde las políticas educativas, económicas y sociales, transformando al conjunto de la sociedad.

Desde esta perspectiva, “el discurso es objeto de una multiplicidad de usos, por eso cuando hablamos de discurso, no nos referimos al discurso hablado o escrito (*speech*) necesariamente, sino a cualquier tipo de acto, de objeto que involucre una relación de significados”.<sup>4</sup> En este sentido el discurso involucra tanto aspectos lingüísticos (lo simbólico, la norma, la ley, lo institucional, lo oral, lo escrito), como extralingüísticos (lo contingente, lo real, la vida cotidiana, lo gestual) que se inscriben en un contexto y con ello generan un tipo de relación o relaciones entre agentes y contextos.

Esta distinción entre lingüístico y extralingüístico, conforma *lo discursivo* y “alude a la significación de estos elementos, sin importar la naturaleza de su soporte material”<sup>5</sup> en la medida que se encuentran insertos en la realidad, en una relación significativa y socialmente compartida, transformando el contexto y la producción de significados que éstos evocan para atender las articulaciones y diferencias que se originan, orientan y desarrollan en los diversos discursos: políticos, sociales, económicos y pedagógicos.

---

<sup>4</sup> Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994). “Introducción general”, en *Cardenismo, Argumentación y antagonismo en educación*. México, DIE-CINVESTAV-IPN/CONACYT, p. 8.

La formación de un discurso es resultado de un complejo entramado de prácticas articuladoras relacionales, en el sentido de ser parte de una totalidad que es recíproca entre sus componentes, de tal manera que sus identidades son modificadas por la heterogeneidad de las condiciones históricas contemporáneas, por los sujetos sociales, el contexto histórico-social y la fijación contingente de sus sentidos y significados.

En relación a estos aspectos, lo discursivo es co-extensivo con lo social porque es socialmente compartido y accesible por su relación con otros discursos; es decir, que no sólo está atravesado por lo social, sino también por otro tipo de identidades y secuencias de significantes que se inscriben en un horizonte de posibilidades y límites de acción, y es a partir de estas relaciones que se reconfigura la fuerza y el sentido significativo que se le imprime a la formación discursiva.

Una más de las características de la noción de discurso es que es diferencial y alude a que en la realidad se inscriben una multiplicidad de identidades y elementos sociales cuyas posiciones y estructuras son disímiles entre sí; sin embargo, aparecen articuladas al interior del discurso y esto se debe a que forman parte de la totalidad, que es en donde se fijan temporalmente sus sentidos y significados y esta fijación parcial “no es porque los elementos carezcan de significado, por el contrario, es porque son tan ricos y sobrecodificados que una fijación última es imposible”.<sup>6</sup>

De manera que al relacionarse o ser trastocados por una exterioridad en un *campo de discursividad*, hace que se condensan como cadena de significantes, cuyo carácter es necesario para la organización del discurso concreto, en el que estos entretejidos lingüísticos también forman parte de la articulación discursiva.

Desde el análisis de estas lógicas relacionales y diferenciales, es central ubicar que todo proceso es incompleto y, por consiguiente, abierto y precario con relación a una exterioridad, “porque ninguna formación discursiva es una totalidad

---

<sup>5</sup> Ibidem, p. 9

suturada, y porque, la fijación de los elementos en momentos no es nunca completa”,<sup>7</sup> es decir, no hay una estructura, una identidad o un agente del exterior que sature plenamente la formación discursiva. Esta aceptación “del carácter incompleto de toda formación discursiva y al mismo tiempo la afirmación del carácter relacional de toda identidad, su no fijación a ningún significado sólo puede existir en la medida que hay una proliferación de significados”.<sup>8</sup>

Recuperar algunas de las características del discurso permite indagar sobre su estructura y conformación en las prácticas educativas, así como las múltiples polisemias de los conceptos y categorías que las distintas disciplinas han generado en relación y diferencia al discurso de las competencias y de la evaluación, en el campo educativo.

Es decir, sus fijaciones parciales en determinados momentos históricos, de tal manera que se diferencien las perspectivas y los enfoques que orientan el sentido de las políticas y reformas educativas, que hoy en día es necesario analizar en las que se considere lo relacional, lo diferencial, lo abierto y precario de toda configuración social.

Estos procesos que no logran ser fijados en su totalidad son parte del campo de la *sobredeterminación*, una categoría que también es central en la perspectiva aquí planteada, porque se constituye en el campo de lo simbólico, es decir, reconoce la multiplicidad y la no fijación de significados últimos. Al respecto Buenfil señala que “la noción de sobredeterminación tiene un valor explicativo importante porque permite una idea de causalidad histórica más flexible, además de visualizar los movimientos de inclusión y exclusión de discursos que eventualmente reemergen articulados a posiciones distintas de las cuales estaban cuando fueron excluidos”.<sup>9</sup>

Además de que se relaciona con dos operaciones que se implican en un mismo proceso, es decir, no se da la una sin la otra, nos referimos a la *condensación* y al

---

<sup>6</sup> Torfing, Jacob (1991). *Op. cit.*, p. 42.

<sup>7</sup> Laclau Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Op. cit.*, p. 144.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 154.

*desplazamiento*. La primera se refiere a un tipo de fusión muy preciso, que supone formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos y, la segunda “alude a la circulación de un significado a través de diversos significantes”,<sup>10</sup> de manera que hace referencia a las dinámicas de reacomodo en el tiempo entre uno o varios elementos, así como al surgimiento de nuevos, que en consecuencia modifican algún grado la caracterización del proceso.

A partir del análisis de discurso se procura “abandonar la monocausalidad e ir más allá de la multicausalidad”<sup>11</sup> de los procesos históricos sociales y de los discursos, específicamente para pensar la multiplicidad de sus articulaciones, así como la proliferación de significados y estructuras discursivas que se dan en un espacio y temporalidad específicos.

No se pretende agotar la complejidad que implica pensar la noción de discurso, pero si es importante situar ¿por qué resulta central la noción de discurso para entender los sentidos y significados de la lógica de las competencias y de la evaluación, así como sus implicaciones en el campo educativo y su posible reconfiguración?

Es pertinente en tanto que, como herramienta conceptual y analítica, plantea la importancia de considerar las condiciones históricas, sociales, económicas, políticas, educativas y pedagógicas en las que se construyen los discursos sobre las competencias y la evaluación, así como los debates, las propuestas y las críticas a éstos y sus relaciones polisémicas, abiertas y precarias con las políticas educativas de los gobiernos en turno.

La forma en que asumen los contextos y el papel que juegan en la producción de significados y sentidos es crucial para entender las diferencias de significado, uso, valor, práctica y potencial que adquiere el discurso. Por esta razón la discusión de las competencias y la evaluación que circula en diferentes campos y disciplinas no puede ubicarse sólo en un plano de acción.

---

<sup>9</sup> Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994). *Op. cit.*, p. 33.

<sup>10</sup> Laclau Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Op. cit.*, p. 134.

Asimismo permite considerar las particularidades que este proceso ha tenido en las reformas educativas de nuestro país, en su relación y diferencia con la construcción y producción de propuestas que se han generado ante los desafíos de orden histórico-social y teórico que este proceso plantea a las instituciones, los sujetos y a la pedagogía contemporánea.

La propuesta de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe respecto a la noción de *discurso*, permite considerar una diversidad de relaciones y posibilidades para abordar el discurso de las competencias y de la evaluación en educación, sin perder de vista el conjunto, puesto que no tiene un campo de acción privilegiado en el cual situar dichas nociones y se agoten sus significados; por el contrario, se pueden entender como herramientas de análisis para dar cuenta del tipo de apropiaciones y reconfiguraciones de sentido que diversos agentes y especialistas en la materia le imprimen al discurso educativo en condiciones socio-históricas específicas.

Por otra parte se recupera el trabajo que ha desarrollado en México Rosa Nidia Buenfil Burgos como parte del grupo de investigación de Análisis Político de Discurso, para situar sus aportaciones en el campo de la educación. Para la especialista el *discurso* es entendido como una:

Constelación de significados, que implica el estudio de todo acto, objeto, práctica, enunciado, realidad que son susceptibles de ser trastocados por una exterioridad constitutiva y que son significativos o significados de alguna manera al ser apropiados por los agentes sociales y consolidados en los diversos campos, movilizándolo el lugar y la posición del sujeto según desde donde sea leído y producido el discurso.<sup>12</sup>

Es importante analizar los ejes que conforman esta noción porque fortalecen las aportaciones que han hecho Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, con el objetivo de tratar de entender el discurso como realidad socialmente construida y en tanto

---

<sup>11</sup> Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994). *Op. cit.*, p. 32.

significación discursivamente elaborada, en función de las múltiples formas de hacer análisis de discurso, en el estudio de los procesos histórico-sociales.

El primero de ellos alude a que “toda configuración social es significativa”,<sup>13</sup> es decir, que el carácter discursivo de todo objeto o práctica es susceptible de ser analizado como discurso, por lo que no se puede pensar al margen de cualquier ordenación y realidad social, puesto que todo proceso involucra relaciones de significación que se encuentran insertas en una totalidad significativa y que están construidas a partir de múltiples formas, al ser apropiadas por los agentes sociales y consolidadas en los diversos campos.

En esta red de significados, el discurso no se fija de una vez y para siempre, sino que varía en función de los parámetros desde los cuales es producido y leído, movilizándolo el significado del discurso en los contextos y la realidad, así como la posición del sujeto.

El discurso es pensado como realidad socialmente construida y la realidad como significación discursivamente elaborada, puesto que “la realidad no es una materialidad extrasocial, sino que es una articulación significativa de materialidad e idealidad, es decir que involucra ambos planos en una relación significativa y socialmente compartida”.<sup>14</sup>

### **1.1.1. ¿Qué es el discurso educativo?**

En este contexto se considera central recuperar la noción de *discurso educativo*, con el objetivo de situar algunos de los rasgos de su conformación sobre la relación existente pero no siempre evidente, del discurso educativo mexicano; así como sus efectos en las políticas y reformas educativas basadas en la lógica de las competencias y la evaluación, a partir de la última década.

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 7.

Específicamente sobre algunas de las aportaciones que se han hecho del concepto de discurso educativo, su estructura, mecanismos y posible reconfiguración en los principios y fundamentos de la política educativa de México.

El discurso educativo es uno de los procesos más complejos de analizar por la cantidad de dimensiones (económica, política, social, demográfica, educativa, entre otras) que se consideran en las diferentes producciones de investigación, así como por las respuestas que se han generado a estas políticas y a los requerimientos que la dinámica del mundo moderno le plantea tanto a las instituciones como a los sujetos de la educación.

Al respecto, cabe señalar que el discurso educativo en nuestro país ha estado en el centro de muchos estudios y en diversos campos del saber (lingüística, sociología, psicología, entre otras) por lo tanto es muy amplio, diversificado y no aparece de manera concreta ni precisa su genealogía.<sup>15</sup>

Una primera aproximación que se ha generado en el debate de las ciencias sociales, particularmente en el campo de la lingüística, para ubicar el estudio de los aspectos lingüísticos de la comunicación y su reconfiguración en el discurso educativo de las políticas y reformas que tienen como referente y eje central *las competencias*, específicamente la evaluación de competencias lectoras.

En este sentido, Noam Chomsky formula la noción de competencia como “el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua.” Esta concepción hace énfasis en el aspecto creativo del uso lingüístico, es decir, es una especie de capacidad subyacente que se adquiere tácitamente y se activa en el desempeño lingüístico.

---

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p. 10.

<sup>15</sup> Con relación a estas críticas y propuestas acerca de la metafísica de los orígenes y el análisis discursivo de la historia, la genealogía es entendida como: “una estrategia de reconstrucción histórica que indaga sobre los procesos de formación de un área u objeto de interés que pone especial atención en la búsqueda de series discursivas, su procedencia, sus movimientos, sedimentaciones, y las huellas y marcas sutiles, singulares entrecruzadas en una raíz difícil de desenmadejar, que podemos encontrar en las diversas superficies de inscripción disponibles.” Foucault, Michel. (1978). “Nietzsche, la genealogía, la historia”, en *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.

Dicha posición constituyó una base importante en la concepción del lenguaje y del conocimiento. De ahí que en adelante se formularán diversas nociones para abordar el estudio de las competencias comunicativas a partir de la estructura del lenguaje con relación a los procesos cognitivos de aprendizaje y sus contextos de actuación, así como de formación discursiva en el campo educativo.

Aunado a ello, es que interesa inscribir las aportaciones que ha generado entre otros Eleazar Correa González, porque para fines de este estudio, sitúa una aproximación sobre la noción de discurso educativo, entendida ésta como:

Aquella intencionalidad educativa expresada y conformada por elementos lingüísticos y extralingüísticos que buscan tener una hegemonía sobre otros discursos. Es decir, un discurso educativo es una estructura que responde a un determinado objetivo educativo de la sociedad y que supone o establece un determinado lazo social estable, y que asigna lugares a los sujetos, lugares en la subjetividad, a los que también les asigna responsabilidades, formas de comportamiento y además les plantea una serie de exigencias, es decir, ciertos resultados.<sup>16</sup>

El discurso de las políticas y reformas educativas específicamente, a partir de las últimas décadas, está cargado de elementos normativos, institucionales y organizacionales que tienden a la regulación, medición y estandarización de conocimientos, valores y competencias “universalmente” considerados como necesarios para insertarse en el mundo del trabajo y de la competitividad.

En este sentido, el discurso de las competencias y la evaluación está fuertemente impregnado por un conjunto de categorías que las políticas y reformas educativas han adaptado para promover programas de regulación y control de los sistemas educativos, tales como: eficiencia, eficacia, calidad, equidad, competitividad, innovación, flexibilidad, productividad, entre otras; como referentes centrales de su operación discursiva es que se crean los medios, mecanismos e instrumentos que fortalecen las propuestas educativas de los gobiernos en turno.

---

<sup>16</sup> Correa González, Eleazar (2009). “Análisis del discurso educativo en México y su influencia en la conformación de la identidad en los adolescentes”, en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 8: filosofía, teoría y campo de la educación*, 10 p.

([http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_08/ponencias/1599-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1599-F.pdf))

[Fecha de consulta: 12-febrero-2011].

Particularmente durante la presentación del Programa Nacional de Educación 2001-2006, el Presidente Fox señaló:

Equidad--sí--pero con calidad, calidad--sí--pero con evaluación externa de esa calidad, evaluación--sí--pero sólo con rendición de cuentas para su verificación, rendición de cuentas--sí--pero con la participación corresponsable de los ciudadanos y de la comunidad educativa. Calidad en la infraestructura, en las aulas, en los servicios de cada escuela; calidad en los maestros, calidad en la enseñanza, calidad en los contenidos, calidad en la administración de las escuelas, calidad en los directivos y dirigentes del sistema educativo, calidad en el sindicato del magisterio. Calidad: un concepto integral en la educación.<sup>17</sup>

En este contexto para asegurar la calidad de la educación en nuestro país se impulsó la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como para el desarrollo de la evaluación del Sistema Educativo Nacional, que permita: “avanzar hacia la equidad en educación, proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos e impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación”,<sup>18</sup> entre los principios educativos y objetivos estratégicos que orientan el discurso educativo del siglo XXI.

El discurso educativo aparece como el portavoz de una serie de ideales, propósitos y políticas sociales, que se promueven en el marco de la necesidad de crear un país más moderno, competitivo, democrático, con igualdad de oportunidades educativas, etc., que favorezca el Desarrollo Humano Sustentable, entendido como “el proceso permanente de ampliación de capacidades y

---

<sup>17</sup> Presidencia de la República (2001). *Presentación del Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Para mayor referencia sobre el discurso educativo de Vicente Fox Quesada, se sugiere ver: (<http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/?contenido=1908>) [Fecha de consulta: 14-Febrero-2011].

<sup>18</sup> SEP (2001). “La etapa 2006. Objetivos estratégicos”, en *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP, p. 76. Se sugiere ver: ([http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/conevy/plan\\_desarrollo.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/conevy/plan_desarrollo.pdf)) Fecha de consulta: 3-marzo-2011].

libertades que permita a todos los mexicanos tener una vida digna sin comprometer el patrimonio de las futuras generaciones”.<sup>19</sup>

Por otra parte el discurso educativo que promueve el gobierno de actual Presidente de la República (Felipe Calderón Hinojosa 2007-2012) considera central impulsar un conjunto de acciones vinculadas a: “elevar la calidad educativa, reducir las desigualdades en educación, promover el desarrollo y adopción de nuevas tecnologías en el sistema educativo, favorecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior y extender la cobertura, así como promover la equidad y pertinencia de la educación superior”.<sup>20</sup>

Desde estas líneas de reflexión, la noción de *discurso educativo* es un referente significativo que nos permite explorar, apropiar, desarmar y resignificar las palabras que, en nuestro estudio, estructuran el discurso de las competencias y de la evaluación, específicamente para repensar nuevos sentidos para la educación latinoamericana que se ha visto desafiada por políticas y reformas educativas fuertemente apegadas a la economía y al mercantilismo; intentado hegemonizar las condiciones y prácticas educativas, sin atender las necesidades de la región, afectando profundamente a los sistemas educativos de los países de América Latina y el resto del mundo. Al respecto, Mónica E Pini, señala que:

La aceleración de la globalización de la economía con sus tendencias privatizadoras y flexibilizadoras de los mercados de trabajo, contribuyó al aumento de la desigualdad social, mientras que el ajuste fiscal neoconservador también empobreció a las escuelas y demás servicios de los sectores más postergados. En coincidencia con las reformas estructurales, durante más de dos décadas las ciencias sociales, incluyendo la educación, han sido dominadas y modeladas por el discurso económico”.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Presidencia de la República (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Para mayor referencia sobre el discurso educativo de Felipe Calderón Hinojosa 2007-2012, se sugiere ver: (<http://www.pnd.presidencia.gob.mx> ) [Fecha de consulta: 14-Febrero-2011]

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 45.

<sup>21</sup> Pini, Mónica (2007). “Análisis crítico del discurso como perspectiva de investigación comparada de políticas educativas”, en *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*. Véase en ([www.saece.org.ar/docs/congreso1/Pini.doc](http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Pini.doc)) [Fecha de consulta: 14-Febrero-2011].

En este sentido el *discurso educativo* adquiere centralidad por lo que representa en las políticas y reformas educativas que los organismos internacionales y los gobiernos de la región promueven en el ámbito de la educación, con las fuertes implicaciones que esto tiene para los programas educativos basados en la lógica de las competencias y de la evaluación.

Asimismo dicha herramienta analítica es pertinente para el abordaje planteado en la presente investigación, puesto que a través de ella se logra ubicar no sólo los sentidos y significados que diferentes agentes han constituido en los últimos años sobre la cuestión de las competencias y de la evaluación, sino además, diversos planos de significación a los que han dado lugar en los debates, las propuestas y críticas generadas al respecto.

Las condiciones históricas, económicas, políticas, sociales y pedagógicas permiten pensar los múltiples significados del discurso de las competencias y la evaluación en el campo educativo, así como sus implicaciones históricas, etimológicas y semánticas de acuerdo a los distintos contextos en los cuales se generan y adquieren sentido de producción, circulación y apropiación, lo cual abre la posibilidad de rastrear las distintas fuentes de las que se nutre.

Al respecto interesa abordar en este capítulo las propuestas, las diferencias y tensiones que se han generado sobre el discurso de las competencias y la evaluación, tanto de los organismos internacionales, sobre todo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en su calidad de agencia reguladora, como de los gobiernos en turno, y de importantes especialistas en materia de política educativa; a partir de la última década, marcada por momentos de cambio y transformación educativa.

## **1.2. ¿Qué son las competencias en el campo educativo?**

El segundo eje de análisis del presente estudio está relacionado con las diferentes propuestas, debates y críticas, así como los diálogos y las tensiones que se han generado desde diversas perspectivas y campos del propio término de

competencias y su contenido conceptual teórico, epistemológico y de experiencias concretas relacionadas con el mundo de la educación, así como de las distintas disciplinas por las que ha transitado dicha noción, legitimando ciertas prácticas y teorías educativas, además de los referentes económicos en los cuales se basan.

Situar históricamente este proceso y entender la emergencia de lo diferente o de lo nuevo, plantea la importancia de recuperar referentes de carácter genealógico que autores como Michel Foucault desarrollaron, con el objeto de “desnaturalizar” la categoría, así como para indagar sobre las condiciones que han llevado a su emergencia e incorporación en las políticas educativas actuales, en el marco de los nuevos modelos de desarrollo económico-productivo.

En este sentido, interesa recuperar la idea de “emergencia” en la perspectiva genealógica,<sup>22</sup> puesto que implica situar las condiciones de producción y circulación en las cuales el discurso de las competencias tiende a ocupar un lugar central en las políticas educativas promovidas por los organismos internacionales y los Estados, así como las respuestas que diversos agentes generan en función de los procesos de apropiación, crítica e innovación que producen en situaciones y contextos específicos.

Al respecto, Michel Foucault señala que la emergencia “se produce en un determinado estado de fuerzas, la manera como luchan unas contra otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas, o aún más, la tentativa que hacen—dividiéndose entre ellas mismas—para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento, produciéndose siempre en el intersticio”,<sup>23</sup> así como la forma en que se asumen en los contextos y el papel que juegan en la producción de sentidos y significados que orientan los diferentes procesos por los que atraviesa el discurso de las competencias y sus implicaciones para la educación y la pedagogía contemporánea.

---

<sup>22</sup> Foucault, Michel. (1978). *Op. cit.*, p. 17.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 18.

Asimismo es importante situar la historicidad del término “competencias” y sus diferentes formulaciones, con el objetivo de profundizar en sus alcances, límites e implicaciones, partiendo del reconocimiento de su polisemia e incompletud, que “incluso se puede hacer referencia a una “inflación” conceptual en la que la carencia de una definición precisa se acompaña de una sobrecarga considerable de significados”.<sup>24</sup>

En este sentido resulta central plantear ¿con qué discursos-campos ha estado relacionado el tema de las competencias y por qué? Parte de la razón por la cual se considera pertinente analizar esta cuestión, es porque existe una amplia literatura acerca de cómo la lógica de las competencias está reconfigurando radicalmente los procesos educativos y laborales en casi todos los espacios sociales, educativos y organizacionales a nivel local y regional, particularmente a partir de las políticas promovidas por los organismos internacionales y aplicadas por los gobiernos en los últimos años.

De ahí que se haya extendido desde la lingüística a campos tan disímiles como el Estado, la economía, las políticas públicas, el mercado, la industria, el trabajo y la educación, reconfigurando los sentidos y significados desde los cuales surgieron; para ubicar los diferentes debates y las propuestas concretas que se han generado. Al respecto Coll señala que “constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes con las que se enfrenta la educación escolar en la actualidad”.<sup>25</sup>

El discurso de las competencias adquiere significados según disciplinas o ámbitos de conocimiento e intervención por los que transita. En este sentido interesa abordar principalmente el impacto que el discurso de las competencias ha tenido

---

<sup>24</sup> Rychen, Dominique Simona y Laura Hersh Salganik (2004b). “Concepto de competencia: un aclaración conceptual”, en *Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida*; trad. Leticia Ofelia García Cortés. México, FCE, p. 96.

<sup>25</sup> Coll, C. (2007). “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, en *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39. Una mayor información al respecto se puede ver en: ([www.ub.edu/grintie](http://www.ub.edu/grintie)) [Fecha de consulta: 20-octubre-2008].

en el campo educativo y su expresión en los planos del currículum, la formación y el desempeño profesional.

Al respecto, interesa recuperar algunos de los planteamientos hechos por Bertha Orozco Fuentes y Ángel Díaz Barriga en el campo de la investigación educativa, para pensar las implicaciones que las políticas basadas en la lógica de las competencias han tenido en ámbitos como el currículum, la didáctica y la evaluación, específicamente en México.

Desde esta perspectiva, Orozco Fuentes<sup>26</sup> pone en juego la noción de competencias en relación con el currículum, desde un pensamiento pedagógico latinoamericano que permite reconocer desde el contexto y las políticas neoliberales que están fuertemente marcadas por las lógicas de la economía y el mercado, el impacto que éstas tienen en los procesos formativos y, por consiguiente, en los contenidos, conocimientos, saberes y aprendizaje, así como en las subjetividades, transformando la educación tradicional, las sociedades e instituciones, bajo la modalidad de, para, en y por competencias, en donde se privilegian los saberes operacionales y el saber hacer, en sentido estricto más utilitario.

Es por ello, que no ha sido fácil incorporar estos cambios e innovaciones (que no son lineales ni mucho menos mecánicos), ya que exigen un conjunto de saberes pedagógicos, en diálogo y tensión con él o los discursos de las competencias, puesto que implica asumir posicionamientos y responsabilidades en el marco de los complejos contextos de cambios y crisis.

Por lo tanto, Orozco Fuentes señala que “estar en diálogo con las competencias no significa su aceptación tácita irrestricta; supone desmontar los significados que engloba en cuanto al conocimiento, saberes culturales y procedimientos de diseño y organización de contenidos curriculares. Poner en tensión la noción de

---

<sup>26</sup> Orozco, Fuentes Bertha (2009). “Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctica pedagógica”, en Marcela Gómez Sollano (Coord.) *Saberes socialmente productivos y educación. Contribución al debate*. México, pp. 79-94.

competencias es develar los aspectos claroscurios, de escasa visibilidad de su procedencia”.<sup>27</sup>

Es decir, que el análisis y la puesta en marcha de estos nuevos conceptos pedagógicos en el currículum, implica reconocer la complejidad que representa la polisemia del término competencias, así como los riesgos y desafíos que implican para los educadores, quienes tienen que responder a las interrogantes de ¿por qué, para qué, cómo, cuándo, a quién, con qué educar? con los alcances y límites que este proceso plantea en el terreno concreto de la formación de miles de niños, jóvenes y adultos.

En el campo del currículum se comienzan a concentrar los esfuerzos en la manera cómo se enuncian los objetivos, los contenidos y las prácticas en el plano discursivo, vinculado a las nuevas necesidades educativas en las que se deben considerar las demandas laborales y las exigencias ocupacionales que la realidad hoy en día les plantea a los educadores; sin embargo, difícilmente van acordes a “una mínima reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta”,<sup>28</sup> así como de la crítica necesaria que se recupere para hacer frente a las problemáticas y cambios que demanda la educación de nuestro tiempo.

Por otra parte, Díaz Barriga señala que “no se puede desconocer que bajo la discusión de las competencias se ha efectuado un debate de carácter más estructural en el campo de la educación, y en esto reside la riqueza del concepto, pero al mismo tiempo ha contribuido al establecimiento de un discurso hueco de innovación”,<sup>29</sup> ya que no hay planes, programas o clasificaciones que garanticen la certeza de la puesta en marcha de la formación curricular bajo el enfoque por competencias, puesto que se imponen como una normatividad que busca, sobre

---

<sup>27</sup> *Ibidem*, p.88.

<sup>28</sup> Díaz Barriga, Ángel (2006). “El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, en: *Revista Perfiles Educativos*. 3ª Época. Vol. XXVIII, núm. 111, CESU-UNAM, México, p. 16. Véase en: ([www.angeldiazbarriga.com](http://www.angeldiazbarriga.com)). [Fecha de consulta: 19-agosto-2008].

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 33.

todo, estandarizar a través de pruebas de medición, los conocimientos adquiridos por niños y adolescentes que cursan la educación básica y media superior.

Es por ello que resulta pertinente situar el proceso de conformación del término competencias en sus diversas formulaciones y las implicaciones que han tenido para la educación, así como en los debates de las ciencias sociales y las reformas educativas, en los últimos años.

Al respecto, se sitúan algunos de los significados del término competencias que se han construido, particularmente en el campo de las humanidades y de las ciencias sociales, como la lingüística, la psicología, la antropología, la sociología y la historia, entre otras disciplinas con el objetivo de aproximarnos a su configuración histórica y semántica, así como al impacto que ha tenido en el terreno de la pedagogía y de la enseñanza.

El primer campo en el que se comenzó a trabajar la noción de “competencia”, lo fue en la lingüística, básicamente a partir de los planteamientos de Noam Chomsky,<sup>30</sup> quién en 1965, propuso la noción de competencia lingüística entendida como el acervo cognoscitivo que de una lengua posee el hablante-oyente, el cual se asocia a un aprendizaje inconsciente que tiene la persona y a la creatividad que se adquiere a partir del conocimiento tácito de las reglas gramaticales y que se expresa como acción completa de saber hablar a partir del uso y desempeño lingüístico.

Desde esta perspectiva, Chomsky planteó una hipótesis acerca de la comunicación lingüística que debiera ser común, idéntica, abstracta, universal e idealizada en todos los hablantes de una misma comunidad, abierta a la actuación e interpretación, en las que se demostraran las competencias adquiridas a través de las relaciones sociales, afectivas y comportamentales.

---

<sup>30</sup> Garduño Teresa y Elena Guerra (2008). *Una educación basada en competencias*. México, Aula Nueva, p. 77.

En contraste con Chomsky, Dell Hymes<sup>31</sup> desde el campo de la sociolingüística, específicamente desde la etnolingüística, presentó en 1966 una definición de competencia comunicativa, para explicar que el conocimiento de las reglas gramaticales es insuficiente, puesto que conocer una lengua implica asimilar una forma de ver el mundo y participar en las divergencias que se presentan en el interior de la misma, así como el uso relacionado con las personas, los lugares, las actitudes, las creencias, las rutinas, que nos indican cuándo debemos hablar y en qué momento guardar silencio; es decir, desarrollar patrones de uso secuencial relacionados con un contexto social específico.

Desde esta posición, la competencia comunicativa es entendida como la capacidad de realización que “permite a un hablante comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes”.<sup>32</sup>

Ahora bien, en el campo de la psicología también se desarrollaron aportaciones desde los planteamientos de Jean Piaget, Lev Vigotsky, Benjamín Bloom y Howard Gardner,<sup>33</sup> para la construcción del concepto de competencias cognitivas, recuperando en términos generales, la importancia del contexto histórico-social para la construcción y apropiación del desarrollo cognoscitivo (el saber), afectivo (el saber ser) y psicomotor (el saber hacer), que trascienda el aprendizaje memorístico y dé paso a la capacidad de solucionar problemas reales que produzcan nuevos conocimientos, por medio de habilidades, destrezas, así como de todas aquellas tareas que favorezcan el aprendizaje significativo.

Sin duda, cada una de las perspectivas teóricas de los autores mencionados en el párrafo anterior, constituyen referentes centrales para ubicar las características que estructuran el pensamiento y desarrollo cognitivo, que hacen alusión a las

---

<sup>31</sup> Pinilla, Análida (2005). “Las competencias en educación superior”, en *Tuning. América Latina. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina*. p. 12. Véase en: ([www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf](http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf).) [Fecha de consulta: 13-Febrero-2009].

<sup>32</sup> Díaz Villa, Mario (2006). “Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación”, en Pedroza, René (comp.) *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. México, Pomares, Universidad Autónoma del Estado de México, p.34.

<sup>33</sup> Pinilla, Análida (2005). *Op. cit.*, p. 11.

capacidades innatas, a la interacción social, al dominio de un conjunto de tareas, así como al procesamiento de información específica.

Es decir, que las competencias cognitivas se deben desarrollar a partir de la articulación de los conocimientos generales en una situación real inédita; sin embargo, dista mucho como práctica y como bien social, puesto que se acercan más a la evaluación y a la verificación de conductas, así como a la variedad de clasificaciones que se estructuran como base para la medición, estandarización y evaluación de competencias en áreas concretas.

Por otra parte, desde el campo de la antropología, la noción de competencia de acuerdo a Lévi Strauss,<sup>34</sup> se refiere a la interacción, actitud y aptitud que la mente humana desarrolla de manera inconsciente entre las formas, los procesos y los factores contextuales, de acuerdo a un conjunto de sistemas simbólicos colectivos que se consideran mecanismos comunes entre los individuos y, por consiguiente, universales. Desde esta perspectiva, la cultura constituye el eje central a partir del cual los individuos desarrollan un conjunto de competencias que favorecen su relación en contextos inespecíficos.

Cada una de las aportaciones anteriores respecto a la noción de competencia, constituyen algunas de las diferentes aproximaciones a la misma en las ciencias sociales; sin embargo, en el momento actual ésta se ha incorporado como uno de los ejes ordenadores de las propuestas promovidas por los organismos internacionales en el marco de la globalización para la regulación de los mercados, la estandarización y definición de parámetros generales.

Particularmente interesa analizar ¿por qué la noción de competencias se ha trasladado al terreno de la educación y qué implicaciones ha tenido esto en nuestro país? Así, fundamentada en la teoría del capital humano, las políticas de los organismos internacionales tienden a ponderar las capacidades humanas para ser económicamente productivas de acuerdo a las exigencias del mercado laboral.

---

<sup>34</sup> Díaz Villa, Mario (2006). *Op. cit.*, p. 36.

Esto ha llevado a los especialistas a tratar de clasificar y precisar el término “competencias” y definir los criterios para la medición, clasificación y estandarización del tipo de competencias que se supone deben desarrollar los alumnos, de carácter cognoscitivo y social para relacionarse con el mundo complejo y adverso.

Esto significa que hoy en día existen innumerables clasificaciones de competencias, relacionadas con el mundo de la educación, el trabajo y la vida; de ahí que se plantee la necesidad de discutir el concepto de competencias, así como de situar los mecanismos y las condiciones que han llevado a que se busque legitimar contextos, contenidos y prácticas pedagógicas, ligados a un conjunto de intereses bajo los que se estructura una u otra definición.

Esto depende en gran medida de la evolución y contextos particulares, así como de la manera en que los sistemas formativos y productivos han abordado dicha noción. Es por ello que situar el problema de la educación, el trabajo y la economía hoy, significa adentrarse en la lógica de los saberes, la formación y los criterios de certificación del conocimiento, puesto que no se pueden dejar de lado para entender su inscripción en el desarrollo e impulso de acciones educativas y de políticas, en las condiciones socio-culturales que abren la posibilidad de distintas formas de intervención.

El interés por vincular educación y trabajo nos enfrenta a reconocer que la lógica de las competencias, también se debate en otros planos que no sólo son educativos, ya que obedece a políticas y procesos más amplios en los que se libra una batalla constante por hegemonizar el campo de la formación; por ejemplo, no es lo mismo el diseño de programas basados en competencias laborales que se concretan en “representaciones y operaciones vinculadas con la producción material y simbólica y el aprendizaje de roles y funciones laborales”,<sup>35</sup> que la educación para el trabajo, en la que se conjugan una serie de objetivos y saberes

---

<sup>35</sup> Puiggrós Adriana y Rafael Gagliano (2004). “Consideraciones teóricas”, en *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina, Homo Sapiens, p. 12.

vinculados al uso y manejo de ciertos conocimientos especializados, que tienen sentido e intencionalidad desde el sistema educativo formal hasta la posible ejecución y puesta en marcha en el mercado.

En este contexto cabe destacar el fuerte impacto que han tenido en este proceso, las políticas económicas en el ámbito del trabajo de fines del siglo XX, al promover bajo la lógica de las competencias y la flexibilización laboral,<sup>36</sup> la orientación de un conjunto de cambios inminentes y transformaciones que demandan mayor calidad, y pertinencia social en relación con metas de competitividad y evaluación, lo que implica una constante innovación en la manera de saber hacer en un contexto de incertidumbre que demanda mayor adaptabilidad y movilidad para responder a las demandas del mercado, así como a los cambios tecnológicos, bajo los efectos de la globalización.

Una aproximación fuerte es la lógica de las competencias laborales, en el lugar de trabajo dentro de las organizaciones, las empresas, los corporativos que han ido en aumento y que se encargan de entretener un conjunto de normas tendientes a calificar y clasificar a los trabajadores en el marco de ciertos estándares de medición, a partir de los requerimientos que la producción demanda en función de la nueva cultura del trabajo que los nuevos desarrollos tanto tecnológicos como virtuales crean.

La lógica de las competencias laborales es una propuesta de trabajo vinculada con los rasgos de una nueva sociedad basada en el conocimiento (operacional-instrumental), cuya principal característica es “el saber hacer” que demanda pensar en estrategias diferentes de formación y gestión humanas, que permitan articular las necesidades del mundo laboral y los contenidos de aprendizaje que se adquieren a través de la formación, la capacitación y la certificación profesional; es decir, implica integrar y movilizar conocimientos generadores de ganancias.

---

<sup>36</sup> Díaz Barriga, Ángel. (2007). “Flexibilización”, en Ortega Santos, Themis y Marco Antonio, Rodríguez Revoredo. (Coords.) *Tópicos emergentes en el currículo del siglo XXI*. Cuerpo Académico Estudios en Educación. México, UNAM, pp. 27-50.

Al respecto Fernando Vargas señala que:

Una competencia es una capacidad, susceptible de ser medida, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir resultados deseados por la organización. El análisis de las competencias tiene como objeto identificar los conocimientos (*Knowledge*), las destrezas (*skills*), las habilidades (*abilities*) y los comportamientos estimulantes (*enabling behaviors*), que los empleados deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos. Para tener una competencia puede ser necesario, tal vez, solo un tipo de conocimientos, una destreza, habilidad o comportamiento determinados, o bien puede requerir una combinación de todos ellos.<sup>37</sup>

En esta definición se expresan una serie de atributos que se entretajan de manera multidireccional, con el objetivo de poner en marcha el desarrollo de capacidades y potencialidades movilizadoras de las personas, que den cuenta del capital intelectual y laboral de manera que sea aprovechable para mejorar la aplicación de conocimientos en forma “flexible”, en un espacio y momento específico.

En relación a este conjunto de componentes que conforman la noción de competencias en el mundo laboral, resulta central el significante de “flexibilización o flexibilidad”<sup>38</sup> puesto que al igual que el de competencias, constituyen ejes centrales de las políticas económicas que están transformando las reformas educativas, el trabajo, la formación y las instituciones, acordes con la emergencia que producen los discursos y políticas internacionales, como mecanismos de cambio e innovación caracterizados por la producción, el financiamiento y la comercialización flexible.

Al respecto se comparte la visión de Garduño y Guerra quienes señalan que “es el momento de recoger lo que la investigación, la práctica y el seguimiento han permitido construir sobre las competencias en educación en el siglo XX e inicios

---

<sup>37</sup> Vargas, Fernando (2006). “Competencias en la formación y en la gestión de talento humano”, en *Revista Anales de la educación común*. Año 2, No 5, diciembre. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Argentina, p. 148.

<sup>38</sup> Orozco Fuentes, Bertha. (2007). “La noción de flexibilidad en el campo educativo: tensiones en su aparición en el contexto mexicano”, en Ortega Santos, Themis y Marco Antonio, Rodríguez Revoredo. (Coords.) *Tópicos emergentes en el currículo del siglo XXI*. Cuerpo Académico Estudios en Educación. Veracruz-México, p. 53.

del siglo XXI, para recuperar el pasado en un ejercicio de resignificación y de diálogo con el presente que permita construir una nueva mirada a lo propuesto, desde un ejercicio crítico, analítico y alternativo”.<sup>39</sup>

Desde esta perspectiva se recupera la noción de competencias en el campo de la educación y su relación con contextos tan disímiles como los de la economía, así como con los discursos que los organismos internacionales y los gobiernos en turno han desarrollado para las políticas y reformas educativas implementadas, a partir de las últimas décadas.

En este contexto interesa inscribir las aportaciones que se han generado bajo los auspicios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), fundada en 1961,<sup>40</sup> como uno de los organismos internacionales que ha tenido mayor incidencia en las políticas y programas impuestos en los últimos años por los gobiernos en turno, ligados a los principales problemas internacionales, tales como: la economía, el medio ambiente y la educación, entre otros rubros que influyen en el desarrollo de nuestro país y el mundo. Particularmente, interesa recuperar la genealogía que ha desarrollado sobre el término de competencias y su uso en el desarrollo del aprendizaje y la evaluación.

Al respecto, parten de reconocer la necesidad de desarrollar un marco de referencia en el que se seleccionen y definan un conjunto de *competencias clave*<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> Garduño Teresa y Elena Guerra (2008). *Op. cit.*, p. 6.

<sup>40</sup> Ésta tiene su sede central en París, Francia y se considera como una organización internacional intergubernamental que reúne a los 30 países más industrializados del mundo; al igual que los demás organismos su propósito original fue la reconstrucción de las economías en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, particularmente de Europa. Para mayor profundidad se sugiere ver: ([www.ocde.org/html](http://www.ocde.org/html).) [Fecha de consulta: 7-julio-2009].

<sup>41</sup> A finales de 1997, la OCDE inició el Proyecto DESECO con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con PISA, reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos para producir un marco relevante a las políticas. Los países miembros de la OCDE pudieron contribuir a sus propios puntos de vista para informar el proceso. El proyecto reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, pero identificó también desafíos universales de la economía global y la cultura, así como valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes. En esta línea de reconstrucción del tópico que

que se consideran más o menos universales y esenciales para la vida y para el buen funcionamiento de la sociedad, a través de criterios y estándares que incluyen, además de componentes cognitivos, emocionales, motivacionales y sociales, un conjunto de saberes teóricos, prácticos y actitudinales, que relacionados van a favorecer la educación y el aprendizaje durante toda la vida.

El proyecto DESECO<sup>42</sup> identifica tres competencias clave: *competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento*, tales como: el lenguaje, los símbolos y números, la información y el conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como las computadoras; *competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos*, tales como: relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos; y, por último, *las competencias que permiten actuar autónomamente*, tales como: comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

Por otra parte, en las elaboraciones y publicaciones del proyecto DESECO se señala que las competencias cognitivas generales son las habilidades y capacidades que incluyen todos los recursos mentales de un individuo, empleados para dominar tareas demandantes en distintos terrenos de contenido para adquirir el conocimiento necesario para el procedimiento o la declaración, y para obtener una buena realización.

---

nos ocupa, para el año 2000, la OCDE solicitó a un grupo de investigadores de distinta talla teórica el Proyecto “Definición y selección de competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales” (Deseco, por su nombre en inglés: “*Definition and Selection Competences: Theoretical and Conceptual Foundations*”), cuyo objetivo principal era ofrecer un recurso para el proceso de definición, selección y medición de las competencias que un individuo necesita para llevar una vida exitosa y responsable y para que las sociedades enfrenten los retos del presente y del futuro. Para mayor referencia sobre el proyecto se sugiere ver: Rychen, Dominique Simona y Laura Hersh Salganik (2004a). “Introducción”, en *Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida*; trad. Leticia Ofelia García Cortés. México, FCE, pp.21-47.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 6

Las competencias cognitivas especializadas fueron caracterizadas como conjuntos de prerrequisitos cognitivos de los que debe disponer un individuo para funcionar adecuadamente en un área de contenido particular.<sup>43</sup>

Como es sabido, el proyecto DESECO tomó fuerza en los países que integran la Comunidad Europea. A pesar de lo polémico del tema, se convirtió en la base del Proyecto Tuning<sup>44</sup> que definió las competencias que deberán desarrollarse en los terrenos específicos de las profesiones de un número determinado de carreras universitarias en Europa y en fechas recientes ha tenido un fuerte impacto y respuesta en varios países, donde se presenta como Proyecto Tuning-América Latina.

De tal forma adquiere relevancia en materia de política educativa, específicamente en el ámbito universitario, porque se definen cuatro líneas de investigación y desarrollo para los programas europeos de educación y formación: 1) competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistemáticas, 2) competencias específicas de las áreas temáticas-habilidades, conocimientos y contenidos-, 3) el papel del Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos y

---

<sup>43</sup> Hernández, Alma Rosa y Karina Rodríguez (2008). “La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, y la definición de competencias en educación superior: el caso de México”, en *Educere. Artículos Arbitrados*, Año 12, Núm. 43, Octubre-Noviembre-Diciembre 2008, pp.751-758.

<sup>44</sup> El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* que significa “Afinar las estructuras educativas de Europa” coordinado por las Universidades de Deusto y de Groningen en 2003, como una de las propuestas fundamentada en la Declaración de Bolonia y en la lógica de las competencias; tiene como objetivo crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica, a partir de la compatibilidad, comparabilidad y competitividad como ejes centrales de las legislaciones y políticas educativas. Para ello considera que las universidades tienen la obligación de proporcionar a los jóvenes estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema que ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia. Ante esta perspectiva, el proyecto *tuning* busca lograr puntos de acuerdo, convergencia y entendimiento mutuo, que les permitan adoptar un sistema de titulaciones que sean fácilmente reconocibles y comparables entre los países de la Unión europea, particularmente en términos de competencias y resultados de aprendizajes; crear un sistema basado en la distinción de dos ciclos escolares (pregrado y postgrado); establecer un sistema de créditos como valor de unidad de medida curricular; favorecer la movilidad de los estudiantes y el personal docente de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior; así como promover la cooperación europea en el control de la calidad con énfasis particular en el desarrollo curricular. Para mayor referencia sobre el proyecto, se sugiere consultar la página: ([www.tuning.unideusto.org/tuningal/](http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/)) [Fecha de consulta: 23-noviembre-2010].

4) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación en relación con la garantía y control de calidad.

Desde la perspectiva del proyecto Tuning, las competencias son consideradas como “una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”.<sup>45</sup>

### **1.2.1. ¿Qué son las competencias genéricas y específicas?**

De acuerdo con el proyecto Tuning-América Latina, en las competencias genéricas se trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, el análisis y la síntesis, entre otros, que son comunes a todas o casi todas las titulaciones.

Mientras que las competencias específicas son cruciales para cada titulación porque están concretamente vinculadas con el conocimiento particular de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a un programa.<sup>46</sup>

En la exploración del proyecto PISA, las competencias son un conjunto de capacidades, habilidades y aptitudes que permiten resolver problemas y situaciones de la vida. Hay competencias muy generales, que preceden a la formación escolar, como la competencia comunicativa o las competencias de colaboración y creatividad. Algunas competencias básicas ligadas a la enseñanza escolar son, por ejemplo: la lectura, escritura y el cálculo. El proyecto PISA se

---

<sup>45</sup> Para mayor referencia sobre el proyecto Tuning-América Latina, se sugiere ver: (<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index>) [Fecha de consulta: 23-noviembre-2010].

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 9

refiere a competencias específicas (lectura, matemáticas, ciencia) detalladas y divididas en sub-competencias dentro de cada área.<sup>47</sup>

Dichos conceptos constituyen referentes importantes para pensar la noción de competencia (s), en tanto que nos permite ubicar un conjunto de articulaciones y diferencias vinculadas a los saberes que se producen en el trabajo y reapropian en la educación, atendiendo a la especificidad de los conocimientos y las habilidades como respuesta al valor y capital cultural, en donde lo que media es un discurso globalizado basado en competencias.

El desplazamiento y la condensación del término competencias en la educación y en la pedagogía contemporánea, nos remite a indagar sobre algunos de los diferentes discursos (políticos, económicos, educativos) y procesos histórico-sociales por los que ha transitado dicha noción, que implican ser analizados como mundos de sentido e intervención que no llegan al mismo fin, ya que algunas concepciones, principalmente las emitidas por las políticas educativas internacionales, que no interpelan a los saberes sino como bienes de uso mercantil.

Es por ello que interesa señalar su reconfiguración en la construcción de nuevas relaciones sociales, educativas y culturales que constituyen hoy en día la identidad de un conjunto de sistemas formativos, productivos y económicos que han intentado estructurar un nuevo ideal de hombre o sujeto educativo, pedagógico y social, sobre su manera de pensar, enseñar, aprender, saber y relacionarse con el mundo complejo e incierto generado a partir de las exigencias y condiciones en las cuales se inscribe el discurso de las competencias.

Es así como la conformación de este conjunto de transformaciones a nivel regional y mundial, convocan a las instituciones y organizaciones a transformar las bases del pensamiento humano acordes con los requerimientos que se le han impuesto

---

<sup>47</sup> Para mayor referencia se sugiere ver: (<http://www.pisa.sep.gob.mx>) [Fecha de consulta: 20-marzo-2011].

de manera aleatoria y arbitraria a la educación de nuestro país, algunos de ellos son: contener, socializar, alimentar y conseguir trabajo, entre otras faenas y funciones que trascienden sus deberes legítimos e históricos, en función del mundo productivo y competitivo, así como por la precariedad en la que se produce el lazo social, tanto en el plano simbólico como en el material.

El discurso de las competencias y la evaluación ha sido el eje central de una diversidad de debates que se han producido a nivel nacional e internacional, particularmente sobre la noción de competencias en el mundo de la educación, la que ha sido resignificada con el objetivo de reorientar los procesos, los esquemas y razonamientos en cada uno de los niveles y modalidades de formación, desde una visión político-económica que no se puede desconocer dadas las condiciones y contextos actuales. Sin embargo, no debería ser la única vía para transformar el sentido de los sistemas educativos, que se han visto fuertemente afectados por las reformas y prácticas educativas, del presente siglo.

### **1.3. ¿Qué es la evaluación?**

El tercer eje de análisis del presente estudio está relacionado con *la evaluación*, como uno de los aspectos centrales de la regulación de políticas y reformas educativas basadas en la lógica de las competencias durante las últimas décadas. Interesa recuperarlo con el objetivo de inscribir algunas de las aportaciones que se han generado desde la perspectiva de los organismos internacionales y nacionales, así como de las iniciativas de los gobiernos en turno, además de las contribuciones que han hecho al campo educativo importantes especialistas en la materia.

La evaluación constituye uno de los elementos del quehacer pedagógico que se ha reconfigurado como un referente central en el discurso técnico-instrumental en el que se basan muchos de los planteamientos que en los últimos años se han estructurado para medir y estandarizar conocimientos y habilidades consideradas necesarias para el aprendizaje de los estudiantes; a través de un conjunto de pruebas e indicadores educativos que permitan valorar la formación, el curriculum

y las prácticas educativas, con las fuertes implicaciones que este proceso tiene para miles de niños, jóvenes y adultos que asisten a la escuela.

De ahí la importancia que cada vez más ha tenido y está teniendo la evaluación en el campo educativo y pedagógico, como uno de los aspectos centrales de las políticas de los gobiernos actuales, en el marco de las directrices que marcaron los organismos y las agencias internacionales, sobre todo de la OCDE. En el caso de nuestro país, a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, con el objetivo de impulsar la evaluación centrada en el enfoque por competencias.

La evaluación educativa y la creación y desarrollo de sistemas de evaluación de mayor alcance, comenzaron a tener fuerza en las décadas de los 80's y 90's en los países de América Latina, particularmente focalizados al sistema de educación básica, aunque ya desde los 70's se venían realizando exámenes de admisión para el ingreso a los niveles de educación secundaria, media superior y superior.<sup>48</sup>

En las décadas de 1970 y 1980 operaron los primeros programas de evaluación del sistema educativo coordinados en esa época por la Dirección General de Evaluación de la SEP, instancia central encargada de realizar el diseño y coordinación de múltiples evaluaciones que, aunque carentes de técnicas psicométricas, estadísticas y escalas comparativas como las actuales, representaron un avance significativo para el desarrollo de instrumentos de evaluación confiables y sistemáticos que pudieran ser utilizados para el diseño de políticas educativas y toma de decisiones.

Entre ellas cabe citar por ejemplo: *Evaluación del rendimiento académico de los alumnos de 4° y 5° grados de educación primaria* en 1972, posteriormente, en 1989, continuó la aplicación para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a la Secundaria (DANIS), así como los exámenes para la educación normal.

---

<sup>48</sup> Para mayor profundidad acerca del tema de la evaluación en México y América Latina se sugieren ver: Martínez Rizo, Felipe (2008). "La evaluación de aprendizajes en América Latina", en *Cuadernos de Investigación*, núm. 32, noviembre, México, INEE, pp. 5-28.

A partir de 1992 bajo el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB),<sup>49</sup> la evaluación recibió un gran impulso y se concretaron varios proyectos entre ellos: el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (*PAREB*) en 1991-1992, el Estudio de Evaluación de la Educación Primaria (*EVEP*) en 1994; en este mismo año el ingreso de México a la OCDE fue un indicador más para participar en proyectos internacionales de evaluación educativa como *Las Pruebas de Estándares Nacionales de Español y Matemáticas* aplicadas por primera vez en 1998 en nuestro país.

Posteriormente se fueron consolidando las evaluaciones en los diferentes niveles y grados escolares, constituyéndose en un referente central del discurso político de esta materia al considerarse como un elemento regulador del conocimiento, los procesos y las prácticas educativas.

El tema de la evaluación ha sido fruto de intensas discusiones entre los organismos internacionales, los gobiernos en turno y los especialistas en educación, sobre todo éstos últimos quiénes se han encargado de situar tanto sus alcances como límites, a partir de las políticas educativas llevadas a cabo durante las últimas décadas, situando a la evaluación como un instrumento-mecanismo regulador de las prácticas educativas.

A continuación se especifican algunas de sus propuestas sobre evaluación, por la incidencia que han tenido en la definición de criterios y programas basados en la

---

<sup>49</sup> En pleno proceso de modernización del Estado mexicano, el sistema educativo se vio trastocado. Así, el 18 de mayo de 1992 la federación, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica a través de tres estrategias fundamentales de política educativa, por las que se conoce como el Acuerdo de las tres “erres” (Zorrilla, 2002): a) Reorganización del sistema educativo; b) Reformulación de contenidos y materiales, y c) Revaloración social de la función magisterial. La reorganización del sistema educativo se diseñó y organizó mediante lo que se conoce en México como la federalización descentralizadora. A través de este proceso, el gobierno federal transfirió a los 31 estados del país los recursos y la responsabilidad de operar sus sistemas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), así como los de formación y actualización de maestros para este tipo de educación. Para mayor referencia se sugiere consultar: (<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>) [Fecha de consulta: 10-octubre-2009].

lógica de las competencias, así como las contribuciones que han generado para atender la educación de calidad, que es uno de los principales retos que enfrentan los sistemas educativos de enseñanza, a partir de un enfoque centrado en la transformación y obtención de resultados vinculados a un rendimiento altamente competitivo entre los alumnos, los docentes y las instituciones, de tal manera que respondan a las necesidades actuales de evaluación.

### **1.3.1 Organismos internacionales.**

El primero de ellos está relacionado con las propuestas que han generado algunos de los organismos internacionales más influyentes en materia de política educativa y económica a nivel mundial, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, con el objetivo de situar algunas de las recomendaciones que se consideran ejes base para el desarrollo de la evaluación, así como para la transformación de la educación, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias y las habilidades consideradas necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.<sup>50</sup>

En este contexto el Banco Mundial ha señalado que “la evaluación se debe realizar bajo los estándares y parámetros internacionales de eficiencia, productividad y excelencia, a fin de que respondan a las necesidades de la

---

<sup>50</sup> A partir de la posguerra, los organismos internacionales adquieren fuerte relevancia en la discusión mundial sobre las políticas económicas y sociales. En el ámbito educativo, el tema de las agencias internacionales permite articular el debate sobre la internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas. El papel que han jugado cada uno de los organismos internacionales en las políticas educativas en el marco de la transnacionalización de la economía y los mercados, concretamente a partir de la década de los noventa adquiere sentido y direccionalidad, ya que se comienzan a definir nuevas reglas para la regulación de los sistemas de instrucción pública, además de generar propuestas de carácter económico en las que se comenzaron a plantear un conjunto de demandas vinculadas al desarrollo nacional e internacional, tales como: pagar la deuda externa en detrimento de los programas sociales; desarrollar estrategias y mecanismos de evaluación de los sistemas educativos; fortalecer la gestión descentralizada y asegurar el financiamiento de las economías vía préstamos en detrimento de los estados y las sociedades que bajo parámetros y normas de estandarización internacional se definieron como base para la regulación de las naciones. Maldonado, Alma (2000). “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el banco mundial”, en *Perfiles Educativos*, enero-marzo, núm. 87. UNAM-CESU, México, pp. 1-19. Véase en: ([redalyc.uaemex.mx/](http://redalyc.uaemex.mx/)) [Fecha de consulta: 2-julio-2009].

sociedad y del mercado laboral; los estándares tienen particular importancia en la economía globalizada”.<sup>51</sup>

En este sentido la consigna de los maestros es favorecer el desarrollo de las competencias que les permitan a los alumnos aprobar las pruebas nacionales e internacionales en las cuales se demuestre la calidad y eficiencia de los sistemas educativos, a través del aprovechamiento y rendimiento escolar.

Asimismo, el BM propone que la evaluación se debe centrar en tres directrices: autoevaluación, evaluación institucional y la evaluación externa, como mecanismos de regulación que permitan analizar la calidad del aprendizaje, la enseñanza y la investigación, así como de cada uno de los agentes que intervienen en la tarea de educar, entre otras cuestiones relacionadas con los procesos de formación que las instituciones educativas llevan a cabo.

Por otro lado, el discurso del Fondo Monetario Internacional considera que la educación de calidad es uno de los principales retos que enfrentan los sistemas educativos del siglo XXI de la mayoría de los países, específicamente porque favorece el bienestar y el crecimiento económico, lo cual se traduce en mayores ingresos de vida.

En este sentido, la medición de la calidad y eficiencia de la educación, particularmente de los aprendizajes que se busca promover a través de la escuela, se hace a partir de indicadores que se aplican de manera estandarizada para “evaluar” los niveles alcanzados por los sistemas, las instituciones, los docentes y los alumnos.

Al respecto, el FMI señala que “la calidad de la educación incide fuertemente en la productividad, sin embargo, el capital humano no es el único factor que interviene en el crecimiento de la economía, ya que los sistemas educativos deben ser lo

---

<sup>51</sup> Mancilla Vergara, Mónica (2005). “Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México”, en Glazman, Raquel (coord.) *Las caras de la evaluación educativa*. UNAM/FFyL/PAIDEIA, pp. 136-141. Véase en: ([www.filos.unam.mx](http://www.filos.unam.mx).) [Fecha de consulta: 6-julio-2010].

suficientemente sólidos, de tal manera, que se impulsen los procesos de innovación e invención, así como adoptar los nuevos conocimientos que hoy en día abre la tecnología”.<sup>52</sup>

Desde la perspectiva del Banco Interamericano de Desarrollo es claro que México tiene en materia educativa serios problemas, porque los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo mexicano están ligados a la competitividad (cobertura, calidad, eficiencia)<sup>53</sup> en comparación con los demás países miembros de los principales organismos internacionales.

Así que es necesario que se ponga mayor énfasis en el desempeño escolar y en la calidad de los aprendizajes, desde la educación básica (secundaria), ya que es el nivel en donde se construyen y desarrollan los conocimientos y habilidades que van a favorecer las competencias para ingresar más rápido al mundo del trabajo. Por ello, uno de los principales retos es reducir la deserción, la reprobación y la no conclusión de estudios; particularmente en el nivel de educación secundaria, como aspectos ineludibles para mejorar la competitividad de nuestro país.

Otro de los organismos que ha tenido una incidencia importante en las políticas y programas impuestos en los últimos años por los gobiernos en turno, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico que ha constituido uno de los foros más influyentes en los que se analizan un conjunto de políticas nacionales y mundiales ligadas a los principales problemas internacionales, tales como: la economía, la educación y el medio ambiente, entre otros rubros que influyen en el desarrollo económico.

México como uno de los países miembros de la OCDE tiene el compromiso de participar en las evaluaciones internacionales en las que se mide un conjunto de conocimientos y capacidades en áreas específicas; lo que ha llevado a las

---

<sup>52</sup> Fondo Monetario Internacional (2005). “Por qué importa la calidad de la educación”, en *Finanzas y Desarrollo*, p. 16. Véase en: ([www.imf.org/external](http://www.imf.org/external)) [Fecha de consulta: 1-julio-2009].

<sup>53</sup> Uribe, Claudia (2006). *Un sexenio de Oportunidad Educativa 2007-2012. Nota de Política*. en Banco Interamericano de Desarrollo. *Departamento Regional de Operaciones II*. 27p. Véase en: ([http://www.foropoliticaspUBLICAS.org.mx/docs/Un Sexenio de oportunidad educativa](http://www.foropoliticaspUBLICAS.org.mx/docs/Un_Sexenio_de_oportunidad_educativa)) [Fecha de consulta: 3-julio-2009].

instituciones y a los docentes a preparar a sus estudiantes para resolver exámenes masivos que distan de los problemas reales que se presentan en el aula de clase y que es necesario resolver como parte de los procesos pedagógicos.

Las líneas o ejes de trabajo que se desarrollan en materia de política educativa bajo los auspicios de la OCDE tienen que ver con el proyecto DESECO y la prueba PISA (Programa Internacional para el Seguimiento de los Conocimientos de los Alumnos), específicamente con el tema de la evaluación de competencias básicas (lectura, matemáticas y ciencias) junto con el fomento a la investigación y la formación profesional.

En la primera década de este siglo comenzó (2000-2010) a tener lugar la aplicación de la prueba PISA entre algunas de las iniciativas tendientes a la homologación de contenidos, habilidades, destrezas y actitudes en diferentes niveles de desempeño y rendimiento escolar, en las que la estructuración de propuestas curriculares basadas en competencias constituye un referente ordenador central de las políticas educativas.

Al respecto, cabe hacer la pregunta ¿qué es la evaluación de competencias? el contenido de la evaluación PISA abarca competencias en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias; éstas son consideradas dominios clave para el aprendizaje en todos los sistemas educativos. Es importante mencionar que, en PISA no se evalúa el aprendizaje de los conocimientos establecidos en los programas de las escuelas, y que la prueba tampoco está diseñada para evaluar el desempeño de los docentes, ni de los programas vigentes. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Para mayor profundidad se sugiere ver: ([www.ocde.org/html](http://www.ocde.org/html).) [Fecha de consulta: 7-julio-2010].

De acuerdo al enfoque de evaluación por competencias, no es suficiente saber si una persona lee y cuánto lee, por ejemplo, sino qué nivel de competencia desarrolla en la lectura, qué capacidad tiene para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destrezas utiliza para reconocer problemas y planteamientos distintos en situaciones reales. Por tal motivo, la prueba PISA busca evaluar qué tan bien preparados están los jóvenes para enfrentar los retos del futuro, al analizar, razonar y comunicar las ideas efectivamente. PISA mide hasta qué punto los estudiantes cuentan con las habilidades y competencias que necesitan para participar activa y exitosamente en la sociedad del conocimiento.

Algunos de los indicadores que son utilizados para sustentar el discurso de la calidad y la evaluación en las políticas y reformas educativas basadas en competencias, son: rendimiento y desempeño escolar, eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad; cada uno de ellos constituyen elementos centrales para pensar y organizar a los sistemas educativos, mediante la estandarización de pruebas y evaluaciones tanto nacionales como internacionales, que permitan alcanzar la calidad de la educación.

Desde esta perspectiva, el discurso de las competencias y la evaluación en el campo educativo está fuertemente impregnado por este conjunto de categorías que se han adaptado para promover programas de regulación y control de los sistemas educativos; en los que de acuerdo a los exámenes “es probable que se esté dando una especie de darwinismo pedagógico en el que sobrevivan los más fuertes”<sup>55</sup> para integrarse a la sociedad actual que enfrenta desafíos tales como la pobreza, el desempleo, la exclusión, el deterioro del medio ambiente, la violencia, la impunidad y el desamparo de amplios sectores de la población.

En cada uno de los organismos internacionales expuestos con anterioridad, la evaluación educativa es uno de los rubros que ha tenido y sigue teniendo fuerte incidencia en las políticas educativas, así como en la diversidad de prácticas y

---

<sup>55</sup> Glazman Nowalski, Raquel. (2007). “Educación y políticas educativas”, en Ortega Santos, Themis y Marco Antonio Rodríguez Revoredo. (Coords.). *Tópicos emergentes en el currículo del siglo XXI*. Cuerpo Académico Estudios en Educación. Veracruz-México, pp. 109-120.

procesos de formación. Forma tal que la evaluación considerada como técnica, cuantificable, medible y centra sus procesos de investigación en estandarizar los instrumentos y comparar los resultados de desempeño estudiantil.

En este contexto, la evaluación se ha convertido en el fundamento de las estrategias y los mecanismos para mejorar el funcionamiento de las instituciones y los procesos de los agentes involucrados, así como para la regulación a partir de pruebas estandarizadas; con el objetivo de racionalizar los costos, promover la rendición de cuentas y garantizar la eficacia y eficiencia de los servicios educativos ofrecidos, que en parte crean el marco institucional que justifique la exclusión o negación de oportunidades de acceso a las escuelas, la desigualdad, el desempleo y la reducción del gasto en educación.

### **1.3.2 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.**

Las pruebas nacionales e internacionales están fundamentadas en la lógica de las competencias y la evaluación, que en los últimos años han promovido los organismos internacionales en los diferentes países de la región. Es por ello que interesa situar en este apartado, las respuestas que se han generado por parte de los gobiernos en turno respecto a la evaluación y sus mecanismos de operación.

En el caso de México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación es la institución que en colaboración con la Secretaría de Educación Pública ha estado encargada de organizar y dar seguimiento a los procesos de evaluación del sistema educativo, sobretodo en el nivel de educación básica, en el marco de las políticas educativas implementadas para tal efecto.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Este organismo que fue creado por decreto presidencial en el año 2002 en México, durante el gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006) y ocupa un lugar importante en la política educativa mexicana actual, particularmente para el desarrollo de la evaluación del Sistema Educativo Nacional, a través de las siguientes actividades: el desarrollo de un sistema de indicadores que permita evaluar la calidad del sistema, apoyar la realización de evaluaciones nacionales de aprendizaje; desarrollar modelos de evaluación de escuelas; apoyar la evaluación educativa en las entidades federativas; diseñar instrumentos y sistemas de evaluación adecuados a cada nivel, apoyando en su aplicación y análisis, así como supervisando su implementación; impulsar y fortalecer la cultura de la evaluación; difundir y capacitar en materia de evaluación; realizar investigaciones en la materia y coordinar la participación de México en los proyectos de evaluación

Cada una de las actividades y proyectos de investigación que desarrolla este organismo tiene fuerte relevancia en materia educativa, ya que además de conceptualizar y definir las características y parámetros de la evaluación educativa, busca valorar su pertinencia, relevancia e impacto en el campo de la educación;<sup>57</sup> a través de las pruebas nacionales de aprendizaje como: EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos) y los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) desarrolladas con base en el Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación.

El INEE sostiene que la calidad de la educación no sólo está relacionada con la medición de los niveles de logro del aprendizaje de los alumnos, también implica un análisis sobre la congruencia de los diversos elementos que componen el sistema, tales como su relevancia, pertinencia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, eficiencia y equidad. Estas dimensiones conceptuales tienen el objetivo de lograr una coherencia interna y externa entre los objetivos, el currículo, los resultados de aprendizaje, los recursos humanos y materiales y las necesidades sociales.<sup>58</sup>

Asimismo el INEE señala que “evaluar la calidad del Sistema Educativo Nacional es elaborar juicios de valor y de mérito sobre el alcance de los objetivos y fines de la educación, así como sobre las capacidades del sistema educativo para alcanzar esas metas. El objeto de la evaluación es apoyar la rendición de cuentas, la planeación y la toma de decisiones para mejorar la educación. Los indicadores organizados en sistemas, así como los resultados de otros instrumentos proporcionan elementos claves para la formulación de dichos juicios”.<sup>59</sup>

---

internacionales. Para mayor referencia sobre el INEE y el Sistema Educativo Nacional se sugiere ver: ([www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)) [Fecha de consulta: 20-septiembre-2009].

<sup>57</sup> Sobre el desarrollo y el estado actual de algunos resultados de investigaciones véase: Martínez Rizo, Felipe (2007). “El INEE y la Investigación Educativa”, en *Cuadernos de Investigación*, núm. 28, septiembre. México, INEE, pp. 3-32. ([www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)) [Fecha de consulta: 20-septiembre-2009].

<sup>58</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009). “Educación: un derecho humano fundamental”, en *El derecho a la educación en México*. México, INEE, p.31.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 33.

A través de las evaluaciones se basa en medir y diferenciar la calidad del sistema educativo y de los agentes involucrados en él. Su función es proporcionar información sobre los niveles y logros académicos alcanzados por los estudiantes de los diferentes niveles educativos con base en los indicadores y estándares considerados para tal efecto.

Al respecto Margarita Zorrilla, actualmente directora del INEE, inscribe algunos desafíos que enfrenta la evaluación y para los que necesita construir respuestas, con el objetivo de valorar los avances y retrocesos generados por la educación. Entre ellos señala que:

Un propósito del Sistema Nacional de Evaluación debe ser la definición de las políticas de evaluación educativa, a fin de articular los proyectos de evaluación externa, definir la interna y establecer la relación entre ambas; indagar las condiciones de la oferta educativa, mejorar el diseño de los indicadores y hacer funcionar un sistema de periodicidad preestablecida; incrementar la formación de profesionales mediante la creación de programas de posgrado y fomento de la investigación evaluativa y por último incidir en la mejora de los ámbitos pedagógicos y de gestión de la escuela, a través de la disseminación y uso de resultados.<sup>60</sup>

Desde la perspectiva del INEE la evaluación educativa es considerada como un proceso central en la formación de los docentes y alumnos que cumple funciones diagnósticas, técnicas y metodológicas, así como de difusión e investigación sobre el estado actual del sistema educativo y los diversos componentes que conforman su estructura, así como las condiciones en las cuales se aplican las pruebas nacionales e internacionales.

Asimismo, la evaluación es un instrumento central para favorecer el planeamiento y desarrollo del trabajo pedagógico sobre el enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación centrado en la lógica de las competencias; así como de gestión y

---

<sup>60</sup>. Zorrilla Fierro, Margarita (2010). "Algunos desafíos de la evaluación educativa; Aportes para la reflexión" en *Revista AZ de Educación y Cultura*, pp. 16-17. Véase en: ([www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)). [Fecha de consulta: 22-mayo-2009].

administración que contribuyan a tomar decisiones en materia de política educativa; y garantizar el derecho a la educación de calidad en México.

### 1.3.3. Aportes de investigación.

Sin pretender agotar lo que ha implicado la evaluación, interesa situar algunas de las aportaciones que importantes especialistas en la materia han desarrollado en el campo educativo, con el objetivo de inscribir los alcances y límites que tiene la evaluación educativa para la formación, el curriculum y la evaluación de miles de docentes, niños, jóvenes que asisten a la escuela.

Al respecto de las propuestas de los organismos internacionales y la diversidad de mecanismos y estrategias que se han desarrollado en materia de política educativa, Ángel Díaz Barriga señala que:

La evaluación se encuentra tensionada entre lo formal y lo sustantivo, mientras que en la primera lo importante es clasificar un mecanismo inteligible, objetivo y fundamentado para obtener ciertas evidencias razón por la cual se considera a la educación como productora de cosas tangibles-quizás ésta es la perspectiva que con mayor fuerza se implanta y adopta en la región-en la segunda por el contrario, se concibe la educación como un proceso al cual se le reconoce una dimensión cualitativa que fundamentalmente produce bienes simbólicos, esto es, bienes no tangibles, por lo tanto no medibles; se considera aquí que la tarea de la evaluación consiste en aportar elementos para que los actores de la educación tengan condiciones para mejorar ese proceso.<sup>61</sup>

Es cierto que los procesos de evaluación han constituido un referente importante en políticas y reformas educativas promovidas por los gobiernos en turno; sin embargo, es necesario considerar las fuertes implicaciones que ha tenido en los procesos de estandarización cada vez más complejos que determinan, en parte, las posibilidades de fracaso o éxito de un alumno o docente en el marco de las

---

<sup>61</sup> Díaz Barriga, Ángel (2000). "Evaluar lo académico. Organismos Internacionales. Nuevas reglas y desafíos", en Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga. (Coords.) *Evaluación Académica*. México, CESU-UNAM/FCE, p. 19. Se sugiere ver en: (<http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluacionAcademicaPachecoDiaz.pdf>) [Fecha de consulta: 3-julio-2009].

transformaciones y los cambios curriculares promovidos por los responsables de “dirigir” la política educativa de nuestro país, sin que se lleven a cabo cambios de fondo que atiendan de raíz las profundas necesidades que enfrenta el sistema educativo de nuestro país sobre todo en el nivel de educación básica (secundaria).

Otros rubros de atención que también forman parte de la evaluación, tienen que ver con el papel que ha jugado el docente frente a los cambios curriculares, la función de las escuelas bajo el desplazamiento de lógicas de regulación y estandarización del mercado a la educación, los recursos con los que cuentan las instituciones, entre otros factores que inciden en el funcionamiento de los centros educativos, en el marco de las directrices que los organismos internacionales han promovido en esta materia y que los gobiernos en turno han adaptado en los planes y programas de estudio de las reformas educativas.

Al respecto, Ángel Díaz y Catalina Inclán señalan que:

El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginada, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso...considerando que su tarea es aplicar aquello que a nivel central se establece para el sistema en el cual el docente no fue formado señalando la ausencia de una dimensión pedagógica, sobre todo a nivel de la educación básica, en el que un número considerable de docentes, cerca de 220,154 en preescolar, 570,169 en primaria y 374,363 en secundaria en México del ciclo 2009/2010, son responsables de lograr aprendizajes y desarrollar competencias y habilidades relevantes para la vida, que lo descalifica, aunado al deterioro y las condiciones de trabajo en las cuales desempeña su labor educativa.<sup>62</sup>

Aunado a lo anterior y al impacto que han tenido las políticas educativas en la formación, resulta central señalar el papel que han jugado los docentes ante las reformas educativas que se han impuesto bajo la lógica de las competencias y la evaluación relacionadas con exigencias y niveles de competitividad, desempeño

---

<sup>62</sup> Díaz Barriga Ángel y Catalina Inclán (2001). “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, enero-abril. OEI. ([www.rieoei.org/rie25a01.htm](http://www.rieoei.org/rie25a01.htm)) [Fecha de consulta: 22-septiembre-2011].

estudiantil y la calidad del servicio ofrecido, así como de los resultados de aprendizaje.

El enfoque de la educación centrado en las competencias y la evaluación como referentes y ejes centrales de la Reforma de la Educación Secundaria 2006 tiene fuertes implicaciones en la formación de los docentes, ya que se enfrentan a una oleada de nuevos desafíos que privilegian en la enseñanza y el aprendizaje un conjunto de saberes competitivos relacionados con el mundo del trabajo que cada vez es más complejo y adverso, por el tipo de demandas que se le exigen a la educación pública de nuestro país y de algunos países de América Latina.

La irrupción del discurso de las competencias y de la evaluación en el campo educativo, trastoca cada uno de los espacios de formación, afectando la posición del docente frente a las nuevas dinámicas y mecanismos de regulación, así como en la construcción de nuevas herramientas pedagógicas que posibiliten la intervención oportuna de su transmisión en relación con el conjunto de saberes tradicionales que se venían desarrollando en el aula.

Uno de los factores que inciden en las políticas educativas consiste en someter a los docentes a procesos de evaluación y control para responder a los criterios y lineamientos que los organismos plantean en función de las condiciones que imponen a los gobiernos para el otorgamiento de recursos y de reconocimiento educativo.

Al respecto, Raquel Glazman señala que:

En este momento la evaluación es un proceso fundamentalmente de exclusión, que permite pasar por una especie de rasero a sujetos y a universidades que orientan por un lado la competitividad y por el otro lado individualismo entre sujetos, programas e instituciones, a partir de la valoración de sus logros, tareas y funciones, cuyo objetivo es racionalizar los costos y los recursos otorgados, así como limitar el acceso a la escuela.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Glazman Nowalski, Raquel (2007). *Op. cit.*, p. 30.

Desde esta perspectiva, la evaluación es considerada como un instrumento de carácter técnico-instrumental, a través del cual es posible cuantificar y comparar sólo una parte de la realidad educativa; lo que desde el punto de vista de los sujetos de la educación y agentes involucrados es preocupante, en tanto se tiende a dejar de lado las condiciones en que los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación se llevan a cabo, las particularidades e historia del propio sistema, así como las dimensiones en las que se inscribe la vida escolar, académica y formativa, siendo éste el eje ordenador a través del cual se reconfiguran las estructuras, las dinámicas y las tareas de los centros educativos.

Sin embargo, el tema de la evaluación y la calidad educativa no sólo se centra en la rendición de cuentas, la medición o estandarización sobre lo que aprenden los alumnos, sino, por el contrario, interpela al conjunto de la población educativa, sobre todo a los docentes quiénes son partícipes en la construcción del proceso de evaluación, análisis e interpretación de los resultados y factores asociados, que reflejan las implicaciones que tiene en las prácticas educativas, la selección de contenidos y las diferentes formas de evaluación.

En este sentido, la evaluación tiene un mayor alcance cualitativo focalizado en el trabajo cotidiano realizado en las aulas, permitiendo un análisis más situado acerca de los alcances y límites que representa la lógica de las competencias en la enseñanza y el aprendizaje de habilidades cognitivas, socialmente útiles para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

De acuerdo a las tres propuestas presentadas en este apartado sobre qué es la evaluación, podemos señalar que están estrechamente relacionadas entre sí, porque son similares en cuanto a que en sus propuestas reconocen la importancia y relevancia que tiene desarrollar procesos de evaluación que les permitan valorar el estado actual de los sistemas educativos y sus diversos componentes, sobre todo la evaluación de los alumnos y los docentes del nivel de educación básica (secundaria).

Sin embargo, se diferencian en cuanto a que los organismos internacionales promueven la evaluación centrada en la medición, estandarización de los conocimientos y habilidades cognitivas, a partir de un conjunto de parámetros definidos internacionalmente que pretende universalizar mediante la aplicación de la prueba PISA; es decir ha desarrollado la evaluación de carácter cuantitativo y racional.

En este contexto, a través de la aplicación de las pruebas nacionales e internacionales, el INEE ha desarrollado un trabajo más de gestión y administración, así como de investigación y difusión acerca de los resultados de aprendizaje y los diversos factores que inciden en el desempeño de los jóvenes de nuestro país.

Por otro lado, se han generado debates, propuestas y críticas acerca de la evaluación y sus fuertes implicaciones en el campo educativo por parte de los especialistas en la materia, quienes señalan los alcances y límites que representa la lógica de las competencias en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los alumnos y docentes, en los albores del presente siglo.

El tema de la evaluación cobra fuerza en el presente siglo a partir de la aplicación de la prueba PISA en nuestro país, desde entonces se han desarrollado una multiplicidad de estudios acerca de su genealogía e importancia en el contexto nacional e internacional, de carácter cuantitativo y cualitativo. En este sentido, se ha excedido su utilidad en el campo educativo y en las distintas disciplinas por las que transita la lógica de las competencias, en cuanto a la diversidad de funciones que cumple para valorar el estado actual del Sistema Educativo Mexicano.

## Capítulo 2. El examen PISA.

### 2.1. Antecedentes de la evaluación del desempeño en educación secundaria del año 2000 al 2006.

El primer eje de análisis de este capítulo está relacionado con la evaluación del rendimiento de los estudiantes en tercer grado de secundaria, de México, del año 2000 al 2006, con el objetivo de inscribir el perfil de desempeño y el nivel de aptitudes alcanzadas por los jóvenes de 15 años en la prueba de PISA en cada una de las áreas de evaluación-lectura, matemáticas y ciencias-consideradas para tal efecto, en comparación con otros países miembros de la OCDE y asociados.

Al respecto interesa situar algunas cuestiones relacionadas con este organismo, en el marco de las directrices y las políticas educativas que han generado y promovido para la evaluación de un conjunto de competencias (genéricas y específicas); con las fuertes implicaciones que este proceso ha tenido para la medición, estandarización y regulación de un conjunto de conocimientos y habilidades, a través de indicadores socio-demográficos, económicos y educativos que evalúan la calidad de los sistemas educativos de los países participantes en la prueba PISA.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico fundada en 1961<sup>64</sup> es uno de los organismos que ha tenido una incidencia importante en las políticas y programas impuestos en los últimos años por los gobiernos en turno. Asimismo, es uno de los foros más influyentes en los que se analizan un conjunto de políticas nacionales y mundiales ligadas a los principales problemas

---

<sup>64</sup> La misión de la OCDE consiste en promover políticas destinadas a: lograr la máxima expansión posible del crecimiento económico y el empleo, y un mejor nivel de vida de los países miembros, sin dejar de mantener la estabilidad financiera y, de esa forma, contribuir al desarrollo de la economía mundial; contribuir a una sana y sólida expansión económica en países –tanto miembros como no miembros– que estén en pleno proceso de desarrollo económico; contribuir a la expansión del comercio mundial con criterios multilaterales y no discriminatorios, dentro del respeto a las obligaciones internacionales. Para mayor profundidad sobre las políticas educativas de la OCDE, se sugiere ver: ([www.ocde.org/html/](http://www.ocde.org/html/)) [Fecha de consulta: 7-julio-2009].

internacionales, tales como: la economía, el medio ambiente y la educación, entre otros rubros de atención política y social que influyen en el desarrollo económico.

Una de sus funciones principales es que se “dedican a ofrecer a los diseñadores de políticas, indicadores educativos fundamentales para el desarrollo humano y el ejercicio político económico de la autoridad que no sólo sean confiables y comparables a nivel internacional, sino que también ostenten fundamentos teóricos y sólidos”.<sup>65</sup>

La OCDE se diferencia de los demás organismos por sus actividades, debido a que no se encarga de otorgar financiamiento a proyectos o áreas específicas; sin embargo, los países miembros están obligados a consultar y efectuar investigaciones y estudios vinculados a la educación y otros temas de interés.

Es uno de los espacios más importantes en materia de política educativa durante las últimas décadas, marcadas por momentos de crisis y cambios, en los que es necesario replantear las nuevas necesidades que enfrentan los países, concretamente los sistemas educativos para elevar la competitividad y alcanzar las metas educativas propuestas en el marco de los acuerdos internacionales hechos por los gobiernos en turno.

Los proyectos impulsados por dicho organismo constituyen un esfuerzo internacional que en colaboración con los gobiernos en turno, promueven para la educación, la aplicación de un conjunto de pruebas nacionales e internacionales bajo el enfoque de las competencias, cuyo proceso es complejo y desafiante para los sujetos de la educación involucrados en la tarea de educar a miles de niños y jóvenes que asisten a la escuela.

Uno de estos proyectos tiene que ver con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)<sup>66</sup> que fue desarrollado entre 1997 y 1999 y en el

---

<sup>65</sup> Rychen, Dominique Simona y Laura Hersh Salganik (2004b). *Op. cit.*, p. 22.

<sup>66</sup> Para mayor referencia sobre el desarrollo del proyecto PISA en México y otros países miembros de la OCDE, del año 2000 al 2009, se sugiere ver la página: (<http://www.pisa.ocde.org>). [Fecha de consulta: 6-marzo-2011].

que han participado los miembros de la OCDE y varios países asociados. México en tanto miembro de la OCDE desde 1994 ha participado en los cuatro ciclos de evaluación, de los años 2000, 2003, 2006 y 2009.

Las evaluaciones nacionales se han centrado principalmente en el conocimiento provisto en los planes y programas de estudio como (EXCALE) y (ENLACE). En este sentido cabe hacer la pregunta ¿en qué se diferencia PISA de otras pruebas de evaluación que se aplican en nuestro país? PISA es diferente porque su objetivo general es evaluar habilidades y aptitudes para la vida real, consideradas importantes para el desarrollo pleno en la sociedad del conocimiento, específicamente de los jóvenes de 15 años inscritos en la secundaria o en educación media; así como comparar el nivel de desempeño y determinar el dominio de un conjunto de competencias básicas en áreas como lectura, matemáticas y ciencias, que les permitan continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Al proporcionar información relevante sobre los resultados educativos y los contextos en los que éstos ocurren, PISA se propone ayudar a reflexionar a los países participantes sobre la política y las metas educativas, así como proporcionar datos para el establecimiento de estándares educativos que constituyan un referente importante para lograr una mejor comprensión de las causas y consecuencias de las deficiencias que se observan en el caso de algunos países.

En el caso de nuestro país quien se hace cargo de la aplicación de la prueba PISA desde el año 2003, así como de presentar los datos, informes y resultados educativos, es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.<sup>67</sup> Este

---

<sup>67</sup> Es una instancia integrada por reconocidos académicos, investigadores y especialistas en materia de educación, que han generado una multiplicidad de investigaciones de carácter cuantitativo, sobre todo en temas de evaluación, calidad, planeación y desigualdad, que brindan bases para orientar la diversidad de procesos, prácticas y objetos de evaluación, así como la toma de decisiones para el mejoramiento de las escuelas. Particularmente, interesa recuperarlo en el presente estudio porque es una de las instituciones dotada de “autonomía técnica” que ha abierto un importante espacio de producción e investigación sobre cuestiones relacionadas con el estudio actual del sistema educativo de nuestro país, a partir de las evaluaciones llevadas a cabo

organismo fue creado por decreto presidencial en el año 2002 en México, durante el gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006) y ocupa un lugar importante en la política educativa mexicana actual, específicamente del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* para el desarrollo de la evaluación del Sistema Educativo Nacional.

En correspondencia con el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, el tema de la evaluación aparece explícitamente como uno de los objetivos estratégicos a seguir en materia de política educativa, de manera que a partir del sexenio “se impulsaron decididamente la evaluación y la investigación en los ámbitos educativo y de gestión institucional, con el fin de conocer la situación de la educación nacional, explicar sus avances y limitaciones, para sustentar los procesos de planeación y de toma de decisiones, y para rendir cuentas a la sociedad sobre el destino de los recursos y los resultados que se logran con su ejercicio”.<sup>68</sup>

A partir de la creación del INEE, es la Dirección de Proyectos Internacionales y Especiales quien se encarga de coordinar la implementación del proyecto PISA en México en todas sus fases, y se compromete a asegurar que se cumplan los procedimientos y estándares técnicos definidos por el consorcio externo internacional para que la implementación sea de alta calidad. Asimismo participa en el desarrollo y validación de los instrumentos de medición, contribuye en la verificación y revisión de los resultados, así como en el análisis e integración de

---

específicamente en los niveles de la enseñanza básica (preescolar, primaria y secundaria), así como la comunitaria, de adultos e indígena. Para mayor referencia sobre el INEE, se sugiere ver: ([www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)) [Fecha de consulta: 2-mayo-2011].

<sup>68</sup> Específicamente, entre las líneas de acción y metas para el gobierno en turno, se hace referencia a: 1. Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, 2. Desarrollar el Sistema Nacional de Indicadores Educativos y 3. Consolidar el Sistema Nacional de Información Educativa. Para mayor referencia sobre el Plan Nacional de Educación 2001-2006, se sugiere ver: ([http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/plan\\_desarrollo.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/plan_desarrollo.pdf)) [Fecha de consulta: 3-marzo-2011].

reportes, entre ellos el nacional,<sup>69</sup> dirigidos a la sociedad en general y a los tomadores de decisiones en materia de política educativa.

En cuanto a los resultados del desempeño estudiantil es importante situar los logros promedio de los países miembros de la OCDE y asociados en el dominio de las pruebas principales de cada período. En cada ciclo se enfatiza uno de los tres dominios de evaluación y los otros son evaluados con menor profundidad. En el año 2000 el principal dominio fue lectura, en 2003 matemáticas, en 2006 ciencias y en 2009 se regresa a lectura, y así sucesivamente.

Al respecto, se presenta un cuadro que muestra las puntuaciones de México y algunos de los países participantes, en una de las pruebas más rigurosas para evaluar el desempeño de los estudiantes que están a punto de ingresar a la educación media superior o que, en algunos casos, ya se encuentran cursando este nivel.

**Cuadro 1. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)  
(2000, 2003, 2006)**

	Matemáticas			Competencia de lectura			Ciencias		
	2000	2003	2006	2000	2003	2006	2000	2003	2006
Alemania	490	503	504	484	491	495	487	502	516
Australia		524		528		513			527
Liechtenstein	514	536		483	525		476	525	
Luxemburgo	446	493	490	441	479	479	443	483	486
España	476	485	480	493	481	461	491	487	488
Austria	515	506	505	507	491	490	519	491	511
Suiza	529	527	530	494	499	499	496	513	512
Bélgica	520	529	520	507	507	501	496	509	510
<b>Finlandia</b>	<b>536</b>	<b>544</b>	<b>548</b>	<b>546</b>	<b>543</b>	<b>547</b>	<b>538</b>	<b>548</b>	<b>563</b>
Francia	517	511	496	505	496	488	500	511	495

<sup>69</sup> Para mayor referencia sobre el Proyecto PISA en México, se sugiere ver: (<http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos-y-servicios/pisa>) [Fecha de consulta: 28-febrero-2011].

Italia	457	466	462	487	476	469	478	483	475
Japón	557	534	523	522	498	498	550	548	531
Canadá	533	532	527	534	528	527	529	519	534
<b>México</b>	<b>387</b> <b>(27)*</b>	<b>385</b> <b>(29)</b>	<b>406</b> <b>(30)</b>	<b>422</b> <b>(27)</b>	<b>400</b> <b>(29)</b>	<b>410</b> <b>(29)</b>	<b>422</b> <b>(27)</b>	<b>405</b> <b>(29)</b>	<b>410</b> <b>(30)</b>
Países Bajos	-	538	531	-	513	507	-	524	525
Turquía	-	423	424	-	441	447	-	434	424
Estados Unidos de América	493	483	474	504	495	-	499	-	

Puntaje dado en una escala estandarizada. De 200 a 800 puntos con media de 500.

\* Número de posición del total de los países participantes en la prueba PISA.

Fuente: (<http://www.ocde.org>)

Como se puede observar en el cuadro comparativo, México se encuentra por debajo de la media (500) en una puntuación de 200 a 800 puntos, ocupando los últimos lugares en lista de los países evaluados por la OCDE. Por tal motivo, interesa situar brevemente el perfil de desempeño de los estudiantes de nuestro país, en comparación con otros países participantes, en cada una de las áreas de evaluación (lectura, matemáticas y ciencias).

En este sentido, sin pretender agotar el estudio que dicho proceso merece en cada una de las dimensiones (socio-demográfica, política, económica) que constituyen una base importante para el desarrollo e implementación de un conjunto de políticas educativas vinculadas al desarrollo del proyecto PISA y otras evaluaciones promovidas por los organismos internacionales y los gobiernos en turno, es que interesa situar brevemente los resultados de aprendizaje como un referente importante para situar sus implicaciones en el campo educativo.

### 2.1.1 PISA 2000

Los resultados del desempeño estudiantil obtenidos en la primera ronda de aplicación, realizada en el año 2000,<sup>70</sup> señalan que México obtuvo el lugar número

<sup>70</sup> En el año 2000 se evaluó a más de 250,000 estudiantes que representaron a cerca de 17 millones de jóvenes de 15 años inscritos en las escuelas de los 32 países participantes. El énfasis del estudio se centró en el dominio de los procesos, la comprensión de conceptos y la capacidad

30 de 32 países participantes; específicamente la evaluación se concentró en el Área de Lectura, en la cual obtuvo 422 puntos; mientras que en matemáticas 387 y en ciencias 422. Por tal motivo, se presentarán de forma más detallada los resultados de desempeño estudiantil en el área en que se concentró cada ciclo y por otro lado se situarán brevemente los resultados obtenidos en las otras dos áreas de evaluación.

En el Área de Lectura, un promedio de 10% del total de jóvenes alcanza el nivel más alto de dominio en PISA, demostrando la capacidad de llevar a cabo tareas sofisticadas de lectura, mostrar un entendimiento detallado de los textos y la relevancia de sus componentes; así como de evaluar la información de manera crítica y establecer hipótesis basadas en conocimiento especializado. En el otro extremo de la escala, un promedio de 6% de los estudiantes no llega al nivel 1 de dominio, de tal manera que fracasan en lograr demostrar rutinariamente el conocimiento y la capacidad básica que PISA busca medir.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el año 2000 en cada una de las áreas de evaluación, México fue uno de los países participantes miembros de la OCDE, con los peores resultados en la prueba PISA; mientras que Finlandia fue uno de los que obtuvo mayor puntuación en las tres áreas.

Aunado a lo anterior, interesa situar las puntuaciones en las otras dos áreas de evaluación (matemáticas y ciencias) durante la primera ronda de aplicación. De acuerdo con el informe, no se proporcionan los resultados en cada uno de los niveles de dominio, como en el caso de lectura. Sin embargo, los resultados de desempeño en el área combinada de matemáticas muestran que el 5% más apto de los estudiantes alcanzó, en promedio, 655 puntos en los países de la OCDE,

---

de desenvolverse en diversas situaciones dentro de cada área. La aptitud para lectura se define en PISA como la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y potencial y participar eficazmente en la sociedad. (OCDE, 2000). Para mayor referencia sobre el Proyecto PISA 2000, se sugiere ver: OCDE (2002b). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México, Aula XXI, Santillana. 352 p. (<http://www.ocde.org/pdf>.) Fecha de consulta: 4-marzo-2011].

mientras que el 10% llegó a 625 puntos y el 25% a 571 puntos. En el extremo bajo de la escala, más de tres cuartas partes alcanzaron por lo menos 435 puntos, más del 90% llegaron a 367 puntos y más del 95%, 326 puntos.

Entre algunos de los países con puntaje medio alto, se encuentran en aptitud para matemáticas: Japón, Corea, Nueva Zelanda, Finlandia, Australia, Canadá, Dinamarca, Bélgica, Francia, Islandia, Liechtenstein, los Países Bajos, el Reino Unido, Suecia y Suiza. Por otro lado, cerca de la mitad de los países, más del 10% de los estudiantes no alcanzan el puntaje medio del país de la OCDE con el nivel más bajo de desempeño.

México obtuvo 387 puntos en el área de matemáticas, lo que muestra que estos alumnos normalmente tienen dificultades para responder reactivos sencillos que consisten en la reproducción de datos o procesos matemáticos básicos o de aplicar habilidades sencillas de cálculo.

Por otra parte, en este mismo ciclo de evaluación, los resultados de desempeño en ciencias muestran que el 5% más apto de los estudiantes alcanzó, en promedio, 657 puntos en los países de la OCDE, el 10% llegó a 627 puntos y el 25% a 572 puntos. Los países sobresalientes en ciencias son: Corea, Japón, Australia, Austria, Canadá, Finlandia, Irlanda, Nueva Zelanda, el Reino Unido, la República Checa y Suecia.

En el extremo bajo de la escala, más de tres cuartas partes alcanzaron por lo menos 431 puntos, más del 90% llegaron a 368 puntos. Particularmente, México obtuvo 422 puntos. De acuerdo con estas puntuaciones, los estudiantes son capaces de recordar conocimientos científicos simples como (nombres, datos, terminología, reglas sencillas) y emplear el conocimiento científico común para obtener o evaluar conclusiones.

### 2.1.2 PISA 2003

Continuando con la revisión de los resultados de desempeño estudiantil de los jóvenes de 15 años, interesa situar las puntuaciones de la segunda ronda de aplicación del examen PISA, que se llevó a cabo en el año 2003.<sup>71</sup> Particularmente, se centró en el Área de Matemáticas y ha ocupado más de la mitad del tiempo de evaluación. Esto ha permitido que el rendimiento en esta área haya podido evaluarse más exhaustivamente que en PISA 2000 y, por tanto, que la medición haya sido más perfecta.

Los resultados del desempeño estudiantil en el ciclo 2003 muestran que México obtuvo el lugar número 37 de 41 países participantes, con 400 puntos en lectura, 385 en matemáticas y, por último, 405 puntos en ciencias. De acuerdo a estas puntuaciones, los jóvenes de nuestro país se encuentran por debajo del nivel de dominio requerido, en comparación con el promedio de la OCDE.

En el ciclo de evaluación 2003 se consideraron cuatro escalas asociadas al contenido para las aptitudes en matemáticas (espacio y forma, cambio y relaciones, cantidad e incertidumbre). En las tareas de espacio y forma el 5% de los estudiantes en el área conjunta de matemáticas alcanzan el nivel más alto, esto quiere decir, que sólo una pequeña parte de la población alcanza a realizar las tareas más complejas. Por otro lado, el 15% de los estudiantes alcanza el nivel 5, como es el caso de Corea y Hong Kong-China, así como el 10% de Japón, Bélgica y Suiza.

---

<sup>71</sup> En el año 2003 se evaluó a más de un cuarto de millón de estudiantes, en representación de los cerca de 23 millones de jóvenes de 15 años de los colegios de los 41 países participantes, sobre la base de muestras científicas de probabilidad. La aptitud para matemáticas en PISA, se define como: La capacidad para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo actual, emitir juicios bien fundamentados, utilizar las matemáticas y comprometerse con ellas de manera que puedan satisfacer las necesidades de la vida del individuo como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo (OCDE, 2003). Para mayor referencia sobre el Proyecto PISA 2003 se sugiere ver: OCDE (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. México, Aula XXI, Santillana. 480 p. (<http://www.ocde.org/pdf>) [Fecha de consulta: 10-marzo-2011].

El 30% de los alumnos alcanza como mínimo el nivel 4; el 51% apenas si alcanza el nivel 3; mientras que el 71% de los jóvenes se ubican en el nivel 2; y por último en esta escala específica (espacio y forma) el 87% se sitúa en el nivel 1, aquí se ubican los países de Grecia, México y Portugal, así como Brasil, Indonesia, Serbia, Tailandia, Túnez y Uruguay. De acuerdo, con las puntuaciones del área de espacio y forma, nuestro país no muestra cambios significativos entre el año 2000 y el 2003.

La segunda escala de evaluación en el área de matemáticas es cambio y relaciones, específicamente el 5% de los estudiantes (Corea, Finlandia, Hong kong-China) pueden realizar las tareas del nivel 6, el 15% se ubica en el nivel 5, el 32% en el nivel 4, el 53% en el nivel 3, el 73% en el nivel 2, y, por último, un 87% en el nivel 1, aquí es en donde se ubican los países de: Grecia, Italia, Luxemburgo, México, Noruega, Polonia, Portugal, España, Turquía y Estados Unidos, así como en Brasil, Indonesia, Letonia, Rusia, Serbia, Tailandia, Túnez y Uruguay.

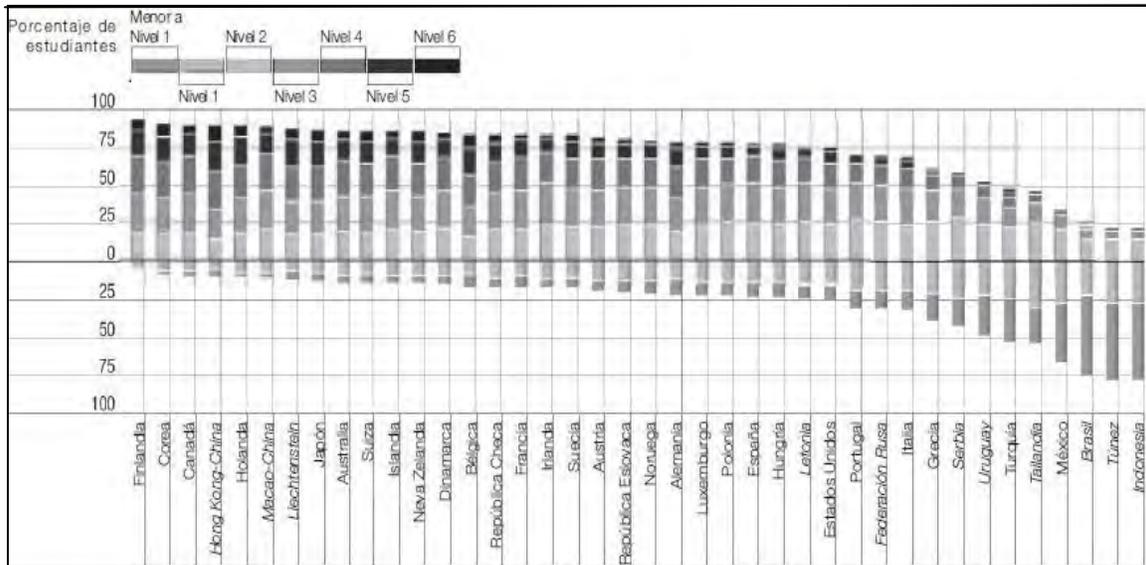
La tercera escala de evaluación corresponde al concepto de cantidad, en esta tarea, sólo el 4% de los alumnos (Finlandia, Hong Kong-China) alcanza el nivel 6, el 13% se ubica en el nivel 5, el 31% en el nivel 4, el 53% en el nivel 3, el 74% en el nivel 2, el 88% de los alumnos en el nivel 1 (México, Túnez, Brasil e Indonesia).

Y la última tarea realizada por los alumnos en el examen de PISA corresponde a la de incertidumbre, en la cual el 4% de los alumnos (Finlandia, Hong kong-China) puede realizar de forma completa los ejercicios del nivel 6, el 13% el nivel 5, el 31% el nivel 4, el 54% el nivel 3, el 75% el nivel 2 y el 90% el nivel 1 (Grecia, Italia, México, Portugal, Eslovaquia y Turquía, así como en los países asociados Brasil, Indonesia, Letonia, Rusia, Tailandia, Túnez y Uruguay).

A continuación, se presenta una gráfica que ilustra el porcentaje de estudiantes en cada nivel de dominio en la escala de matemáticas, de la prueba PISA 2003.

Como se podrá observar los países de Corea, Finlandia y Hong kong-China obtienen los puntajes más altos, mientras que la mayor parte de los países de la OCDE se ubican en el desempeño medio en matemáticas, específicamente en el nivel 3, con excepción de México que se ubica en el nivel 1 de la escala.

**Cuadro 2. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de dominio en la escala de matemáticas, en el ciclo de evaluación 2003.**



Fuente: Base de datos OCDE, PISA 2003.

En PISA 2003 también formó parte de la evaluación el Área de Lectura y ciencias aunque en menor proporción en comparación con matemáticas. En este ciclo nuestro país obtuvo 400 puntos en el nivel de desempeño en aptitud para lectura, el cual muestra que sólo 8% de los estudiantes en países de la OCDE dominan el nivel 5, como es el caso de los países de Australia, Canadá, Corea, Finlandia, Nueva Zelanda, mientras que una cuarta parte domina el nivel 4 y poco más de la mitad dominan el nivel 3.

En el otro extremo se ubica más de la mitad de estudiantes en el nivel 1 o inferior, específicamente México, Brasil, Indonesia y Túnez. Asimismo como parte de este

ciclo de evaluación, México obtuvo 405 puntos en ciencias, mientras que Finlandia y Japón muestran los puntajes medios más altos.

### 2.1.3 PISA 2006

Asimismo, interesa situar en este apartado el perfil del desempeño estudiantil de la tercera ronda de aplicación del examen PISA, que se llevó a cabo en marzo de 2006.<sup>72</sup> En esta ocasión, la prueba se centró en las competencias científicas, en la cual México ocupó el número 49 de 57 países participantes, con las siguientes puntuaciones: 410 en lectura, 406 en matemáticas y 410 en ciencias.

De acuerdo al estándar de PISA, el nivel 2 representa el mínimo necesario para la vida en la sociedad actual, y alcanzar los niveles 5 y 6 significa que un alumno está preparado para realizar actividades cognitivas complejas. Analizados con este parámetro los resultados de PISA 2006 en el área de ciencias muestra que México tiene una proporción elevada de alumnos por debajo del nivel 2 (alrededor del 50%), lo que implica que muchos jóvenes no están siendo preparados para una vida fructífera en la sociedad actual, en cuanto a las diferentes formas de acceso y procesamiento de información, la apertura del mercado, la presencia de los medios de comunicación y los nuevos espacios que la ciencia y la tecnología han abierto para elevar la competitividad.

Por otro lado, nuestro país tiene muy pocos estudiantes en los niveles más altos (menos del 1% en los niveles 5 y 6), lo que significa que los alumnos de mejores resultados no están desarrollando las competencias básicas que se requieren para

---

<sup>72</sup> En el año 2006 se llevó a cabo la tercera aplicación de la prueba PISA en todo el país. En esta evaluación participaron 30,971 alumnos de 15 años de 1,140 escuelas secundarias y de bachillerato de todo el país (258 secundarias, 835 bachilleratos y 47 escuelas de capacitación para el trabajo). La aptitud para ciencias en PISA, se define como: la capacidad de un individuo que posee conocimiento científico y lo usa para adquirir nuevos conocimientos, identificar temas científicos, explicar científicamente fenómenos y obtener conclusiones basadas en evidencias, con el fin de comprender y tomar decisiones relacionadas con el mundo natural y con los cambios producidos por la actividad humana. Para mayor referencia sobre el Proyecto PISA 2006, se sugiere ver: INEE (2007). *PISA 2006 en México*. México, INEE, 344p. (<http://inee.edu.mx>). [Fecha de consulta: 2-agosto-2011].

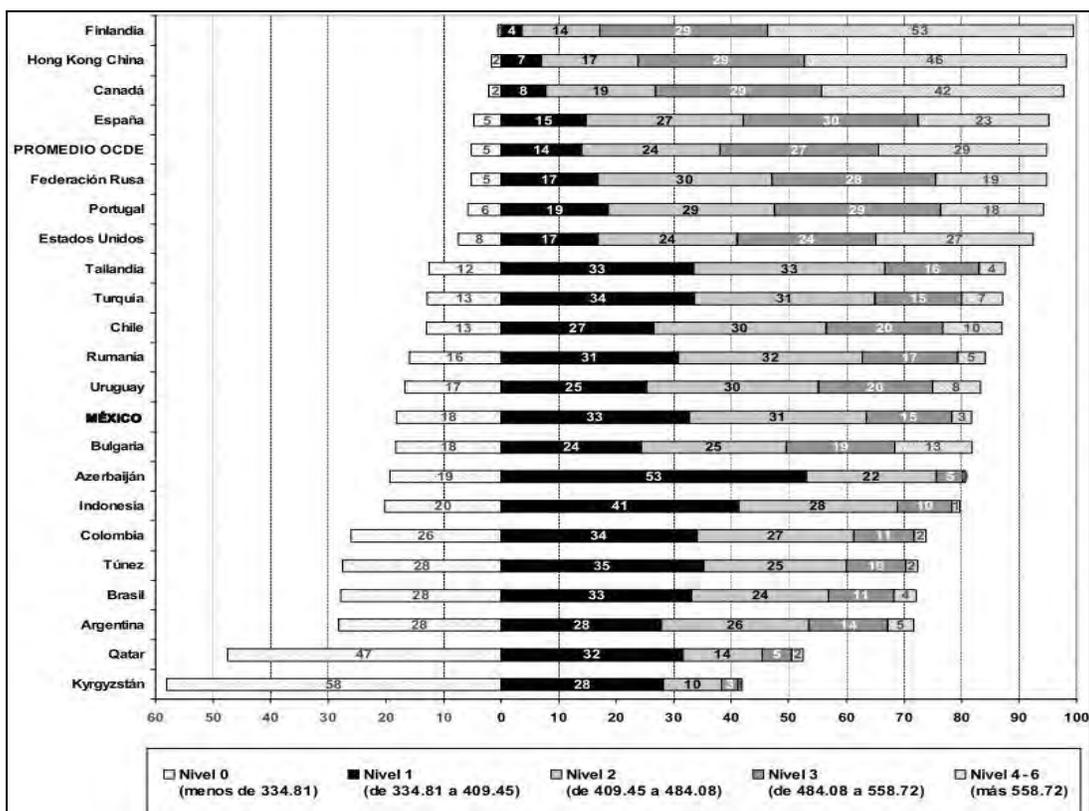
ocupar puestos de alto nivel en los diversos ámbitos de la sociedad. Del total de los países participantes en este ciclo de evaluación, México se ubicó en la posición número 49, superando solamente a ocho naciones: Indonesia, Argentina, Brasil, Colombia, Túnez, Kyrgyztán, Qatar y Azerbaiyán, quedando por debajo de Chile y Uruguay.<sup>73</sup>

A continuación, se presenta una gráfica en la que se puede apreciar que en México el 18% de los estudiantes se ubica por debajo del nivel 1; 33% en el nivel 1; 31% en el nivel 2; 15% en el nivel 3 y sólo 3% en el nivel 4 o más. En contraste, en el promedio OCDE la mayor proporción de estudiantes se concentra en los niveles 2, 3 y 4, con sólo el 5% en el Nivel 0. Los países con los mejores resultados son Finlandia y Hong Kong-China y al mismo tiempo son los que tienen la proporción más baja de estudiantes en el nivel 0.

---

<sup>73</sup> Para mayor profundidad sobre los resultados de la aplicación de las pruebas PISA, se sugiere ver: (<http://www.pisa.sep.gob.mx>) [Fecha de consulta: 15-agosto-2009].

**Cuadro 3. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en la escala global de ciencias del grupo comparado, PISA 2006.**



Fuente: Base de datos OCDE, PISA 2006.

Como en los ciclos de evaluación anteriores, también formó parte de esta evaluación el Área de Lectura, en la cual México alcanzó el nivel 2 de desempeño con 410 puntos, otros países que también se ubican en este nivel son: Chile, España, Grecia, Israel, Italia y Turquía. En el extremo de la escala, los países que alcanzaron el nivel más alto en aptitud para la lectura son: Corea, Finlandia, Hong-Kong-China, con la proporción estudiantil más alta en los niveles 4 y 5.

Por otra parte, en el área de matemáticas, los jóvenes de nuestro país alcanzaron 406 puntos en la prueba PISA 2006. Al respecto, los mayores porcentajes de concentración de estudiantes se registraron en los niveles 0, 1 y 2, mientras que Finlandia (548 puntos) y Hong Kong-China (547 puntos) situaron sus promedios en el Nivel 4.

Quisiera concluir la presentación de estos datos señalando la importancia de inscribir los resultados de la prueba PISA en el contexto de nuestra realidad educativa. A continuación se presenta un cuadro comparativo en el que se muestran los puntajes obtenidos por México, desde el primer año de su aplicación en PISA, en las tres áreas de evaluación (lectura, matemáticas y ciencias) hasta el 2006.

**Cuadro 4. Puntajes de México en la prueba PISA**

Puntajes de México en la prueba PISA		PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006
	Lectura	422	400	410
	Matemáticas	387	385	406
	Ciencias	422	405	410

Fuente: <http://www.pisa.sep.gob.mx>.

De acuerdo con los diagnósticos y los resultados de aprendizaje, se ubica que la calidad de nuestro sistema educativo sigue siendo ineficiente para los jóvenes de 15 años, los cuales se han ubicado en los niveles más bajos (1, 2 y 3) de rendimiento escolar, lo que significa que están poco calificados para resolver problemas elementales en comparación con los estudiantes de los demás países integrantes de la OCDE.

Los resultados del desempeño estudiantil en cada una de las áreas de evaluación muestran que hay una distancia importante a cubrir si queremos alcanzar los estándares de formación con los que ya cuentan otros países. Si coincidimos en que es éste un objetivo deseable, entonces al sistema educativo nacional se le imponen un conjunto de tareas al igual que a los sujetos de la educación.

De ahí la importancia que tiene plantear el problema de lo que ha representado para la educación pública de nuestro país, el proyecto de evaluación PISA basado en competencias; sobre todo por las condiciones desiguales en las que se

generan las políticas, los procesos y las prácticas educativas; así como el estatuto del saber, los conocimientos y las habilidades como referentes que pretenden darle un nuevo sentido a la enseñanza, la docencia y la capacitación; el uso de las nuevas tecnologías, entre otras cuestiones, que han transformado la base de la formación de miles de maestros que se enfrentan a los desafíos que implica la educación basada en competencias.

Aunado a lo anterior, los resultados de desempeño estudiantil emitidos por la prueba PISA muestra que la situación de México es preocupante porque los conocimientos y habilidades con que cuentan los alumnos no son suficientes para enfrentar los desafíos elementales necesarios que la sociedad del conocimiento requiere para elevar la competitividad y favorecer el desarrollo de la ciencia y la tecnología en comparación con otros países como Finlandia, Hong Kong-China y Corea, cuyos resultados de aprendizaje muestran dominio sustancial o muy avanzado en las tres áreas de evaluación.

La educación que ofrece el sistema educativo nacional, particularmente en la educación básica, es insuficiente para que miles de niños y adolescentes logren alcanzar los niveles de desempeño mínimos requeridos para desarrollar aprendizajes y competencias relevantes para la vida, cuya probabilidad de seguir avanzando a niveles superiores es limitada, aunado a las condiciones precarias de vida por la pobreza y precariedad que marca la vida diaria de millones de familias en nuestro país, lo cual los enfrenta a desventajas importantes para desarrollar de manera exitosa la escolarización obligatoria.

Lo que revela la necesidad de promover e impulsar iniciativas que trasciendan los procesos de medición y estandarización que reproducen la desigualdad educativa, social y económica; a través de la evaluación como un instrumento, más que educativo, político que tiende a fortalecer procesos que poco o nada tienen que ver con las necesidades de formación de las generaciones actuales.

De tal manera que la cobertura y la universalización de la educación primaria que se privilegiaron en décadas pasadas, no son suficientes como indicadores en materia de política educativa, cuando los datos muestran la distancia existente entre los propósitos y los resultados de desempeño estudiantil.

En materia educativa, específicamente en cuanto a calidad y equidad sigue habiendo una gran deuda con los niños y jóvenes de nuestro país, quienes hoy enfrentan junto a viejos problemas y déficits, condiciones complejas y adversas vinculadas al mundo del trabajo y la competitividad en el contexto de la globalización mercantil, financiera y cultural.

## **2.2. Estructura y niveles del examen PISA del Área de Lectura.**

El segundo eje de análisis del presente apartado está relacionado con la estructura y los niveles de dominio del examen PISA en el Área de Lectura; así como con el tipo de aptitudes y habilidades cognitivas que ha pretendido evaluar en los ciclos 2000, 2003 y 2006, con el objetivo de describir el enfoque de evaluación centrado en competencias, diseñado para tal efecto.

Asimismo se considera central situar algunas de sus características, tales como: su definición, contenido y niveles de medición relacionados con el proceso, desarrollo e implementación de la prueba en el último nivel de la educación básica, así como identificar las capacidades, destrezas y habilidades consideradas necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

### **2.2.1. Tercer grado de Educación Secundaria.**

Un primer referente tiene que ver con el último grado de educación secundaria y las razones en las cuales se fundamenta la prueba PISA, así como su conformación y aplicación en el contexto internacional y nacional:

-Con el fin de garantizar que los resultados de desempeño estudiantil sean comparables entre los diferentes países miembros, PISA debe evaluar poblaciones objetivo semejantes, así el estudio se enfoca a los estudiantes de entre 15 años tres meses y 16 años dos meses de edad en el momento de la evaluación, sin importar el grado o el tipo de institución en que están inscritos o si asisten de tiempo completo o tiempo parcial. PISA excluye a los jóvenes de 15 años que no están inscritos en instituciones educativas.

-Además de garantizar que los resultados sean comparables, la aplicación de la prueba PISA en nuestro país tiene el propósito de valorar el sentido educativo y social que tienen los aprendizajes para la vida real y futura de los adolescentes en el nivel de educación secundaria (obligatoria), que aún no ha logrado garantizar el derecho de todos los mexicanos a recibir una educación de calidad.

-El cumplimiento del carácter obligatorio de la educación secundaria, específicamente, el tercer grado, en relación con la aplicación de la prueba PISA permite no sólo valorar los resultados de desempeño estudiantil en relación con las oportunidades de aprendizaje, acceso, permanencia y conclusión, sino también las condiciones de los estudiantes pertenecientes a distintos grupos sociales, que pueden continuar estudiando o incorporarse al mundo del trabajo.<sup>74</sup>

Estos aspectos tienen relevancia en el marco de la evaluación y en la aplicación del examen PISA a nivel internacional y nacional, por las fuertes implicaciones que tienen en materia de política educativa, respecto a la transformación y los cambios que es necesario promover en la formación, la evaluación y el curriculum; no sólo para favorecer la competitividad en la educación, la ciencia, la tecnología y el mundo del trabajo, sino también para valorar el estado actual en que se

---

<sup>74</sup> OCDE (2002b). *Op. cit.*, p. 18.

encuentran los sistemas educativos mediante el análisis de los resultados de la prueba PISA.

El examen PISA en el primer ciclo de evaluación se centró con gran detalle en la aptitud para la lectura, en dos terceras partes y en menor proporción en el área de matemáticas y ciencias; con el fin de lograr mayor comprensión sobre un ámbito a la vez, en cada uno de los ciclos de evaluación, 2003 matemáticas y 2006 ciencias; asimismo con el objetivo de que los países participantes logren hacer las adecuaciones y cambios pertinentes en materia de evaluación educativa, en función de los resultados del desempeño estudiantil.

En este sentido, un segundo referente es aquel que está relacionado con el concepto de aptitud para lectura. De acuerdo al marco teórico de evaluación de PISA, es entendida como “la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y potencial y participar eficazmente en la sociedad”.<sup>75</sup>

Desde esta perspectiva, la competencia en lectura no se considera como una habilidad que se adquiere solamente en los primeros años de escolarización, sino que constituye un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que se expanden y que se construyen a lo largo de la vida. Por tal motivo, el énfasis del estudio en el Área de Lectura se ha centrado en cada uno de los ciclos de evaluación, en el dominio de los procesos, la comprensión de los conceptos y la capacidad de desenvolverse en diversas situaciones, es decir, enfrentar los retos de la vida real.

---

<sup>75</sup> Un marco conceptual proporciona un vehículo y un lenguaje común para debatir el propósito de la evaluación y lo que se pretende medir. Este debate fomenta el desarrollo de un consenso sobre el marco conceptual y los objetivos de la medición. Para mayor referencia sobre el marco teórico del concepto de aptitud para lectura, se sugiere ver: OCDE (2002a). “Aptitud para lectura”, en *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000. Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias*. OCDE, Aula XXI/Santillana. pp. 25-34. (<http://www.pisa.ocde.org/pdf>) [Fecha de consulta: 14-marzo-2011].

PISA tiene en cuenta tres dimensiones para evaluar las competencias de los estudiantes: a) tipo de material de lectura, b) tipo de tarea lectora o aspectos de la lectura, y c) la situación o el uso para el que se redactó el texto. A partir de estos referentes que integran la competencia lectora, se diseñan los reactivos que conforman la prueba.<sup>76</sup> A continuación se explicará en que consiste cada una de estas dimensiones:

a) En cuanto al *tipo de material de lectura*, PISA clasifica los textos en dos grandes grupos según su formato o estructura. Por un lado, están *los textos continuos*, que son los convencionales, organizados en párrafos y con indicadores como títulos y subtítulos que ayudan al lector; organizados en oraciones y párrafos, esto es, escritos en prosa que a su vez se clasifican en textos narrativos, expositivos y argumentativos. Por otro lado, ubica a *los textos discontinuos*, que se organizan en forma de listas, planos, gráficos, mapas, cuadros de diversa complejidad, entre los más importantes.

A continuación se presenta un cuadro comparativo que ilustra la distribución de tareas con textos continuos y discontinuos en PISA 2000 (en el cual la lectura fue el área prioritaria) y en PISA 2003 y 2006 (la lectura como área secundaria). Como se podrá observar en los ciclos 2000, 2003 y 2006 los textos continuos representan dos terceras partes de las tareas o ejercicios incluidos en la evaluación. Dentro de dicha categoría, en los tres ciclos, el porcentaje mayor corresponde a los textos expositivos.<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> Para mayor referencia sobre la estructura y los niveles de PISA, se sugiere ver: OCDE (2002b). *Op. cit.*, p. 58.

<sup>77</sup> Para mayor referencia sobre el marco teórico de evaluación de aptitud para lectura, se sugiere ver: PISA (2006). "La competencia lectora", en *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. OCDE/PISA. pp. 47-72. (<http://www.madrid.org>) [Fecha de consulta: 2-mayo-2011].

**Cuadro 5. Distribución de las tareas de competencia lectora, según el formato y el tipo de texto**

Formato y tipo de texto	Lectura como área prioritaria		Lectura como área secundaria	
	Porcentaje de tareas según formato y tipo de texto (%)		Porcentaje de tareas según formato y tipo de texto, en todo el texto (%)	
<b>Continuos</b>				
Narrativos	21	17	14	11
Expositivos	36	67	24	43
Descriptivos	14	17	9	11
Argumentativos y persuasivos	20	-	13	-
Preceptivos	10	-	7	-
<b>Total<sup>1</sup></b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>64</b>
<b>Discontinuos</b>				
Cuadros y gráficos	37	20	12	7
Tablas	29	40	9	14
Diagramas	12	-	4	-
Mapas	10	10	3	4
Formularios	10	30	3	11
Anuncios	2	-	1	-
<b>Total<sup>1</sup></b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>37</b>

1. Debido al redondeo, los datos totales no siempre se corresponden con la suma de los parciales.

Fuente: PISA (2006). "La competencia lectora", en *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. OCDE/ PISA. pp. 47-72.

b) La segunda dimensión alude al *tipo de tarea lectora o aspectos de la lectura*, es decir, al desarrollo de los procesos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha en la construcción del conocimiento. Específicamente, se miden a partir de tres subescalas de aptitud, las de: *obtención de información, interpretación de textos, reflexión y evaluación*; cada una de ellas cumple una función específica para el análisis de los resultados de forma parcial y global, que muestran la capacidad de los estudiantes para desarrollar un conjunto de tareas en relación con la formación adquirida en la escuela y otros espacios de aprendizaje.

La *obtención de información* se define como la capacidad de ubicar uno o más fragmentos de información en un texto; *la interpretación de textos* alude a la construcción de significados y la generación de inferencias a partir de una o más secciones de un texto; y, por último, las competencias de *reflexión y evaluación* se refieren a la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos y las ideas propias.

Los dos primeros se basan principalmente en la información contenida en el texto, mientras que los dos últimos aspectos implican la puesta en relación de lo que el texto aporta con conocimientos obtenidos en otras fuentes. Así que para la evaluación de aptitud para lectura se tienen que desarrollar una serie de procesos cognitivos, que tienen que ver con las capacidades de: identificación, selección, análisis, relación, reflexión, evaluación, interpretación y comprensión. A continuación se presenta un cuadro comparativo que ilustra la distribución de reactivos de lectura por aspectos de la aptitud para lectura.<sup>78</sup>

**Cuadro 6. Distribución de las tareas de competencia lectora, según los procesos (aspectos)**

Proceso de lectura (aspecto)	Porcentaje de tareas (%)	
	Lectura como área principal (PISA 2000)	Lectura como área secundaria (PISA 2003 y 2006)
Obtención de información	29	29
Interpretación de textos	49	50
Reflexión y valoración	22	21
<b>Total<sup>1</sup></b>	<b>100</b>	<b>100</b>

1. Debido al redondeo, los datos totales no siempre se corresponden con la suma de los parciales.

Fuente: PISA (2006). “La competencia lectora”, en *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. OCDE/PISA. pp. 47-72.

c) La clasificación textual se completa con *la situación o el uso para el que se redactó el texto*, esto es, con sus diferentes tipos de utilización. PISA señala cuatro tipos:

-*Uso personal o privado*, se refiere a las actividades que los sujetos realizan para satisfacer un interés estético, una preferencia o también una necesidad particular del ámbito doméstico, por ejemplo, lectura de novelas y cartas, entre otras.

<sup>78</sup> *Ibidem*, p.55.

-*Uso público*, para participar en actividades sociales, en sentido amplio. Supone un contexto más o menos anónimo como la lectura de un documento oficial o un informe.

-*Uso ocupacional o profesional*, (manual de instrucciones, formularios, entre otros) está vinculado a las necesidades que se pueden presentar en el transcurso de la realización de una tarea mediada por la búsqueda de información, la interpretación o la reflexión sobre un texto, en el marco de la división del trabajo, en un proceso de producción o de prestación de un servicio.

-*Uso educativo* (libros de texto y ejercicios, entre otros) en donde leer tiene un papel instrumental para la adquisición de información, la elaboración de nuevos conceptos o el análisis de los textos.

**Cuadro 7. Distribución de las tareas evaluadas sobre la competencia lectora según las situaciones.<sup>79</sup>**

Situación	Porcentaje de tareas	
	Lectura como área principal (PISA 2000)	Lectura como área secundaria (PISA 2003 y 2006)
Personal	20	21
Pública	38	25
Profesional	14	25
Educativa	28	29
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: PISA (2006). “La competencia lectora”, en *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. OCDE/PISA. pp. 47-72.

El reconocimiento de las cuatro situaciones de lectura en PISA antes descritas orienta la selección de los textos, que se asocian a esos contextos y situaciones (público, laboral, escolar, privado). Se parte de la hipótesis de que el alumno reconstruye la situación que el texto supone, para comprenderlo y resolver la tarea que se le propone.

<sup>79</sup> *Ibidem*, p. 58.

Cada una de las dimensiones vinculadas entre sí orientan la evaluación y la construcción del conocimiento para responder a las preguntas, con un grado de dificultad mayor o menor, que muestra el nivel de dominio específico sobre el contenido, al cual se le asigna una calificación en un puntaje promedio de 500 puntos que contribuye a la medición del desempeño, como un estándar de referencia para los futuros resultados en lectura.

De acuerdo a la estandarización de la OCDE, cada una de estas tres escalas se divide en cinco niveles de conocimiento y destreza.<sup>80</sup>

El nivel 5 corresponde a una calificación de más de 625 puntos. Los estudiantes son capaces de completar reactivos de lectura sofisticados, tales como los relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados; mostrar una comprensión detallada de dichos textos e inferir qué información del texto es relevante para el reactivo; ser capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas.

Los jóvenes que logran alcanzar este nivel, desarrollan las siguientes tareas en cada una de las escalas:

*-Obtención de Información:* Ubicar y, posiblemente, ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada profundamente, alguna de la cual puede encontrarse fuera del cuerpo principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para el reactivo. Tratar con información competitiva altamente plausible o extensa.

*-Interpretación de textos:* Puede ser interpretar el significado de lenguaje con sutilezas o demostrar una comprensión total y detallada de un texto.

---

<sup>80</sup> Para mayor referencia sobre la estructura y los niveles de PISA. (OCDE) (2002b). *Op. cit.*, p. 60.

*-Reflexión y evaluación:* Evaluar críticamente o establecer hipótesis, apoyándose en conocimiento especializado. Tratar con conceptos contrarios a las expectativas y apoyarse en un profundo entendimiento de textos largos o complicados.

El nivel 4 de la escala corresponde a una calificación de entre 553 y 625 puntos. Los jóvenes que alcanzan este nivel son capaces de responder reactivos de lectura difíciles, tales como ubicar información anidada, interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje y evaluar críticamente un texto.

Los jóvenes que logran alcanzar este nivel, logran desarrollar las siguientes tareas en cada una de las escalas:

*-Obtención de Información:* Ubicar y, posiblemente, ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma no son familiares. Inferir qué información proporcionada por el texto es relevante para el reactivo.

*-Interpretación de textos:* Emplear un alto nivel de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto con el que no se está familiarizado e interpretar el significado de una sección del texto tomando en cuenta el texto en su conjunto. Tratar con ambigüedades, ideas contrarias a lo esperado e ideas expuestas en enunciados negativos.

*-Reflexión y evaluación:* Emplear conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. Mostrar una comprensión precisa de textos largos o complicados.

El nivel 3 corresponde a una calificación de entre 481 y 552 puntos. Los estudiantes son capaces de manipular reactivos de lectura de complejidad moderada, tales como: ubicar fragmentos múltiples de información, vincular distintas partes de un texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos.

*-Obtención de Información:* Ubicar y, en algunos casos, reconocer la relación entre fragmentos de información, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con criterios múltiples. Tratar con la información competitiva prominente.

*-Interpretación de textos:* Integrar varias partes de un texto con el fin de identificar una idea central, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o una frase. Comparar, contrastar o categorizar tomando varios criterios en cuenta. Tratar con información competitiva.

*-Reflexión y evaluación:* Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos familiares cotidianos o recurrir a conocimientos menos comunes.

El nivel 2 corresponde a una calificación entre 408 y 480 puntos que reflejan que los sujetos son capaces de responder reactivos básicos de lectura, tales como: ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla.

*-Obtención de Información:* Ubicar uno o más fragmentos de información, cada uno de los cuales puede ser requerido para cumplir criterios múltiples. Tratar con información prominentemente competitiva.

*-Interpretación de textos:* Identificar la idea central de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías simples o interpretar significados dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está resaltada y se requieran inferencias de bajo nivel.

*-Reflexión y evaluación:* Realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, o explicar una característica del texto recurriendo a la experiencia y actitudes personales.

El nivel 1 corresponde a una calificación entre 335 y 407 puntos o menos de 335 puntos. Los estudiantes que dominan este nivel son capaces de realizar sólo los

reactivos de lectura menos complejos que se han desarrollado para PISA, como ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano. Los estudiantes cuyo desempeño se sitúa por debajo de los 335 puntos, es decir, debajo del nivel 1, no son capaces de realizar el tipo de lectura más básico que PISA busca medir.

*-Obtención de Información:* Tomar en cuenta un solo criterio para ubicar uno o más fragmentos independientes de información expresada explícitamente.

*-Interpretación de textos:* Reconocer el tema central o el propósito de un autor en un texto acerca de un tema familiar, cuando la información requerida en el texto es prominente.

*-Reflexión y evaluación:* Realizar una conexión simple entre la información en el texto y el conocimiento común y cotidiano.

Cada uno de estos niveles indica lo que son capaces de hacer los jóvenes o lo que se esperaría que manejaran en aptitud para lectura, como una herramienta de adquisición y aplicación básica para el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida. De acuerdo a las puntuaciones, los alumnos que logran alcanzar los niveles 4 y 5 son aquellos estudiantes que son capaces de realizar tareas de mayor complejidad, tales como localizar y ordenar múltiples fragmentos de información oculta en el texto, en función de varios criterios. Por el contrario, las tareas más fáciles exigen a los estudiantes que localicen una información claramente definida de acuerdo con un solo criterio de evaluación.

En PISA 2000, el rendimiento escolar en estos tres tipos de tareas se presentaron en escalas independientes, en cambio en la segunda (2003) y tercera ronda (2006) de aplicación, se asignó menos tiempo para la prueba de lectura y los resultados se situaron en una sola escala de competencia lectora, que reúne los tres tipos de tareas, con una media de 494 puntos y una desviación estándar de 100 puntos.

En cuanto a competencias lectoras, el proyecto PISA 2003 y 2006 emplea un marco de referencia idéntico a PISA 2000. Es por ello, que sin pretender agotar lo que este proceso ha implicado, obliga a abrir el diálogo con otros rubros de atención que también forman parte de la estructura del examen, como son los resultados de desempeño estudiantil y los criterios de evaluación.

Por la importancia y relevancia del tema, interesa seguir trabajando en el siguiente apartado los referentes que conforman la prueba PISA de carácter técnico-instrumental que en parte determinan la homologación de habilidades, destrezas y actitudes en los diferentes niveles de desempeño y rendimiento escolar.

### **2.3 Resultados y criterios de evaluación del Área de Lectura.**

El tercer eje de análisis que interesa situar en este apartado está relacionado con los resultados y criterios de evaluación del examen PISA en el Área de Lectura, con el objetivo de analizar el desempeño estudiantil del año 2000 al 2006, con el objetivo de realizar un estudio comparativo sobre el lugar que ha ocupado México en relación con otros países participantes en el contexto internacional; así como desarrollar un análisis más detallado sobre los cambios más significativos antes y después de la Reforma de la Educación Secundaria 2006.

Particularmente en el Área de Lectura porque es el primer dominio clave que evalúa el examen PISA con mayor profundidad en el ciclo de evaluación 2000 y menor proporción en el período 2003 y 2006, lo que permite situar un panorama más amplio sobre los resultados del desempeño estudiantil.

Para ello es importante inscribir los elementos que conforman los criterios de evaluación del examen PISA, tales como: el método, el tipo de preguntas utilizadas y los diferentes tipos de estudio que se presentan para analizar los resultados del desempeño estudiantil de los países participantes de la prueba PISA en los ciclos de evaluación 2000, 2003 y 2006.

-En cuanto al *método* tiene que ver con la aplicación de dos tipos de instrumentos escritos: los cuadernillos y los cuestionarios de contexto, cada uno de ellos cumple una función específica en el marco de la evaluación.

Los *cuadernillos* de PISA están diseñados conforme a un esquema que asegura la cobertura de los contenidos, integrado por módulos, unidades y reactivos; su objetivo consiste en recabar información sobre las competencias lectoras, a través de la prueba, con una duración de dos horas.

Los *cuestionarios de contexto* son un instrumento cuya función consiste en aportar información sobre las características de los alumnos y los centros de enseñanza, por lo tanto se dirige a los alumnos y directores de cada escuela participante y les lleva aproximadamente 30 minutos completar la prueba.<sup>81</sup>

-En cuanto al *tipo de preguntas* que se formulan para la valoración de competencias lectoras, en PISA básicamente son de dos tipos: preguntas abiertas y de opción múltiple:

Las *preguntas abiertas* requieren que el estudiante construya su propia respuesta, en algunos casos se trata de respuestas breves y en otras de respuestas más elaboradas; permiten conocer el tipo de procesamiento de la información almacenada por el lector.

Las *preguntas de opción múltiple*, implican que los estudiantes seleccionen una opción, es uno de los procedimientos más empleados para evaluar la

---

<sup>81</sup> INEE (2005). "Evaluación de la comprensión lectora. Proyecto PISA 2000", en *Programa PISA. Pruebas de Comprensión Lectora*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, INECSE. pp. 6-11. (<http://www.madrid.org>) [Fecha de consulta: 3-Febrero-2011].

comprensión lectora y consiste en proporcionar al alumnado un texto relativamente corto seguido de varias preguntas que, a su vez, tienen varias alternativas de respuesta de entre las que el alumno debe elegir la que considere correcta.<sup>82</sup>

La prueba PISA 2003 y 2006 emplea un marco de referencia idéntico y una serie de preguntas tomadas de PISA 2000, con el objetivo de garantizar la posibilidad de comparar las tendencias a la hora de calcularlas.<sup>83</sup> En este sentido, interesa situar los resultados del desempeño estudiantil de los jóvenes de nuestro país, en comparación con otros países participantes miembros de la OCDE y asociados, de los ciclos de evaluación 2000, 2003 y 2006, con el objetivo de situar los alcances y límites de las puntuaciones del desempeño estudiantil en la escala global y subescalas del Área de Lectura.

Para analizar y comparar los resultados del desempeño estudiantil es importante situar los diferentes tipos de estudio que PISA realiza para medir los reactivos de la prueba, que tienen grados de dificultad mayores y menores, con el objetivo de facilitar la interpretación de los resultados del desempeño estudiantil.

El examen PISA diseñó una escala estandarizada de 200 a 800 puntos con una media de 500 puntos, estos puntos de referencia proporcionan un “ancla” para la medición del desempeño estudiantil en el Área de Lectura. La descripción y análisis de los resultados se desarrolla a partir de tres tipos de estudio:

*- Porcentaje de estudiantes en cada nivel de dominio en la escala global de lectura.* Este tipo de estudio sitúa la distribución de estudiantes entre los niveles de dominio que indica la proporción de alumnos en cada país que pueden demostrar un nivel de conocimiento y habilidad específico.

---

<sup>82</sup> Ibídem, p. 8.

<sup>83</sup> Al respecto, un ejemplo de los reactivos liberados en la prueba PISA 2000 en el Área de Lectura, se puede observar en el anexo de la presente investigación.

- *El desempeño medio de los países.* Es un tipo de estudio que muestra la valoración de las naciones con una media de desempeño por arriba, cercano y debajo del promedio de la OCDE en una escala de 200 a 800 puntos. La media de los puntajes de desempeño se emplea normalmente para evaluar la calidad de las escuelas y los sistemas educativos.

- *El desempeño al interior de los países.* Es un tipo de análisis que se concentra en la distribución relativa de puntajes, es decir, la separación que existe entre los estudiantes con los niveles de desempeño más altos y más bajos dentro de cada país.<sup>84</sup>

### **2.3.1 PISA 2000**

En el Área de Lectura, las puntuaciones en el *área combinada de la OCDE*<sup>85</sup> señalan que el 10% de los estudiantes dominan el nivel 5, más de 15% de los estudiantes en Australia, Canadá, Finlandia, Nueva Zelanda y el Reino Unido llegan a este nivel y 12% o más en Bélgica, Estados Unidos e Irlanda; sin embargo, la cifra llega a 5% o menos en Brasil, España, la Federación Rusa, Grecia, Letonia, Luxemburgo, México y Portugal.

Específicamente, 31% de los alumnos dominan el nivel 4, la mitad de los estudiantes en Finlandia y 40% o más de los de Australia, Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda y el Reino Unido; con excepción de Luxemburgo y México, por lo menos uno de cada cinco estudiantes en cada país de la OCDE alcanza, como mínimo, el nivel 4 y en el caso de Brasil, sólo el 4% de los alumnos llegan.

Continuando con la revisión, cabe mencionar que el 60% de los estudiantes dominan por lo menos el nivel 3; mientras que el 82% dominan el nivel 2 o mayor

---

<sup>84</sup> OCDE (2002b). *Op. cit.*, p. 28.

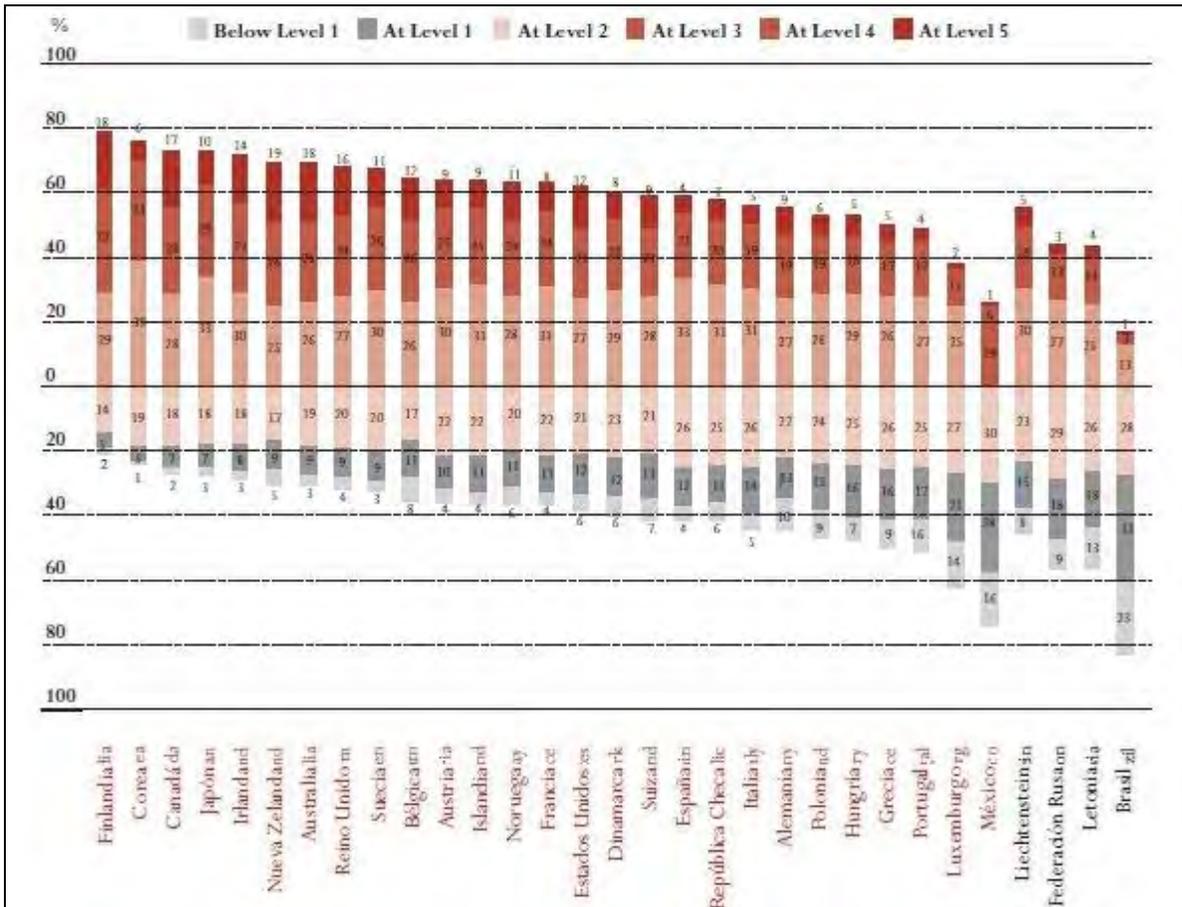
<sup>85</sup> El *área combinada de la OCDE* toma a los países de la OCDE como una sola entidad, a la cual cada país contribuye en proporción al número de jóvenes de 15 años inscritos en sus escuelas. Este total ilustra cómo se compara un país con el área de la OCDE como un todo. *Ibidem*, p. 33.

en la escala combinada de aptitud para lectura; en todos los países de la OCDE, por lo menos la mitad del total de estudiantes se ubican en este nivel, como es el caso de España y Nueva Zelanda.

Y, por último, el 12% de los estudiantes se ubica en el nivel 1 y el 6% debajo de dicho nivel (0), aunque existen amplias diferencias entre países. Por ejemplo en Corea y Finlandia, sólo alrededor del 5% se ubican en el nivel 1 y menos del 2% por debajo del mismo, pero estas naciones son la excepción. De tal manera que los países con 20% en el nivel 1 o menor son, en orden descendiente: Brasil, Letonia, la Federación Rusa, Liechtenstein, México, Luxemburgo, Portugal, Grecia, Hungría, Polonia, Alemania, Italia.

A continuación se presenta una gráfica que ilustra los resultados del desempeño estudiantil, en cada uno de los dominios en la escala combinada de aptitud para la lectura, en el ciclo de evaluación del año 2000.

**Cuadro 8. Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles de la escala combinada de aptitud para lectura, en el ciclo de evaluación 2000.**



Fuente: Base de datos OCDE, PISA 2001.

-En cuanto al *desempeño medio de los países* en PISA 2000, el rendimiento en aptitud para lectura muestra que Finlandia es mejor que cualquier otro país de la OCDE, con un puntaje de 546 puntos, es decir, en términos técnicos se encuentran por arriba de la media. Siguiendo la escala de puntuaciones, los países con una media de desempeño significativamente por arriba del promedio de la OCDE son: Australia, Bélgica, Canadá, Corea, Irlanda, Islandia, Japón, Nueva Zelanda, el Reino Unido y Suecia.

En tanto que cinco naciones mostraron un desempeño cercano al promedio de la OCDE: Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Noruega y Suiza, mientras que 14

países resultaron significativamente por debajo del promedio de la OCDE: Alemania, Brasil, España, la Federación Rusa, Grecia, Hungría, Italia, Letonia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Polonia, Portugal y la República Checa.

Con base en esta comparación, Austria (502, 512 puntos), Canadá (530, 542 puntos), España (483, 506 puntos), Irlanda (524, 533 puntos), Portugal (455, 480 puntos) y el Reino Unido (523, 539 puntos) muestran un mejor desempeño en la escala de reflexión y evaluación que en la de obtención de información. Por otra parte, Alemania (483, 478 puntos) Australia (536, 526 puntos), Bélgica (515, 497 puntos), Finlandia (556, 533 puntos), Francia (515, 496 puntos) y Suiza (498, 488 puntos) muestran un mejor desempeño en la escala de obtención de información que en la de reflexión y evaluación.

-En cuanto a la *distribución al interior de los países*, los resultados de desempeño estudiantil muestran que en cada nación, por lo menos 5% de los estudiantes no alcanzan el nivel medio de dominio en el país de la OCDE con el nivel más bajo de desempeño, que es México; en Alemania, Hungría y Polonia, la cuarta parte de los estudiantes no llega al puntaje medio más bajo; y en el otro extremo de la escala, cada uno tiene por lo menos 5% de estudiantes que se desempeñan por arriba de la media de Finlandia, el país con el desempeño promedio más alto.

### **2.3.2 PISA 2003**

En PISA 2003 también el Área de Lectura formó parte de la evaluación, aunque en menor proporción, el desempeño estudiantil se calificó con base en la misma escala de PISA 2000, estableciendo el puntaje medio de los países de la OCDE que participaron en el estudio, de 200 a 500 puntos. En este sentido algunos de

los países que muestran cambios estadísticamente significativos en cuanto al desempeño para lectura, de PISA 2000 a PISA 2003 son:<sup>86</sup>

**Cuadro 9. Cambios de PISA 2000 y PISA 2003**

	Aumento	Disminución
Promedio para todos los estudiantes	Polonia	Austria, España, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, México,
	Letonia, Liechtenstein	Hong Kong-China, Federación Rusa
Puntaje entre los estudiantes con mejor desempeño <sup>1</sup>	Corea	Canadá, Dinamarca, Finlandia, Irlanda
	Brasil, Letonia, Liechtenstein	Hong Kong-China, Federación Rusa
Puntaje entre los estudiantes con desempeño más bajo students <sup>2</sup>	Polonia	Austria, España, Islandia, Italia, Japón, México
	Letonia, Liechtenstein	Brasil, Federación Rusa

Fuente: OCDE (2003). "Desempeño en aptitud para lectura 2003", en *Primeros resultados de PISA 2003. Resumen Ejecutivo*. OCDE/PISA, p. 40.

En la segunda aplicación de PISA, nuestro país obtuvo 400 puntos en el nivel de desempeño en aptitud para lectura, es decir, disminuyó en comparación con PISA 2000 en que obtuvo 422 puntos.

De acuerdo a la escala global, los países cuyos estudiantes- entre 65% y 80%-leen en el nivel 3 o mejor son: Australia, Canadá, Corea, Finlandia, Irlanda, Nueva Zelanda, Suecia, Hong kong-China y Liechtenstein. En el extremo de la escala, los países con el número máximo y mínimo de estudiantes ubicados en el nivel 1 o inferior son: menos del 10% Canadá, Corea, Finlandia, Macao-China; entre una cuarta parte y la mitad Grecia, Turquía, Federación Rusa, Serbia, Tailandia y Uruguay; y más de la mitad: México, Brasil, Indonesia y Túnez.

<sup>86</sup> OCDE (2003). "Desempeño en aptitud para lectura 2003", en *Primeros resultados de PISA 2003. Resumen Ejecutivo*. OCDE/PISA, p. 40. Véase en: (<http://www.inee.edu.mx>) [Fecha de consulta: 22-marzo-2011].

Para mayor referencia sobre las puntuaciones de PISA 2003, interesa situar el rendimiento escolar de los países participantes en cada uno de los niveles de dominio de aptitud para la lectura. Al respecto, cabe señalar que igual que en PISA 2000, las puntuaciones se presentan de acuerdo a los 5 niveles de dominio, que corresponden a distintos niveles de dificultad en las tareas.

De acuerdo al análisis de resultados del informe de PISA, la proporción de alumnos que ocupan los máximos niveles de rendimiento en la evaluación de competencias lectoras, son los siguientes países: Finlandia, Bélgica, Nueva Zelanda, Hong kong-China y Macao-China.

Siguiendo la escala de puntuaciones, el 28% de los alumnos alcanza el nivel 4 de aptitud o más, es decir, casi la mitad de los estudiantes de Finlandia, Australia, Canadá, Corea, Nueva Zelanda y Liechtenstein en el conjunto del Área de Lectura de la OCDE; con excepción de México, Eslovaquia y Turquía, en donde al menos uno de cada cinco alumnos en cada país de la OCDE alcanza por lo menos el nivel 4.

En el conjunto del área de la OCDE, el 55% de los alumnos tienen una competencia, al menos de nivel 3, es decir, que desarrollan habilidades de complejidad moderada. Al respecto, en 8 de los 30 países de la OCDE (Australia, Canadá, Finlandia, Irlanda, Corea, Países Bajos, Nueva Zelanda y Suecia), y en dos países asociados (Hong Kong-China y Liechtenstein), entre el 65% y el 80% de los alumnos de 15 años alcanzan el tercer nivel.

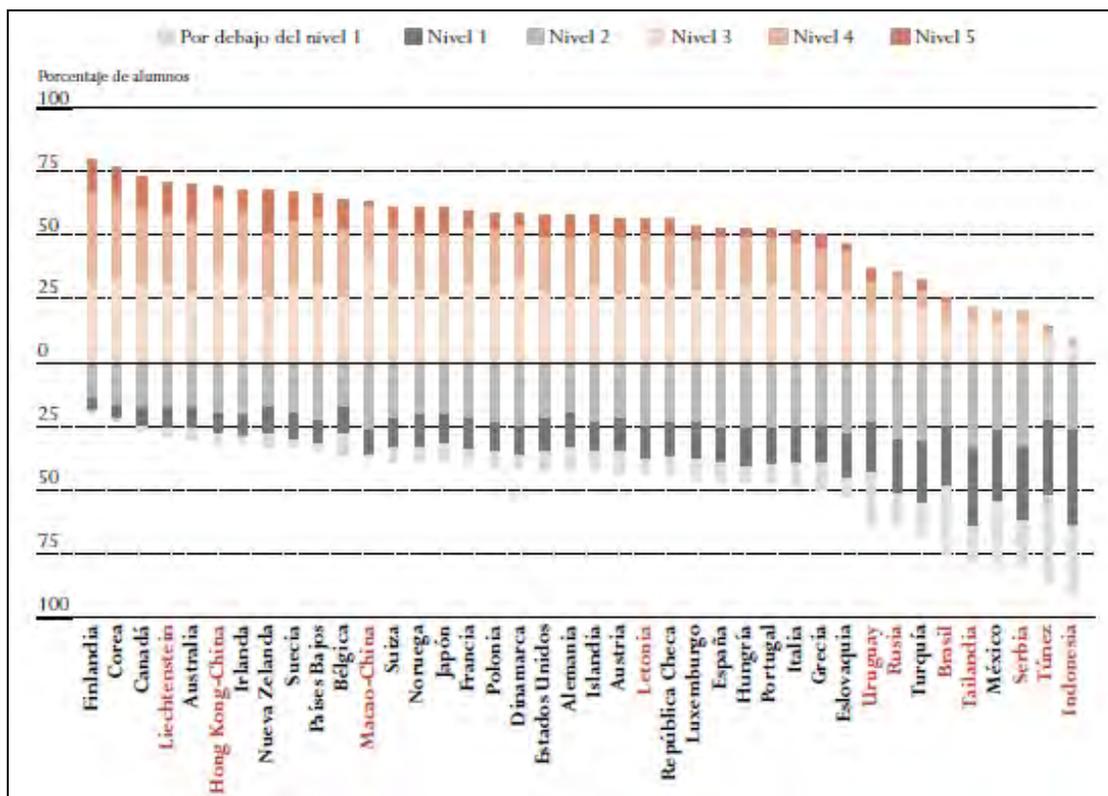
Por otra parte, el 78% de los alumnos alcanzan el nivel 2 o más de competencia lectora, en todos los países de la OCDE, menos México y Turquía, en donde al menos tres de cada cuatro estudiantes alcanzan el nivel 2 o más.

El 14% de los alumnos alcanzan el nivel 1 y el 8% está por debajo; sin embargo hay grandes diferencias entre unos países y otros. Por ejemplo, en Finlandia y

Corea, sólo el 5% está en el nivel 1 y sólo el 1% está por debajo de él, pero estos dos países son excepciones.

En todos los demás países de la OCDE, el porcentaje de alumnos en el nivel 1 o por debajo varía entre el 10% y el 52%. En la cuarta parte de los países de la OCDE, están por debajo del nivel 1 entre el 2 y el 5% de los alumnos. Los países de la OCDE con un 20% o más de alumnos en el nivel 1 o por debajo son (en orden decreciente): México, Turquía, Grecia, Eslovaquia, Italia, Luxemburgo, Alemania, Portugal, España, Austria y Hungría. A continuación, se presenta una gráfica comparativa que ilustra los resultados de desempeño estudiantil, en cada uno de los dominios en la escala combinada de aptitud para lectura, en el ciclo de evaluación del año 2003.

**Cuadro 10. Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles en la escala combinada de aptitud para lectura, en el ciclo de evaluación 2003.**



Fuente: OCDE (2003). "Desempeño en aptitud para lectura 2003", en *Primeros resultados de PISA 2003. Resumen Ejecutivo*. OCDE/PISA, p. 40.

### 2.3.3 PISA 2006

Los resultados de PISA 2006 en el área combinada de lectura señalan que el 8,6 % de los estudiantes está en el nivel 5. En Corea, el 21,7 % de los estudiantes esta en este nivel, al igual que más del 15 % de los estudiantes de Finlandia y Nueva Zelanda. En Canadá el 14,5 % de los estudiantes esta en este nivel y más del 11% en Irlanda, Polonia y Bélgica y Hong Kong-China. En contraste con estos datos, menos del 1% de los estudiantes en México alcanzan el nivel 5; en Indonesia, Kirguizistán, Azerbaiyán, Túnez, Jordania, Tailandia, Serbia, Rumania y Montenegro el porcentaje es de menos del 0,5 %.

En el nivel 4, el 29,3 % de los alumnos es competente. Más de la mitad de los alumnos en Corea y al menos un 40 % de estos en Finlandia, Canadá, Nueva Zelanda y Hong Kong-China alcanzan al menos el nivel 4. Con la excepción de México, Turquía, España y Grecia; al menos el 20 % de los alumnos de cada país de la OCDE alcanza, como mínimo, el Nivel 4.

En seis de los países de la OCDE: Corea, Finlandia, Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda y Australia un 57,1 % de los estudiantes es competente en el nivel 3; en Hong Kong-China y Liechtenstein más del 65 % de los alumnos de 15 años son competentes en el nivel 3. En el nivel se sitúa la mayoría de los alumnos, un promedio del 27,8 % de estudiantes en el área de la OCDE.

En el nivel 2, el 79,9 % de los alumnos es competente en lectura. En todos los países de la OCDE excepto México, Turquía, República Eslovaca y Grecia, al menos el 73 % de los alumnos está en el nivel 2 o superior. En Finlandia el 95,2 % de los alumnos está en el nivel 2 o superior. Otros países con más del 85 % de los alumnos en el nivel 2 o superior son en orden ascendente: Nueva Zelanda, Australia, Irlanda, Canadá, Corea y Liechtenstein, Estonia, Macao-China y Hong Kong-China.

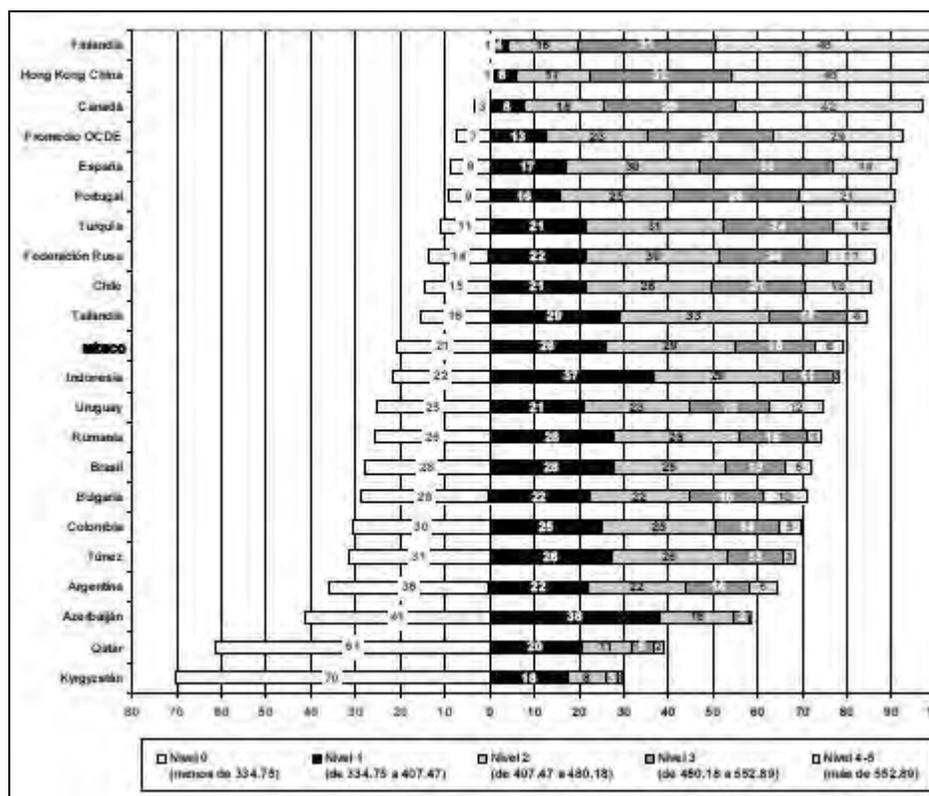
En PISA 2006, el 12,7 % de los estudiantes tiene un rendimiento de nivel 1, y el 7,4% por debajo del nivel 1, sin embargo hay grandes diferencias entre países. Por ejemplo, en Finlandia y Corea menos del 6% de los estudiantes tiene un rendimiento igual o inferior al nivel 1; en el resto de países de la OCDE, el porcentaje varía entre el 11% Canadá y el 47,0% México. Los países de la OCDE al menos con un 25% de alumnos en el nivel 1 o inferior son: México, Turquía, República Eslovaca, Grecia, Italia y España.

-En cuanto al *desempeño medio de los países* en PISA 2006, los países que superaron la media, es decir, mayor de lo esperado son los países de: Canadá, Finlandia, Corea, Hong Kong-China, Portugal y Turquía; los países con media de desempeño dentro de lo esperado son: Brasil, Chile, España, Indonesia, México, Tailandia y Túnez; y los países con media de desempeño menor de lo esperado son: Argentina, Azerbaijón, Bulgaria, Colombia, Kirgystán, Qatar, Rumania, Fed. Rusa y Uruguay.

-En cuanto al *desempeño al interior de los países*, 47% de los estudiantes mexicanos estuvieron en los niveles más bajos y apenas 6% se colocó entre los niveles 4 y 5, contra 29% del promedio de la OCDE en las mejores escalas.

A continuación se presenta una gráfica que ilustra el nivel de dominio de los países, en aptitud para lectura de la prueba PISA 2006, ordenados de manera descendente.

**Cuadro 11. Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles en la escala combinada de aptitud para lectura, en el ciclo de evaluación 2006.**



Fuente: INEE. Base de datos.

La publicación de los resultados del rendimiento escolar de PISA ha llevado aparejada una gran polémica sobre los niveles de desempeño estudiantil alcanzados por los jóvenes de nuestro país, en comparación con otros países miembros de la OCDE. De ahí la importancia y relevancia de *la evaluación* como uno de los ejes centrales de las reformas y políticas educativas que han impulsado la medición y estandarización de un conjunto de habilidades básicas para el mundo del mañana.

La diversidad de propuestas y procesos de evaluación se han transformado en las últimas décadas, debido a la estandarización de pruebas nacionales e internacionales que se han encargado de regular más los recursos financieros otorgados a los sistemas de instrucción pública que acompañar la evaluación formativa de miles de docentes y alumnos.

Es así que la evaluación desde la perspectiva de los organismos internacionales, específicamente de la OCDE, considerada como técnica, cuantificable, medible, etc., conlleva a centrarse exclusivamente en estandarizar los instrumentos, procesos y resultados de los mismos, lo que dificulta no sólo su interpretación sino dar cuenta de los verdaderos problemas que subyacen en el aula, la escuela y los sistemas educativos, además de que la escuela debe ser considerada un bien social simbólico y no tangible.

Un análisis más detallado de los resultados de la evaluación de las competencias lectoras del estudio de PISA, en los tres ciclos de evaluación, confirma que las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes mexicanos son riesgosamente bajas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida; en comparación con los resultados de desempeño estudiantil de Finlandia, Corea, Canadá, Hong Kong-China, Australia, Irlanda y Nueva Zelanda, países en los que sus estudiantes alcanzan las puntuaciones más altas en la prueba, y que también figuran entre los que consiguen puntuaciones más altas en matemáticas y conocimientos científicos básicos, junto con los estudiantes de Japón y República de Corea.

Los resultados de aptitud para la lectura, muestran que menos del 1% de los estudiantes mexicanos de 15 años alcanzan el quinto nivel de aptitud para la lectura; ello significa que este bajísimo porcentaje de jóvenes es capaz de contestar adecuadamente preguntas que requieren competencias lectoras complejas; tales como evaluar críticamente la información contenida en un texto con el que se tiene poca familiaridad, formular hipótesis con base en conocimiento especializado, o asimilar conceptos contrarios al sentido común.

Lo que significa que la mayoría de los estudiantes mexicanos tienen serias dificultades para usar la lectura como una herramienta efectiva para adquirir y ampliar los conocimientos y habilidades en otras áreas, que les permitan emplear el uso de la información escrita eficazmente, para el análisis de las tareas y el uso de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento.

Como se puede apreciar en los diferentes cuadros comparativos presentados en los informes de la OCDE, México ocupa los últimos lugares en esta materia en el contexto internacional y nacional. Este grave rezago cultural ha sido reconocido ya explícitamente por los gobiernos en turno, así como por los organismos internacionales y las diversas instituciones educativas y culturales de la nación. De tal forma, que la lectura representa hoy en día uno de los problemas más importantes a resolver en el contexto nacional, en materia de política educativa, sin desconocer las otras dos áreas de evaluación que son igual de importantes para el desarrollo y crecimiento del país.

Asimismo, por la relevancia que tienen los resultados de desempeño estudiantil a nivel internacional y nacional, es que interesa situar el impacto y los cambios generados en el diseño de planes y programas de estudio bajo el enfoque por competencias. En el siguiente capítulo se trabajará la Reforma de Educación Secundaria, a partir del plan y los programas de estudios del año 2003 y 2006, de tercero de secundaria, en la asignatura de Español; así como los resultados de evaluación en aptitud para la lectura en el Distrito Federal, de la prueba PISA.

### **Capítulo 3. Reforma de la Educación Secundaria 2006, en 3° de Secundaria en la asignatura de Español.**

#### **3.1. Plan de estudios 2003 en 3° de secundaria de la asignatura de Español.**

El primer eje de análisis del presente apartado está relacionado con la Reforma de la Educación Secundaria 2006, en tercer grado de secundaria de la asignatura de Español, con el objetivo de situar y analizar el plan de estudios del año 2003, las competencias y formas de evaluación que se inscriben en el marco de la política educativa; así como las fuertes implicaciones que este proceso ha tenido para el diseño, desarrollo y puesta en marcha de planes y programas de estudio basados en competencias.

Al respecto interesa situar brevemente el contexto histórico-social en el cual se generó la Reforma de la Educación Secundaria 2006 en nuestro país, e inscribir algunos de los rasgos que conforman la estructura de ésta, tales como los objetivos, las características y finalidades que pretende para la educación básica, el perfil de egreso, así como las competencias y formas de evaluación, entre otros elementos centrales del currículo nacional, que la política educativa ha formulado para llevar a cabo una reforma integral de este nivel educativo.

Desde la década de los años setenta la educación secundaria ha tenido un crecimiento constante, pero a un ritmo decreciente, siendo éste mayor al 50% en lo que se refiere a la matrícula, los docentes y alumnos; esta situación obedece sobre todo al crecimiento acelerado de la población, fenómeno que provocó la gran expansión de la educación primaria, entonces la única con carácter jurídico de obligatoriedad.

No obstante, la velocidad de su crecimiento es más lenta en los 80's, las estadísticas muestran que sólo aumentó un 38% el número de alumnos, 39% el número de maestros y las escuelas en 117%; estos porcentajes reflejan sin duda lo que se ha denominado "la década perdida" definida así por las crisis

económicas recurrentes, en las que el sistema educativo, al igual que otros ámbitos de las políticas sociales, es sin duda de los más afectados por aquéllas.<sup>87</sup>

El ritmo de crecimiento de la secundaria en las tres últimas décadas se explica en buena medida por el mejoramiento de la eficiencia terminal de la educación primaria y también por la ampliación de la oferta del servicio educativo en la enseñanza secundaria. Sin embargo, ésta última población se ha visto fuertemente afectada por la reprobación, la retención, el rezago y el egreso oportuno de los alumnos, entre otros factores clave (económicos, sociales) que se consideran para concluir este nivel de formación.

A continuación se presenta un cuadro comparativo que ilustra la matrícula del Subsistema de Educación Básica, por nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria) y ciclos escolares, desde la década de 1980 al ciclo escolar 2007-2008.

---

<sup>87</sup> Para mayor referencia sobre el desarrollo y estado actual del Sistema Educativo Nacional se sugiere ver: INEE (2008). "Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional", en *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*. México, INEE, p. 33. ([www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)) [Fecha de consulta: 6-febrero-2011].

**Cuadro 12. Panorama Educativo de la década de 1980 al ciclo escolar 2007-2008.  
Subsistema de Educación Básica**

Nivel educativo	Ciclos escolares							Crecimiento %		
	1980/1981	1990/1991	2000/2001	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	1980-1990	1990-2000	2000-2007
<b>Preescolar</b>										
Alumnos	1 071.6	2 734.1	3 423.6	4 086.8	4 452.2	4 739.2	4 745.7	155.1	25.2	38.6
Maestros	32 383.0	104 972.0	156 309.0	179 667.0	192 256.0	206 635.0	214 548.0	224.2	48.9	37.3
Escuelas	12 941.0	46 736.0	71 840.0	79 444.0	84 337.0	86 746.0	88 426.0	261.1	53.7	23.1
<b>Primaria</b>										
Alumnos	14 666.2	14 401.6	14 792.5	14 652.9	14 548.2	14 585.8	14 654.1	-1.8	2.7	-0.9
Maestros	375 215.0	471 625.0	548 215.0	559 491.0	561 342.0	563 022.0	564 822.0	25.7	16.2	3.0
Escuelas	76 024.0	82 280.0	99 008.0	98 178.0	98 045.0	98 027.0	98 225.0	8.2	20.3	-0.8
<b>Secundaria</b>										
Alumnos	3 033.9	4 190.2	5 349.7	5 894.4	5 979.2	6 055.5	6 116.3	38.1	27.7	14.3
Maestros	168 588.0	234 293.0	309 123.0	339 784.0	348 232.0	356 133.0	364 723.0	39.0	31.9	18.0
Escuelas	8 873.0	19 228.0	28 353.0	31 208.0	32 011.0	32 788.0	33 697.0	116.7	47.5	18.8
<b>Total básica</b>										
Alumnos	18 771.7	21 325.9	23 565.8	24 634.1	24 979.6	25 380.5	25 516.2	13.6	10.5	8.3
Maestros	576 186.0	810 890.0	1 013 647.0	1 078 942.0	1 101 830.0	1 125 790.0	1 144 093.0	40.7	25.0	12.9
Escuelas	97 838.0	148 244.0	199 201.0	208 830.0	214 393.0	217 561.0	220 348.0	51.5	34.4	10.6

Fuente: INEE (2008). "Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional", en *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*. México, INEE, p. 33. ([www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)).

Como se puede apreciar en el cuadro comparativo, la década de los ochenta se distinguió por la acelerada expansión de la educación preescolar, la cual creció entre 150% en alumnos y más de 200% en maestros y escuelas. En lo que se refiere a la educación primaria, el número de alumnos ha ido descendiendo ligeramente, excepto durante los 90's, aunque los maestros y las escuelas no han dejado de aumentar casi 51% y 29% respectivamente en el período señalado.

Asimismo, la educación secundaria muestra que durante los años 80's el volumen de alumnos creció en 38%; el de maestros en 39% y, las escuelas en 117%;

mientras que durante el período 2000-2007 sólo aumentó un 14%, 18% y 19% respectivamente.<sup>88</sup>

En cuanto a la dimensión y estructura del sistema educativo nacional, en la actualidad, la educación básica en México está conformada por los niveles de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años), este último nivel comprende las modalidades de: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para trabajadores, del sistema escolarizado.

Desde la reforma de 1993 se definió el nivel de tercero de secundaria como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, así el derecho a la educación de todos los mexicanos se amplió en términos de los años de escolarización básica; así como la responsabilidad del Estado para garantizarlo, con base en los lineamientos establecidos en el Artículo Tercero Constitucional y en la Ley General de Educación de 1993.<sup>89</sup>

El plan de estudios de educación secundaria de 1993 fue de enorme importancia para poder elevar la educación secundaria a obligatoria y darle un sentido claro al papel de este nivel educativo, con una formación general, única y común para todos los alumnos.

Sin embargo, las críticas a dicho proceso hablan de que fue una reforma inconclusa o postergada, porque, al igual que las anteriores reformas de finales del siglo XX (1966 y 1974) y la de principios del XXI (2003) han permitido observar las carencias y debilidades del sistema, en cuanto a los procesos de gestión y

---

<sup>88</sup> *Ibidem*, pp. 41- 42.

<sup>89</sup> Una consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) fue el establecimiento, en julio de 1993, de la obligatoriedad de la educación secundaria incrementándose a 9 años la escolaridad básica obligatoria; es decir, seis de primaria y tres de secundaria. La reformulación de contenidos y materiales educativos implicó una reforma curricular y pedagógica —inédita y de amplias dimensiones—. Se renovaron los contenidos y se organizaron de nuevo como antes de la reforma de 1973, por asignaturas; se amplió y diversificó la producción de materiales educativos para alumnos y maestros; se propuso el trabajo pedagógico de enfoque constructivista y, además, se incorporó una visión institucional de la escuela que exigió nuevas formas y contenidos de trabajo a la supervisión y dirección escolar. Para mayor referencia, sobre la reforma de 1993, se sugiere ver: (<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>) [Fecha de consulta: 5-abril-2011].

organización curricular y las prácticas educativas, que no han logrado cambios significativos en la vinculación con otros niveles, así como el enfoque educativo y la formulación de contenidos y materiales educativos que permitan enfrentar las necesidades que la sociedad exige a los jóvenes que egresan del nivel de secundaria.

A partir de 1993 la educación secundaria se comprende ahora como un nivel de la educación básica obligatoria y de manera semejante a lo que acontece en otros países, hoy en día se encuentra cuestionada, sobretodo porque reclama nuevos contenidos y formas de realizarla, que sea pertinente a las circunstancias presentes y resulte significativa para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

En el presente siglo, nuestro país tiene un sistema educativo amplio en su cobertura, diverso en su demanda de jóvenes con experiencias, referentes, intereses y motivaciones muy heterogéneos; así como desafiante y complejo por los problemas de calidad, equidad, eficacia, eficiencia, pertinencia y relevancia que enfrenta para responder a la diversidad y diferencia en el marco de las exigencias que plantea la sociedad del conocimiento a los estudiantes y agentes de la educación.

A continuación se presenta un cuadro comparativo que ilustra el crecimiento de la matrícula y la participación de las modalidades en la ampliación de las oportunidades de acceso. Como se puede observar, entre los ciclos escolares 1993-94 y 2001-2 la matrícula creció un 26% a nivel nacional, el número de escuelas creció un 39% y de maestros 29%.<sup>90</sup>

---

<sup>90</sup> SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México, SEP, p. 6. (<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>) [Fecha de consulta: 5-marzo-2011].

**Cuadro 13. Incremento de matrícula, de escuelas y maestros por modalidad de educación secundaria, 1993-4 y 2001-2**

Modalidad	Matrícula		Dif. %	Escuelas		Dif. %	Maestros		Dif. %
	1993-94	2001-02		1993-94	2001-02		1993-94	2001-02	
General	2,573,417	2,841,475	10.42	8,094	9,573	18.27	156,468	186,975	19.50
Técnica	1,209,728	1,542,090	27.47	3,362	4,046	20.35	61,877	78,342	26.61
Telesecundaria	558,779	1,096,637	96.26	9,339	15,485	65.81	26,636	51,794	94.45
<b>Total</b>	<b>4,341,924</b>	<b>5,480,202</b>	<b>26.22</b>	<b>20,795</b>	<b>29,104</b>	<b>39.96</b>	<b>244,981</b>	<b>317,111</b>	<b>29.44</b>

Fuente: SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México, SEP, 6 p.

En este contexto, se muestra un cuadro comparativo en el que se cotejan algunos de los indicadores relacionados con la calidad de la educación básica en México, que son: cobertura, deserción, reprobación y eficiencia, en cada uno de los niveles de educación (preescolar, primaria y secundaria), en relación con el crecimiento de la matrícula desde 1999 hasta el 2005.

**Cuadro 14. Indicadores de la Educación Básica 1999-2005**

Niveles	Matrícula (miles)		1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
Educación Preescolar	4 086.8	Atención de 3	14.	15.	17.	20.	22.1	25.
		Atención de 4	54.	54.	56.	63.	66.4	76.
		Atención de 5	77.	79.	79.	81.	85.8	93.
		Cobertura	48.	50.	51.	55.	58.6	65.
Educación Primaria	14 652.9	Cobertura <sup>v</sup>	s/d	s/d	s/d	98.	98.6	99.
		Deserción	2.1	1.	1.6	1.7	1.	1.7
		Reprobación	6.4	6.	5.7	5.4	5.	5.0
		Eficiencia	84.	86.	87.	88.	88.7	89.
Educación Secundaria	5 894.4	Cobertura <sup>†</sup>	s/d	s/d	s/d	70.	72.1	74.
		Deserción	8.7	8.	7.3	7.4	7.	7.1
		Reprobación	20.	20.	19.	19.	18.4	18.
		Eficiencia	75.	74.	77.	78.	78.	78.
<b>Total</b>	<b>24 634.1</b>	Terminal	1	9	7	4	9	8

Fuente: ([www.observatorio.org](http://www.observatorio.org)).

Como se puede observar en el cuadro, en el ciclo 2004-2005 se atendió a más de 24 millones de alumnos, de los cuales en primaria se ha logrado prácticamente la

cobertura universal (99.7%), mientras que en la secundaria el 74.4% lo que indica que no se está atendiendo a una cuarta parte de los niños que están en edad de cursarla, además este nivel presenta tasas de deserción (7.8%) y reprobación (18%) preocupantes.

Se puede ubicar, así mismo, una baja eficiencia terminal –de cada 100 niños que entran a primero de primaria, sólo 26 concluyen la secundaria en el tiempo reglamentario-; además enfrenta el problema de alumnos en situación de rezago grave -con dos o más años atrás del grado que les corresponde- lo que los coloca en una situación de vulnerabilidad respecto a la continuación de sus estudios; al mismo tiempo encontramos niños y jóvenes fuera de la escuela, problema que en algunas entidades alcanza al 18% de los niños entre 12 y 14 años.<sup>91</sup>

En este contexto el sistema educativo mexicano enfrenta limitaciones para asegurar la educación básica (secundaria), que por ley es obligatoria para toda la población, sobre todo el último tramo de educación secundaria. Al respecto, tiene dos fuertes implicaciones, la primera de ellas tiene que ver con que “el Estado debe asegurar las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla (idealmente antes de cumplir los quince años); y en segundo lugar, debe garantizar que la asistencia represente para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propuestos por el currículo”.<sup>92</sup>

Sin embargo, estas acciones no han sido suficientes desde la reforma de 1993 para superar los retos que implica elevar la calidad de los aprendizajes; así como atender con equidad a los alumnos que se encuentran en condiciones desiguales (económica, social y educativamente) para seguir aprendiendo durante su

---

<sup>91</sup> Aguilera, Sandra (et al.) (2006). “Educación Básica”, en *Plataforma Educativa Ciudadana 2006. Síntesis ejecutiva*. Cuadernos de Trabajo para Foros Regionales No. 5, México, Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE). pp.4-8 Véase en: ([www.observatorio.org](http://www.observatorio.org)). [Fecha de consulta: 22-junio-2009].

<sup>92</sup> *Ibidem*, p. 3.

estancia en la escuela y asegurar el logro de los propósitos educativos de forma gradual y permanente.

Por la misma razón, otro referente que pone en evidencia la necesidad de una reforma son los resultados de desempeño estudiantil derivados del examen PISA 2000 y 2003, que confirman los bajos niveles de competencias en las áreas de: lectura, matemáticas y ciencias, así como las limitadas oportunidades de aprendizaje de los jóvenes de nuestro país, en cuanto a lo que son capaces de hacer para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Con el objetivo de atender estas premisas el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* propuso realizar una Reforma de la Educación Secundaria para el año 2006; que incluyera además de una renovación curricular, pedagógica y organizativa de planes y programas de estudios, incluidos la revisión y el fortalecimiento del modelo de atención de la telesecundaria, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, así como mejorar la infraestructura y el equipamiento escolar, que fortalezcan a la escuela como centro de decisiones y acciones.

Al respecto, la SEP ha planteado una transformación progresiva de la educación secundaria que orienta el sentido del cambio con el objetivo de:

Ampliar de manera sustantiva la cobertura del servicio, asegurar el acceso a la escuela y conseguir su universalización. Garantizar la permanencia y el egreso oportuno disminuyendo de manera significativa el fracaso escolar. Asegurar mejores niveles de logro de los aprendizajes escolares. Atender la diversidad de necesidades educativas de los distintos grupos sociales buscando siempre resultados educacionales equiparables en todos los alumnos. Articular de manera coherente los tres niveles de la educación básica, tanto desde la perspectiva del currículo como de la gestión escolar. Transformar las condiciones de funcionamiento de los centros escolares para favorecer el trabajo de maestros y alumnos.<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> Para mayor referencia sobre los propósitos, las características, las premisas y el proceso de la Reforma de la Educación Secundaria, se sugiere ver: SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002). *Op. cit.*, 37 p.

Cada una de estas premisas constituyen ejes centrales en la definición y orientación del currículo, con el que se busca incidir de manera significativa en el proceso de cambio, así como en las diferentes propuestas y debates que se generan al respecto por parte de los especialistas de la materia, así como de los involucrados en la tarea de educar a miles de niños y jóvenes que asisten a la escuela.

Uno de los rasgos del currículo nacional que constituye una base importante en el discurso educativo es aquel que tiene que ver con el enfoque por competencias, es decir, el desarrollo de capacidades y habilidades básicas, tales como la lectura, el razonamiento y ciencias que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida e incorporarse plenamente a la sociedad.

### **3.1.1. Competencias y formas de evaluación.**

En el caso de la asignatura de Español, los programas que anteceden a los de 2009 fueron publicados en noviembre de 2000 para sustituir a los vigentes desde 1993. El cambio en los programas se debió a que los contenidos y la propuesta didáctica de los libros de texto rebasaron los planteamientos del documento curricular anterior. El propósito de los nuevos programas fue el de sistematizar el enfoque, los contenidos y la propuesta didáctica plasmados en un conjunto de materiales ya existentes.<sup>94</sup>

El *Programa de Español 1993* se organizaba a partir del *enfoque comunicativo* en cuatro ejes y objetivos:

- I) Lengua hablada: incrementar en el alumno las habilidades necesarias para que se exprese verbalmente con claridad, precisión, coherencia y sencillez, a través de diversas actividades como: narración, descripción,

---

<sup>94</sup> SEP. (2009). *Reforma Integral de Educación Básica. Planes y programas de estudio de 1993 y 2009 (Puntos de continuidad y/o cambio)*. México, Subsecretaría de Educación Básica, 32p. (<http://www.santillana.com.mx/rieb2>) [Fecha de consulta: 10-marzo-2011].

exposición, argumentación, entrevista, debates, entre otros, que le permitan argumentar, confrontar ideas, fundamentar opiniones y discutir sobre diversos temas.

II) Lengua escrita: adquirir los conocimientos, estrategias y hábitos que le permiten consolidar la producción e interpretación de varios textos, con diversos propósitos y modalidades y técnicas de estudio.

III) Recreación literaria: abordar contenidos relacionados con el conocimiento de géneros literarios, fomentar la lectura y el ensayo de obras literarias.

IV) Reflexión sobre la lengua: estudiar algunos aspectos gramaticales a través de la reflexión, la observación y la discusión de los textos, con propósitos distintos.<sup>95</sup>

Cada uno de ellos con el objetivo de desarrollar *competencias comunicativas* que permitan: asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el Español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias.

Desde esta perspectiva, se pretende desplazar la atención del conocimiento formal de la lengua, hacia la participación en situaciones en las cuales se lee, escribe, habla o escucha para cumplir propósitos específicos con interlocutores concretos. Se incorporan las aportaciones de la gramática textual y de la psicología cognitiva que ayudan a comprender los procesos de lectura y escritura”.<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> Ibídem, p. 8.

<sup>96</sup> Algunos de los rasgos principales que se plasmaron en los programas de 1993, fueron: Los contenidos se contextualizaron de tal manera que reflejaron lo que sucedía en la comunicación real; generalmente no se utilizaron palabras o frases aisladas sino unidades de discurso más complejas, con múltiples relaciones determinadas por la naturaleza de los interlocutores, el grado de familiaridad que hay entre ellos, el lugar, la situación, etcétera. Se enfatizó el uso de situaciones reales de comunicación o que simulan la realidad, tanto en la cotidianidad como en aquellas que

Sin embargo, los avances en las investigaciones sentaron las bases pedagógicas y conceptuales para cambiar los ejes por los componentes de: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, en el Programa del año 2000. Al respecto, cabe señalar que en ambos programas, la unidad de análisis privilegiada para trabajar el lenguaje es el texto íntegro y no su fragmentación.<sup>97</sup>

El nuevo plan y el programa de estudios tienen el desafío de articular un enfoque basado por competencias, acorde con las premisas de la reforma y del Plan Nacional de Educación que permita contribuir al desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida, tales como para: la vida, el aprendizaje permanente, el manejo de información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad; y de competencias específicas, que en el caso de la asignatura de Español 2006, tiene que ver con *las prácticas sociales del lenguaje* a partir de tres ámbitos: *estudio, literatura y ciudadanía*.

En el siguiente apartado interesa trabajar el plan de estudios 2006, en tercer grado de secundaria, en la asignatura de Español, a partir de la primera etapa de operación, con el objetivo de situar algunos de los rasgos del currículo, sobre todo las competencias que pretende evaluar a partir de la Reforma de la Educación Secundaria.

### **3.2. Plan de estudios 2006 en 3° de secundaria de la asignatura de Español.**

En el apartado anterior del presente capítulo se situó el plan de estudios 2003 que precedió a la Reforma de la Educación Secundaria, a partir de las condiciones histórico-sociales en las que se generó el proceso de reforma curricular basada en competencias, así como las competencias y formas de evaluación de la materia de Español, en tercero de secundaria.

---

surgen de manera eventual. Para mayor referencia sobre las bases pedagógicas y conceptuales en la asignatura de español, se sugiere ver: SEP. (2006b). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Español*. México. SEP, Subsecretaría de Educación Básica, 32p.

<sup>97</sup> *Ibíd*em, p. 30.

En este contexto durante más de una década (2000-2010) la educación secundaria se ha beneficiado de una reforma que puso el énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para seguir aprendiendo; impulsó programas para apoyar la actualización de los maestros, realizó acciones para el mejoramiento de la gestión escolar y del equipamiento audiovisual y bibliográfico. Sin embargo, estas acciones al parecer no han sido suficientes para superar los retos que implica elevar la calidad educativa de los aprendizajes, entre otros elementos relacionados con la equidad y la permanencia.<sup>98</sup>

Aunque la transformación constituyó un avance fundamental en los programas educativos, a más de una década de distancia los resultados obtenidos no son satisfactorios. Específicamente, el reporte de evaluación internacional (PISA) permite reconocer las serias deficiencias que existen respecto a la comprensión lectora de los estudiantes que egresan de la educación básica.

Es por ello que el segundo eje de análisis del presente trabajo está relacionado con la Reforma de la Educación Secundaria en su primera etapa de operacionalización (2005-2006),<sup>99</sup> en tercer grado de secundaria de la asignatura de Español; con el objetivo de identificar y analizar los cambios que orientan el nuevo plan de estudios 2006; así como, las competencias que se pretenden evaluar en el marco de la política educativa del sexenio 2006-2012.

Algunos de los elementos que conforman el currículo nacional tienen que ver con las características, las finalidades de la educación básica y el perfil de egreso; así como el enfoque por competencias y formas de evaluación de la materia de

---

<sup>98</sup> SEP. (2006a). *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. SEP, México, p. 5. (<http://www.siracfc.sep.gob.mx/docs/Catalogo2009/PlanSecundaria.pdf>) [Fecha de consulta: 20-marzo-2011].

<sup>99</sup> Con el propósito de contar con evidencias sobre la pertinencia de los contenidos y de los enfoques para su enseñanza, así como las implicaciones que tiene aplicar una nueva propuesta curricular en la organización de las escuelas y en las prácticas de los maestros, durante el ciclo 2005-2006 se desarrolló en escuelas secundarias de 30 entidades federativas la Primera Etapa de Implementación del nuevo currículo. *Ibidem*, p 3.

Español del plan de estudios 2006, como ejes centrales del discurso educativo de la reforma.

De acuerdo a los lineamientos establecidos en el Artículo Tercero Constitucional y el *Plan Nacional de Educación 2001-2006*, se considera que son dos los ejes centrales de la Reforma de la Educación Secundaria: 1. Fortalecer el compromiso de elevar la calidad de la educación de los jóvenes que cursan la educación básica, específicamente el último tramo de la educación obligatoria; así como garantizar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los estudiantes, y 2. Lograr que la educación básica contribuya a la formación y desarrollo de competencias para saber, saber hacer y saber ser.

Es por ello que con el objetivo de cumplir los objetivos y las finalidades de la educación básica, se considera que es necesario implementar un conjunto de mecanismos y estrategias que impulsen nuevas formas de organización y gestión que fortalezcan los procesos educativos y las prácticas pedagógicas, en el marco de las nuevas necesidades que enfrentan miles de jóvenes que egresan de la escuela, ya sea para incorporarse al mundo laboral o para continuar estudiando.

La Reforma de la Educación Secundaria propone que los cambios educativos deben contribuir de forma articulada, gradual, sistemática y permanente al desarrollo de una educación además de laica, gratuita y obligatoria; pertinente, eficaz y de calidad como parte de un solo ciclo formativo que favorezca el desarrollo de capacidades y habilidades encaminadas a atender a una población muy heterogénea en cuanto a sus necesidades, intereses y motivaciones.

El plan de estudios 2006 plantea un conjunto de rasgos comunes que son imprescindibles en todos los individuos jóvenes y adultos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos; y que los estudiantes deben tener o adquirir al concluir la educación básica.

Para fines de este trabajo, interesa situar aquellos rasgos que están más relacionados con los procesos cognitivos que favorecen el desarrollo de competencias lectoras, tales como: “utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente para interactuar en distintos contextos sociales; emplear la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones; seleccionar, analizar, evaluar, compartir información proveniente de diversas fuentes y aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente”.<sup>100</sup>

Cada uno de estos rasgos es esencial para la formación de un sujeto competitivo, que desarrolle su capacidad de aprender durante toda la vida; es decir, que favorezcan las habilidades y actitudes que fomenten el aprendizaje autónomo, el manejo de información y de situaciones, así como las competencias para la convivencia y vida en sociedad.

Los debates y las reflexiones sobre la formación basada en competencias no se reducen sólo al nivel de formación de la educación básica. Sin embargo, se ha hecho mayor énfasis en cómo los estudiantes de secundaria deben utilizar las competencias como un referente ordenador para responder a las evaluaciones externas de los sistemas educativos, sobre una base curricular común, como es el caso de la prueba PISA.

Continuando con la revisión del plan de estudios 2006, se focaliza la atención en la asignatura de Español del mapa curricular de tercer grado de secundaria, específicamente, con el objetivo de situar las competencias lectoras y las formas de evaluación; así como inscribir algunos de los cambios respecto al enfoque, el contenido, los propósitos y la organización curricular.

---

<sup>100</sup> *Ibíd.*, p. 6.

Un primer rasgo es aquel que tiene que ver con la base pedagógica y conceptual en la cual se sustenta el enfoque por competencias, que determina y articula la enseñanza y el aprendizaje del Español. Nos referimos a *las prácticas sociales del lenguaje* como un referente ordenador que posibilita el uso y la reflexión sistemática del lenguaje y son entendidas como:

Pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. Además, se asume que participando en las prácticas del lenguaje es como los individuos aprenden a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos.<sup>101</sup>

Desde esta perspectiva de enseñanza, el objeto central de estudio y conocimiento es el lenguaje,<sup>102</sup> como una herramienta que pretende habilitar a los estudiantes para desarrollar un conjunto de procesos cognitivos relacionados con la producción e interpretación de diferentes tipos de textos y discursos, que les permitan entender, intercambiar y emplear de forma eficaz el lenguaje oral y escrito, en diferentes situaciones de la vida contemporánea.

El espacio dedicado a la enseñanza del Español deja de basarse en el aprendizaje de nociones, reglas ortográficas y ejercicios gramaticales para reorientar el proceso hacia la producción contextualizada del lenguaje, a partir de diferentes formas de leer, escribir, interpretar, comprender, analizar y usar el lenguaje dentro y fuera de la escuela.

En el contexto de la actual Reforma de la Educación Secundaria, el lenguaje como práctica social tiene fuertes implicaciones históricas, educativas y discursivas,

---

<sup>101</sup> SEP. (2006b). *Op. cit.*, p. 15.

<sup>102</sup> El lenguaje es una herramienta comunicativa, cognitiva, reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual. *Ibíd.*, p. 16.

tanto para los docentes como para los estudiantes, sobretodo porque su uso implica afrontar nuevos códigos, géneros y formatos gráficos que hoy en día exige el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las cuales han generado el desplazamiento de la centralidad del docente, tanto en el aula de clase como en la vida cotidiana; así como en las diferentes formas de aproximarse a los textos especializados.

En consecuencia este proceso requiere de un esfuerzo y una formación disímil, por las distintas prácticas, expresiones y modalidades de lectura que hay acordes con el medio y las formas de acceder a la información. Sin embargo, partir de esta concepción para la enseñanza y el aprendizaje del Español, constituye un desafío en el que no se pueden dejar de lado las condiciones en las que tradicionalmente se han venido generando los procesos educativos.

De ahí la importancia que representa la escuela para favorecer el desarrollo de competencias, así como para contribuir a la formación de sujetos sociales autónomos, conscientes del valor que tiene el lenguaje oral y escrito tanto en los espacios de formación escolar como en la vida extraescolar. En este sentido, el plan de estudios 2006 en la asignatura de Español, señala los propósitos que los docentes deben garantizar para que los estudiantes desarrollen competencias lectoras y discursivas, que les permitan:

Ampliar su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en una variedad de contextos. Utilizar los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos. Usar la escritura para planear y elaborar su discurso. Ampliar su conocimiento de las características del lenguaje, de modo tal que lo utilicen para comprender y producir textos. Interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> SEP. (2006b). *Op. cit.*, p. 33.

Además de ampliar su participación social, crítica y reflexiva, así como enriquecer su visión del mundo, a través de las prácticas sociales del lenguaje. Para ello se considera que el aprendizaje resulte un proceso significativo en su formación a lo largo de la vida.

### **3.2.1. Competencias y formas de evaluación.**

Considerando los propósitos del programa y las finalidades del plan de estudios, resulta central situar la organización curricular y los contenidos que estructuran dicho referente ordenador, con el objetivo de identificar e inscribir otro eje de nuestro trabajo, *las competencias y formas de evaluación* del programa de estudios de Español, en tercero de secundaria.

Las prácticas sociales del lenguaje se han organizado en tres grandes ámbitos: estudio, literatura y participación ciudadana; cada uno de ellos en estrecha relación con el medio, los individuos, los textos y la vida cotidiana tanto de los docentes como de los alumnos. En cada ámbito se especifican: las prácticas generales, las prácticas específicas, los temas de reflexión de cada una de las actividades permanentes, así como los aprendizajes esperados para cada bloque.

Para fines de este trabajo, se abordará el análisis sobre los ámbitos, las prácticas generales y específicas, los aprendizajes y las formas de evaluación. Al respecto, las prácticas sociales del lenguaje se dividen en tres ámbitos, cada uno de ellos específica de forma estratégica, progresiva y sistemática las prácticas generales que los estudiantes deben desarrollar para favorecer el desempeño de competencias en cuanto al uso del lenguaje oral y escrito.

En este sentido, el ámbito de *estudio* exige una actitud de reflexión sobre el contenido de los textos y sus modos de expresión, así como un dominio preciso de la expresión escrita; en el ámbito de la *literatura* se busca fomentar una actitud más libre y creativa, sobre la cultura y sus diversas formas de expresión; y en el ámbito de *participación ciudadana*, se pretende que el estudiante reflexione sobre

la dimensión ideológica y legal de la palabra, así como, respecto al poder de las leyes y demás regulaciones sociales.

A continuación se presenta un cuadro que ilustra las prácticas sociales del lenguaje ubicadas en cada ámbito, que a su vez desglosan las prácticas más específicas y constituyen los contenidos de los tres grados escolares.<sup>104</sup>

**Cuadro 15. Plan de Estudios de 3° grado de Educación Secundaria 2006. Asignatura de Español. Prácticas sociales del lenguaje.**

Ámbito: ESTUDIO	Ámbito: LITERATURA	Ámbito: PARTICIPACIÓN CIUDADANA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener y organizar información.</li> <li>• Revisar y reescribir textos producidos en distintas áreas.</li> <li>• Participar en eventos comunicativos formales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios.</li> <li>• Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento.</li> <li>• Leer para conocer otros pueblos.</li> <li>• Escribir textos con propósitos expresivos y estéticos.</li> <li>• Participar en experiencias teatrales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales.</li> <li>• Investigar y debatir sobre la diversidad lingüística.</li> <li>• Analizar y valorar críticamente los medios de comunicación.</li> </ul>

Fuente: SEP. (2006b). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México, SEP, p. 19.

La organización del programa de Español se desglosa en prácticas generales y a su vez en prácticas específicas, por grado escolar, a partir de cinco bloques, cada uno de ellos de 1 hora a la semana. Se presenta una segunda ilustración que muestra cada una de las actividades permanentes que los estudiantes de tercero de secundaria deben realizar en cada ámbito de estudio.<sup>105</sup>

<sup>104</sup> SEP (2006b). *Op. cit.*, p. 19.

<sup>105</sup> SEP (2006a). *Op. cit.*, p. 33.

**Cuadro 16. Plan de Estudios de 3° grado de Educación Secundaria 2006. Asignatura de Español. Organización por bloques para tercer grado.**

		1° Bloque	2° Bloque	3° Bloque	4° Bloque	5° Bloque
Trabajo organizado por medio de proyectos didácticos y secuencias didácticas	Ámbito: ESTUDIO	Leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema.	Participar en debates sobre temas investigados previamente.	Revisar y reescribir informes sobre experimentos.	Comunicar información obtenida mediante entrevistas.	
	Ámbito: LITERATURA	Hacer el seguimiento de un periodo o movimiento poético	Elaborar y prologar antologías.	Leer una obra del español medieval o del español renacentista.	Leer en atril una obra de teatro del Siglo de Oro.	Escribir su autobiografía.
	Ámbito: PARTICIPACIÓN CIUDADANA	A. Realizar encuestas sobre la influencia de la publicidad. B. Analizar los mensajes publicitarios de diversos medios de comunicación.	Utilizar documentos con el fin de presentar una solicitud.	Investigar sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos del mundo.	Participar en la solución de problemas de la escuela o la comunidad.	Leer y escribir artículos de opinión.
<b>Actividades permanentes (1 hora a la semana)</b>						

Fuente: SEP (2006b). *Reforma de Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México, SEP, p. 19.

Cada una de estas prácticas tiene el objetivo de brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes logren desarrollar un conjunto de procesos cognitivos tales como: identificación, selección, comprensión, reflexión, análisis, comparación, interpretación y evaluación, entre los más importantes, sobre la revisión de las propiedades de los diferentes textos, durante la lectura y la escritura; relacionados con sus aspectos discursivos, culturales, lingüísticos, sintácticos, semánticos, gráficos, ortográficos.

De este conjunto de actividades, se espera que de cada bloque, los estudiantes sean capaces de:

-Primer bloque: comparar y evaluar el tratamiento de un tema en diversos textos; interpretar poemas; diseñar cuestionarios para encuestas, organizar tablas o gráficas e identificar las funciones de los recursos lingüísticos y visuales de anuncios publicitarios.

-Segundo bloque: analizar estrategias discursivas en debates públicos; opinar, debatir y argumentar sobre hechos relevantes; utilizar información de un prólogo para analizar una obra literaria o una antología y completar un formulario e identificar documentos anexos.

-Tercer bloque: escribir informes sobre experimentos, interpretar una obra del español medieval o renacentista, valorar los efectos de la escritura en la estabilización de las lenguas, así como valorar la importancia de hablar y escribir más de una lengua.

-Cuarto bloque: comunicar la información obtenida a través de entrevistas, interpretar una obra de teatro del Siglo de Oro, proponer posibles materiales y soluciones a problemas identificados.

-Quinto bloque: escribir textos autobiográficos, identificar el propósito comunicativo, el argumento y la postura del autor, escribir artículos de opinión y argumentar su punto de vista con relación al tema.

*Los aprendizajes esperados* constituyen una guía fundamental para las evaluaciones sobre el desempeño estudiantil. En este sentido, un eje que interesa situar es aquel que está relacionado con *las formas de evaluación* de las competencias en la asignatura de Español. Esta dimensión del quehacer pedagógico se ha configurado como un aspecto importante en el discurso técnico-instrumental en el que se basan muchos de los planteamientos que en la última década se han estructurado para medir y estandarizar, a través de un conjunto de indicadores, las prácticas educativas; sobre todo de la educación básica, con el objetivo de responder a las evaluaciones nacionales e internacionales.

De acuerdo con el programa de estudios de Español en tercer grado de secundaria, *la evaluación* es entendida como “el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre lo que los alumnos aprenden en el proceso educativo. Su función principal es apoyar las decisiones relativas al diseño y orientación de las situaciones didácticas, la organización del trabajo en el aula, el uso de los materiales, y la información o tipo de ayuda que se proporciona a los alumnos en función de sus necesidades”.<sup>106</sup>

Desde esta perspectiva, se parte de considerar un conjunto de *orientaciones didácticas*, con el objetivo de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de aprovechar mejor el plan de estudios de la asignatura, tales como: incorporar los intereses, las necesidades y conocimientos previos de los alumnos, atender a la diversidad, promover el trabajo en grupo y la construcción colectiva del conocimiento, diversificar el trabajo por proyectos, optimizar el uso del tiempo y del espacio, seleccionar materiales adecuados e impulsar la autonomía de los estudiantes.

La evaluación es un proceso central de cualquier propuesta curricular. Sin embargo, en las últimas décadas ha tenido gran importancia y relevancia en los planes y programas de estudio para favorecer la rendición de cuentas, sobre todo para elevar la calidad de la educación y mejorar los niveles de desempeño estudiantil, además de que constituye un proceso continuo de obtención de información sobre el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los maestros.

Para que dicho proceso favorezca la toma de decisiones, de forma objetiva y sistemática, respecto a: I) el diseño y orientación de las situaciones didácticas, II) el trabajo en el aula, III) el uso de materiales, IV) la detección de las necesidades e intereses de los alumnos, V) la información que se proporciona. Aunado a lo anterior, la evaluación no se debe reducir a la aplicación de exámenes, en caso de ser así, el maestro tendrá que utilizar diferentes tipos de pruebas (opción múltiple, preguntas de respuesta cerrada y abierta), además de emplear otro tipo de

---

<sup>106</sup> *Ibíd.*, p. 4.

instrumentos como: notas de observación, carpetas de trabajo, portafolios, listas de control, entre otros, para dar cuenta del proceso de aprendizaje al término del proyecto.

Asimismo, la evaluación tiene que ir acompañada de un conjunto de instrucciones y criterios de evaluación, además de asignar una calificación que los resultados de aprendizaje permitan analizar los alcances y límites de las prácticas y actividades educativas, así como de los contenidos de formación. De ahí que sea necesario plantear problemas, intercambiar opiniones, explicar procedimientos y argumentar resultados, entre otras prácticas que permitan alcanzar los propósitos y aprendizajes esperados.

Al respecto interesa situar un ejemplo que ilustra una de las competencias generales y específicas que deben desarrollar los estudiantes en tercero de secundaria; así como las formas de evaluación utilizadas para valorar el aprendizaje del lenguaje oral y escrito del programa de Español.<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> Casanova, María Antonia (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México, SEP/Cooperación Española (Biblioteca del Normalista), p.119. Para mayor referencia sobre el tema se sugiere ver: (<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/index.htm>) [Fecha de consulta: 20-mayo-2011].

**Cuadro 17. Programa de Español 2006, tercero de secundaria.**

<b>Primer Bloque</b>	<b>Actividades</b>	<b>Criterios de evaluación y aprendizaje</b>
<p><b>Ámbito:</b> Literatura</p> <p><b>Práctica general:</b> Hacer el seguimiento de algún subgénero temático o movimiento.</p> <p><b>Práctica específica:</b> Hacer el seguimiento de un periodo o movimiento poético.</p> <p><b>Proyecto:</b> Elaborar una reseña sobre los cuentos leídos.</p> <p><b>Propósito general:</b> Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valoren su papel en la representación del mundo; conozcan los patrones que lo organizan y las circunstancias históricas que le han dado origen</p> <p><b>Propósito de grado:</b> Adquieran conocimientos que les permitan interpretar y apreciar el valor estético de textos narrativos, poéticos y dramáticos. -Aprendan a compartir la interpretación y los efectos emotivos que les producen los poemas y relatos que leen o escriben.</p>	<p>-Elegir un subgénero para hacer el seguimiento.</p> <p>-Leer varios textos del subgénero seleccionado.</p> <p>-Identificar los aspectos estructurales y temáticos relevantes del subgénero.</p> <p>-Atender a la organización de la trama y la caracterización de los personajes.</p> <p>-Identificar aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente propio del subgénero.</p> <p>-Indagar los aspectos que identifican el subgénero en fuentes de fácil acceso (prólogos de las obras, manuales y diccionarios de literatura, páginas electrónicas de autores o géneros literarios).</p> <p>-Compartir los resultados del seguimiento mediante artículos literarios para el periódico escolar o a través de reseñas escritas para recomendar los textos leídos.</p>	<p>-Identificar los aspectos estructurales y temáticos relevantes del subgénero.</p> <p>-Conocer la organización de la trama y la caracterización de los personajes.</p> <p>-Identificar aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente propio del subgénero.</p> <p>-Conocer los aspectos que identifican el subgénero.</p> <p>-Identificar los recursos que causan emoción, miedo, sorpresa o expectación.</p> <p>-Identificar los tipos de narrador y sus efectos.</p> <p>-Reconocer las características psicológicas y acciones que realizan los personajes.</p> <p>-Conocer los diferentes tipos de desenlace.</p> <p>-Aspectos de forma: coherencia, cohesión, puntuación y ortografía.</p>

Fuente: (<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/index.htm>)

Interesa analizar el nivel de competencia que está implícito en el desarrollo del proyecto, a partir de las actividades que los alumnos deben desarrollar conforme a los criterios de evaluación, que permitan la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje como referente y eje central del contenido del programa de Español en tercero de secundaria.

Como se puede observar en el cuadro, un primer aspecto es que hay correspondencia entre el propósito de grado y el general del programa y las prácticas, así como entre las actividades y los criterios de aprendizaje y evaluación, de acuerdo al ámbito de Literatura.

Sin embargo, no se especifican los instrumentos de evaluación que los docentes deben desarrollar para observar el desempeño y valorar el aprendizaje esperado durante la actividad o al término del proyecto, ni las condiciones o situaciones para las cuales el alumno debe leer y producir un tipo de texto particular, es decir, sus diferentes formas de uso. En este caso, el proyecto se limita a elaborar una reseña sobre los cuentos leídos.

De acuerdo con la estructura y los niveles de dominio del examen PISA en el Área de Lectura y los contenidos que propone el programa de Español 2006, podemos señalar que el nivel de competencia que los alumnos deben desarrollar es muy bajo y limitado para responder los reactivos que evalúa la prueba PISA, así como los niveles de conocimiento y destreza considerados necesarios para aprender en situaciones reales.

Asimismo en relación con los criterios de evaluación de PISA, el ejemplo anterior se puede ubicar en la subescala de *obtención de información*, que se define como la capacidad de ubicar uno o más fragmentos de información de un texto; en el nivel 2 que corresponde a la capacidad de responder a reactivos básicos de lectura, tales como: ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distinto tipo, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla.

El análisis de la práctica en el ámbito de literatura y las actividades que se proponen para su aprendizaje, nos permiten identificar el tipo de habilidades cognitivas que pretende evaluar el programa de Español en tercero de secundaria, tales como: localizar y recuperar información, identificar las ideas centrales de un texto, describir las características de un tema y resumir información.

A partir de esta comparación, podemos señalar que PISA evalúa procesos cognitivos que van más allá de obtener y localizar información, mientras que en el programa de Español las actividades y criterios de evaluación se centran en la enseñanza de contenidos que distan de la formación en competencias lectoras o habilidades de complejidad creciente que permitan la producción e interpretación de textos, así como la reflexión y evaluación de prácticas que favorezcan el aprendizaje del lenguaje como una herramienta significativa para seguir aprendiendo.

El programa de Español en tercer grado de secundaria es resultado del proceso de renovación curricular, pedagógica y organizativa que impulsó en su primera etapa de implementación la reforma, con el objetivo de elevar la calidad de la educación básica, así como el nivel de desempeño en el Área de Lectura de los estudiantes que participan cada tres años en la evaluación de PISA.

De ahí la importancia que tuvo situar por qué fue necesario el cambio en la propuesta de renovación curricular de los programas de estudio, específicamente de Español, en cuanto a las finalidades, propósitos y características del plan de estudios 2006; con el objetivo de identificar y situar la base pedagógica y conceptual, la organización de los contenidos, las competencias y formas de evaluación que pretenden desarrollar para la enseñanza y aprendizaje del Español en tercero de secundaria.

Los cambios del programa de Español 2006 en comparación con la versión 2003, tienen que ver con: se presenta una fundamentación curricular sobre el enfoque, específicamente sobre los conceptos de *prácticas sociales del lenguaje*, *ámbitos*, *lenguaje*, *evaluación* como referentes centrales del discurso educativo que impulsa

la reforma; se organizó los contenidos por bloques; se hizo una depuración de los temas de reflexión y se explicó el criterio de distribución de los mismos.

Por la importancia y relevancia que tienen el *Plan de estudios 2003 y 2006* interesa trabajar en el siguiente apartado los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes en tercero de secundaria, del Distrito Federal en la prueba PISA aplicada en México.

### **3.3. Resultados de aprendizaje del Distrito Federal 2003-2006.**

El tercer eje de análisis que se aborda en este apartado está relacionado con los resultados de aprendizaje del Distrito Federal del 2003 al 2006, sobre la aplicación de la prueba PISA a los estudiantes en tercero de secundaria, con el objetivo de situar, comparar y analizar los resultados de desempeño estudiantil en el Área de Lectura, en relación con las puntuaciones de otras entidades federativas, de nuestro país; en cuanto al nivel de competencias adquiridas en la formación de los planes y programas correspondientes a los ciclos de evaluación 2003 y 2006.

El proyecto PISA no se propone evaluar el grado en que los estudiantes de los diferentes países participantes han alcanzado los objetivos particulares que establecen los programas de estudio de las escuelas a las que asisten. Sin embargo, la finalidad de PISA consiste en medir hasta qué nivel los jóvenes evaluados han desarrollado un conjunto de habilidades cognitivas necesarias para el aprendizaje diario y a lo largo de su vida.

La evaluación constituye un referente central del discurso educativo de las competencias, además de recopilar información sobre el estado actual de nuestro sistema educativo e indicarnos el lugar que ocupan los estudiantes de la educación básica (secundaria) en las evaluaciones internacionales en relación con otros países participantes; permite observar las transformaciones y los cambios

que experimentan los sujetos involucrados en el proceso educativo a través de un cierto tiempo.

La información que deriva de la aplicación de la prueba PISA es muy amplia, compleja y difícil de interpretar, por lo que es objeto de múltiples análisis y estudios. Además de los informes internacionales propiciados por la OCDE, interesa señalar que en México es el INEE quien presenta el informe nacional, centrando su atención en los datos al interior del país; con el objetivo de indagar sobre los avances y retrocesos alcanzados por cada una de las entidades federativas.

De ahí la importancia que tiene valorar los resultados del aprendizaje alcanzados por los estudiantes que egresaron antes de la Reforma de la Educación Secundaria y los resultados del desempeño de los jóvenes que forman parte de la primera etapa de operación de la renovación curricular, organizativa y pedagógica de los nuevos planes y programas de estudio 2006.

Aunado a lo anterior interesa identificar la situación educativa del Distrito Federal en el contexto nacional, específicamente las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes de acuerdo al promedio nacional, así como el porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño de la escala global de lectura de PISA, de los ciclos de evaluación 2003 y 2006.<sup>108</sup>

### **3.3.1 PISA 2003.**

A partir de la segunda ronda de aplicación del examen PISA (2003) se dispone del análisis de los resultados del desempeño estudiantil por entidad. En cuanto a la

---

<sup>108</sup> Interesa resaltar la relevancia de los resultados de aprendizaje del Distrito Federal con el resto de las entidades federativas, porque sus puntuaciones son superiores al ubicarse por encima de la media nacional en la prueba PISA 2003 y 2006 al igual que los estados de Nuevo León y Aguascalientes, en comparación con Chiapas, Tabasco y Oaxaca que se ubican por debajo del promedio nacional.

población evaluada, se decidió aumentar la muestra de estudiantes mexicanos a 29 mil 983 estudiantes en mil 124 escuelas del país. Participaron 31 entidades federativas, con excepción de Michoacán, en donde no pudo realizarse la aplicación de la prueba.

El reporte nacional 2003 muestra que en la escala global de lectura Colima (461 puntos), el Distrito Federal (455 puntos) y Aguascalientes (441 puntos) obtuvieron estadísticamente medias superiores al promedio nacional de 400 puntos. Por otro lado, Chiapas (357 puntos), Tabasco (346 puntos) y Oaxaca (343 puntos) ocupan los últimos lugares de la tabla. Y el resto de las entidades federativas no muestran un cambio significativo en sus puntuaciones.

A continuación se presenta una tabla que ilustra las puntuaciones alcanzadas por cada una de las entidades federativas en la escala global de lectura sobre la aplicación de la prueba PISA 2003.<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> Vidal, Rafael y Antonieta Díaz (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. México, INEE, p. 125.

**Cuadro 18. Medias de desempeño en la escala global de lectura para las entidades participantes en PISA 2003**

			Intervalo de confianza del 95% para comparación múltiple				Intervalo de confianza del 95% para comparación múltiple
Estado	Media	Límite Inferior	Límite Superior	Estado	Media	Límite Inferior	Límite Superior
Colima	461	416.0	506.0	<b>Promedio Nacional</b>	<b>400</b>	<b>386.8</b>	<b>412.6</b>
Distrito Federal	455	413.4	496.1	Nayarit	400	339.4	460.1
Aguascalientes	441	417.7	464.0	San Luis Potosí	396	328.2	463.4
Jalisco	434	386.1	481.4	Puebla	395	347.9	442.9
Querétaro	427	398.0	455.5	Campeche	395	364.8	425.2
Tamaulipas	426	400.0	451.8	Baja California	391	335.2	445.9
Chihuahua	422	399.8	444.8	Zacatecas	390	311.2	469.4
Nuevo León	416	350.1	481.0	Sonora	390	355.4	424.8
Sinaloa	412	388.6	435.4	BC Sur	384	299.3	468.2
Morelos	410	337.9	482.5	Durango	384	306.6	460.7
Quintana Roo	410	373.3	447.0	Veracruz	365	314.2	415.9
Hidalgo	406	363.2	449.8	Guerrero	362	317.9	407.1
Coahuila	406	356.4	455.3	Tlaxcala	361	306.5	416.3
Yucatán	405	372.4	438.3	Chiapas	357	268.4	445.6
México	403	377.5	428.7	Tabasco	346	300.3	392.5
Guanajuato	401	371.1	430.1	Oaxaca	343	295.8	390.8

Fuente: Vidal, Rafael y Antonieta Díaz (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. México. INEE, p.125.

A partir de la revisión de los resultados de desempeño estudiantil, interesa revisar el porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño de la escala de lectura de la prueba PISA 2003. El reporte nacional de evaluación señala que todos los estados lograron tener estudiantes en los niveles 3, 4 y 5.

En particular Colima y el Distrito Federal reportaron el más alto porcentaje en estos niveles, inclusive un poco más del doble del promedio nacional, y el 10% de alumnos en el nivel 0. En el caso del Distrito Federal, el 13% de los estudiantes alcanzan los niveles 4 y 5; el 29% el nivel 3; el 30% el nivel 2; el 18% el nivel 1; y el 10% el nivel 0. En el extremo opuesto en Oaxaca el 50% de los alumnos no

demostró las habilidades necesarias para alcanzar el nivel, mientras que en Tabasco y Chiapas hubo poco más del 40% de alumnos en el nivel 0.<sup>110</sup>

### **3.3.2 PISA 2006.**

Una vez situados los resultados de desempeño estudiantil en el Área de Lectura de PISA 2003, interesa inscribir los resultados de evaluación de competencias lectoras de la prueba PISA realizada en el ciclo 2006, de acuerdo a la media nacional y el porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño. En esta evaluación se consideraron 30 971 estudiantes de 1,140 escuelas.

En el ciclo de evaluación 2006, 19 entidades federativas lograron alcanzar el nivel 2 de (407 a 480 puntos) en la escala global de lectura. Sin embargo, sólo tres de ellas superan la media nacional: Nuevo León (455 puntos), Distrito Federal (452 puntos) y Aguascalientes (439 puntos). Por otro lado, 4 entidades presentan medidas de desempeño menores a la media nacional (de 410 puntos) y se ubican en el nivel 1 (de 334 a 407 puntos).

A continuación se presenta una tabla que muestra las puntuaciones obtenidas en la escala global de lectura, por entidad federativa, en el ciclo de evaluación 2006, ordenadas en forma descendente.<sup>111</sup>

---

<sup>110</sup> *Ibíd*em, p. 14.

<sup>111</sup> INEE (2006). "Resultados dentro del país", en *PISA 2006 en México*. México, INEE, p.143. ([www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)) [Fecha de consulta: 9-octubre-2011].

**Cuadro 19. Medias de desempeño en la escala global de lectura para las entidades participantes en PISA 2006.**

<b>Entidad</b>	<b>Media Nacional</b>	<b>Entidad</b>	<b>Media Nacional</b>
Nuevo León	455	San Luis Potosí	413
Distrito Federal	452	Hidalgo	410
Aguascalientes	439	Zacatecas	410
Querétaro	436	Veracruz	407
Coahuila	435	Yucatán	403
Jalisco	427	Puebla	403
Tamaulipas	424	Tlaxcala	400
Sonora	423	Campeche	398
Chihuahua	423	Nayarit	395
Colima	419	Sinaloa	388
Durango	418	Michoacán	387
Baja California Sur	418	Tabasco	380
Baja California	416	Guerreo	377
México	416	Chiapas	375
Quintana Roo	414	Oaxaca	361
Guanajuato	413	<b>Media Nacional</b>	<b>410</b>

Fuente: INEE (2006). "Resultados dentro del país", en *PISA 2006 en México*. México. INEE, p. 50.

En cuanto al porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en lectura en la prueba de PISA 2006, las puntuaciones nos indican que en el extremo superior de las gráficas: Nuevo León, el Distrito Federal y Aguascalientes tienen la menor proporción de estudiantes en el nivel 0, no necesariamente estas entidades tienen más estudiantes en los niveles 3, 4 y 5 de competencias lectoras. De acuerdo al promedio nacional (410 puntos), 76% de los estudiantes se ubican en los niveles 1, 2 y 3. Particularmente, el 9% de los estudiantes del Distrito Federal alcanzaron

los niveles 4 y 5; el 29% alcanzó el nivel 3; el 34% el nivel 2; el 21% el nivel 1; y el 8% el nivel 0.<sup>112</sup>

En México, una de las mayores preocupaciones tanto de la SEP, el INEE y de los gobiernos en turno, así como de los involucrados en la tarea de educar a miles de jóvenes, es la formación de mejores lectores, sobretodo, debido a las bajas calificaciones que los alumnos mexicanos han obtenido en la evaluación internacional PISA, quedando en el último lugar de los países pertenecientes a la OCDE.

Al respecto, cabe señalar los puntajes de México a nivel internacional y nacional en la prueba PISA, de acuerdo al desempeño estudiantil en el área de lectura. En PISA 2000 (422 puntos), PISA 2003 (400 puntos) y PISA 2006 (410). En el contexto nacional, específicamente, el Distrito Federal en PISA 2003 (455 puntos) y en PISA 2006 (452 puntos).

De acuerdo a los resultados de aprendizaje en el contexto nacional, el estudio de PISA 2003 y 2006 en el Área de Lectura, muestra que el contraste es claro entre el Distrito Federal y algunos estados del norte y centro del país, como Nuevo León, Colima, Querétaro y Aguascalientes, que tienen mejores resultados, frente a otras entidades federativas cuyo menor desarrollo general es conocido, y que concentran elevadas proporciones de población rural e indígena, como las del sureste (Oaxaca, Chiapas, Tabasco).

Asimismo, a nivel nacional los resultados de aprendizaje de los jóvenes mexicanos muestran que el sistema educativo de nuestro país debe enfrentar desafíos importantes en cuanto al desarrollo de competencias lectoras; porque tiene un porcentaje elevado de estudiantes en los niveles (2 y 3) y aún por debajo de estos niveles (0 y 1); lo que implica que muchos jóvenes no están adquiriendo las

---

<sup>112</sup> *Ibidem*, p. 35.

habilidades necesarias para desarrollar procesos de mayor complejidad y competitividad, así como para una vida fructífera en la sociedad actual.

Por otro lado, tiene el menor porcentaje de estudiantes en los niveles 4 y 5. En este sentido, cabe recordar que de acuerdo a los estándares de la OCDE, el nivel 2 representa el mínimo necesario para la vida en la sociedad actual y alcanzar los niveles 5 y 6 significa que un alumno está preparado para realizar actividades cognitivas complejas.

En este contexto, los resultados de desempeño estudiantil a nivel internacional y nacional, muestran que no hay un avance significativo en las puntuaciones alcanzadas tanto en la escala global como en las subescalas para el Área de Lectura respecto al promedio nacional y a la media establecida por la OCDE.

Al respecto, cabe hacer la pregunta ¿qué competencias dominan nuestros estudiantes y qué competencias no? Considerando las puntuaciones de México en competencias lectoras, que ocupa el nivel 2 y corresponde a una calificación de entre 408 y 480 puntos en la escala global de PISA. Las principales habilidades asociadas al nivel 2 tienen que ver con *acceder y recuperar información*, para ello tienen que desarrollar los procesos cognitivos de: buscar, seleccionar y reunir información.

Los estudiantes mexicanos son capaces de responder reactivos básicos de lectura, tales como: localizar uno o más fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas condiciones; reconocer la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel; y comparar y contrastar con base en una sola característica del texto.

Por otro lado, los jóvenes de nuestro país tienen mayores dificultades en aptitudes lectoras para comprender la relación entre las diferentes partes del texto;

identificar suposiciones o implicaciones que subyacen en una parte o en todo el texto; así como utilizar su propio conocimiento formal y la experiencia personal para formular hipótesis y realizar juicios acerca del texto. Sin embargo, estos alumnos quizá son capaces de leer en el sentido técnico del término, pero tienen graves problemas para aplicar la competencia lectora como herramienta que les ayude a impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas de su formación escolar y extraescolar.

En cuanto a los resultados del desempeño estudiantil en el Área de Lectura de PISA 2003 y 2006 y a las tareas básicas que saben realizar los estudiantes de nuestro país, se puede decir que tanto los estudios cuantitativos que han generado los organismos internacionales y nacionales, como los análisis de investigación que han hecho los especialistas en la materia, revelan que hay mucho trabajo por hacer para que los jóvenes de secundaria sean capaces de analizar, razonar y comunicarse de manera satisfactoria al plantear, resolver e interpretar problemas relacionados con el uso y manejo de información oral y escrita.

Particularmente los docentes tendrán que realizar un mayor esfuerzo en desarrollar actividades permanentes que favorezcan los procesos de integración, interpretación, reflexión y evaluación, a partir de situaciones cotidianas en el aula de clase y/o en contextos particulares, con el objetivo de obtener mayores resultados para la comprensión de lectura; sobre todo para la reflexión y evaluación que son las subescalas de mayor complejidad en el examen PISA.

El análisis de los programas de estudios de Español 2003 y 2006, en tercer grado de secundaria, específicamente a partir de las competencias y formas de evaluación, así como de los resultados de aprendizaje en el Distrito Federal, sobre todo, del ciclo de evaluación 2006, muestran que no hay un avance significativo en las puntuaciones del examen PISA, en el Área de Lectura; debido a que no hay una correspondencia entre los contenidos (competencias genéricas y específicas) que se evalúan en ambos planes de estudio y los resultados de aprendizaje.

## **Capítulo 4. Análisis del estudio comparativo del examen PISA.**

### **4.1. Criterios de comparación del examen PISA y la Reforma de la Educación Secundaria 2006.**

El cuarto eje que interesa analizar en el presente capítulo, está relacionado con el estudio comparativo del examen PISA y la Reforma de la Educación Secundaria 2006, con el objetivo de analizar tres criterios de comparación: el discurso que se promueve respecto a la lógica de las competencias en el campo educativo; el enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación de PISA y la RES; y el tipo de habilidades cognitivas que pretenden evaluar.

Asimismo, se busca analizar tanto las similitudes y las diferencias como los alcances y límites que estos procesos han tenido en la formación y evaluación de miles de niños y jóvenes que asisten a la escuela, se inscribe el supuesto de que hay un desconocimiento de los docentes sobre el tipo de habilidades cognitivas que se evalúan en el examen PISA y en el nuevo plan y programas de estudios 2006.

De ahí la importancia que tiene en este capítulo realizar un estudio comparativo que oriente líneas de trabajo y nuevas hipótesis sobre el tema de las competencias, que tiene fuerte relevancia en materia de política educativa, tanto desde los organismos internacionales, específicamente de la OCDE, como de los gobiernos en turno; así como de las autoridades educativas responsables de la toma de decisiones y la rendición de cuentas; específicamente de los docentes quienes enfrentan las fuertes implicaciones que este proceso tiene en la formación, la evaluación y el currículum, a partir de la última década.

Al respecto se presenta un cuadro comparativo que ilustra los objetos de estudio del análisis, los criterios de comparación y las variables a considerar para tal efecto. Cada uno de ellos, define puntos o ejes centrales que nos permiten analizar la correspondencia o relación entre las características que conforman el discurso educativo y estructuran los contenidos de ambos procesos de formación y evaluación.

**Cuadro 20. Estudio comparativo del examen PISA y la Reforma de la Educación Secundaria 2006**

<b>Objetos de estudio</b>		
<b>Criterios de comparación</b>	<b>Examen de PISA</b>	<b>RES 2006</b>
<b>Discurso</b>	-Técnico-instrumental -Referentes: competencias, evaluación y calidad educativa	-Educativo. -Referentes: competencias, evaluación y calidad educativa
<b>Enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación</b>	-Enfoque por Competencias. -Definición: Área de Lectura.	-Enfoque por Competencias. -Definición: Prácticas sociales del lenguaje.
<b>Habilidades cognitivas</b>	-Competencias genéricas y específicas. <i>Procesos:</i> -Acceder y recuperar información. -Integrar e interpretar textos. -Reflexionar y evaluar	-Prácticas generales y específicas. <i>Ámbitos:</i> -Estudio -Literatura -Participación ciudadana.

Fuente: Elaboración propia con base en la información del examen PISA y la RES 2006.

#### **4.1.1. Discurso.**

El primer criterio que interesa analizar en el presente estudio es aquel que está relacionado con el *discurso de la evaluación del examen PISA y el discurso educativo de la Reforma de la Educación Secundaria*, con el objetivo de analizar sus implicaciones en el campo educativo, a partir de la puesta en marcha de una lógica que está reconfigurando la trama escolar y extraescolar en la que se inscriben los procesos educativos de miles de niños, jóvenes y adultos.

En este sentido, interesa situar qué se entiende por discurso educativo, así como algunos de sus rasgos y conformación en el plano discursivo en que se inscribe la lógica de las competencias y la evaluación, específicamente a partir de la última década, con el objetivo de analizar los referentes más significativos que conforman su expresión en el campo educativo, concretamente a partir de los objetos de estudio.

De acuerdo a los aportes de investigación generados por diversos especialistas en la materia, se considera que el discurso educativo es una herramienta conceptual y analítica que nos permite mirar la historia y la realidad desde sus múltiples expresiones y formaciones discursivas que se inscriben en condiciones específicas y reconfiguran el sentido de las cosas.

Está conformado por elementos lingüísticos y extralingüísticos, que responden a determinados objetivos dentro de un horizonte de significados, que son condición para la formulación de proyectos políticos basados en racionalidades y éticas contingentes, cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto y precario en relación a una exterioridad.

El discurso del examen PISA como el de la Reforma de la Educación Secundaria (RES 2006) se han ido posicionando como parte de los proyectos más amplios que promueven tanto las agencias y organismos internacionales, específicamente, la OCDE, así como de los gobiernos en turno, que presentan sus propuestas educativas respecto a los desafíos que enfrentan en la actualidad los sistemas educativos bajo la lógica de las competencias, con las fuertes implicaciones pedagógicas que este proceso ha tenido para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

#### **-Discurso de la evaluación del examen PISA.**

Utilizar las competencias como referente central en el discurso del examen PISA y de la reforma, es tomar una opción por un discurso, por una forma de entender los problemas, de ordenarlos, de condicionar lo que haremos, de atender las necesidades; lo que implica hacernos cargo de los sentidos y contextos en los que se genera, produce y circula, así como de las condiciones y propuestas por las que transita el discurso de las competencias y su apropiación en campos

específicos, aunque desde diferentes formas de entender y valorar la educación.<sup>113</sup>

El discurso que promueve el examen PISA es de carácter técnico-instrumental, debido a que sus informes, pruebas y estudios además de ser generalmente descriptivos son muy complejos y desafiantes por la cantidad de información, datos, gráficas, estadísticas y resultados que manejan en cada una de las dimensiones (educativa, socio-demográfica, política, económica) en que este proceso se inscribe.<sup>114</sup>

De tal forma que exceden su utilidad técnica, instrumental y educativa, con el objetivo de observar, analizar y comparar los resultados de desempeño estudiantil de los países participantes en la prueba, en el contexto nacional e internacional; así como para formular una valoración sobre la calidad de los aprendizajes de los jóvenes de 15 años, que pueden continuar estudiando o incorporarse al mundo laboral.

El lenguaje del cual abreva el discurso del examen PISA auspiciado por la OCDE, es racional porque su contenido se estructura a partir de un conjunto de indicadores, criterios, niveles, dominios, escalas, reactivos...desde los cuales se pretende medir, evaluar, estandarizar y regular un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Los parámetros de evaluación que promueve PISA no son innovadores y mucho menos suficientes para entender los procesos de pensamiento humano, que se construyen para dar respuesta a una serie de reactivos, que implican desarrollar habilidades cognitivas de complejidad creciente. Sin embargo, constituyen un

---

<sup>113</sup> Gimeno Sacristán, José (comp.) (2008). "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, p. 18.

<sup>114</sup> *Ibidem*, p. 12.

marco de referencia permanente en el tiempo, con mínimos criterios de cambio para evaluar un objeto particular de estudio, que sea observable y comparable a corto y mediano plazo.

Asimismo, el discurso del examen PISA ha centrado su atención en la búsqueda y aplicación de un conjunto de indicadores y criterios, a través de pruebas estandarizadas que pretenden dar cuenta de la evolución y comparación de los sistemas escolares; cuidando más su forma de aplicación que los problemas que subyacen a la realidad educativa de cada país o región, en un mundo cada vez más competitivo, dominante y excluyente.

Lo que nos enfrenta a mirar en perspectiva los debates, las propuestas y las críticas que se han generado respecto a la diversidad de problemáticas que representa el discurso de las competencias y la evaluación en el campo educativo, así como el sentido que adquiere de acuerdo a los contextos y procesos en que se produce, genera y circula el conocimiento.

Es así que el constructo de competencias y sus mecanismos de evaluación en los discursos e informes se han posicionado como referentes centrales que aluden a una multiplicidad de significados y sentidos que pretenden orientar, uniformar y homogeneizar desde las políticas educativas tanto los contenidos y aprendizajes, como las prácticas educativas y los programas de formación escolar, entre otras cuestiones; desde una visión globalizada, en detrimento de las condiciones y contextos en que se desarrollan las políticas y reformas educativas, particularmente en la última década.

De tal forma que se ha enfrentado con más límites que posibles alcances esta propuesta de educación, debido a varias cuestiones: por el apresuramiento con que desean las agencias y gobiernos en turno incorporarse al mundo de la competitividad y el mercado; porque desean imprimirle más funcionalidad y utilidad a los conocimientos y aprendizajes adquiridos de forma tradicional; porque quieren

una sociedad con un porcentaje elevado de alumnos en las pruebas nacionales e internacionales; entre otros aspectos que han orientado los procesos de cambio y transformación educativa.

En el discurso del examen PISA no aparece de forma implícita o explícita otro tipo de herramientas teóricas de las cuales se pueda abreviar para fortalecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, particularmente, al intentar definir y estandarizar un conjunto de competencias que resultan contradictorias sino se reconocen otros saberes que están asociados a las experiencias de los agentes concretos y que son de gran utilidad para repensar los procesos pedagógicos.

Los referentes que conforman el discurso del examen PISA han tenido incidencia en las políticas educativas promovidas por los gobiernos en turno en los últimos años, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante y orientador de la organización curricular. En la práctica, esta orientación ha llevado a promover de forma progresiva una demanda de evaluaciones y medición de resultados; así como de la rendición de cuentas a partir de estándares de calidad, y rendimiento escolar, entre otros factores.

Aunado a lo anterior y al impacto que han tenido las políticas y reformas educativas en la formación y evaluación, resulta central señalar el papel que han jugado los docentes ante las reformas educativas que se han impuesto bajo la lógica del mercado, relacionadas con exigencias y niveles de competitividad, desempeño y calidad del servicio ofrecido, así como de los resultados de desempeño estudiantil.

El discurso de las competencias tiene fuertes implicaciones en la formación de los docentes, ya que se enfrentan a una oleada de nuevos desafíos relacionados con programas que privilegian un conjunto de competencias genéricas como: saber ser, saber hacer, saber aprender, saber convivir, relacionadas con el mundo del trabajo y la competitividad, que cada vez es más complejo y adverso, por el tipo de

habilidades que se les exigen a los estudiantes egresados de nuestro país y a los jóvenes de otros países del mundo.

La irrupción del discurso de las competencias y la evaluación que promueve el examen PISA en el campo educativo, trastocan cada uno de los espacios de formación, capacitación y evaluación; afectando la posición del docente y de los alumnos frente a las nuevas dinámicas y mecanismos de regulación; así como la construcción de nuevas herramientas que posibiliten la intervención oportuna de su transmisión en relación con el conjunto de conocimientos que se están desarrollando en el aula.

Las competencias y la evaluación como enfoque educativo y referente central del discurso de PISA, no interpelan ni dialogan con los sujetos de la educación, ni se interrogan sobre su deseo de saber y aprender, no reparan en los contextos históricos, los lugares y las memorias que los sujetos portan a la hora de estudiar, trabajar y convivir, así como buscan crear lazos sociales significativos y perdurables, que favorezcan el desarrollo del aprendizaje significativo y funcional.

#### **-Discurso educativo de la Reforma de la Educación Secundaria 2006.**

En este contexto, como parte de la problemática planteada en este capítulo, interesa analizar el discurso educativo que promueve la Reforma de la Educación Secundaria 2006, con el objetivo de situar el impacto que tiene el discurso de los organismos internacionales, específicamente, el de la OCDE, a través del examen PISA en las bases y principios que orientan el proceso de reforma y renovación curricular en la educación básica (secundaria).

Específicamente a partir de los constructos de competencias, evaluación y calidad educativa que se promueven como parte de su operación discursiva, convirtiéndose en muchos países en un discurso dominante y orientador de la organización curricular, así como del trabajo de investigación, gestión y administración de las escuelas.

El discurso de la Reforma de la Educación Secundaria es educativo, porque está cargado de elementos normativos, institucionales y organizacionales, además porque en él se inscriben los referentes más significativos que impulsan el proceso de renovación curricular; a través, del cual se crean los medios y mecanismos, así como las estrategias que fortalecen las propuestas de educación de los gobiernos en turno, a partir de la última década, marcada por momentos de cambio y transformación educativa.

Es así que los trabajos de diseño y construcción del currículum basado en la lógica de las competencias, constituyen un desafío para los especialistas en la materia, debido a que reciben nuevas demandas para la educación en el contexto de la llamada sociedad del conocimiento. Particularmente, a partir de la expansión y la obligatoriedad del nivel de educación secundaria, así como las condiciones educativas en las que se desarrolló la iniciativa de reforma en el marco de las leyes de educación mexicana.

En los documentos base (plan y los programas de estudios 2006) se especifican los elementos centrales en la definición de un nuevo currículum, que han de guiar el proceso educativo de miles de jóvenes que cursan este nivel, para atender las profundas necesidades y problemáticas que enfrenta el sistema educativo de nuestro país, específicamente en la educación básica (secundaria).

El discurso educativo que promueve la reforma abreva de un conjunto de categorías o herramientas que provienen del discurso técnico-operacional que promueven las agencias internacionales y se condensan en el campo educativo, a través de las distintas disciplinas y/o campos por las que transita el discurso de las competencias; relacionadas con la medición y estandarización de un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento.

Al respecto Barnett refiriéndose a la universidad, aunque podríamos generalizar su pensamiento a otros niveles educativos afirma:

El nuevo vocabulario de la educación superior evidencia que la sociedad moderna está arribando a otras definiciones de conocimiento y razonamiento. Las nociones de habilidades, vocacionalismo, transferibilidad, competencias, resultados, aprendizaje experiencial, capacidad y empresa, cuando se las toma conjuntamente, son índices de que las definiciones tradicionales de conocimiento, ya no se consideran adecuadas para los problemas de la sociedad contemporánea....El nuevo vocabulario no es un mero adorno, sino que representa un cambio epistemológico en el carácter del mismo.<sup>115</sup>

El discurso educativo de las competencias y la evaluación irrumpe en los debates y las propuestas de la reforma educativa, como una forma de totalidad que da cuenta de los procesos de formación, considerados necesarios para favorecer el desarrollo de aprendizaje relevante; que a su vez fijan su sentido, en función de la productividad económica y social.

Es decir, su única pretensión no es desarrollar habilidades cognitivas de pensamiento en los estudiantes, sino aplicar el conocimiento de forma eficaz, observable y cuantificable, a través de la evaluación como mecanismo-instrumento central de trabajo cotidiano en las aulas de clase, así como de gestión y administración para la toma de decisiones en materia de política educativa.

Al respecto interesa situar un ejemplo que aclarará y fundamentará estas suposiciones: la escritura. ¿Nos imaginamos una competencia más importante, decisiva y valiosa desde cualquier punto de vista, dentro y fuera de la escolaridad, que la de saber escribir con soltura, saber expresar pensamientos, deseos, emociones, entre otras?

La lectura es un proceso de asimilación, hablando en términos generales, desde fuera hacia dentro del sujeto. La escritura es un proceso productivo y expresivo,

---

<sup>115</sup> Barnett, Ronald (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa, pp. 27-82.

desde el interior hacia afuera, así como también le ocurre a la competencia del saber hablar o dibujar. Pues bien el informe PISA no la tiene en cuenta. ¿La razón? El ejercicio de escribir es difícil de someter a las pruebas externas (sólo la ortografía y poco más), por la dificultad de la corrección, de tipificar una expresión escrita y puntuarla. ¿Se es más competente produciendo prosa o poesía? La difícil evaluación de esta competencia lleva a su exclusión. No todo lo más deseable puede ser sometido a evaluaciones partiendo de indicadores.<sup>116</sup> Específicamente mediante pruebas masivas definidas por parámetros internacionales que examinan a los alumnos en ciertas áreas del conocimiento y que de acuerdo a los resultados de desempeño estudiantil clasifican a la población, midiendo la distancia cultural entre los distintos sectores sociales y los niveles de logro de aprendizajes y competencias.

Esto ha llevado a centrar la evaluación como una tarea más administrativa que pedagógica y educativa, vinculada al seguimiento de estándares internacionales, sin adecuarlos a las necesidades particulares de los estados y regiones de nuestro país; que han cobrado fuerza en la medida que se señalan las disfunciones de nuestro sistema educativo, acompañadas de un discurso cargado de atributos de carácter organizacional, vinculadas fuertemente al mundo del trabajo y la competitividad, ajenas a la lógica y sentido de la educación.

#### **-Alcances y límites del discurso de PISA y la RES 2006.**

En este contexto y en relación al criterio de comparación de este primer apartado –discurso- del examen PISA y la Reforma de la Educación Secundaria 2006, cabe señalar que no ha sido fácil en la última década incorporar los nuevos enunciados, conceptos o categorías de enseñanza y aprendizaje en el campo educativo. Sin embargo, se han condensado con fuerza en las propuestas de renovación curricular, bajo el enfoque de las competencias, como referente y eje ordenador de las prácticas educativas, los procesos de gestión y administración, las

---

<sup>116</sup> Gimeno Sacristán, José (comp.) (2008). *Op. cit.*, p. 26.

experiencias de los docentes y los saberes que se generan y circulan en los espacios de formación escolar y extraescolar.

El trabajo de investigación permite señalar que el discurso de las competencias y de la evaluación del examen PISA es un discurso técnico-instrumental, auspiciado por la OCDE, como una tendencia económica-política-educativa que pretende hegemonizar los diferentes campos y disciplinas, así como los contenidos y las diferentes propuestas curriculares, a través de mecanismos y estrategias argumentativas como la evaluación de alumnos, docentes y escuelas. Por lo tanto, es un discurso racional carente de un enfoque pedagógico. De ahí que su propuesta de evaluación se enfrente a más límites que alcances, en cuanto a su aparente utilidad en el campo educativo.

Por otro lado, la revisión de la Reforma de la Educación Secundaria 2006 permite situar que el discurso del cual abreva, es un discurso educativo cargado de elementos normativos, institucionales, organizacionales y curriculares, que irrumpe en el escenario de necesidades de elevar la calidad de la educación de los jóvenes que cursan la educación secundaria. De ahí que su enfoque de enseñanza y aprendizaje centre la atención en los referentes de competencias, evaluación y calidad como ejes centrales de sus principios, bases y contenidos. Al respecto interesa situar un cuadro comparativo que ilustra las similitudes y diferencias entre el examen PISA y la Reforma de la Educación Secundaria 2006.

**Cuadro 21. Similitudes y diferencias del discurso de PISA y la RES 2006**

<b>Discurso</b>	<b>Examen PISA</b>	<b>RES 2006</b>
<b>Similitudes</b>	-Tendencia económica, política y educativa.	-Tendencia económica, política y educativa.
	-Referentes discursivos: competencias, evaluación y calidad educativa.	-Referentes discursivos: competencias, evaluación y calidad educativa.
<b>Diferencias</b>	-Discurso: técnico-instrumental.	-Discurso: educativo.
	-Lenguaje: operante, racional, dominante.	-Lenguaje: normativo, institucional y organizacional.

Fuente: Elaboración propia con base en la información del examen PISA y la RES 2006.

Como se puede observar en el cuadro ambos discursos son similares en cuanto a: la tendencia económica, política y educativa que orienta la aplicación de la prueba PISA; el enfoque por competencias, evaluación y calidad educativa que pretende hegemonizar las prácticas educativas y los procesos de formación de miles de docentes, niños y jóvenes que asisten a la escuela. Y son diferentes, porque el discurso del examen PISA es de carácter técnico-instrumental; mientras que el de la Reforma de la Educación Secundaria es educativo (normativo).

Aunque cabe mencionar que ambos discursos tienen fuertes implicaciones en el campo educativo, no sólo por las condiciones en las cuales se promueve la reforma y la renovación curricular, sino por la desconfianza y la suspicacia que generan los cambios de una enseñanza tradicional a una enseñanza centrada en competencias.

#### **4.1.2. Enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación.**

El segundo criterio que interesa analizar en el presente capítulo tiene que ver con *el enfoque de evaluación del examen PISA y el enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la Reforma de la Educación Secundaria 2006*, con el objetivo de analizar los referentes o ejes centrales que guían la evaluación de competencias lectoras en el examen PISA, así como las formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación del programa de estudios de Español, en tercero de secundaria.

#### **-Enfoque del examen PISA.**

En este sentido, *el enfoque de evaluación del examen PISA* es igual que su discurso como he señalado de carácter técnico-instrumental, centrado en la lógica de las competencias en el campo educativo, específicamente en la evaluación de los jóvenes de 15 años, que en nuestro país cursan el último tramo de la educación secundaria o en algunos casos ya se encuentran en la educación media superior.

De acuerdo con los informes internacionales, las principales características que impulsan el desarrollo del examen PISA en los países miembros y participantes de la OCDE, han sido:

- Su orientación normativa, con métodos de diseño e información determinados por la necesidad de los gobiernos de obtener lecciones en este sentido.
- Su acercamiento innovador a las aptitudes, no sólo para lectura, sino también para ciencias y matemáticas.
- Su enfoque sobre la demostración del conocimiento y las aptitudes de manera que sean relevantes para la vida cotidiana; la amplitud de su cobertura geográfica, al contar con la participación de más de 45 países, representan una tercera parte de la población mundial.
- Su regularidad, parte del compromiso de repetir el estudio cada tres años.
- Su naturaleza participativa, conforme a la cual los gobiernos de los países que colaboran guían el proyecto conjuntamente, así como la asociación de las principales instituciones del mundo en el campo de la evaluación que aplica los conocimientos científicos más avanzados.<sup>117</sup>

El enfoque de PISA y su innovación sobre las competencias es adoptado por agencias internacionales de educación y por los gobiernos en turno, como un proyecto político, económico y educativo que va más allá de centrar su atención en el aula de clase; constituye un desafío local para un mundo global, diverso y dinámico en cada una de las dimensiones en que este proceso se registra como referente de cambio y transformación.

Su enfoque de evaluación es considerado como un sistema objetivo de comparación, su estructura está sujeta a muchas críticas por parte de los

---

<sup>117</sup> Para mayor referencia sobre el enfoque del proyecto PISA se sugiere ver: OCDE (2002b). *Op, cit.*, p. 56.

especialistas en materia de política educativa, por cuanto es un análisis cuantitativo que proporciona información sobre el desempeño de los aprendizajes y la calidad de los sistemas educativos en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Asimismo, es un enfoque sólido y permanente, debido a que constituye una base central para la regulación de políticas educativas bajo la lógica de las competencias; así como para la construcción de indicadores educativos que sean periódicos y confiables para la evaluación internacional; que a diferencia de las décadas pasadas, dicho proceso de medición y estandarización era una laguna significativa en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Al respecto, un grupo de especialistas en la materia señala que:

El énfasis en las políticas de rendición de cuentas a través de pruebas estandarizadas o tests nacionales o internacionales se debe a un conjunto complejo de factores entre los que cabe destacar: el relativo reducido coste económico, la facilidad para acomodarse a los requerimientos de la medición, el hecho que se puedan gestionar y controlar desde fuera del sistema educativo, y la relativa velocidad con que pueden trasladarse los resultados a las estrategias políticas concretas que pretende la mejora de sistema.<sup>118</sup>

El sentido que ha alcanzado el enfoque de PISA sobre la evaluación de competencias a nivel internacional y nacional, con su impacto en las formas y condiciones en cómo se están formando las personas, es profundo y complejo y tiene efectos particulares en la dinámica concreta de las interacciones, las instituciones y las sociedades a nivel planetario.

### **-Enfoque de la Reforma de la Educación Secundaria 2006.**

Como parte del presente apartado interesa analizar *el enfoque de la Reforma de la Educación Secundaria 2006*, a partir de su implementación en el plan de estudios y el programa de Español en tercer grado de secundaria. El enfoque de

---

<sup>118</sup> Alcaraz, Noelia (et al.) (2010). ¿Evalúa PISA la competencia lectora?, en *Revista de Educación*, 360. Enero-abril 2013. Universidad de Málaga. Para mayor referencia sobre el tema, se sugiere consultar la página ([http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360\\_130.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_130.pdf)) [Fecha de consulta: 22-junio-2011].

enseñanza, aprendizaje y evaluación de la propuesta de renovación curricular está centrado en la lógica de las competencias y de la evaluación.

En este contexto las necesidades educativas, económicas y sociales que llevaron a impulsar la reforma en los albores del presente siglo, tales como: la participación de los jóvenes de nuestro país en pruebas nacionales e internacionales y el carácter obligatorio del último tramo de la educación básica, constituyeron parte de los factores clave para pensar los contenidos como un proceso de articulación e integración centrado en *el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados*.

Al respecto César Coll señala cuatro posibles matices que se introducen en lo que concierne al tipo de aprendizajes que desean promover tanto los organismos internacionales, particularmente la OCDE, como los institutos y las agencias de evaluación, en la educación básica (secundaria): “la movilización de un conjunto de conocimientos, la integración de distintos tipos de aprendizaje, el contexto en que dichas competencias son posibles de adquirir y poner en marcha en determinadas situaciones y por último cómo ese tipo de competencias convierten a un aprendiz en aprendiz competente”.<sup>119</sup>

El plan de estudios 2006 señala que se trata de adquirir y aplicar conocimientos, así como de fomentar aptitudes y valores que favorezcan el desarrollo de los alumnos, esto es, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas que movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela. Así, se pretende que la educación secundaria permita a los alumnos dirigir su propio aprendizaje de manera permanente y con independencia a lo largo de su vida.

La educación basada en competencias y evaluación es un enunciado central que condensa verbos y acciones que recaen en los diferentes espacios, sujetos y momentos de los que hay que reconocer problemáticas específicas que den cuenta de los ajustes institucionales y organizacionales, en el marco de las nuevas prioridades que el mundo de la competitividad y la escuela están planteando a los

---

<sup>119</sup> Coll, César. (2007). *Op. cit.*, p. 35.

agentes involucrados en la tarea de educar a miles de niños y jóvenes que llenan las aulas de clase.

Una de las variables de los objetos de estudio está relacionado con el *Área de Lectura*, a partir de su concepción en los marcos teóricos y condensación en los informes y reportes internacionales de evaluación, auspiciados por la OCDE.

De acuerdo al proyecto DESECO, la lectura aparece como una competencia específica dentro del ámbito de las competencias comunicativas y se relaciona con la habilidad para usar el lenguaje oral y escrito, los símbolos y el texto de forma interactiva en múltiples situaciones. Es considerada como una herramienta esencial para funcionar bien en la sociedad, el lugar del trabajo y para participar en un diálogo efectivo con el otro. En este contexto, la lectura abarca en su particularidad, las dimensiones: cognitiva, afectiva o personal y social.<sup>120</sup>

En PISA 2000, la definición expuesta sobre competencia lectora se refiere a la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y potencial y participar eficazmente en la sociedad.<sup>121</sup>

En PISA 2003, la competencia lectora se centra en la capacidad de los alumnos para utilizar la información escrita en situaciones de la vida real y se define como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del que lee, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar en la sociedad.

En el proyecto Tuning-América Latina, la lectura aparece como la capacidad de comunicación oral y escrita; es decir, ser competente en el desempeño oral y

---

<sup>120</sup> OCDE. (2001). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. OCDE, 20p. Para mayor referencia sobre competencias en el contexto de la OCDE, se sugiere ver: ([www.OECD.org/edu/statistics/desecco](http://www.OECD.org/edu/statistics/desecco)) [Fecha de consulta: 23-junio-2011].

<sup>121</sup> Para mayor referencia sobre la definición de lectura, se sugiere ver: OCDE (2002b). *Op. cit.*, 45.

escrito, así como desarrollar la capacidad de comprensión y producción de textos académicos (orales y escritos).<sup>122</sup>

Las definiciones de los distintos informes, fundamentadas y consensuadas entre los expertos de diferentes países que participaron en la evaluación de PISA, superan la idea tradicional de la lectura como un proceso de decodificación y comprensión literal, y toman en cuenta el papel activo del lector que construye significados al interactuar con el medio a partir de una variedad de textos, que no sólo aprende a leer sino lee para aprender; es decir, incluyen tareas de aplicación, que le permite emplear información y comprender y reflexionar sobre la variedad de textos que se utilizan en los distintos ámbitos de la vida.

Asimismo, cabe señalar que lo frecuente en estas definiciones es utilizar el término de competencia, particularmente en el examen PISA se especifica como una capacidad (saber hacer) que implica procesos cognitivos permanentes, tales como: obtener información, interpretar, reflexionar y evaluar sobre el contenido, para actuar según las posibilidades de cada contexto (personal, social, laboral).

A partir de esta dimensión se expresan una serie de atributos que se entretajan de manera multidireccional, con el objetivo de poner en marcha el desarrollo de capacidades, aptitudes, destrezas y habilidades movilizadoras de las personas, que den cuenta de su capacidad de aprendizaje, de manera que sea aprovechable para mejorar la aplicación de conocimientos en forma “flexible” en contextos o situaciones particulares.

Los conocimientos, actitudes y valores aprendidos para resolver situaciones reales debe entenderse como una fortaleza o alcance para pensar los enfoques de enseñanza y aprendizaje centrados en la aplicación práctica de problemas, que les permitan desarrollar habilidades de mayor complejidad. Dicho aspecto, apunta

---

<sup>122</sup> Para mayor referencia sobre el proyecto Tuning-América Latina, se sugiere ver la página: (<http://tuning.unideusto.org/tuningal>) [Fecha de consulta: 23-junio-2011].

a un cambio en la manera de entender la competencia lectora y requiere, por tanto, de una nueva forma de trabajarla en el aula.

Desde esta perspectiva se comienzan a reconfigurar los procesos de formación, las prácticas educativas y los proyectos escolares, en cuanto a sus propósitos, metas, contenidos y valores curriculares, así como las nuevas exigencias de la escuela del mañana, no sólo para la transformación escolar sino para desarrollar un nuevo conocimiento de los procesos cognitivos, que implican la apropiación crítica y creativa de los contenidos que se trabajan cotidianamente en el aula.

Al respecto cabe señalar que tanto el plan de estudios como el programa de Español en tercer grado de secundaria de nuestro sistema educativo incorporan algunos elementos aparentemente innovadores, a partir de la Reforma 2006, con el objetivo de fortalecer la propuesta educativa que impulsan los gobiernos en turno y las autoridades educativas responsables de la formación de miles de estudiantes, del diseño y la construcción del curriculum así como de la actualización de los docentes sobre las competencias y la evaluación, como referentes centrales del quehacer pedagógico en el aula de clase.

El primero tiene que ver con la definición de *prácticas sociales del lenguaje* como parte de la estructura y organización de los contenidos y la evaluación; a través de la cual se impulsan los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo central es habilitar al estudiante para producir e interpretar una variedad de textos, de forma oral y escrita.

El estudio de la lengua deja de ser objeto de estudio en sí misma; es decir, en el conocimiento formal y sistemático, para reorientar su enseñanza en los usos y sentidos que dicho proceso implica en la interacción social y la producción contextualizada del lenguaje y la acción comunicativa, así como con la

comprensión de la variedad textual y las diferentes formas de aprender a leer, escribir, hablar y estudiar.<sup>123</sup>

Las prácticas sociales del lenguaje como referente y eje central se nutren no sólo de la lingüística estructural sino del enfoque comunicativo y la psicología cognitiva para la enseñanza del Español en tercer grado de secundaria; con el objetivo de aprender a utilizar el lenguaje como una herramienta indispensable que permita al estudiante organizar su pensamiento y discurso, así como analizar y resolver problemas, y acceder a las diferentes expresiones culturales del mundo contemporáneo.

Los textos literarios quedan como parte de la variedad de tipos textuales estudiados, y se abandona la historia de la literatura como contenido esencial, dando paso o privilegiando el estudio del lenguaje como un aspecto que requiere de una variedad de formas que dependen de las finalidades de comunicación, de los interlocutores, el tipo de texto, la interacción oral y escrita y el medio en que se concreta dicho proceso.

El programa de Español 2006 tiene características que lo diferencian cualitativamente de los anteriores. Entre ellas cabe resaltar que se han estructurado a partir de las prácticas sociales del lenguaje; el trabajo que se propone con la lengua oral y la lengua escrita se hace de manera integrada; los contenidos de gramática, la reflexión sobre la lengua y las propiedades de los textos se presentan ligados a aquellas prácticas del lenguaje en las que cobra especial relevancia, en lugar de estudiarse aislados; se establecen dos modalidades de trabajo: los proyectos didácticos y las actividades permanentes.<sup>124</sup>

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura abarca mucho más que la construcción de frases y oraciones, involucra una variedad de procesos y recursos

---

<sup>123</sup> SEP (2006b). *Op. cit.*, p. 15.

<sup>124</sup> *Ibidem*, p. 6.

que cumplen diferentes funciones en las condiciones en cómo se produce, genera, interpreta y lee un texto. Por tal motivo, para poder desarrollar la capacidad lectora es necesario reconocer la diversidad y el valor del lenguaje, la amplia gama de textos, así como las diferentes situaciones de comunicación.

En este contexto y en relación al criterio de comparación de este segundo apartado -enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación- del examen PISA y la Reforma de la Educación Secundaria 2006, interesa situar sus similitudes y diferencias, así como sus alcances y límites.

**Cuadro 22. Similitudes y diferencias del examen PISA y la RES 2006.**

<b>Enfoque</b>	<b>Examen PISA</b>	<b>RES 2006</b>
<b>Similitudes</b>	-Definición: Área de lectura.	-Definición: Prácticas Sociales del Lenguaje.
	-La lectura como una capacidad y competencia específica dentro de las comunicativas.	-La lectura como un proceso complejo, dinámico y desafiante.
	-Funciones: cognitiva, afectiva, personal y social.	-Funciones y usos: afectiva, personal, social, académico.
	-Uso: situaciones reales.	-Uso: contenido relevante cercano a la realidad.
<b>Diferencias</b>	-Enfoque de evaluación centrado en competencias.	-Enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en competencias.
	-Enfoque: normativo, de demostración, objetivo, sólido y permanente.	-Enfoque: investigación, gestión y administración.
	-Investigación cuantitativa.	-Investigación cualitativa.
	-Evaluación: dominios, niveles, habilidades, destrezas y aptitudes	-Evaluación: ámbitos, contenidos y temas de reflexión.

Fuente: Elaboración propia con base en la información del examen PISA y la RES 2006.

Ambos procesos son similares en un aspecto: centran su orientación y desarrollo en la lógica de las competencias como un referente y eje ordenador de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, considerando los resultados del

desempeño estudiantil alcanzados por los estudiantes de educación básica (secundaria).

Por otra parte, son diferentes en cuanto a que el enfoque del examen PISA centra más su atención en la evaluación, porque es un instrumento técnico-instrumental que se encarga de medir y estandarizar un conjunto de habilidades, destrezas y aptitudes a partir de indicadores y variables a considerar para medir la calidad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes de 15 años.

Mientras que el enfoque de la Reforma de la Educación Secundaria 2006, específicamente, el plan y programa de estudios de Español se estructura y conforma a partir de la enseñanza y el aprendizaje de ámbitos, contenidos y temas de reflexión; y en la evaluación de competencias lectoras y habilidades cognitivas de mayor complejidad.

En cuanto a los referentes de *aptitud para lectura* que mide PISA y *las prácticas sociales del lenguaje* que pretende evaluar el programa de Español, de tercer grado de secundaria, cabe señalar que ambos conceptos son similares en cuanto a que parten de reconocer que el proceso de lectura es complejo, dinámico y desafiante por sus funciones y usos en el contexto escolar y extraescolar en que se desarrolla y adquiere particularidad en contextos disímiles.

En este sentido ambos objetos de estudio coinciden en la necesidad de desarrollar capacidades, procesos y contenidos a partir de situaciones reales; es decir, con contenido relevante, cercano a la realidad, a los usos cotidianos, a actividades socialmente significativas para los estudiantes que les permitan ampliar su horizonte lingüístico y comunicativo, así como enriquecer su comprensión del mundo, para participar e interactuar en la sociedad.

Sin embargo, estos procesos son diferentes en cuanto a que en el examen PISA se consideran procesos cognitivos para el desarrollo de la capacidad lectora y la solución de problemas; mientras que en el programa de Español de la reforma 2006, se consideran ámbitos, contenidos y actividades a través de las cuales se

organizan las prácticas sociales del lenguaje, que están distantes de problemas de interpretación, reflexión y valoración crítica de la variedad de textos.

De tal forma que los docentes siguen evaluando contenidos y no desarrollando competencias socialmente significativas, centrando más su atención en los temas y actividades y dejando en un segundo plano la evaluación, como uno de los ejes centrales del quehacer pedagógico del desarrollo de habilidades lectoras.

### **-Alcances y límites del examen PISA y la RES 2006.**

En cuanto a los alcances y límites de los referentes de *aptitud para lectura* en el Área de Lectura del examen PISA como una competencia específica, y *las prácticas sociales del lenguaje* en la asignatura de Español en tercer grado de secundaria; cabe señalar que ambos elementos tienen posibilidades de evaluación como parte de un resultado escolar, por el tipo de procesos que de la lectura se pueden considerar como son la gramática, la ortografía, la sintaxis.

Sin embargo, cabe destacar que con pruebas de papel y lápiz no es suficiente medir todas las dimensiones de la competencia lectora porque se descuida y aparta todo lo que no tiene que ver con los procesos cognitivos. Es decir, la lectura también es una práctica sociocultural que está mediada por el contexto en que se enseña o aprende.<sup>125</sup>

El presente proyecto de investigación permite situar que el enfoque de evaluación que promueve la OCDE, específicamente a través del proyecto PISA, en relación y diferencia con el enfoque de enseñanza y aprendizaje que impulsa la Reforma de la Educación Secundaria 2006 es una problemática que implica ciertas exigencias de construcción, análisis y reflexión para establecer puentes teóricos y estratégicos entre la renovación curricular 2006 y las necesidades heterogéneas de la educación secundaria.

---

<sup>125</sup> Alcaraz, Noelia (et al.) (2010). *Op. cit.*, p. 10.

De ahí la importancia que tiene abordar las implicaciones educativas que han tenido y siguen teniendo estos enfoques tecno-productivos relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, a partir de la lógica de las competencias. Particularmente, la formación y actualización de los docentes, de acuerdo a este enfoque basado en competencias se ve trastocada fuertemente y se enfrenta a desafíos inéditos que van desde la reapropiación de ciertos conocimientos, habilidades y destrezas, hasta cambios de conducta en el sentido y forma de desarrollar las viejas y nuevas capacidades adquiridas en un tiempo y momento específicos.

Se ha logrado un avance en la manera de pensar el funcionamiento que hoy en día las escuelas están obligadas a cumplir en el marco de las políticas internacionales y las necesidades educativas de las que abrevan en la actualidad el uso de nuevas herramientas y estrategias de aprendizaje.

Sin embargo, el discurso de las competencias y de la evaluación, específicamente, en la educación básica (secundaria) representa mayores dificultades para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto debido a los usos y sentidos que dicha lógica representa para la formación de los docentes y los alumnos. Al respecto, Margarita Zorrilla señala que:

Los maestros de secundaria trabajan en condiciones muy difíciles por el tamaño de los grupos que atienden, así como por la cantidad global de alumnos y de grupos que les son asignados para completar sus cargas laborales. Por ejemplo, en un pequeño estudio realizado en cinco escuelas secundarias, Zorrilla y Fernández (2003) encontraron que 40% de los maestros atendían entre 6 y 10 grupos y 26% entre 11 y 18. Además de las dificultades que tienen que enfrentar los profesores para atender una cantidad considerable de alumnos y de grupos, no cuentan con herramientas de conocimientos profesionales que les permitan atender a los adolescentes y tal vez por ello se refugian en actitudes autoritarias y represoras. Además las condiciones de trabajo de los maestros están fuertemente influenciadas por la organización gremial.<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> Zorrilla Fierro, Margarita (2004). *La educación Secundaria en México: al filo de su reforma*, en REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 1, pp. 1-22. Para mayor referencia se sugiere ver:

### 4.1.3. Habilidades cognitivas.

El tercer criterio que interesa analizar en el presente capítulo, tiene que ver con el tipo de -habilidades cognitivas- que evalúa el examen PISA en el Área de Lectura; y los contenidos que evalúa el programa de Español, en tercer grado de secundaria 2006 respecto a las prácticas sociales del lenguaje como referente y eje central de la organización, con el objetivo de analizar su correspondencia, similitudes y diferencias, así como los alcances, límites e implicaciones que tiene en la formación de miles de jóvenes que cursan la educación secundaria.

Un primer aspecto que interesa situar tiene que ver con el concepto de habilidades cognitivas, el cual proviene del campo de la Psicología cognitiva y alude a un conjunto de operaciones mentales cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida básicamente a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él, que le permita apropiarse de los contenidos y del proceso que usó para ello.<sup>127</sup>

En este sentido, se diseñó un cuadro comparativo que ilustra la relación que hay entre las competencias genéricas que promueve el proyecto Tuning-América Latina y las competencias específicas que evalúa el examen PISA; así como las prácticas generales y específicas del programa de Español en tercer grado de secundaria, de la reforma 2006.

Lo anterior, con el objetivo de brindar un panorama más amplio que nos permita identificar y analizar las capacidades que se considera son necesarias para evaluar el proceso de lectura y escritura en las evaluaciones internacionales y nacionales, así como en el diseño y construcción de planes y programas de estudio, en este caso de la asignatura de Español.

---

(<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>) [Fecha de consulta: 11-septiembre-2011].

<sup>127</sup> Pozo, J. L. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata, 280 p.

**Cuadro 23. Cuadro de la diferencia entre el Proyecto Tuning-América Latina (competencias genéricas), PISA y el Programa de Español en 3° de Secundaria, 2006.**

<b>Proyecto Tuning-América Latina</b>	<b>PISA Área de Lectura</b>	<b>Programa de Español 2006</b>		
<p><b>Competencias Genéricas</b></p> <p>Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.</p> <p>Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.</p> <p>Capacidad de comunicación oral y escrita.</p> <p>Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes.</p> <p>Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.</p> <p>Capacidad para actuar en nuevas situaciones.</p> <p>Capacidad de trabajo en equipo.</p>	<p><b>Procesos</b></p> <p><b>Acceder y recuperar información</b></p> <p>Habilidades: buscar, seleccionar y reunir información.</p> <p><b>Integrar e interpretar textos.</b></p> <p>Habilidades: leer, integrar, interpretar, comprender, relacionar y entender la coherencia de un texto y darle sentido propio.</p> <p><b>Reflexionar y evaluar información.</b></p> <p>Habilidades: relacionar, comparar, contrastar,</p>	<p><b>Ámbitos</b></p> <p><b>Estudio</b></p> <p>Exige una actitud atenta y reflexiva respecto del contenido de los textos y sus modos de expresión, un intercambio formal y un dominio preciso de la expresión escrita.</p> <p><b>Literatura</b></p> <p>Se busca fomentar una actitud más libre y creativa.</p> <p><b>Participación Ciudadana</b></p> <p>Reflexionar sobre la dimensión</p>	<p><b>Prácticas generales</b></p> <p>-Obtener y organizar información.</p> <p>-Revisar y reescribir textos producidos en distintas áreas de estudio</p> <p>-Participar en eventos comunicativos formales.</p> <p>-Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios.</p> <p>-Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento.</p> <p>-Leer para conocer otros pueblos.</p> <p>-Escribir textos con propósitos expresivos.</p> <p>-Participar en experiencias teatrales.</p> <p>-Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales.</p> <p>-Investigar y debatir sobre la diversidad</p>	<p><b>Capacidades</b></p> <p>Leer</p> <p>Identificar</p> <p>Seleccionar</p> <p>Organizar</p> <p>Comparar</p> <p>Relacionar</p> <p>Clasificar</p> <p>Describir</p>

	formular hipótesis, elaborar juicios basados en la experiencia personal y el conocimiento formal.	ideológica y legal de la palabra, el poder de las leyes y demás regulaciones sociales por medio del diálogo.	lingüística. -Analizar y valorar críticamente a los medios de comunicación.	
--	---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en la información del Proyecto Tuning-América Latina, el Proyecto PISA (Área de Lectura) y el Programa de Español, en tercer grado de Secundaria, 2006.

De acuerdo con el cuadro, un segundo aspecto que interesa destacar es aquel que tiene que ver con los referentes discursivos que se promueven en cada uno de los proyectos y el programa de Español en tercer grado de secundaria; respecto al tipo de habilidades cognitivas que pretenden desarrollar y evaluar bajo la lógica de las competencias y la evaluación como ejes centrales de sus propuestas educativas.

Cada objeto de estudio considera variables diferentes. El proyecto Tuning-América Latina promueve en su propuesta la formación de competencias genéricas y específicas como *capacidades*; el discurso de la evaluación del examen PISA auspiciado por la OCDE evalúa competencias específicas como *procesos cognitivos*; y el discurso educativo de la reforma 2006 a través del programa de estudios de Español, en tercero de secundaria, se estructura a partir de *ámbitos y contenidos* bajo la perspectiva de *prácticas generales y específicas*.

Cada una de ellas, alude discursivamente a cuestiones diferentes y particulares por las que se condensa y desplaza el discurso de las competencias y la evaluación. En este caso, interesa analizar el problema relacionado con la identificación y el análisis sobre el tipo de habilidades que pretenden valorar.

Al respecto, interesa situar un ejemplo que muestra el tipo de habilidades cognitivas que se promueven específicamente en el Área de Lectura de acuerdo al

discurso de evaluación del examen PISA y el discurso de la Reforma de la Educación Secundaria 2006, en la asignatura de Español.

**Cuadro 24. Habilidades cognitivas del examen PISA y el Programa de Español**

<b>Examen PISA (Área de Lectura)</b>	<b>Programa de Español 2006 Prácticas Sociales del Lenguaje</b>
Obtener y organizar información	-Obtener y organizar información.
Integrar e interpretar textos	-Revisar y reescribir textos en distintas áreas de estudio. -Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios. -Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento. -Escribir textos con propósitos expresivos.
Reflexionar y evaluar información	

Fuente: Elaboración propia.

Ante lo dicho, es evidente el enfoque centrado en las competencias tanto en los proyectos y las evaluaciones internacionales como en las propuestas educativas de los gobiernos en turno, durante la última década. Sin embargo, suponen un desplazamiento de la educación centrada en la enseñanza y la transmisión hacia una concepción centrada en el estudiante y el aprendizaje, así como de la acumulación de conocimientos a desarrollar resultados del aprendizaje, con el objetivo de promover mecanismos de regulación y estandarización para favorecer la calidad de la educación y elevar la competitividad de los sistemas educativos.

En este sentido, el proyecto Tuning-América Latina trata de identificar atributos, destrezas y habilidades compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, análisis y síntesis, entre otras que son comunes a todas o casi todas las titulaciones, es decir, que son consideradas

importantes y necesarias por la sociedad para favorecer el aprendizaje de forma eficaz en contextos particulares y situaciones de la vida real.<sup>128</sup>

De las 27 competencias genéricas que se proponen para los jóvenes estudiantes de América Latina, siete tienen que ver con la habilidad de lecto-escritura, tales como: 1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, 3. Capacidad de comunicación oral y escrita, 4. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes, 5. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, 6. Capacidad para actuar en nuevas situaciones y 7. Capacidad de trabajo en equipo.

Particularmente tienen que ver porque cada una de ellas se considera en el marco teórico de evaluación del examen PISA, así como en el programa de estudios de Español 2006, como parte del discurso de la evaluación y de las competencias que ambos procesos pretenden promover. Aunque son independientes de un área de estudio particular, constituyen un punto de referencia común para desarrollar competencias específicas que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Para la solución de problemas es necesario en la mayoría de los casos desarrollar una combinación de habilidades cognitivas relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Dicha selección es una labor compleja, desafiante y arriesgada debido a que supone identificar actividades cognitivas, caracterizar una acción intelectual, reconocer la peculiaridad de un trabajo mental, en este caso a partir del propio ejercicio simbólico de la lectura.

En la actualidad el desempeño escolar y profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exige, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una determinada profesión, competencias genéricas o

---

<sup>128</sup> Para mayor referencia sobre el proyecto Tuning-América Latina, se sugiere ver: (<http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index>) [Fecha de consulta: 1-agosto-2010].

transversales que se expresan en diferentes capacidades, tales como: la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de trabajar en equipos, de comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida.

### **-Examen PISA, Área de Lectura.**

Para resolver los reactivos del examen PISA en el área de lectura es necesario desarrollar un conjunto de procesos cognitivos, tales como: acceder y recuperar información, integrar e interpretar textos, reflexionar y evaluar; detallados y divididos en sub-competencias dentro del área, que son de complejidad creciente.<sup>129</sup>

Para desarrollar el proceso de *acceder y recuperar información*, algunas de las variables que se combinan para graduar la complejidad de las tareas tienen que ver con: el número de fragmentos de información que deben ser localizados; las condiciones que deban satisfacerse para localizar la información requerida; si la información obtenida necesita ser ordenada de algún modo; si esa información es evidente en el texto y requiere ser inferida; si el contexto de la información es familiar; la longitud y complejidad del texto.

En cuanto al proceso de *integrar e interpretar textos* es necesario considerar: el tipo de interpretación necesaria; el grado de complejidad con que el texto presenta las ideas o la información que el lector necesita para culminar su tarea; la evidencia de la información requerida, el grado e importancia de la información que entra en conflicto con la correcta; la longitud y complejidad del texto y la familiaridad del contenido.

Por ejemplo, para interpretar un texto se necesita obtener información, relacionarla con lo que se sabe, comprender la intención del autor e interpretar lo que quiso

---

<sup>129</sup> Para mayor referencia se sugiere ver: (<http://www.pisa.sep.gob.mx>) [Fecha de consulta: 1-agosto-2010].

decir, mediatizado por los esquemas y experiencias de quien lee, estos procesos se hacen simultáneamente y casi siempre imbricados unos en otros.<sup>130</sup>

Para desarrollar el proceso de *reflexionar y evaluar información* algunas de las variables que se combinan para graduar la complejidad de las tareas son: el tipo de reflexión requerida (conectar, explicar, comparar, formar una hipótesis y evaluar) entre el texto y la experiencia personal del lector; utilizar conocimientos especializados; de la complejidad del texto; del nivel de comprensión textual requerida, tarea compleja que está en constante relación.

El examen PISA constituye una herramienta de evaluación externa, que con respecto a la valoración de la competencia lectora, mide capacidades cognitivas o habilidades de pensamiento no meramente reproductivas o memorísticas de complejidad creciente, que les permiten trabajar a los alumnos con problemas auténticos en situaciones que representan condiciones reales y actuales.

De ahí que se considere necesario desarrollar un conjunto de habilidades de pensamiento para responder a los reactivos del examen PISA, tales como: buscar, seleccionar, reunir información; leer, integrar, interpretar, comprender, relacionar y entender la coherencia de un texto y darle sentido propio; relacionar, comparar, contrastar, formular hipótesis, elaborar juicios basados en la experiencia personal y el conocimiento formal; todas ellas relacionadas entre sí, que permitan desarrollar competencias de comunicación oral y escrita de forma eficaz y pertinente.

En este sentido, la fortaleza de la prueba PISA radica en considerar la lectura como un proceso activo y funcional de construcción de significados entre el lector y el texto, así como la selección de los textos, la diversidad de los formatos, tipos, géneros y situaciones, así como la relevancia de las preguntas a partir de problemas.

---

<sup>130</sup> Alcaraz, Noelia (et al.) (2010). *Op. cit.*, p. 10.

El avance que supone dicha perspectiva constituye un reto en materia de política educativa, a la hora de plantearse cómo desarrollar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lectura, como una competencia específica para los estudiantes de nuestro sistema educativo, considerada como necesaria para enfrentar las diversas situaciones en las que el proceso de lectura y escritura constituye una herramienta de aplicación.

#### **-Programa de Español, tercero de secundaria.**

Un tercer aspecto a destacar en el presente apartado tiene que ver con el programa de estudios de Español en tercer grado de secundaria de la reforma 2006, con el objetivo de distinguir qué tanto cada uno de los procesos que evalúa PISA en el Área de Lectura es cubierto por las prácticas generales y específicas sugeridas en el programa.

Para cumplir con las finalidades de *las prácticas sociales del lenguaje* como objeto de enseñanza y aprendizaje, el programa de Español se diseña a partir de criterios para la organización y evaluación de los contenidos, denominados *ámbitos*: estudio, literatura y participación ciudadana, de cada uno se desagregan actividades vinculadas entre sí.

Al respecto se puede situar un ejercicio de comparación del programa de Español en tercero de secundaria que se aproxima a los procesos y variables que evalúa el examen PISA en el Área de Lectura.

**Cuadro 25. Relación entre los procesos que evalúa y los contenidos del Programa de Español, en tercer grado de secundaria, 2006.**

**Ámbito:** Estudio.

**Práctica general:** Obtener y organizar información.

**Práctica específica:** Leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema.

<b>Procesos PISA (Área de Lectura)</b>	<b>Contenidos del Programa de Español</b>
<p><b>Acceder y recuperar información</b></p> <p><b>Variables:</b> número de fragmentos que deben ser localizados, condiciones para localizar y ordenar información, si es evidente la información en el texto o necesita ser inferida.</p>	<p>Buscar y leer distintos textos informativos (impresos o electrónicos) sobre el tema seleccionado.</p>
<p><b>Integrar e interpretar información</b></p> <p><b>Variables:</b> el tipo de interpretación necesaria (identificar idea principal, relaciones que organizan el texto, comprensión completa del texto), el grado de explicitud del texto, la evidencia de la información, la familiaridad del contenido.</p>	<p>Identificar diversos puntos de vista expresados en un texto.                      Modos de explicar y argumentar en diferentes textos.                      Recursos lingüísticos que se utilizan para desarrollar los argumentos en los textos: nexos y expresiones con significado causal, concesivo y condicional.</p>
<p><b>Reflexionar y evaluar información</b></p> <p><b>Variables:</b> tipo de reflexión requerida (conexiones, explicaciones, comparaciones, formular hipótesis, evaluar el texto con conocimiento especializado) la complejidad del texto, el nivel de comprensión textual.</p>	<p>Analizar y evaluar las distintas maneras de desarrollar un mismo tema a partir del análisis de descripciones, argumentos y relaciones que se establecen entre los hechos tratados.                      Comparar las distintas interpretaciones que se obtengan de un mismo texto y releerlo para buscar elementos que lo confirmen o contradigan.                      Evaluar tanto la consistencia de los argumentos como los ejemplos y datos que los apoyan.</p>

Fuente: SEP (2006a). *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México, SEP, p. 33.

De acuerdo con este cuadro comparativo, se puede observar que el nivel de correspondencia entre los procesos que evalúa PISA y los contenidos que se especifican en el programa de estudios de Español en tercero de secundaria, es muy bajo, esto debido en parte a que los criterios, referentes y ejes de organización y evaluación en los cuales se basan son disímiles entre sí.

Para resolver los reactivos del examen PISA es necesario desarrollar un conjunto de habilidades cognitivas de complejidad creciente a partir de los niveles y las variables que se presentan de acuerdo a la información y al contenido, específicamente, las preguntas que tienen que ver con el pensamiento lógico y crítico.

Por otro lado, las actividades permanentes que se proponen como prácticas generales y específicas en el programa de estudios de Español, tienen que ver más con la enseñanza y el aprendizaje de habilidades básicas del pensamiento humano, tales como de observación, comparación, relación, clasificación y descripción.

En cuanto al proceso de reflexión y evaluación cabe señalar que el tipo de evaluación que se promueve en el examen PISA, dista del que se hace en algunas aulas de clase, el gira habitualmente, en torno a exámenes memorísticos y menos en torno a preguntas de interpretación, reflexión o valoración crítica de lo que se lee y escribe.

Esto debido a que los contenidos que se trabajan se encuentran en bloques, cuyo propósito es el aprendizaje de las prácticas sociales del lenguaje, en donde las preguntas de comprensión pretenden que el alumnado repita partes de un texto para ordenar secuencias o recordar detalles, pero no suelen estar orientadas a la comprensión real, su experiencia vivida, su estructura cognitiva y bagaje lingüístico, lo que tiene fuertes implicaciones para desarrollar un nivel interpretativo o crítico eficiente y pertinente al contexto o situación particular.

Los referentes, ejes y criterios de organización y evaluación que se conforman en el plan de estudios 2006 y el programa de Español, en tercer grado de secundaria son una base para el cambio y la transformación sobre la forma de enseñar y aprender, en contextos socialmente productivos. Sin embargo, los docentes siguen reproduciendo esquemas mecánicos y lineales sobre los contenidos de

enseñanza y aprendizaje, carentes de estrategias didácticas y procesos de evaluación que les permitan desarrollar habilidades cognitivas relacionadas con el proceso de lectura y escritura que se evalúa en el examen PISA, específicamente en el Área de Lectura.

Cada uno de los criterios mencionados anteriormente-*discurso, enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación, habilidades cognitivas*- están estrechamente relacionados entre sí, porque permiten identificar y analizar un campo de problemas en el que se sitúa cómo se ha ido posicionando el discurso de las competencias y de la evaluación en el campo educativo; así como las fuertes implicaciones que dichos procesos tienen en la formación de los docentes, el curriculum y la evaluación de los estudiantes, a partir de la puesta en marcha de una lógica que está reconfigurando la trama escolar miles de niños y jóvenes que asisten a la escuela.

#### **4. 2 Líneas de trabajo y nuevas hipótesis.**

El objetivo de este apartado es inscribir algunas *líneas de análisis y nuevas hipótesis* sobre la problemática de la presente investigación, a partir de los alcances y límites de la especificidad del objeto de estudio, que aporten al campo educativo y a la pedagogía contemporánea. Al respecto, un ejercicio de delimitación del campo problemático permite identificar y situar algunas líneas de trabajo que contribuyen al desarrollo de un marco de referencia más amplio para ubicar la cuestión de las competencias, a partir de los siguientes recortes y planos de observación y análisis:

-Primer plano: El contexto histórico-social en que se desarrollan las políticas y reformas educativas a partir de la lógica de las competencias en México.

Las condiciones en las cuales se inscribe este proceso, considerando sobre todo el impacto y las dinámicas académicas y de trabajo que las políticas de ajuste de corte neoliberal han tenido en la región, sobre todo a partir de la década de los 90,

ya que es el momento en que se consolidan reformas educativas fundamentadas, entre otras cuestiones, en la lógica de las competencias como parte de los proyectos aprobados por los organismos financieros internacionales y los gobiernos en turno, afectando fuertemente los sistemas educativos de la región.<sup>131</sup>

-Segundo plano: Los aportes de investigación que se han generado respecto al proyecto de las competencias en educación, en nuestro país.

La producción de investigaciones concretas que han generado los especialistas sobre el tema de las competencias desde distintos ámbitos de conocimiento y temas de análisis, particularmente para ubicar debates, estudios, críticas y propuestas concretas, a partir de la forma desigual en cómo estos cambios y la crisis afectan a los sujetos, los grupos, a las instituciones y a las formas de intervención en y de lo social, entre ellas a la educativa (entendida como práctica, proceso e institución).

-Tercer plano: Las experiencias y respuestas que se han generado por parte de los gobiernos en turno, a partir del proyecto educativo basado en competencias, así como de la sociedad en la que se reconfiguran las prácticas educativas y los procesos de formación y evaluación, a partir de la última década.

Para ubicar las experiencias y respuestas que diversos organismos, instituciones y agentes han generado en nuestro país en relación a estas políticas y reformas basadas en competencias, así como a los requerimientos que la dinámica del mundo moderno plantea a las instituciones para fortalecer los procesos y las tareas que se le han adjudicado a la escuela de manera asimétrica, inexorable y aleatoria.

---

<sup>131</sup> Una base de este proceso se puede ubicar en Denyer, Monique (et al.) (2007). "Las competencias: ¿por qué?, ¿para qué? Una respuesta a la crisis de la escuela y a la comprobación del fracaso escolar" en *Las competencias en la educación. Un balance*; trad. Juan José Utrilla. México, FCE, p. 22.

-Cuarto plano: La relación educación-trabajo para analizar la lógica de las competencias laborales, en diálogo y tensión con la formación profesional en el contexto actual.

Abordar la relación-articulación entre educación y trabajo deberá reconocerse que involucra diferentes planos de intervención en distintos tiempos y espacios histórico-sociales en los que dicha vinculación se genera, tanto dentro del sistema educativo y productivo, como en el marco de los programas promovidos por los gobiernos en turno y los propios organismos internacionales.

Los aprendizajes en el trabajo y en la escuela son significativos y centrales en tanto tienen que ver con una serie de conocimientos y prácticas que constituyen la identidad particular del sujeto y que se van potencializando de acuerdo a contextos particulares y tramas sociales de acuerdo a las exigencias y mandatos de la sociedad del conocimiento.

Con base en las líneas de análisis planteadas en este apartado, interesa situar algunas preguntas de investigación-contexto, contenido y problematización-relacionadas con el objeto particular de estudio:

- ¿Qué ha llevado a que la lógica de las competencias sea una lógica dominante en el campo de la educación, en el siglo XXI?
- ¿Qué debates, propuestas y acciones educativas han impulsado la lógica de las competencias en nuestro país?
- ¿Qué experiencias y respuestas se han generado relacionadas al discurso de las competencias en el campo educativo?
- ¿Cuál es el impacto de la lógica de las competencias para pensar la relación entre educación y trabajo?
- ¿Qué tipo de saberes están en juego para adquirir y desarrollar competencias que favorezcan o debiliten la relación educación-trabajo?
- ¿De qué orden es la diferencia de las competencias en la escuela y el trabajo?

El estudio de esta problemática implica ciertas exigencias de construcción y análisis para establecer puentes teóricos y estratégicos, en los que intervienen variaciones de referentes, ejes y criterios que en el proceso de investigación tienden a reflejar puntos de diálogo, diferencia y tensión en el énfasis con que se

promueve el discurso de las competencias y la evaluación en el campo educativo, sobre todo a partir de la última década.

Esta temática abre la posibilidad de estudiar y analizar en ámbitos específicos que permitan formular propuestas de orden teórico, histórico y epistemológico, por el peso que está teniendo en el momento actual, específicamente en el marco de las políticas y reformas educativas basadas en competencias, que tanto los organismos internacionales como los gobiernos de la región promueven en el ámbito educativo y laboral.

Asimismo implica abordar las fuertes implicaciones que este enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación ha tenido en relación con los procesos de la formación, el curriculum, la capacitación, las experiencias y el mundo del trabajo, entre otros espacios que se han abierto como el de la tecnología y la comunicación.

Expresar la dinámica en la que hoy se inscribe la lógica de las competencias para mirar de diferente manera lo pedagógico, en tanto eje educativo de los planes y programas de estudio de la reforma 2006, constituye un problema y desafío, debido a que este aspecto no se visibiliza de forma específica en los discursos que promueven tanto los organismos internacionales como los gobiernos en turno en sus propuestas educativas.

De ahí la importancia que tiene abordar y analizar los referentes discursivos que fundamentan la propuesta de la educación basada en competencias, así como sus significados, alcances, límites, posibilidades e implicaciones de su estudio para el campo educativo; a partir de la basta literatura que hay sobre el tema y la multiplicidad de acepciones que se han generado en diferentes campos y disciplinas.

En este contexto, resulta central abordar no sólo las perspectivas de los organismos internacionales, gobiernos en turno y especialistas en la materia, sino también situar las condiciones histórico-sociales, económicas, políticas y

educativas en las que se genera el discurso de las competencias y la evaluación, así como el impacto que tienen en las reformas educativas de nuestro país y América Latina.

Sin duda, los sistemas educativos se han ido transformando de acuerdo a las condiciones concretas y a los cambios que las sociedades han vivido en los últimos tiempos; por lo tanto es necesario construir puentes de apertura que nos permitan dialogar con las posibilidades y alcances que representa la educación basada en competencias, así como reconocer y trabajar a partir de las deficiencias y problemas que se le han adjudicado a la escuela y a los responsables de educar a miles de niños y jóvenes que asisten a la escuela.

El papel de la escuela y de los docentes, específicamente en cuanto al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, como referentes o ejes centrales de las políticas educativas, se ha ido transformando de acuerdo a la organización de los nuevos planes y programas de estudios y a la aplicación de estos enfoques tecno-productivos, que pretenden mejorar la calidad de los aprendizajes, en la educación básica de nuestro sistema educativo, entre otras cuestiones.

Desde luego la escuela por sí sola y los docentes no pueden resolver todos los problemas, saberes o prácticas del conjunto social, en tanto que no todas le competen al sistema educativo; sin embargo hoy en día a la escuela se le han sumado exigencias e incluso mandatos que trascienden sus deberes legítimos e históricos, en función del mundo productivo y competitivo; así como por la precariedad de las condiciones en las que produce, genera y circula el conocimiento. La escuela y los agentes generadores de trabajo debieran compartir responsabilidades, de acuerdo a las necesidades actuales y a la competitividad del mercado; la escuela habilitando de forma integral los conocimientos y habilidades para que los sujetos de la educación se sientan parte del mundo y puedan mejorar en la medida de sus posibilidades las condiciones de vida. Y los gobiernos en turno, participando en el diseño de políticas, así como la puesta en marcha de acciones que favorezcan los objetivos educativos del presente siglo.

## **Conclusiones**

En el momento de cierre de esta tesis de Licenciatura interesa situar las conclusiones del tema “El discurso de la evaluación y de las competencias de PISA (OCDE) 2006 y el discurso educativo de la Reforma de la Educación Secundaria 2006”, con el objetivo de presentar los resultados que derivan del proceso de investigación, a partir de los alcances y límites de la especificidad del objeto de estudio.

La educación basada en las competencias y la evaluación es un enunciado discursivo que se condensa en la Reforma de la Educación Secundaria 2006 y en la renovación curricular de los planes y programas de estudios, a partir de una nueva manera de ver la realidad formativa, institucional, organizacional y de gestión, en los albores del presente siglo. Particularmente para pensar la educación básica (secundaria) como un proceso integral y de articulación que permita reconfigurar la dinámica escolar en su relación con la realidad y con el contexto histórico-social presente, a partir de las exigencias que se le plantean a la escuela, a los docentes y sobre todo a los estudiantes para responder el examen PISA.

Al respecto, los resultados del desempeño estudiantil en el contexto nacional e internacional señalan que los estudiantes de México se ubican en los últimos lugares de las tablas de clasificación de la OCDE, en las tres áreas de evaluación-lectura, matemáticas y ciencias-en comparación con otros países que han participado en los ciclos de evaluación 2000, 2003 y 2006. De continuar con esta tendencia, México no tendrá suficientes especialistas de alto nivel, capaces de dirigir la vida científica, cultural y económica del país.

En el Área de lectura los estudiantes de nuestro país se ubican en el nivel 2 que corresponde a una calificación de entre 408 y 480 puntos; es decir alcanzan un nivel básico de eficiencia de acuerdo a la estandarización de PISA, pues fallan en demostrar habilidades y conocimientos que les permitan razonar y comunicar

ideas de manera efectiva y en sus capacidades para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

En este sentido, al carecer de capacidades lectoras de complejidad creciente no se benefician suficientemente de las oportunidades educativas para tener éxito en su formación académica y en la vida personal. Sin duda, los puntajes de México están lejos de la media de la OCDE, por no hablar de los países mejor situados, como Finlandia y Corea, pero también es cierto que están claramente arriba de Brasil, Colombia, Argentina, Panamá y Perú, al mismo nivel que Uruguay y ligeramente debajo de Chile.

El análisis de los resultados del desempeño estudiantil de PISA 2003 y 2006 en el contexto internacional y al interior del país, muestra que nos hay un avance significativo en las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes mexicanos, concretamente en el Área de Lectura. Al difundir los resultados de evaluación, México en tanto país miembro de la OCDE, abrió las puertas para que se generen en nuestra sociedad, específicamente en las políticas educativas las sinergias que son necesarias para garantizar no sólo el derecho a la educación sino también elevar la calidad de nuestro sistema educativo.

La importancia y relevancia del enfoque de PISA tiene que ver con la propuesta de evaluar capacidades, habilidades y destrezas a partir de un conjunto de problemas o situaciones reales en las cuales se puedan demostrar qué tan bien preparados están los estudiantes para emplear sus herramientas de aprendizaje en tareas de complejidad creciente. En este sentido radica la fortaleza del examen PISA, como un modelo de evaluación amplio, funcional y dominante en muchos países, que va más allá del enfoque centrado en la escuela para orientarse hacia la aplicación de los conocimientos y las habilidades a las tareas y retos cotidianos.

Desde esta perspectiva de evaluación se le imponen a la escuela y a los agentes de la educación un conjunto de tareas y desafíos de orden discursivo, teórico,

histórico, social y pedagógico, sobre todo a los docentes a la hora de plantearse cómo desarrollar competencias lectoras de complejidad creciente. Particularmente, a partir de la Reforma de la Educación Secundaria 2006 y de la renovación del plan y programas de estudios, que constituye un avance significativo en materia de política con el objetivo de atender las nuevas demandas de la sociedad y que el nivel de secundaria exige como un ciclo formativo central en la adquisición de habilidades y herramientas para continuar estudiando o incorporarse al mundo del trabajo.

Sin embargo, los resultados del desempeño estudiantil en el Área de Lectura muestran que hay mucho camino por recorrer si se pretende alcanzar las puntuaciones de otros países que se ubican arriba del promedio de la OCDE, con las fuertes implicaciones que dicho proceso implica para ampliar la cobertura, garantizar el egreso oportuno, sobre todo lograr la articulación pedagógica que implica la formación basada en competencias en el nivel de secundaria.

El análisis del examen PISA en el Área de Lectura de 3° grado de secundaria, en comparación el Programa de estudios de Español de la RES 2006, permite situar los siguientes puntos de convergencia:

- Ambos discursos derivan de una tendencia económica, política y educativa centrada en las competencias y la evaluación como referentes que se promueven en las políticas educativas, particularmente en la RES 2006, así como en los criterios de organización de los planes y programas de estudios, en los albores del presente siglo.
- De acuerdo al enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación, el lenguaje y su estructura deja de ser un proceso estudiado y valorado en sí mismo y se presenta como una competencia socialmente significativa, relevante y pertinente, que cumple una diversidad de funciones: cognitiva, afectiva, personal y social, en situaciones reales.

Asimismo interesa señalar los puntos de divergencia:

- El discurso y enfoque de la evaluación del examen PISA auspiciado por la OCDE es de carácter técnico-instrumental y racional, por lo tanto el lenguaje del cual abrevia es dominante, centrado en criterios de observación, medición y estandarización. El discurso y enfoque de la RES 2006 es educativo porque su estructura y conformación curricular es normativa, institucional y organizacional.
- El tipo de habilidades cognitivas que promueve el examen PISA en el Área de Lectura tiene que ver con los procesos de: buscar, seleccionar y reunir información; leer, integrar, interpretar, comprender, relacionar y entender la coherencia de un texto y darle sentido propio; relacionar, comparar, contrastar, formular hipótesis, elaborar juicios basados en la experiencia personal y el conocimiento formal. Por otra parte el tipo de habilidades de pensamiento que promueve el Programa de Español en tercer grado de secundaria tiene que ver con las capacidades de: leer, identificar, seleccionar, organizar, comparar, relacionar clasificar, analizar y describir.

De acuerdo con este último punto de divergencia entre el examen PISA y el Programa de Español, en tercer grado de secundaria-tipo de habilidades cognitivas-se puede señalar que el nivel de correspondencia entre los procesos cognitivos que evalúa PISA y los contenidos que se especifican para el desarrollo de competencias lectoras, es muy bajo y limitado. Al respecto, se puede deducir que hay un desconocimiento de los docentes sobre el discurso de las competencias genéricas y específicas que se inscriben en la RES 2006 en 3° grado de secundaria, en el Área de Español, que promueven diferentes habilidades cognitivas de las que evalúa PISA 2006.

## Fuentes consultadas

### Bibliografía

- Barnett, Ronald (2001). "El conocimiento, la educación superior y la sociedad", en *Los límites de la competencia*. (Biblioteca de Educación). Barcelona, Gedisa, pp. 27-82.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994). "Introducción general", en *Cardenismo, Argumentación y antagonismo en educación*. México, DIE-CINVESTAV-IPN/CONACYT, pp. 31-40.
- Denyer, Monique (et al.) (2007). "Las competencias: ¿por qué?, ¿para qué? Una respuesta a la crisis de la escuela y a la comprobación del fracaso escolar" en *Las competencias en la educación. Un balance*; trad. Juan José Utrilla. México, FCE, pp. 17-30.
- Díaz Barriga, Ángel. (2007). "Flexibilización", en Ortega Santos, Themis y Marco Antonio, Rodríguez Revoredo. (Coords.). *Tópicos emergentes en el currículo del siglo XXI*. Cuerpo Académico Estudios en Educación. México, UNAM, pp. 27-50.
- Díaz Villa, Mario (2006). "Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación", en Pedroza, René (comp.) *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. México, Pomares/ Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 29-57.
- Foucault, Michel (1978). "Nietzsche, la genealogía, la historia", en *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- Garduño, Teresa y Elena Guerra (2008). *Una educación basada en competencias*. México, Aula Nueva, 253 p.
- Giméno Sacristán, José (comp.) (2008). "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, pp. 15-57.
- Glazman Nowalski, Raquel (2007). "Educación y políticas educativas", en Ortega Santos, Themis y Marco Antonio Rodríguez Revoredo. (Coords.). *Tópicos emergentes en el currículo del siglo XXI*. Cuerpo Académico Estudios en Educación. Veracruz, México, pp. 109-120.
- Hernández, Alma Rosa y Karina Rodríguez (2008). "La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, y la definición de competencias en educación superior: el caso de México", en *Educere*.

*Artículos Arbitrados*, Año 12, Núm. 43, Octubre-Noviembre-Diciembre 2008, pp.751-758.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009). "Educación: un derecho humano fundamental", en *El derecho a la educación en México*. México, INEE, pp. 15-36.

Laclau Ernesto y Chantal Mouffe (2004). "Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía", en *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México, FCE. pp. 143-155.

Orozco Fuentes, Bertha (2007). "La noción de flexibilidad en el campo educativo: tensiones en su aparición en el contexto mexicano", en Ortega Santos, Themis y Marco Antonio, Rodríguez Revoredo. (Coords.). *Tópicos emergentes en el currículo del siglo XXI*. Cuerpo Académico Estudios en Educación. Veracruz, México, pp. 51-78.

---

(2009). "Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctica pedagógica", en Marcela Gómez Sollano (Coord.) *Saberes socialmente productivos y educación. Contribución al debate*. México, pp. 79-94.

Pozo, J.L. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata, 280 p.

Puiggrós Adriana y Rafael Gagliano (2004). "Consideraciones teóricas", en *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Argentina, Homo Sapiens.

Rychen, Dominique Simona y Laura Hersh Salganik (2004a). "Introducción", en *Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida*; trad. Leticia Ofelia García Cortés. México, FCE, pp.21-47.

---

(2004b). "Concepto de competencia: una aclaración conceptual", en *Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida*; trad. Leticia Ofelia García Cortés. México, FCE, pp. 94-127.

Torfing, Jacob (1991). "Un repaso al análisis de discurso", en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (Coord.) *Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, Plaza y Valdés, pp. 31-53.

Vargas, Fernando (2006). "Competencias en la formación y en la gestión de talento humano", en *Revista Anales de la educación común*. Año 2, No 5, diciembre. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, pp. 147-163.

Zemelman, Hugo (1989). "La totalidad como perspectiva de descubrimiento", en *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, El Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas, pp. 113-143.

### **Mesografía.**

Aguilera, Sandra (et al.) (2006). "Educación Básica", en *Plataforma Educativa Ciudadana 2006. Síntesis ejecutiva*. (Cuadernos de Trabajo para Foros Regionales No. 5) México, Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE). pp. 4-8. (<http://www.observatorio.org>) [Fecha de consulta: 22-junio-2011].

Alcaraz, Noelia (et al.) (2010). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? en *Revista de Educación*, 360. Enero-abril 2013. Universidad de Málaga. ([http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360\\_130.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_130.pdf)) [Fecha de consulta: 10-junio-2011].

Casanova, María Antonia (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México, SEP/Cooperación Española (Biblioteca del Normalista), 119 p. (<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/index.htm>) [Fecha de consulta: 20-mayo-2011].

Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", en *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39. (<http://www.ub.edu/grintie>) [Fecha de consulta: 20-octubre-2008].

Correa González, Eleazar (2009). "Análisis del discurso educativo en México y su influencia en la conformación de la identidad en los adolescentes", en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 8: filosofía, teoría y campo de la educación, 10 p. ([http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_08/ponencias/1599-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1599-F.pdf)) [Fecha de consulta: 12-febrero-2011].

Díaz Barriga, Ángel (2000). "Evaluar lo académico. Organismos Internacionales. Nuevas reglas y desafíos", en Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga. (Coords.) *Evaluación Académica*. México, CESU-UNAM/FCE. (<http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluacionAcademicaPachecoDiaz.pdf>) [Fecha de consulta: 3-julio-2009].

---

\_\_\_\_\_ y Catalina Inclán (2001). "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, enero-abril. (<http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>) [Fecha de consulta: 22-septiembre-2011].

- \_\_\_\_\_ (2006). "El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", en: *Revista Perfiles Educativos*. 3ª Época. Vol. XXVIII, núm. 111, CESU-UNAM, México, pp. 7-36. (<http://www.angeldiazbarriga.com>) [Fecha de consulta: 19-agosto-2008].
- Fondo Monetario Internacional (2005). "Por qué importa la calidad de la educación", en *Finanzas y Desarrollo*., pp. 15-19. (<http://www.imf.org/externa>) [Fecha de consulta: 1-julio-2009].
- INEE (2005). "Evaluación de la comprensión lectora. Proyecto PISA 2000", en *Programa PISA. Pruebas de Comprensión Lectora*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, INECSE. pp. 6-11. (<http://www.madrid.org>) [Fecha de consulta: 3-Febrero-2011].
- \_\_\_\_\_ (2006). "Resultados dentro del país", en *PISA 2006 en México*, INEE, pp. 141-188. (<http://www.inee.edu.mx>) [Fecha de consulta: 9-octubre-2011].
- \_\_\_\_\_ (2007). *PISA 2006 en México*. México, INEE, 344 p. (<http://www.inee.edu.mx>) [Fecha de consulta: 2-agosto-2011].
- \_\_\_\_\_ (2008). "Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional", en *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*. México, INEE, pp. 33- 42. (<http://www.inee.edu.mx>) [Fecha de consulta: 4-julio-2011].
- Maldonado, Alma (2000). "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el banco mundial", en *Perfiles educativos*, enero-marzo, núm. 87. UNAM-CESU, México, pp.1-19. (<http://redalyc.uaemex.mx>) [Fecha de consulta: 2-julio-2009].
- Mancilla Vergara, Mónica (2005). "Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México", en Glazman, Raquel (Coord.) *Las caras de la evaluación educativa*. México, UNAM/FFyL/ (Colección Paideia), pp. 136-141. (<http://www.filos.unam.mx>.) [Fecha de consulta: 6-julio-2010].
- Martínez Rizo, Felipe (2007). "El INEE y la Investigación Educativa", en *Cuadernos de Investigación*, núm. 28, septiembre. México, INEE, pp. 3-32. (<http://www.inee.edu.mx/>) [Fecha de consulta: 20-septiembre-2009].
- \_\_\_\_\_ (2008). "La evaluación de aprendizajes en América Latina" en, *Cuadernos de Investigación*., núm. 32, noviembre. México, INEE, pp. 5-28. (<http://www.inee.edu.mx/>) [Fecha de consulta: 5-septiembre-2009].
- OCDE (2001). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. OCDE, 20 p. (<http://www.deseco.admin.pdf>.) [Fecha de consulta: 4-febrero-2011].

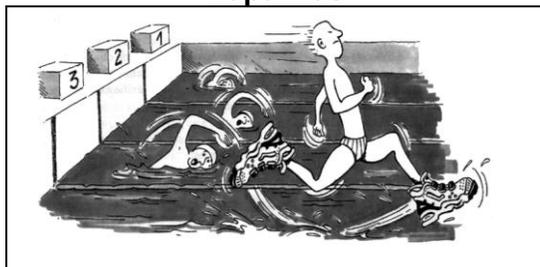
- \_\_\_\_\_ (2002a). “Aptitud para lectura”, en *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000. Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias*. OCDE, Aula XXI/Santillana. pp. 25-34. (<http://www.pisa.ocde.org/pdf>.) [Fecha de consulta: 14-marzo-2011].
- \_\_\_\_\_ (2002b). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México, Aula XXI, Santillana. 352 p. (<http://www.ocde.org/pdf>) [Fecha de consulta: 4-marzo-2011].
- \_\_\_\_\_ (2003). “Desempeño en aptitud para lectura 2003”, en *Primeros resultados de PISA 2003. Resumen Ejecutivo*. OCDE/PISA, 40 p. (<http://www.inee.edu.mx>). [Fecha de consulta: 22-marzo-2011].
- \_\_\_\_\_ (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. México, Aula XXI, Santillana, 480 p. (<http://www.ocde.org/pdf>) [Fecha de consulta: 10-marzo-2011].
- Pini, Mónica (2007). “Análisis crítico del discurso como perspectiva de investigación comparada de políticas educativas”, en *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*. pp. 1-15. (<http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Pini.doc>) [Fecha de consulta: 14-febrero-2011].
- Pinilla, Análida (2005) “Las competencias en educación superior”, en *Tuning. América Latina. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina*, pp. 1-45. (<http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>.) [Fecha de consulta: 13-Febrero-2009].
- PISA (<http://pisa.sep.gob.mx>) [Fecha de consulta: 10-noviembre-2010].
- \_\_\_\_\_ (2006). “La competencia lectora”, en *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. México, OCDE/PISA. pp. 47-72. (<http://www.madrid.org>) Fecha de consulta: 2-mayo-2011].
- Presidencia de la República (2001). *Presentación del Programa Nacional de Educación 2001-2006*. (<http://fox.presidencia.gob.mx/>) [Fecha de consulta: 14-febrero-2011].
- \_\_\_\_\_ (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. (<http://www.pnd.presidencia.gob.mx>) [Fecha de consulta: 14-febrero-2011].

- Proyecto Tuning-América Latina. (<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index>) [Fecha de consulta: 23-noviembre-2010].
- SEP (2001). “La etapa 2006. Objetivos estratégicos”, en *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 76 p. (<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/pdf>) [Fecha de consulta: 3-marzo-2011].
- \_\_\_\_\_ (2006a). *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. SEP, México. (<http://www.sep.gob.mx>) [Fecha de consulta: 20-marzo-2011].
- \_\_\_\_\_ (2006b). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Español*. México, Subsecretaría de Educación Básica, 32 p. (<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/index.htm>) [Fecha de consulta: 20-mayo-2011].
- \_\_\_\_\_ (2009). *Reforma Integral de Educación Básica. Planes y programas de estudio de 1993 y 2009 (Puntos de continuidad y/o cambio)*. México, Subsecretaría de Educación Básica, 32 p. (<http://www.santillana.com.mx/rieb>) [Fecha de consulta: 10-marzo-2011].
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México, SEP, 37 p. (<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/>) [Fecha de consulta: 5-marzo-2011].
- Uribe Claudia (2006). *Un sexenio de Oportunidad Educativa 2007-2012. Nota de Política* en Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento Regional de Operaciones II. 27p. (<http://www.foropoliticaspUBLICAS.org.mx/Unsexeniodeoportunidadeducativa>) Fecha de consulta: 3-julio-2009].
- Vidal Rafael y Antonieta Díaz (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. México, INEE, 125p. ([www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)) [Fecha de consulta: 2-junio-2009].
- Zorrilla Fierro, Margarita (2004). “La educación Secundaria en México: al filo de su reforma”, en *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2004, Vol. 2, No. 1, pp. 1-22. (<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>) [Fecha de consulta: 5-abril-2011].
- \_\_\_\_\_ (2010). “Algunos desafíos de la evaluación educativa; Aportes para la reflexión”, en *Revista AZ de Educación y Cultura*, pp. 16-17. ([www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)) [Fecha de consulta: 22-mayo-2010].

## Anexo

A continuación se presenta un ejemplo de los reactivos liberados en la prueba PISA 2000 en el Área de Lectura.

### Zapatillas



### SIÉNTASE CÓMODO CON SUS ZAPATILLAS DEPORTIVAS

*Durante 14 años el Centro de medicina deportiva de Lyon (Francia) ha estado estudiando las lesiones de los jóvenes deportistas y de los deportistas profesionales. El estudio ha establecido que la mejor medida a tomar es la prevención... y unas buenas zapatillas deportivas.*

#### **Golpes, caídas, desgastes y desgarros**

El 18 por ciento de los deportistas de entre 8 y 12 años ya tiene lesiones de talón. El cartílago del tobillo de los futbolistas no responde bien a los golpes y el 25 por ciento de los profesionales han descubierto ellos mismos que es un punto especialmente débil.

También el cartílago de la delicada articulación de la rodilla puede resultar dañado de forma irreparable y si no se toman las precauciones adecuadas desde la infancia (10-12 años), esto puede causar una artritis ósea prematura.

Tampoco la cadera escapa a estos daños y en especial cuando está cansado, el jugador corre el riesgo de sufrir fracturas como resultado de las caídas o colisiones.

De acuerdo con el estudio, los futbolistas que llevan jugando más de diez años experimentan un crecimiento irregular de los huesos de la tibia o del talón. Esto es lo que se conoce como “pie de futbolista”, una deformación causada por los zapatos con suelas y hormas demasiado flexibles.

#### **Proteger, sujetar, estabilizar, absorber**

Si una zapatilla es demasiado rígida, dificulta el movimiento. Si es demasiado flexible, incrementa el riesgo de lesiones y esguinces. Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos: En primer lugar, debe *proporcionar protección contra factores externos*: resistir los impactos del balón o de otro jugador, defender de la irregularidad del terreno y mantener el pie caliente y seco, incluso con lluvia y frío intenso.

Debe dar *sujeción al pie*, y en especial a la articulación del tobillo, para evitar esguinces, hinchazón y otros problemas que pueden incluso afectar a la rodilla. También debe proporcionar una buena *estabilidad* al jugador, de modo que no resbale en suelo mojado o no tropiece en superficies demasiado secas. Finalmente, debe *amortiguar los golpes*,

especialmente los que sufren los jugadores de voleibol y baloncesto que continuamente están saltando.

### **Pies secos**

Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, grietas o “pie de atleta” (infección por hongos), el calzado debe permitir la evaporación del sudor y evitar que penetre la humedad exterior. El material ideal es el cuero, que puede haber sido impermeabilizado para evitar que se empape en cuanto llueva.

### **Pregunta 26:**

¿Qué intenta demostrar el autor en este texto?

- A Que la calidad de muchas zapatillas deportivas ha mejorado mucho.
- B Que es mejor no jugar al fútbol si eres menor de 12 años.
- C Que los jóvenes sufren cada vez más lesiones debido a su baja forma física.
- D Que es muy importante para los deportistas jóvenes calzar unas buenas zapatillas deportivas.

### **Sub-escala: Interpretación**

**Respuesta correcta: D**

**Dificultad: 356**

### **Pregunta 27:**

¿Por qué hace referencia Sofía a la publicidad?

1 punto: Respuestas que se refieren a la restricción del movimiento. Por ejemplo:

- Restringen el movimiento.
- Impiden que puedas correr fácilmente.

0 puntos: Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

- Para evitar lesiones.
- No pueden sujetar el pie.
- Porque necesitas apoyar el pie y el tobillo.

O BIEN: Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:

- Porque de otro modo no serían adecuadas.

### **Sub-escala: Recuperar información**

**Dificultad: 392**

### **Pregunta 28:**

Una parte del artículo afirma: “Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos”

¿Cuáles son esos requisitos?

---

---

1 punto: Respuestas que se refieren a los cuatro criterios escritos *en cursiva* en el texto. Cada referencia puede ser una cita directa, una paráfrasis o una elaboración del criterio. Los criterios pueden aparecer en cualquier orden. Los cuatro criterios son:

- (1) Proporcionar protección contra factores externos.
- (2) Dar sujeción al pie.
- (3) Proporcionar buena estabilidad.
- (4) Amortiguar los golpes.

Por ejemplo:

- 1 Protección exterior
- 2 Sujeción del pie
- 3 Buena estabilidad
- 4 Absorber golpes
- Debe proporcionar protección contra factores externos, sujetar el pie, proporcionar al jugador buena estabilidad y debe amortiguar los golpes.
- 1 Tienen que prevenirte contra deslices y patinazos. [*Estabilidad.*]
- 2 Tienen que proteger tu pie de los golpes (p.e. saltos). [*Amortiguar golpes.*]
- 3 Te tienen que proteger del suelo irregular y del frío. [*Protección frente al exterior.*]
- 4 Tienen que sujetarte el pie y el tobillo. [*Sujeción.*]
- Proteger, sujetar, estabilizar, absorber. [*Cita del encabezamiento de esta parte del texto.*]
- 

0 puntos: Otras respuestas. Por ejemplo:

- Proteger contra impactos de la pelota o de los pies.
- 2. Hacer frente a las desigualdades del terreno.
- 3. Mantener el pie caliente y seco.
- 4. Sujetar el pie. [Los primeros tres puntos de esta respuesta son todos parte del primer criterio (proteger contra el exterior).]

**Sub-escala: Recuperar información**

**Dificultad: 405**

**OCDE 75,9%**

**Pregunta 29:**

Fíjate en esta frase que está casi al final del artículo. Aquí se presenta en dos partes:

“Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, grietas o “pie de atleta” (infección por hongos),” (*primera parte*) “el calzado debe permitir la evaporación del sudor y evitar que penetre la humedad exterior.” (*segunda parte*)

¿Cuál es la relación entre la primera y la segunda parte de la frase?

La segunda parte

A contradice la primera parte.

B repite la primera parte.

C describe el problema planteado en la primera parte.

D describe la solución al problema planteado en la primera parte.

**Sub-escala: Reflexión**

**Respuesta correcta: D**

**Dificultad: 402**

**OCDE 77,5%**