

HCBM
CEMIE
INV
1342

(Tsis 372)

DIE 1

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SUBSECRETARIA DE EDUCACION
DIRECCION GENERAL DE PLANEAMIENTO - EDUCACION

**PROYECTO: DE LA
EVALUACION AL MEJORAMIENTO:
UN PROCESO DE CONSTRUCCION
DE LA CALIDAD EDUCATIVA
INFORME DE INVESTIGACION
PARTE I**

ALICIA BERTONI
MARGARITA POGGI
MARTA TEOBALDO

DIRECCION DE INVESTIGACION EDUCATIVA

Mayo 1993

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO

Lic. Ana Lía Sorin

DIRECTORA DE INVESTIGACION EDUCATIVA

Lic. Sonia H. de Cigliutti

COORDINACION DEL PROYECTO

Lic. Alicia Bertoni

INVESTIGADORES

Lic. Alicia Bertoni
Lic. Margarita Poggi
Lic. Marta Teobaldo

ASISTENTE DE INVESTIGACION

Lic. Mónica Pini

RESPONSABLES DE LA GESTION DEL PROYECTO EN LAS ESCUELAS
DURANTE 1991:

DAEP: Prof. H. Pastorino

SUPERVISORES:

El equipo de investigación desea expresar su reconocimiento y agradecimiento a:

los Directivos y Docentes de las escuelas que participaron en las distintas etapas del Proyecto, por su esfuerzo, dedicación y compromiso con el mismo;

los especialistas de la Dirección de Curriculum y de la Dirección de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente que prestaron su colaboración *ad honorem* para la construcción de las pruebas de las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: Lic. Cecilia Parra, Prof. Sara Melgar, Lic. Silvia Alderoqui, Lic. Hilda Weissman y Prof. Juan Botto;

los docentes que integraron las Comisiones Docentes que participaron en la construcción de las pruebas y la corrección de las mismas:

Comisión de Docentes del Area de Matemática: M. Anastasia, N. Brosio, A. Jurjo, A. Navarro y R. Rousseau.

Comisión de Docentes del Area de Lengua: L. Di Leo, M. E. Magni, G. Montenegro, S. Serrano y G. Simari.

Comisión de Docentes del Area de Ciencias Sociales: I. López de Abeuce, L. Moure de D'Atri, B. Neira de Fox, M. Rodríguez, N. Sorfo y N. Vilas.

Comisión de Docentes del Area de Ciencias Naturales: M. Castillo, M. L. Czerniawsky y L. Torres.

INDICE

INTRODUCCION	5
1. LOS PRESUPUESTOS TEORICOS	6
1. 1. La calidad de la educación	6
1. 2. La evaluación de la calidad	8
1. 3. El mejoramiento de la calidad	10
1. 4. La institución educativa, el curriculum prescripto y el curriculum moldeado por los docentes	12
2. EL ENCUADRE METODOLOGICO: LOS DILEMAS ABORDADOS	16
2. 1. ¿Evaluación externa o evaluación interna?	16
2. 2. ¿Evaluación cuantitativa o cualitativa?	19
2. 3. Principios y criterios técnicos	20
2. 4. Principios y criterios pedagógicos	23
2. 4. Principios y criterios en la administración y corrección de las pruebas	28
3. EL DESARROLLO DEL PROYECTO	31
3. 1. El relevamiento del mapa curricular	36
3. 2. El mapa curricular resultante	39
3. 3. La construcción de la pruebas de evaluación	46
3. 4. El estado actual del proyecto	52
BIBLIOGRAFIA	53
ANEXOS	
ANEXO I	
Proyecto: De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa	
ANEXO II	
Cuestionario	
Plan de codificación	
ANEXO III	
Lineamientos orientadores para la construcción de los instrumentos de evaluación	
ANEXO IV	
Pruebas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales	
Claves de corrección	
Planilla de datos del alumno	
ANEXO V	
Documento orientador para la administración y corrección de las pruebas	

INTRODUCCION

En nuestra sociedad se ha instalado la necesidad de estar en conocimiento de los aprendizajes de los alumnos en las instituciones educativas, en todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

Hay muchas formas de saberlo a través de distintos enfoques de evaluación. Por lo general, se evalúa el rendimiento escolar aplicando pruebas que corresponden a los aprendizajes de los contenidos vigentes de las áreas curriculares.

Se considera, además, que si las acciones de evaluación las realizan evaluadores externos a la institución, la evaluación se caracteriza por una mayor objetividad. Por lo general, la aplicación de estas pruebas permite constatar lo que los alumnos no aprendieron, más que informar sobre lo que los alumnos saben.

Es necesario considerar que las pruebas de evaluación elaboradas fuera de los contextos escolares mismos e interpretadas sin tener en cuenta las condiciones institucionales que posibilitan o dificultan los logros de los aprendizajes de los alumnos, son insuficientes para comprender la complejidad de los procesos y resultados de la tarea educativa.

Los enfoques actuales de la evaluación, así como los procedimientos e instrumentos que los acompañan, suscitan tanto adhesiones como críticas. Debemos saber desde el principio que no contamos con una "verdad acabada" sobre el problema de la evaluación. Es legítimo, entonces, que intentemos construir un sistema de evaluación para el nivel primario sobre la base de un proyecto que facilite la participación de los supervisores, directores y maestros como profesionales interesados en que se encuentre un sistema de evaluación tan válido como justo.

Los lineamientos del proyecto se han elaborado en la DIE donde un equipo responsable de su coordinación ha apoyado, y apoya, las acciones técnico-docentes que el proyecto demanda. El mismo se denomina "De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa". Sus propósitos han sido construir e instaurar progresivamente en las escuelas primarias dependientes de la MCBA un sistema de evaluación de la calidad educativa generado por la participación de los miembros que integran las instituciones escolares y los niveles de conducción pertinentes.

Entre los aspectos relevantes del proyecto podemos mencionar las siguientes cuestiones:

- El sistema de evaluación implica una construcción e instalación progresiva, porque propicia la reflexión sobre los resultados y sus múltiples condicionantes con objeto de elaborar la gradual extensión del sistema, comenzando por el último ciclo.

- Esta construcción se realizará desde la interioridad del sistema con la implicación de los diferentes actores involucrados.

- Se considera el sistema de evaluación como un recurso al servicio de la escuela misma porque permite recabar información sobre los logros de los aprendizajes de los alumnos e interpretarlos en el marco de las condiciones institucionales, y planificar acciones de mejoramiento a partir del análisis y reflexión sobre la información recogida.

Este informe aborda la reconstrucción de la metodología de este proyecto, sus presupuestos teóricos, los dilemas metodológicos abordados y describe sus principales etapas. En la parte II se presentará el análisis de los diferentes instrumentos aplicados durante el proceso de investigación.

1. LOS PRESUPUESTOS TEORICOS

1. 1. LA CALIDAD DE LA EDUCACION

La calidad de la educación surge como tema dominante en América Latina durante la década de los 80; se expresa en el discurso que fundamenta políticas de mejoramiento para el sector, en proyectos de investigación, en propuestas de innovaciones y en numerosos trabajos que analizan las características de la crisis educativa.

Durante la década señalada se observa la incorporación del tema, con carácter prioritario, en la agenda educativa de los organismos internacionales: es incluida como uno de los objetivos fundamentales del Proyecto Principal de Educación de la U.N.E.S.C.O y constituye uno de los tres temas a discutir en la reunión de los ministros de educación de la O.C.D.E (París, 1984).

Sin embargo, a pesar de su recurrencia, el tratamiento teórico y metodológico de la calidad ha sido heterogéneo en los enfoques y formas de abordaje.

En las primeras publicaciones correspondientes a los 80, el término "calidad" es usado con frecuencia pero no se explicita su significado, como si existiese un sentido unívoco del mismo. Sin embargo, bajo la expresión "calidad de la educación" se agrupan problemas de distinta naturaleza y alcance y se formulan, por ello, propuestas diversas.

Con la creciente difusión y profundización del tema, el significado del vocablo comienza a explicitarse; aparecen entonces diferentes nociones del mismo, con lo cual la falta de consenso se mantiene, sólo que ahora se hace evidente en el plano de la denotación.

La polisemia del término encuentra su origen en el hecho de que la calidad refiere a un valor que se asigna o sustrae a un proceso y/o producto educativo; el empleo de expresiones como educación de "buena" o "mala" calidad dan cuenta de ese mecanismo.

En ambos casos, se trata de juicios de valor que adjudican o niegan -en mayor o menor medida- la existencia de determinados atributos o propiedades en el proceso o producto analizado. Tanto la adjudicación como la sustracción de valor implican una operatoria comparativa, según la cual la realidad observada se compara con un referente o modelo deseable. A la vez, este último es siempre, en todo sistema de producción cultural, un constructo o, en palabras de Pierre Bourdieu¹ un "arbitrario cultural" y en cuanto tal, sus cualidades refieren a un modelo históricamente situado.

Cuando se emplea la expresión "calidad de la educación", se plantea una situación equivalente. En efecto, ésta implica la existencia de determinados criterios para evaluar, por ejemplo, los objetivos, las características de los procesos educacionales, las condiciones en que ellos tienen lugar, etc, lo que supone una comparación entre la realidad observada y los criterios empleados. A la vez, también los criterios de evaluación son relativos; varían según la concepción que se tenga del sujeto, de su papel en la realidad en que actúa, de las finalidades que se atribuyan al sistema educativo, etc.

Así, los criterios de calidad tienen como último referente valores que trascienden el ámbito educacional. Estos valores

¹ Bourdieu, Pierre: La Reproducción. Madrid, LAIA, 1979.

pasan a constituirse en normatividad educativa cuando su transmisión se estima deseable para una sociedad dada en un momento dado. Sólo en ese momento la normatividad educativa es el referente directo en el que se fundan los criterios de calidad seleccionados.

Ahora bien, se comprende que si la elección de ciertos valores es relativa a los sujetos que eligen, también lo es la normatividad que de ellos se deriva. Por eso, la pretensión de encontrar criterios de calidad definidos de una vez para siempre es inadecuada y por lo mismo, no puede racionalmente esperarse una definición unívoca del término. Algunos autores sostienen que el vocablo "calidad" es más un significante que un significado, en la medida en que su sentido debe especificarse en cada situación porque no refiere a un valor absoluto². En los estudios sobre el tema, los factores que se relacionan con la calidad educativa abarcan un amplio espectro de dimensiones, con sus indicadores correspondientes. Algunas de esas dimensiones son: infraestructura física, contenidos curriculares, formación docente, procesos de enseñanza-aprendizaje, organización y gestión de los establecimientos escolares, etc.

El informe sobre los resultados de la reunión de la O.C.D.E. precedentemente citada, señala que "una definición estricta y única de la calidad requeriría dos supuestos discutibles: primero, que bajo la complejidad de los sistemas educativos hay una serie de objetivos realmente claros y no contradictorios que proporcionan la medida del logro de la calidad; segundo, que debería ser posible aplicar tales objetivos en todos los países de la O.C.D.E. pese a la gran diversidad de sus tradiciones y cultura y a la variedad de condiciones que predominan incluso dentro de las fronteras nacionales. Exigiría también suponer que ha de llegarse al mejoramiento educacional a través de un modelo o plan estándar que cabe aplicar de arriba abajo"³.

Con respecto a esta última afirmación, es conveniente señalar que las estrategias de mejoramiento son relativas, no sólo a la acepción de calidad que se sustente y a las particularidades del contexto al que se apliquen, sino que varían según las concepciones que sobre el cambio tengan los actores o grupos directamente involucrados en su planificación.

Es frecuente, además, que la calidad se asocie con la cantidad como su opuesto. Sin embargo, la conexión entre ellos no es necesaria. Parece depender, más bien, de las condiciones en que tengan lugar los procesos de enseñanza, como lo indicaría el caso japonés, que combina enseñanza masiva con altos niveles de calidad.

La dispersión de sentidos a que da lugar el término permite explicar, en consecuencia, las divergencias que existen en el tratamiento del problema y el carácter controvertido que éstas asumen.

En un intento por ordenar la diversidad de las producciones sobre el tema, Viola Espínola⁴ subsume en tres grupos los trabajos sobre calidad de la educación realizados en América Latina desde 1980. La clasificación se realiza tomando en cuenta el nivel de análisis de los estudios considerados, según se focalicen en los procesos pedagógicos en el interior del aula, en la relación currículum/escuela/comunidad o en la relación sistema

* Evarista, Verónica: El concepto de Calidad de la Educación. UNESCO/DREALC. Santiago de Chile, 1991.

* CIDE, REDUC, 1988. Pág. 15 y 16.

* Espinoza, Viola: "La Calidad de la Educación desde la perspectiva Latinoamericana: análisis de la experiencia (1980-1987)". Santiago de Chile: CIDE, REDUC, 1988. Citado en Espinoza, Viola: Sistemas de la Calidad de la Educación Básica. IV Reunión Técnica de REPLAD, Quito, 1989.

educativo/sistema social. Conforme a este agrupamiento, el acento recae en las siguientes dimensiones:

1. los resultados pedagógicos;
2. las respuestas a demandas; y
3. el impacto social.

En el primer caso se trata de estudios basados en la evaluación del rendimiento de los alumnos, según indicadores que se estiman relevantes y tomando como parámetro los objetivos definidos por el propio sistema. En este caso, la calidad se determina por la relación existente entre los productos obtenidos y los objetivos propuestos. En sentido amplio, los trabajos de este tipo evalúan la capacidad o eficacia del sistema para alcanzar sus objetivos.

En el segundo caso, la calidad de la educación se estima a partir de la evaluación de los fines y contenidos curriculares en función del principio de la demanda. Se interpela al curriculum desde la cultura local y en este sentido la calidad se asocia a la relevancia de los contenidos para distintos sectores sociales, lo que supone una relación directa entre calidad y flexibilidad curricular.

Finalmente, para los trabajos agrupados en la tercera categoría, la calidad depende de la evaluación del impacto del sistema educativo sobre el sistema social en su conjunto. Este enfoque implica, en general, estudios cuantitativos cuyas características dependen de la orientación que le impriman los organismos de gobierno y la finalidad que éstos persigan en términos de políticas públicas.

1. 2. LA EVALUACION DE LA CALIDAD

Los estudios comprendidos en los tres grupos señalados suponen que la calidad puede ser evaluada en cualquiera de los niveles a los que ellos se refieren. Por esta razón nos parece de utilidad revisar algunas conceptualizaciones sobre evaluación, para aclarar cómo y de qué manera puede aplicarse a unidades de análisis tan dispares.

Como sucede con el término "calidad", las definiciones de evaluación son múltiples; varían según los propósitos que se persiguen, los supuestos epistemológicos que fundamentan los modelos que se proponen y las dimensiones y complejidad del objeto a evaluar.

Para Scriven⁴ la evaluación consiste en "un valor observado en comparación con cierto estándar". Stufflebeam⁵ la concibe como "el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo". Para este último autor, como para Cronbach⁶, cuando se habla de evaluación educativa se alude a la recolección y uso de información para la toma de decisiones. Según esta acepción, la evaluación es un instrumento para la ejecución de acciones específicas; admite el uso de métodos y técnicas variadas y complementarias y supone que la información obtenida debe ser valorada teniendo en cuenta ciertos criterios de valor y las circunstancias del objeto evaluado.

* Ertmer, M.: "The methodology of evaluation", en: Tyler R., Gagne, R., Scriven M. (Eds): Perspectives of Educational Evaluation, Rand McNally, Chicago, 1967.

* Ferrández, J. L.: Evaluación sistemática, Barcelona, Paidós-MEC, 1987.

* Cronbach, L. J.: "Beyond the two disciplines of scientific psychology", en American Psychologist, 30, 1975.

Ralph Tyler⁷, a quien se debe la expresión "evaluación educativa", considera a la evaluación como un medio para "descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tal como se las proyectó, producen los resultados deseados." En su opinión, la evaluación "debe juzgar la conducta de los alumnos", ya que la modificación de esta última es "uno de los fines que la educación persigue". Según esta concepción, que predominó durante los años 60 y 70, los cambios en el comportamiento son los indicadores para medir la calidad educativa. Basada en una teoría conductista del aprendizaje, considera como resultados educativos sólo aquellos cambios de conducta observables mediante técnicas objetivas de evaluación.

Ampliando el trabajo de Tyler, pero siguiendo su misma orientación, Bloom desarrolla el concepto de evaluación por objetivos especificando, en su taxonomía, los objetivos conductuales a ser alcanzados como forma de lograr mayor precisión en la evaluación.

La tradición conductista intentó imprimir a la Pedagogía el carácter de práctica científica, mediante la determinación precisa de los objetivos y la tecnificación de los procedimientos de evaluación. Más allá de fragmentar los procesos de aprendizaje, esta concepción dejaba de lado, por su misma orientación, la posibilidad de aprehender las especificidades de los sujetos y de comprender la complejidad de los procesos educativos, no siempre traducibles a objetivos tan precisos y susceptibles de medición.

La propuesta tyleriana, por otra parte, fue considerada como más apropiada para la evaluación sumativa o de producto que para la formativa o de proceso, en la medida en que esta última requiere mayores insumos de información, o retroalimentación, a lo largo del desarrollo de un programa.

// Durante los 60 y 70 también tuvieron amplia difusión las evaluaciones efectuadas a mayor escala, particularmente las del sistema educativo. La fuerte asignación de recursos para el sector y la influencia de los modelos económicos basados en análisis de costo-beneficio, condujeron a la elaboración de sistemas de evaluación destinados a determinar en qué medida la planificación realizada se desarrollaba conforme a lo establecido y a dar cuenta de los resultados obtenidos (responsabilidad por los resultados). Los modelos basados en la evaluación de la inversión y la productividad pusieron énfasis en la eficacia y eficiencia del sistema pero no dieron cuenta de los aspectos cualitativos de la educación. //

La legitimación paulatina, en el campo de las ciencias sociales, de enfoques que habían sido desplazados por el positivismo, condujo a incorporar otras perspectivas de análisis y metodologías de trabajo en el terreno educativo.

La emergencia y difusión del paradigma interpretativo es un ejemplo de las nuevas orientaciones en evaluación. Rechazando la idea de validez del positivismo científico, se considera a la realidad de las organizaciones como una realidad creada. Las organizaciones carecen de realidad ontológica; existen sólo en la medida en que los sujetos las actúan. Este paradigma interpretativo o fenomenológico constituyó la base de nuevos sistemas de evaluación, como los etnográficos y naturalistas.

El énfasis de estos modelos radica en la descripción de los procesos observados y en los datos cualitativos; algunos enfoques son análogos a los de los antropólogos sociales, en la medida en que no intentan controlar variables. El evaluador trata de descubrir y mostrar los aspectos implícitos de la realidad

compleja que intenta evaluar, sin emitir juicios sobre ella. Su tarea consiste, más bien, en revelar, en "iluminar" o proveer un conocimiento comprensivo de la realidad que observa².

Las críticas a este paradigma han consistido, fundamentalmente, en su carácter limitado, por la importancia acordada a la unicidad de cada ámbito bajo observación y, por lo mismo, a la imposibilidad de generalizar sus hallazgos. Por otra parte, se ha cuestionado la confiabilidad de evaluaciones basadas en las percepciones del evaluador, así como la posibilidad de que sus participación sea "libre de valor".

Más allá del carácter relativo de estas críticas, es importante recalcar que ha venido dominando una polarización entre los teóricos que enfatizan los enfoques cuantitativos y las metodologías positivistas en evaluación y aquellos que postulan la validez de los enfoques y metodologías cualitativas e interpretativas.

Desde nuestra perspectiva, el debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo representa una falsa dicotomía, en la medida en que la elección de uno u otro enfoque o la combinación de ambos, depende de las características del objeto a evaluar, así como de los propósitos de la evaluación.

La elección de métodos y técnicas se efectúa teniendo en cuenta las posibilidades de los mismos para proporcionar información sobre la realidad a evaluar.

En cuanto a la formulación de juicios de valor, se entiende que la idea de evaluación educativa "supone reconocer la existencia de criterios de referencia no sólo de quien realiza el juicio sino en el proceso de búsqueda de indicios y en la selección de lo que se quiere evaluar. El objeto que se evalúa y el proceso de valoración son construidos y, por lo tanto, ambos son afectados por procesos psicológicos, componentes axiológicos y por marcos institucionales y sociales"².

El proyecto de investigación que nos ocupa intenta combinar los enfoques cualitativos y cuantitativos, construyendo un sistema de evaluación que con la participación de docentes, personal directivo y de supervisión, permita ampliar progresivamente las unidades de análisis desde las respuestas dadas por un conjunto de alumnos a las pruebas de evaluación administradas en las escuelas que integran la muestra, hasta la totalidad de la población escolar. Se comprende que el carácter progresivo de la propuesta supone operar por etapas, ampliando la cantidad de grados seleccionados en la primera fase, y prosiguiendo luego con otros ciclos y grados en el interior de cada ciclo.

Al mismo tiempo, los enfoques cualitativos serán pertinentes para el análisis pedagógico de las respuestas a las pruebas, para el estudio de las condiciones institucionales en que tales repuestas tienen lugar y para la consideración de otros indicadores que se mencionarán más adelante y que requieren análisis en profundidad por su grado de complejidad.

1. 3. EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD

En la propuesta que se formula, la calidad es una categoría que se aplica a las distintas dimensiones del proceso educativo y de los ámbitos en que éste se desarrolla en el sistema formal. En este sentido, evaluar la calidad supone considerar los distintos

* Guba, Alvin, Parlett - Hamilton son algunos de los teóricos que se inscriben en esta corriente.

* Gueño Escobar, J. y Pérez Gómez, A. I.: Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, 1992.

componentes (estructura curricular, contenidos, metodologías, etc) y ámbitos (aula, institución, comunidad, instancias de conducción educativa, etc.) constitutivos y constituyentes de los procesos educacionales escolarizados. Estas dimensiones y sus indicadores correspondientes, conforman el contexto que permite interpretar los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de evaluación.

Los criterios que operan como referente último para evaluar la calidad de los resultados obtenidos están representados en el currículum vigente. Sin embargo, como el propósito central de este proyecto consiste en instalar progresivamente una cultura evaluativa en las instituciones escolares en las cuales se desarrolla la propuesta, la evaluación tomará como criterio de referencia, en una primera instancia, aquello que los maestros afirman enseñar durante el 7º grado.

Así, la mayor o menor distancia entre los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de evaluación y lo que los maestros declaran enseñar (currículum real) constituirá la primera medida de la calidad.

Otras instancias de evaluación de la calidad implican tomar en consideración lo que los maestros estiman que debería enseñarse en 7º grado en relación con: a) el currículum prescripto; b) lo que los maestros declaran enseñar; y c) los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de evaluación.

Esta estrategia de aproximación sucesiva a los criterios deseables, se relaciona directamente con el propósito de instalar gradualmente una cultura evaluativa, en la medida en que permite proveer información significativa y próxima al campo de experiencia de los actores involucrados y proponer estrategias de mejoramiento más acorde con las necesidades relevadas.

En este sentido, los criterios que guían el enfoque y la metodología del proyecto, acercan la propuesta a lo que Scriven¹⁰ denominó "evaluación formativa", es decir, aquella destinada al diagnóstico de procesos, productos o actuaciones, con el objetivo de proveer instrumentos para su mejoramiento. La información obtenida a lo largo de las diferentes instancias de evaluación está destinada a los propios sujetos que participan de la construcción del sistema de evaluación; "identifica aspectos que habrían de ser mejorados y en ese sentido guían las decisiones en torno a cómo mejorarlos. Todo está dirigido a un proceso continuado de estudio y mejora del currículo local a desarrollar por el personal de las escuelas"¹¹.

En este caso, el impacto de la evaluación, que en sentido amplio puede definirse como la influencia que la información obtenida ejerce sobre distintos grupos sociales, recae directamente sobre los usuarios y es considerada un instrumento de cambio. De ahí la importancia que tiene la devolución de la información recabada, que debe servir para esclarecer los puntos de dificultad encontrados, así como las posibles estrategias de mejoramiento, destinadas a superarlos.

Cuando la evaluación se halla orientada al mejoramiento, los usuarios están implicados en el proceso evaluador. Algunos autores sostienen que, si se incorporan al proceso de evaluación todos los actores involucrados en la experiencia, se pone en riesgo el rigor metodológico propio de los procesos científicos. Sin embargo, también se reconoce que los evaluadores están en

44 Sanders, J. R.: 'Curriculum Evaluation', en Husen y Neville Postlethwaite, International Encyclopedia of Education, Oxford, Pergamon. Citado por Zabala, Miguel: Evaluación orientada al perfeccionamiento. Revista Española de Pedagogía. Nº188. 1990.

condiciones de ayudar a quienes no poseen el dominio técnico exigido, "de manera que puedan entender las implicaciones derivadas de las distintas decisiones adoptadas (colaborative deliberation). Este mismo proceso sirve para aumentar el conocimiento de los usuarios sobre el proceso de evaluación y orientarlos, aún más si cabe, hacia su uso"¹².

En este sentido, una de las tareas de los investigadores consiste en entrenar progresivamente a los participantes en la toma de decisiones y en la interpretación y uso de la información, que debe ser suministrada de manera clara, sencilla y comprensible. La información será no sólo pertinente sino relevante para los usuarios cuando les sirva para poder intervenir en el propio proceso de aprendizaje y para ayudar a los alumnos¹³.

En relación a esta cuestión, analizaremos ahora algunos aspectos relativos a las instituciones educativas como ámbitos sociales encargados de distribuir y poner en circulación los saberes significativos para una sociedad y que posibilitan los logros de los alumnos que a ellas concurren.

1. 4. LA INSTITUCION EDUCATIVA, EL CURRÍCULUM PRESCRIPTO Y EL CURRÍCULUM MOLDEADO POR LOS DOCENTES

Articular las temáticas de calidad, evaluación y mejoramiento con las de la institución educativa adquiere relevancia, ya que ésta contextualiza las características de los aprendizajes pedagógicos y porque para potencializarlos, se requiere mejorar las condiciones en las que estos aprendizajes ocurren.

Al respecto, J. Gimeno Sacristán afirma que "los aprendizajes que realizan los alumnos en ambientes escolares no ocurren en el vacío, sino que están institucionalmente condicionados por las funciones que la escuela, como tal institución, debe cumplir con los individuos que la frecuentan. Es el aprendizaje posible dentro de esa cultura escolar peculiar definida por el *currículum*, por las condiciones que definen a la institución, teatro en el que se desarrolla la acción"¹⁴.

A partir de lo planteado por el autor, la evaluación de la calidad centrada en los logros de los alumnos, exige ser enmarcada en una dimensión institucional. Por ello, nos ocuparemos, en primer lugar, de precisar algunas cuestiones relativas a la institución.

Escuela, institución educativa, establecimiento escolar: son distintos términos con los que hacemos referencia al mismo objeto social. Cabe, en consecuencia, tratar de esclarecer, con el riesgo de repetir cuestiones conocidas por todos nosotros, qué significación le otorgamos a estas palabras.

Retomaremos las distintas acepciones de este concepto polisémico, cuyos diferentes significados han sido enfatizados por las corrientes teóricas que abordan este objeto de conocimiento complejo. En consecuencia, podemos afirmar que, según las distintas perspectivas, se entiende por instituciones:

1. las formas sociales establecidas que remiten a lo instituido, lo reglado, lo normado;
2. los procesos por los cuales las sociedades y los

13. Secretaría de Educación

14. Secretaría de Educación. Fare: Gómez, A. J. Op. Cit.

15. J. Luis Sacristán: El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata, 1988. Pág. 106.

individuos se organizan, o sea que nos remite a los procesos de cambio, de transformación de lo instituido, es decir, lo instituyente;

3. por último, como sinónimo de establecimiento u organización. En esta acepción, una institución remite a una organización con una distribución geográfica, con una ordenación en el tiempo y distribución de roles u responsabilidades, regulada por normas, que tiene por propósito el logro de ciertos objetivos y para los cuales dispone determinados medios o recursos.

En consecuencia, analizar los diferentes aspectos de una evaluación pedagógica de la institución exige distintas perspectivas. El análisis pedagógico de los logros de los alumnos en las áreas deberá enmarcarse, por lo tanto, en distintos niveles de análisis:

- intrainstitucional, el cual aportará información relevante para los propios actores institucionales,
- distrital, el cual proveerá insumos para los supervisores,
- sistémico, para permitir una lectura y análisis del nivel primario.

Las diferentes acepciones a las que hemos aludido quedan planteadas en el Diseño Curricular 1986, el cual expresa: "consideramos que la Escuela es una de las instituciones sobre la cual se apoya el Estado y en la que la Sociedad deposita su confianza. Frente a esta doble exigencia su función es de una u otra manera: *reproducir* normas, valores y formas de conocimiento consideradas como inamovibles, o mantener una actitud vigilante, participativa y creadora al *proponer* redefiniciones o ajustes a esas normas, valores y conocimientos, en el marco de la realidad nacional contemporánea."

"Una segunda caracterización es que constituye un lugar donde se articulan las formas sociales que se producen históricamente y que aportan con sus patrones de conducta, normas y valores que desean transmitir pues constituyen un exponente de su propia cultura." De la relación entre el Perfil Institucional y la Escuela, "se desprende la función que ésta asume dentro de un Proyecto Institucional y la responsabilidad que le cabe en la formación del producto que entrega, es decir en su acción educadora, sobre la población escolarizable y sobre el mismo educador"¹⁵.

Por otra parte, abordar el conjunto de variables institucionales excedería el marco de este proyecto de investigación. No obstante, creemos importante recordar desde qué concepciones y marcos de referencia concebimos a la institución educativa, los actores que la conforman y la relación con el curriculum como organizador¹⁶ de los establecimientos escolares.

— Consideramos a las instituciones educativas como constructos, atravesadas por movimientos simultáneos de de-construcción y re-construcción, que determinan procesos continuos de reestructuración de las mismas.

Esto implica reconocer el papel de actores que nos cabe en estos procesos, es decir los márgenes de libertad que poseemos, sin desconocer las condiciones que enmarcan nuestro accionar en el interior de cada establecimiento de los que formamos parte. Este punto adquiere particular relevancia en lo que respecta al papel asignado al curriculum en los establecimientos educativos.

19 "El Juego Literario" para las Escuelas Primarias. 1986. Pág. 27, 28 y 30.

20 Esta temática puede ser ampliada en S. Frigerio, M. Foggi y S. Tiramonti: Las instituciones educativas. Cara y Ceja. Elementos para su comprensión. Bs. As. Troquel. 1992.

En este sentido, cabe señalar que "enseñar no es interpretar un guión escrito por otros. El enseñante es a la vez autor e intérprete"¹⁷. Los docentes somos autores e intérpretes en variados sentidos: intérpretes de un currículum sobre el que poseemos márgenes para modelar, más o menos restrictivos, más o menos amplios; intérpretes en el sentido de decodificar y resignificar las situaciones interactivas de clase; autores de nuestras intervenciones didácticas y nuevamente autores e intérpretes de los efectos de nuestras acciones en el grupo de clase y en la institución educativa. Esto supone reconocer el papel que desempeñamos los docentes como agentes activos "moldeadores" de la norma prescripta, cuando tomamos decisiones respecto de cuestiones relacionadas con el currículum prescripto o formal, según los distintos autores que abordan esta temática.

En ese sentido, puede preverse siempre una distancia entre el currículum prescripto, es decir la propuesta oficial, la norma organizadora de las prácticas escolares¹⁸, que resulta de las sucesivas transposiciones didácticas y mediaciones que convierten el conocimiento científico o erudito en conocimiento a enseñar, y el currículum real, es decir aquél que se desarrolla en el mundo social, cultural, de las interacciones institucionales y en el ámbito áulico. Diferentes autores¹⁹ abordan esta cuestión considerando cada vez más el currículum real como currículum negociado entre docentes y alumnos.

Reconocer la existencia de esta distancia implica no desconocer los riesgos que una brecha demasiado amplia puede implicar para cualquier sistema educativo, respecto de las distintas oportunidades de aprendizaje que pueden ser ofrecidas a los alumnos de distintos sectores sociales²⁰.

Por otra parte, reconocer el papel de actores que los docentes tenemos respecto de esta cuestión no implica desconocer los múltiples condicionamientos que enmarcan y también limitan nuestra acción en las aulas y en las prácticas de gestión. Podemos mencionar, sin pretender agotar el conjunto de factores intervinientes ni asignar ninguna prioridad en la enumeración, las condiciones "objetivas" (infraestructura edilicia, equipamiento didáctico, estilos de gestión de los directivos, formación del equipo docente, condiciones laborales, organización y uso del tiempo en relación a las tareas pedagógicas, sectores sociales que atiende cada establecimiento, etc.) y las condiciones "subjetivas", es decir el conjunto de representaciones que en torno a estos aspectos objetivos organizan las acciones cotidianas de los docentes.

Al respecto, sólo para considerar algunos ejemplos, podemos afirmar que no sólo es necesario conocer el nivel socioeconómico de los alumnos sino las "características" que les adjudicamos a los mismos; supone conocer no sólo el tiempo formalmente asignado a cada una de las áreas, sino también el tiempo real utilizado y la naturaleza de las propuestas didácticas para el abordaje de los contenidos de cada área; importa conocer tanto las prácticas evaluativas reales como los propósitos que las orientan.

17 Zúñiga, A. Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid, Narcea, 1988. Pág. 233.

18 Puede ampliarse este punto en S. Frigero: Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos, en S. Frigero (comp.): Curriculum presente, ciencia ausente. Es. As. Miño y Dávila, 1991.

19 S. Guzmán: Producto o proceso del currículo. Madrid, Morata, 1991.

20 Ferrerías: La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata, 1990.

21 En este sentido, aunque no será abordado en forma particular en este Informe, conviene recordar los efectos constatados por numerosas investigaciones respecto del hecho de que no siempre se garantizan las condiciones de equidad en un sistema educativo. De allí la cuestión de abordar los temas de calidad y mejoramiento con discriminación positiva.

Podríamos seguir enunciando ejemplos, pero creemos que se destaca de este modo la importancia de trabajar tanto sobre las condiciones objetivas como con las representaciones de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, actores también de toda propuesta de transformación de dichas prácticas.

Podemos, en consecuencia, formularnos diferentes preguntas en torno a estas cuestiones: cuando la evaluación pretende estimar el grado de logro de ciertas competencias asociadas a la adquisición y construcción de ciertos contenidos, ¿estamos tomando como punto de referencia el curriculum prescripto? o, por el contrario, ¿consideramos el curriculum real, es decir aquél que surge de la interacción cotidiana en cada aula entre un docente y un grupo de alumnos?

Si bien podríamos señalar ventajas y riesgos respecto de ambas opciones, que harían tan legítimo un abordaje como el otro, corresponde destacar que "el curriculum formal no puede 'programar' completamente la actividad del maestro y de los alumnos y que a ellos compete la organización de su trabajo diario a partir de la trama que les proporciona la institución. De la trama al tejido cotidiano de la actividad de clase hay campo suficiente para una interpretación que atañe no sólo a lo no prescripto por la institución, sino a lo indicado de manera vaga, en un nivel de abstracción elevado o de modo contradictorio, ambiguo, incoherente...De ello se sigue que todo lo aprendido en la escuela no queda explicitado en el curriculum formal"²¹.

21 Pt. Ferrand, Co. 11. Fig. 210.

15

2. EL ENCUADRE METODOLÓGICO: LOS DILEMAS ABORDADOS

2. 1. ¿EVALUACION EXTERNA O EVALUACION INTERNA?

El primer dilema metodológico que se afronta exige una caracterización que sirva para diferenciar ambos enfoques y que, a la vez, permita identificar aquellos elementos donde podrían fundamentarse líneas de trabajo complementarias, más que seguir polarizando la cuestión.

La evaluación interna

Cuando se trata de construir e instalar un sistema evaluativo en la escuela pública debemos partir del reconocimiento que, desde la tradición y en la práctica, el maestro realiza la evaluación de los alumnos. Para la evaluación de la institución, cuando se hace, se acude a procedimientos informales o espacios institucionales destinados, por lo general al desarrollo de "Jornadas de Reflexión Pedagógica" o denominaciones equivalentes. Las actividades que estos espacios originan siempre han sufrido fracturas, discontinuidades y reparaciones según los vaivenes de la política educativa que los enmarcan.

No sucede lo mismo con la evaluación de los aprendizajes escolares que, como efecto de la intencionalidad pedagógica, suponen el control de su realización.

Bonboir subraya que "la valorización de los resultados obtenidos por el alumno en forma individual es tan antigua como la propia enseñanza, aunque ella no forme parte de una operación sistemática destinada a tal fin"²².

El autocontrol de lo enseñado por el maestro y el control de lo aprendido por el alumno nos remite a procesos del aula, pero la certificación de los resultados de los procesos educativos es responsabilidad de la institución escolar. Esta garantiza la promoción del alumno de un grado a otro o la finalización de un nivel, utilizando los datos (calificaciones) proporcionadas por los maestros, sin apelar a evaluadores externos. El otorgamiento de las certificaciones de estudio corresponden a progresos del alumno que tienen, así, reconocimiento público. Este hecho confiere a la evaluación una importancia social que hace decir a Zabalza "la escuela es 'territorio de evaluación', y buena parte de la estructura y funcionamiento escolar alimenta su función del 'poder' que otorga a la institución el mecanismo de evaluación de los alumnos"²³.

Se trata de un territorio extremadamente complejo con fuertes repercusiones en las decisiones de política educativa por lo que, antes de pasar a la caracterización de la evaluación externa, cabe hacer algunas otras consideraciones con respecto a la evaluación interna.

Como hemos dicho ésta ha sido la práctica dominante en nuestro sistema educativo, ejercida en el ámbito escolar, los juicios sobre el desempeño de los escolares eran emitidos con referencia a un criterio cuasi externo al aula: los programas elaborados, prescriptos y aprobados en los niveles de conducción de la política educativa.

Tales programas correspondían a propósitos educativos implícitos o explícitos. La evaluación fundamentalmente se centraba en los conocimientos adquiridos por los alumnos, prestando atención sólo a los resultados de la enseñanza y no a la dinámica y distintas

²² Sombor, A.: La sociología. Problemática de la Evaluación. Madrid. Morata. 1974. Pág. 295.

²³ Zabala, M. Op. cit. Pág. 295.

fases de los procesos de aprendizaje.

Actualmente, las escuelas disponen del curriculum como diseño y como proyecto que se realiza en la práctica, y desde el primero se promueven enfoques de evaluación que incorporan los conceptos de evaluación continua, evaluación formativa, la consideración de los aprendizajes intencionales y los no intencionales, etc.

No se puede afirmar que en las escuelas prevalece un solo modelo de evaluación. Esta hegemonía no existe; más bien puede asegurarse que coexisten formas tradicionales de evaluación con la aplicación -no generalizada- de enfoques más modernos y una incipiente práctica de lo que se postula en el modelo didáctico del diseño curricular vigente.

Cambiar estas prácticas demandará un tiempo más o menos largo, pero ello no autoriza a postular que un sistema de evaluación que se sustente en la evaluación interna carecerá necesariamente de la objetividad y homogeneidad de criterios (dada la disparidad de enfoques en que estos se sustentan).

Esta crítica puede ser superada, ya que un proceso de evaluación bien planeado, con una instrumentación bien construida, no es una empresa imposible. Lograr que una evaluación satisfaga los criterios técnicos y se realice no es el problema. Lograr que sea efectiva sí lo es.

La efectividad es probable que esté más ligada a la capacidad de llegar a un autodiagnóstico que implique una postura crítica, que a los efectos de un diagnóstico externo, porque una evaluación, para ser efectiva, tiene que combinar los requisitos técnicos con la dinámica de las relaciones interpersonales que son inherentes a la lógica estructura interna de los procesos evaluativos, ya sea que éstos se desarrollen en el nivel del aula, de la institución o del sistema.

La evaluación externa

La evaluación externa se caracteriza por ser realizada por personas que no están directamente ligadas con los objetos de la evaluación. Se trate de una evaluación parcial (el rendimiento de los alumnos, el de los profesores, el del curriculum) o se trate de la evaluación integral de la institución, el evaluador externo parece estar a distancia óptima de los "objetos" mencionados. Su objetividad goza de alta credibilidad técnica.

"La norma externa se presenta como una garantía de ser un patrón que marcaría un nivel único idéntico para todos, al servicio de la igualdad de oportunidades. En sistemas descentralizados de gestión del sistema educativo, como es nuestro caso, la evaluación externa podría cumplir funciones de agrupación de niveles y exigencias en los territorios gobernados por distintas administraciones. A estos argumentos sociales y políticos de igualación se suma la preocupación técnica de lograr más objetividad en todos los procesos de evaluación, proporcionando baremos de medida o diagnósticos iguales para todos"²⁴.

En este sentido, la evaluación externa permitiría detectar diferencias cuantitativas y cualitativas. El autor que se acaba de citar subraya, sin embargo, algunas consecuencias educativas negativas que podrían originarse en la evaluación externa:

1. Los docentes acrecientan su dependencia de la ordenación externa, lo que les resta autonomía profesional.

2. El conocimiento curricular en sentido amplio corre el

2ª Suero Sacristán J. y Pérez Gómez A.: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, 1992.
Pág. 301.

peligro de confundirse o limitarse al "conocimiento evaluado".

3. La evaluación externa puede ser un freno para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos y a las condiciones contextuales.

"Cualquier evaluación que se haga desde fuera, pretendiendo fijarse en lo básico, acaba ocupándose inevitablemente de aprendizajes relacionados con objetivos curriculares empobrecidos, aunque sólo sea por el hecho de que son los más fáciles de comprobar y medir. Otras metas como el desarrollo de actitudes, destrezas y procesos educativos menos fáciles de constatar por el evaluador externo quedarán relegadas"²⁰.

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación sostiene que es conveniente que la construcción de un sistema de evaluación para el nivel primario comience con "el ensayo" de la evaluación interna.

La evaluación, en tanto se maneje como un sistema, integrará muchos aspectos de la institución escolar, sus funciones y realizaciones y dificultades. Centralizará intereses y audiencias diversas: los miembros de la conducción político-administrativa y pedagógica, maestros, alumnos, padres, representantes de la comunidad, etc.

Como se ha mencionado, la evaluación del rendimiento escolar es uno de los aspectos cruciales de un sistema global de evaluación, cuya aplicación y consecuencias se imaginan estrechamente asociadas con el mejoramiento de la calidad de la educación.

Pero la instalación de una "cultura evaluativa" no es algo que perentoriamente pueda hacerse desde afuera sino que se trata de un proceso gradual que comprometa "la interioridad" misma de la escuela.

Cuando el peso de la tradición y de la práctica evaluativa ha restringido su realización al ámbito escolar todo proceso que intente cambiar los juicios, opiniones, práctica y/o actividades existentes a ese respecto deberá partir de la realidad que tienen las mismas para los actores que las sostienen.

Se trata de entender que es necesario, primero, la formación de una conciencia crítica a través de la cual se elabora el conocimiento adecuado a los problemas que se tratan de solucionar.

Por lo tanto, el sistema de evaluación a implantar deberá promover formas voluntarias de evaluación, que pueden ir acompañadas de evaluación externa, de modo que usuarios y evaluadores formulen una interpretación crítica de los resultados en el marco de los condicionamientos, limitaciones y recursos de la escuela actual.

En resumen, cada enfoque de evaluación prioriza fines y procesos distintos pero pueden sostener propósitos complementarios y cubrir un más amplio campo de usuarios. A los tradicionales criterios de validez y confiabilidad de la evaluación se agregan hoy los de utilización, la viabilidad práctica, la conveniencia y la exactitud.

La utilidad como constructo técnico se vincula ciertamente con aquellas condiciones, pero como constructo relacional, hace aportaciones relevantes para la toma de decisiones basadas en demandas específicas de los usuarios.

²⁰ Sáenz Sacristán J. y Pérez Gómez A.I. Op. cit. Pág. 362.

La evaluación externa sirve al poder regulador del Estado. Sirve a los que determinan los fines, objetivos y prioridades de la política educativa pues facilita la toma de decisiones fundamentadas en información relevante y válida. Hay otro argumento a su favor. Se la justifica en términos de lo que ha dado en llamarse una "discriminación positiva". La información proporcionada por la evaluación externa al mostrar los desiguales puntos de partida en la distribución de la cobertura y calidad de la educación, puede favorecer una equitativa distribución de los recursos existentes originando una reducción de las desigualdades educativas.

La evaluación interna, en primer término, comunica a sus usuarios (la escuela y sus actores) información sobre la labor educativa que realizan. Promueve y fundamenta un diagnóstico pedagógico institucional, comparable al que se producirá en cada escuela de cada distrito escolar, lo cual no es excluyente con la producción de información para los otros niveles del sistema educativo. Es una evaluación destinada a ser conocida, primero, por los evaluados con objeto de provocar en ellos la generación de medidas que mejoren la calidad de los que se hace. No parece cuestionable que la calidad de un curriculum, la calidad de las prácticas docentes y la calidad de los aprendizajes sean algo mejorable. Esto siempre es posible y aquí aparece la función pedagógica de la evaluación interna -con énfasis en la evaluación formativa- como legitimación explícita de los aspectos que han de ser mejorados y cómo mejorarlos, es decir, mejorando la orientación en la toma de decisiones institucionales.

2. 2. ¿EVALUACION CUANTITATIVA O CUALITATIVA?

Este dilema parece estar más resuelto que décadas atrás. La polarización que se había instalado entre ambos enfoques²⁶ no parece lícita dado que la cantidad y la calidad aluden a diferentes dimensiones de la realidad.

La primera es tangible, fácil de mensurar. La calidad es difícil de medir ya que, como hemos dicho al tratar específicamente este concepto, su definición no es unívoca.

Pero, como dice Habermas²⁷, "la calidad escapa a nuestras palabras y mora en las cosas. Es tan cierto que existe cuanto es difícil de captar".

La fragmentación y polarización de los enfoques no nos ayudaría cuando el propósito de construir un sistema de evaluación no apunta solamente a ejercer un control sobre la calidad de la educación, sino a desarrollar un proceso evaluativo que nos permita interiorizarnos mejor sobre las motivaciones, intereses, actitudes, recursos, condiciones y acontecimientos escolares que interactúan para producir y dar forma al conocimiento.

No cabe duda que conocer el comportamiento de los indicadores cuantitativos del funcionamiento del sistema educativo del país, en un tiempo dado y en su evolución histórica siempre es necesario.

Los índices de incorporación, matriculación, promoción, repetición y abandonos facilitan importantes análisis y decisiones políticas basados en su conocimiento. Pero no podemos desconocer que las exigencias actuales se centran en la necesidad

²⁶ Para el tema de los paradigmas cuantitativos y cualitativos usados en investigación evaluativa, ver el libro de Pedro Pablo Kuczynski, Ph.D.: Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Mexico: Morata, 1988.

²⁷ Citado por Pedro Paulo: Avaliação Qualitativa. San Pablo, Brasil. Cortez Ed. y Autores As. 1988. Pág. 14.

de contar con indicadores que expresen los niveles de calidad del sistema.

Esta exigencia, si la hemos de satisfacer, requiere producir un tipo de información distinto. Su adecuada captación y elaboración depende de la aplicación de otras metodologías y procedimientos de evaluación.

La evaluación cualitativa tiene que promover un fenómeno participativo, de modo que paulatinamente aquélla se gestione por iniciativa "de adentro para afuera" como forma factible de un auténtico mejoramiento de la calidad de la educación en sus múltiples dimensiones de expresión.

La evaluación pasa por su práctica, por lo que es necesario un tiempo de "convivencia pedagógica" de la escuela para que los evaluadores externos e internos lleguen a disponer del marco conceptual e instrumental que permita complementar las informaciones que cada uno ha de aportar al sistema global.

Como señala Reichardt, "para una comprensión completa de una evaluación, ésta tendría que realizar al menos tres tareas: comprobación, valoración del impacto y explicación causal. Se trata de una gama muy amplia de tareas que, para ser eficazmente atendidas, requerirán quizá el empleo de métodos tanto cualitativos como cuantitativos. Aunque no de un modo inevitable, puede suceder a menudo que la comprobación sea realizada con mayor eficacia conforme a un método cualitativo, que la valoración del impacto se realice con mayor precisión mediante métodos cuantitativos y que la explicación causal se obtenga de mejor manera a través del empleo conjunto de métodos cuantitativos y cualitativos"²⁸.

En consecuencia, la combinación flexible de ambos enfoques -para atender las múltiples necesidades de información del sistema educativo- contribuye a corregir los sesgos que, inevitablemente, presentan los métodos cuantitativos y cualitativos cuando se los usa en forma separada.

2. 3. PRINCIPIOS Y CRITERIOS TECNICOS

Abordaremos a continuación un dilema procedimental. ¿Se trata de construir pruebas cuya rigurosidad técnica satisfaga criterios ajenos, por lo general, a las posibilidades de construcción del maestro? o ¿se procede de acuerdo con las prácticas evaluativas reales y se deja que su elaboración la hagan los docentes, aún con el riesgo de que las pruebas sean técnicamente "débiles"?

Creemos que se trata de un falso dilema. Los exámenes preparados por los maestros pueden tener una calidad semejante a los denominados "tests objetivos" de rendimiento escolar y la lectura pedagógica de sus resultados pueden igualar o superar la significación que se atribuiría a los mismos desde la evaluación externa.

Como afirma Thyne, "...las críticas formuladas contra ellos se aplican no a los exámenes en cuanto tales, sino a los exámenes deficientes, que no cumplen sus funciones propias, o tienden a cumplir funciones para las que son inadecuados"²⁹.

Por lo tanto, es necesario explicitar qué tipo de pruebas se trata y cómo se han de diseñar para que se reconozca como legítima una evaluación que se instrumente sobre esa base.

²⁰ Cook, T.D. y Ferchardt, Ch. G. Op.cit. Pág. 44.

²¹ Torra, C.M.: Principios y técnicas de examen. Madrid. Anaya. 1978. Pág. 10.

En primer lugar, es necesario poner más énfasis en los principios que subyacen a las técnicas. Sólo por referencia a los principios, pueden utilizarse las técnicas disponibles.

La apropiación que el docente haga de ambos tipos de conocimientos -principios y técnicas- es un aspecto del mejoramiento de las prácticas evaluativas en la escuela y esto forma parte del gradual proceso de mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Es por ello que desde el comienzo mismo del proceso de construcción del sistema de evaluación hay que prever las instancias para que la participación personal y activa de docentes en la construcción de las pruebas cuente con el apoyo técnico necesario. La combinación del trabajo de los maestros y el de los especialistas pueden dotar a estas pruebas de aquellos criterios pedagógicos y principios técnicos que garanticen hacia lo interno, una evaluación asumida plenamente por la escuela y, hacia lo externo, la transparencia y rigurosidad de una evaluación bien formulada y seriamente ejecutada.

Para prestar tal apoyo técnico es necesario conocer cuáles son las prácticas evaluativas más generalizadas, las funciones atribuidas a la evaluación, la periodicidad con que los maestros evalúan en su grado, y el tipo de pruebas que se elaboran en la escuela.

Como lo afirma una de las once premisas de Patton (1985): "A mayor calidad de la implicación de los usuarios mayor calidad de la evaluación"²⁰.

Se puede adelantar que la consideración de todos los aspectos mencionados originó la decisión de construir pruebas escritas que presentaran una correspondencia adecuada con la práctica existente más que con fuentes externas aunque, de ningún modo, se excluyó el análisis de estas últimas²¹.

Los principios básicos de las pruebas

El tratamiento de los principios subyacentes nos remite, particularmente, al tema de la validez. "Hemos adoptado el punto de vista de que la validez es la necesidad última, y de que la confiabilidad es condición de la validez, condición necesaria, pero de ningún modo suficiente ... La implicación de lo adoptado establece, que si la confiabilidad es condición necesaria, pero no suficiente de la validez, hay que buscar y formular más condiciones de validez, cada una de las cuales son necesarias y todas juntas suficientes"²².

El autor citado sostiene que son necesarias cuatro condiciones para que se dé el máximo de validez: consistencia en los puntajes, relevancia de los ítems, relevancia de los puntajes y equilibrio.

Vamos a definir brevemente a cada una de estas condiciones.

1. Consistencia de los puntajes: a) la puntuación adjudicada a una prueba deberá ser la misma cuando las tareas de los alumnos son evaluadas de nuevo; b) la puntuación obtenida por un alumno ha de ser comparable con la obtenida por otro, independientemente de quien la conceda; la inconsistencia dentro de la serie total de medidas rebajará su validez.

1. Patton, M. Utilization-Focused Evaluation. Beverly Hills. Sage. 1978.

2. Patton, M. Op. cit. 1978. Page 9.

3. Patton, M. Op. cit. 1978.

2. Relevancia del ítem: está dada por la pertinencia de las tareas planteadas por el ítem en función de los objetivos de las pruebas. Los ítems que originan realizaciones que son irrelevantes menguan la validez de las pruebas.

3. La relevancia de los puntajes: se refiere a que a todas las respuestas relevantes se les debe adjudicar un valor, por lo tanto las pruebas tienen que especificar las realizaciones que serán consideradas relevantes para facilitar la aplicación de los criterios de valoración.

4. Condición de equilibrio: la contribución de las varias partes de la prueba a la valoración final de la misma debe estar de acuerdo con los objetivos del examen.

Estos requisitos no se buscan solamente para cumplir con exigencias técnicas, sino para asegurar que las conclusiones que se proporcionen al término de la investigación cuentan con una base sólida para postular la validez de las pruebas. Cuanto más rigurosamente se puedan especificar las condiciones de validez en que se comparan los resultados de la aplicación de las pruebas de rendimiento escolar, más fácilmente podrán involucrarse los docentes en la práctica de la construcción de pruebas válidas sin que ellas requieran el dominio de la teoría estadística. Vamos a considerar ahora el tipo de validez que han de atender las pruebas de rendimiento escolar que se construyan.

La validez de contenido

En general, la validez se define como el grado en que un instrumento de valoración sirve realmente a los propósitos para los que fue creado.

Como dice Ahmán (1969) "la validez es la característica más importante de un instrumento de evaluación. Aunque posea otras características aceptables una prueba que no posea validez carece de valor".

Como se sabe hay diferentes tipos de validez; aquí de lo que se trata es de respetar la validez de contenido, a la que se suele denominar validez interna.

"La validez interna se refiere al cuidado con que se eligen y disponen los ítems de una prueba o test. Los elementos que lo constituyen son elaborados después de una consideración acerca de los objetivos sobre los cuales se ha acordado. Los ítems son cuidadosamente redactados, juzgados por un grupo de expertos y luego ensayados en muestras reducidas"³³.

En consecuencia, la selección de cada ítem de las pruebas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales será sometida a juicios de "validez".

Siguiendo a Garret se considera que "la elección de un ítem depende en primer lugar del juicio de personas competentes, en cuanto a su conveniencia con respecto a los propósitos del test.....La validez de los ítems en la mayoría de los tests de rendimiento educacional depende, como primer paso, del consenso de maestros y otros educadores acerca de la conveniencia del material incluido"³⁴.

El equipo técnico de la DIE, responsable de la forma final de las pruebas, ha de seleccionar a aquellos items que cuentan con el consenso de expertos con respecto a la representatividad que cada item tiene de los propósitos y contenidos que se juzguen

³³ Jordan, A.M.: Measurement in Education, New York, Mc Gram Hill, 1953, Pág. 5.

³⁴ Garret, H.E.: Estadística en psicología y educación, Bs. As, Paidós, 1979, Pág. 392.

apropiados y se les atribuya mayor valor de diagnóstico dentro de cada área.

La gradación de los items en términos de la dificultad de las pruebas

La construcción de una prueba o de un test que ha de contener problemas o tareas graduadas según la dificultad, desde muy fácil a muy difícil, en función de pasos o intervalos conocidos, puede hacerse siempre que se conozca previamente la proporción en que un grupo es capaz de resolver cada problema.

Conocida la distribución de los porcentajes en que el grupo escolar resolvió cada item se los distribuye por orden de dificultad -como si ellos formaran una escala a grosso modo-, "porque las diferencias de porcentaje no son índices satisfactorios de diferencias de dificultad"²⁵.

Cuando estamos autorizados a suponer normalidad en el rasgo que se mide, la variabilidad del grupo proporciona una unidad de graduación mejor que el porcentaje de los que aprueban el item, suposición que no estamos autorizados a asumir.

Por otra parte, las dificultades de los items (problema o pregunta) puede determinarse de distinta manera:

1. Por el juicio de gente competente que clasifica a los items según orden de dificultad.
2. Por la rapidez con que son resueltos.
3. Por el número de examinados que los resuelve bien.

Todos estos procedimientos fueron utilizados por la presente investigación. El primer procedimiento es parte de los criterios adoptados para la construcción de las pruebas. El segundo implica el control de tiempo que puede hacerse al tomar una pre-prueba y, el tercero, es susceptible de ser adecuadamente cumplimentado al efectuar el análisis estadístico de los resultados de aplicar la prueba a la muestra piloto constituida por los séptimos grados de las escuelas seleccionadas.

2. 4. PRINCIPIOS Y CRITERIOS PEDAGOGICOS

En la elaboración de los instrumentos de evaluación, una de las cuestiones centrales es priorizar cuáles serán los contenidos sobre los que se organizarán los items.

Un primer paso en la resolución de este problema, el cual implicaba además una opción metodológica, fue relevar los objetivos para séptimo grado y para el nivel primario y los contenidos elegidos y priorizados en cada establecimiento educativo por los maestros de cada una de las cuatro áreas sobre las que se elaborarían posteriormente las pruebas.

No obstante, no quedaba saldada aún la problemática central a la que haremos referencia en este apartado: aquella relativa a los contenidos. Problemática que, por otra parte, alcanza a otros aspectos de la acción educativa y que es objeto de tratamiento en distintos ámbitos de un sistema educativo²⁶, ya sea para la definición y concreción de los contenidos pertinentes en un

Resolución de la Comisión NE 1ª de Orientación Pedagógica, DAEP, del 26 de marzo de 1992, acerca del establecimiento de los CONTENIDOS CURRICULARES, retomando la clasificación de C. Coll, que trataremos en este capítulo.

diseño curricular, su traducción en un proyecto pedagógico institucional, como para su abordaje en la acción educativa cotidiana y en las instancias evaluativas.

C. Coll plantea que "se entiende por contenidos el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los Objetivos Generales de la Educación"⁷⁷. A su vez, diferencia entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Dentro de los límites que supone un instrumento como una prueba de las características adoptadas, se trató en las diferentes áreas de incluir tanto contenidos conceptuales (hechos, conceptos y principios), como procedimentales y actitudinales (valores, normas y actitudes). No se desconoce que la evaluación de procedimientos y actitudes más sistemática y con mayor confiabilidad requeriría de otros instrumentos a los seleccionados en este proyecto, pero no obstante, se trató de no reducir los ítems elaborados a la simple constatación de determinados hechos o conceptos.

En consecuencia, incluiremos algunas consideraciones sobre los contenidos actitudinales y procedimentales respecto de la importancia de incluirlos, en la medida en que sea posible, en un instrumento de evaluación.

Existen en relación a los contenidos tendencias predominantes y contrapuestas. Una de ellas, presente en las concepciones más tradicionales, reduce los contenidos a hechos o conceptos.

Como contrapartida a esta posición, puede encontrarse otra tendencia que centra su formulación en valores o actitudes muy genéricos, incluso no siempre considerados como contenidos escolares sino como grandes fines o propósitos de la acción educativa. Estos valores generales presentan dificultades en el momento de ser evaluados tanto en el nivel de un proyecto curricular como en el de los logros de aprendizaje de los alumnos. Esta última posición encuentra además otras dificultades derivadas del hecho de que algunas de las actitudes deseadas en los alumnos no son de incumbencia exclusiva de la institución escolar, sino que la familia, el medio social, los medios de comunicación, etc. pueden contribuir a su adquisición.

También relacionado con los contenidos actitudinales, más allá de la tendencia mencionada anteriormente a considerarlos como grandes marcos referenciales, puede agregarse que si no son explicitados como contenidos pasan a formar parte del curriculum oculto o no-escrito (Dreeben).

En este sentido, la conceptualización de C. Coll sobre los contenidos permite abordar con mejores elementos técnicos esta cuestión tan controvertida, la cual si bien se evidencia en el momento de la evaluación, se halla presente en toda práctica educativa.

Presentamos a continuación algunos de los ítems presentados en las pruebas que pueden ejemplificar los contenidos actitudinales que pudieron incluirse en las distintas áreas.

Temas de Lectura Escrita

En la lectura de todas las guías que estudiaste en tu escuela primaria o sobre las que escuchaste y viste algo en la televisión. Te damos ejemplos de algunas de ellas: las luchas por la independencia de las colonias españolas, las guerras mundiales, la guerra de Vietnam, la guerra del Golfo, la guerra de Medio Oriente. Puedes encontrar más de todas estas frases: "En una guerra todos aprenden".

El profesor de dirección correspondiente a dicho tema se enfatizó la idea de detectar si se ha

* D. Coll, Evaluación y currículo, México, Paidós, 1991, Pág. 106.

desarrollado una conciencia sobre la importancia de la paz. Ejemplos de respuestas que dan cuenta de esta conciencia para la paz son: En una guerra mueren personas de todos los bandos. Al morir las personas las familias también quedan destruidas; quedan heridos de por vida. / Se destruyen ciudades, se quemó un templo, se gastó en armamento. / La paz permite un mejor desarrollo para todos los seres humanos. Los profesores se acuerdan preguntar si la sangre derramada de tantas personas, valió la pena.

Prueba de Ciencias Naturales

ESCUCHO:

Se llevaron a los homosexuales, pero a él no se reportó. No es homosexual.

Se llevaron a los drogadictos, pero a él no se reportó. No es drogadicto.

Se llevaron a los hemofílicos, pero a él no se reportó. No es hemofílico.

Hoy ya es tarde. Están llamando a la puerta.

FUNDACION HUESPED. CAMPAÑA CONTRA EL SIDA.

Si fueses Ministro de Salud, ¿qué medidas tomarías para garantizar la salud de la población? (Nombrá tres o cuatro medidas importantes)

En la clave de corrección correspondiente a dicho ítem se consideraron como respuestas posibles aquéllas que planteaban tres medidas correctas, entre las siguientes: medidas generales de gran alcance social. Ej.: vacunación masiva / apertura de hospitales donde sea necesario / compra de materiales para equipar hospitales públicos existentes / campañas a través de los medios de comunicación para enseñar a la población a prevenir enfermedades / Aumento de presupuesto destinado a salud / Capacitación de agentes de salud (enfermeras, etc.) / etc.

En los ejemplos presentados no se encuentran involucrados sólo contenidos actitudinales; de hecho suponen también el conocimiento de hechos y conceptos, pero implican además la construcción de normas y valores y reflejan el nivel de respeto en la asunción de los valores involucrados. En ambos casos, los mismos se evidencian en las claves de corrección presentadas.

Respecto de los contenidos procedimentales³⁸, es importante señalar dos cuestiones. La primera de ellas se refiere al hecho de que no implican necesariamente manipulación de instrumentos sino que, según las disciplinas, suponen procedimientos cognitivos.

Dichos contenidos tampoco indican, en sentido estricto, la metodología a enseñar en el aula, sino conocimientos que los alumnos adquirirán. Por supuesto que la construcción de ciertos procedimientos requieren de la implementación de metodologías adecuadas para facilitar esa construcción, pero no hay un isomorfismo entre métodos didácticos y contenidos procedimentales.

La segunda cuestión a la que aludimos anteriormente, se refiere al hecho de que existen procedimientos particulares, propios y específicos de ciertas áreas del saber y otros más generales, que pueden ser enseñados, y en consecuencia evaluados, a través de distintas disciplinas (por ejemplo, los procesos de búsqueda de información, análisis y síntesis de la misma según distintos recursos; las estrategias de resolución de situaciones problemáticas; etc.).

En este sentido, contenidos procedimentales generales atraviesan las diferentes pruebas, tal como se ejemplificará más detalladamente con los siguientes ítems.

³⁰ El autor define el procedimiento como 'conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta'. Op. Cit. Pág. 139.

- ¿Por qué la mamá dijo "alcanzase otra manzana"?

Porque

- ¿Qué parte del total que peló se comió la mamá?

Respuesta:

La clave de corrección correspondiente a dicho ítem fue la siguiente:

ITEM 1: ¿Por qué la mamá dijo: "alcanzase otra manzana"?

- 3. Correcta: Procedimiento, operaciones y respuesta correctos
- 2. Parcialmente correcta: Procedimiento correcto; operaciones incorrectas, O no formula el procedimiento pero realiza correctamente las operaciones.
- 1. Incorrecta: Procedimiento, operaciones y respuesta incorrectos
- 0. No contesta

Ejemplos de procedimientos correctos (se acepta todo procedimiento que concluya en la resolución correcta)= respuesta correcta.

- Porque $1/2 + 3/4$ que pidió su hermana es mayor que la unidad.
- Porque la mitad más $3/4$, da $5/4$ y eso pasa de una manzana.

Operaciones correctas:

$$\begin{array}{r} 1 \ 0 \ 2 \ 3 \ 5 \\ 2 \ 4 \ 4 \ 4 \end{array}$$

ITEM 2: ¿Qué parte del total que peló se comió la mamá?

- 3. Correcta: Procedimiento, operaciones y respuesta correctos
- 2. Parcialmente correcta: Procedimiento correcto; operaciones y/o respuesta incorrectas. O no formula el procedimiento pero realiza correctamente las operaciones y llega a la respuesta correcta
- 1. Incorrecta: Procedimiento, operaciones ; respuesta incorrectos
- 0. No contesta

Ejemplos de procedimientos correctos (se acepta todo procedimiento que concluya en la resolución correcta):

$$\begin{array}{r} 1 \ 0 \ x \ 0 \\ 0 \ 4 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1 \ 0 \ 1 \ 0 \\ 0 \ 4 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 0 \ 5 \ 3 \ 5 \ 0 \\ 1 \ 4 \ 4 \ 4 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1 \ 0 \ 5 \\ 0 \ 4 \ 4 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 0 \ 1 \\ 1 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1 \ 5 \ 0 \\ 1 \ 4 \ 4 \end{array}$$

Resoluciones correctas (se aceptan) con los ejemplos de procedimientos.

Respuestas: 0
4

Contenido procedimental: Búsqueda de información, análisis y procesamiento de la misma a partir de la interpretación de diferentes significados involucrados en distintos códigos.

Prueba de Ciencias Sociales

Te presentamos el siguiente cuadro:

EXPORTACION DE ALGUNOS PRODUCTOS AGRICOLAS Y GANADEROS
(En pesos oro)

	ARO 1.890	ARO 1.900	ARO 1.910
Carnes congeladas			
vacuna	53.029	3.436.955	29.550.914
ovina	1.633.105	6.887.211	10.677.541
Lanas	26.144.053	25.884.928	58.847.699
Trigo	9.951.281	48.627.653	72.202.260

Fuente: Historia Integral Argentina. Bs. As. Centro Editor de America Latina. Tomo 5. 1971.

1. ¿Cuál fue el producto que aportó más dinero al país en 1.890, en 1.900 y en 1.910?

- En 1.890:
- En 1.900:
- En 1.910:

2. Ahora, mirá solamente la columna que corresponde al año 1.900. ¿Podes afirmar que el dinero que aportó el trigo fue aproximadamente el doble del que aportó la lana? Marca con una X.

Si [] No []

3. Varios historiadores han afirmado que los productos agrícolas fueron una importantísima fuente de ingresos para el país y que a partir de 1904 ocuparon generalmente los primeros puestos en relación con los productos ganaderos. En esos años el país recibió el nombre de "granero del mundo". ¿Qué datos del cuadro que te presentamos permiten afirmar esto?

Prueba de Lengua

SITUACION Nº 6

A- Leé el siguiente párrafo y respondé luego a las preguntas que te formulamos.

La Tierra, un tesoro

«Lo más bello y precioso de este mundo, lo más común y seros raro no nos pertenece! En revancha, nos pertenece sólo a nosotros conser-arlo celosamente como un tesoro, como el patrimonio colectivo inviolable de la humanidad. Tal es la misión que nos ha sido confiada. Nosotros lo hemos heredado de nuestros padres y de los padres de nuestros padres y ellos nos recuerdan que debemos custodiarla a fin de transmitir, en buen estado, a nuestros hijos y a los hijos de nuestros hijos nuestra casa común, la Tierra. Es decir, limpia, bien cuidada, correctamente vestida. De manera tal que uno pueda decir con el poeta: «Oh, Tierra, mi país bien amado!»

1. ¿Cuál es la misión de la que nos habla el autor?
2. ¿Qué cosa nos trae la da el autor a la Tierra?
3. ¿Qué debemos hacer para que la Tierra esté "bien vestida"?

4. "Visión: la real heredad", dice el autor. Completa las oraciones siguientes con palabras de la misma familia.

1. Visión: real: una
2. Visión: real: los

5. Supón que vas a colocar dos carteles en un parque. Redacta debajo de cada uno la prohibición que corresponda.

Un último aspecto que deseamos abordar respecto del tratamiento de los contenidos en la construcción de las pruebas se refiere a la articulación de los distintos ítems en situaciones.

Desde diferentes enfoques se viene enfatizando la importancia de un tratamiento de los contenidos de manera articulada e integrada. Ya sea quienes trabajan sobre las redes semánticas o mapas conceptuales (G. Posner; J. Novak; B. Gowin), los palieres de integración (A. Giordan), para mencionar algunos autores, estas perspectivas coinciden en enfatizar que la construcción y apropiación del conocimiento se facilita a partir de propuestas didácticas centradas en la integración de los conocimientos.

Los conocimientos conforman redes y mapas conceptuales, las cuales a su vez contextualizan nuevos conocimientos, posibilitan enfoques globalizadores, favorecen la comprensión y la retención de nueva información y, en definitiva, amplían las estructuras cognitivas de los alumnos.

De modo de no abordar conceptos en forma fragmentada y aislada, en la medida de lo posible, se construyeron ítems que formaran parte de situaciones más abarcativas e integradoras. Este fue también, en consecuencia, un criterio organizador de cada una de las pruebas, en particular en las de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En el caso de las pruebas de Matemática y Lengua, también se presentaron algunas situaciones integradoras, pero en otros casos se optó por abarcar más contenidos, aunque en ese caso la integración se encuentra relacionada con las competencias involucradas para la resolución de los ejercicios propuestos.

2. 5. PRINCIPIOS Y CRITERIOS EN LA ADMINISTRACION Y CORRECCION DE LAS PRUEBAS

Se sostiene a menudo que el evaluador externo contribuye fuertemente a la objetividad de la evaluación. Suele agregarse, además, que aquella característica puede sesgarse fácilmente cuando la evaluación es interna y establece que sea el propio maestro el que califique las realizaciones de sus alumnos.

El dilema planteado en términos de adjudicación "objetiva de puntajes versus peligro de una adjudicación "subjetiva" roza una cuestión ética más que una cuestión técnica.

Desde el punto de vista técnico "puntuación objetiva" significa que un evaluador asignará los mismos puntajes, cuando vuelve a asignar una calificación a un test o examen, o bien, que diferentes examinadores frente al mismo conjunto de ítems les otorgarán las mismas notas. Pero, esto queda cubierto por las

reglas que supone la condición de consistencia"³⁹.

Desde el punto de vista ético la cuestión nos plantea cómo puede la sociedad depositar confianza en la tarea cotidiana del maestro, incluido el acto educativo de evaluar a sus alumnos, si estamos dispuestos a retirar ~~tal~~ confianza cuando se trata de construir un sistema de evaluación, para depositarla solamente en las virtudes concedidas a la evaluación externa. No es que esta última por el hecho de estar "afuera" de la escuela no esté en condiciones de realizarla en forma competente. Pero una y otra evaluación tienen finalidades y comprenden procesos diferentes.

"La aplicación externa es llevada a cabo por examinadores que no pertenecen al establecimiento. La información obtenida tiene el carácter de una evaluación sumativa y sus resultados pueden ser muy útiles si son difundidos a la comunidad más amplia. La aplicación interna, en cambio, pretende entregar información acerca de los avances de los niños. La aplicación de las pruebas puede ser responsabilidad de los mismos profesores y la información obtenida estar destinada principalmente a ellos"⁴⁰.

Lo importante es que se pueda otorgar credibilidad a ambas y esto sucede cuando los propósitos, principios y procedimientos que cada una declara están definidos claramente y, cada una, no muestra contradicciones entre estos aspectos. Desde la perspectiva de la evaluación interna no se trata sólo de la confianza en la capacidad del maestro de evaluar con honestidad, prudencia y justicia. Se trata, en este caso, de la confianza en la capacidad del maestro de compartir el control riguroso que supone un proceso de investigación evaluativa.

La comunicación establecida entre el grupo de investigadores y la escuela ha de permitir que los primeros expongan las características de este control y que "estas reglas de juego" sean aceptadas por las instituciones escolares y sus docentes.

El procedimiento adecuado indica que los maestros, asistidos por un miembro del nivel de conducción de la escuela y/o un supervisor y/o un miembro del equipo técnico, puedan estar encargados de corregir las pruebas administradas en las cuatro áreas. Por otra parte y antes de empezar la corrección, mediante un sorteo al azar, habrá de seleccionarse una muestra de pruebas para ser corregidas en los Distritos Escolares por los responsables del proyecto.

La forma de hacer el sorteo debe garantizar que la probabilidad de incluir la prueba de un alumno en un área dada, sea independiente de la probabilidad de elección de la prueba respondida por el mismo alumno en otra área.

Contar con una muestra al azar de pruebas corregidas "externamente" a la escuela, permite una comparación estadística con los resultados obtenidos al corregirlas dentro de las escuelas. ¿Qué se espera probar? Que el grupo de maestros que evalúe las pruebas en la institución escolar, puede efectuar una adjudicación de puntajes autoconsistente y consistente con la evaluación realizada por el equipo técnico. Si la valoración hecha por cada uno de los grupos intervinientes no revela inconsistencias significativas dentro y entre ellos mismos, estaremos más seguros de que pueden tenderse puentes entre la evaluación externa y la interna. Y será mayor la convicción de que ellos son necesarios cuando nos mueven propósitos de mejoramiento de la calidad de la educación.

40. UNESCO. Mejoras de la calidad de la educación básica: Por qué, cómo y para qué? Una propuesta para el mejoramiento de la calidad y las nuevas demandas de información. Santiago de Chile, 1992. Pág. 52.

Las claves de corrección y el esquema de valoración

La búsqueda de consistencia en la valoración de las repuestas de los alumnos tiene relación con la homogeneidad en la utilización de claves de corrección de los ítems y atribución de puntajes o categorías para la calificación de las realizaciones que sustenta el ítem.

El procedimiento para asignar un valor determinado a los resultados de una prueba no debe conspirar contra la validez de la misma. En todos los casos la atribución de "notas", "puntajes", o medidas equivalentes, deben adecuarse a las condiciones de relevancia y consistencia de la valoración, independientemente del método de puntuación adoptado.

Por lo tanto, quienes evalúan las pruebas tienen que tener claras las especificaciones que correspondan a las realizaciones esperadas de quienes las responden y la valoración que será atribuida a tal realización.

Es decir, para evaluar hay que disponer de un conjunto de reglas que se refieran a la realización de cada ítem y su correspondiente valoración. Este conjunto de reglas está constituido por las claves de corrección y un "esquema de valoración". En el Documento del Anexo IV, se muestra el esquema construido para las pruebas de las áreas curriculares evaluadas, y la adecuación del mismo a las claves de corrección de cada ítem. Este esquema incluye la consideración de distintas contingencias, como la de que el alumno no conteste la pregunta o que sus respuestas sean en parte correctas y en parte incorrectas. Las claves de corrección especifican la amplitud y variedad del significado de las respuestas de los alumnos.

La dificultad que se tiene para elaborar las claves y el esquema de valoración son más notorias en la medida en que los ítems promueven la "libre expresión", la originalidad, la creatividad. Pero siempre es posible encontrar criterios para valorar estas características en las realizaciones de los alumnos.

Cuando es un solo examinador el que corrige las pruebas el conjunto de reglas a que hemos aludido es necesario, pero el mismo se torna imprescindible cuando las pruebas son corregidas por numerosos examinadores, a los que hay que facilitar su tarea eliminando en todo lo posible, la ambigüedad en la atribución de la valoración correspondiente.

La tarea hace a los parámetros que se deben consensuar para tener un marco de referencia desde el cual juzgar las realizaciones de los alumnos, de modo que la interpretación pedagógica de los resultados en el marco de las condiciones institucionales en que se producen, sea mucho más inequívoca.

Dr. Pedro
Alfonso
Cavalcanti

En este sentido, en
escuelas primarias, se
para el relevamiento de los
elaborar las pruebas de
previamente mencionadas.

3. EL DESARROLLO DEL PROYECTO

Antes de hacer referencia a las etapas que componen el Proyecto, es necesario recordar que el propósito central del mismo consiste en la construcción participativa de un sistema de evaluación del rendimiento escolar tendiente al mejoramiento de la calidad educativa. En este sentido, se podrá advertir que las distintas fases de su desarrollo contemplan los aspectos básicos de una estrategia progresiva y de participación ampliada, tendiente a mejorar los niveles de calidad de la enseñanza primaria de las escuelas dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Con respecto a la primera característica, se apunta, como se señaló anteriormente, a extender el sistema de evaluación, en etapas sucesivas, a los distintos ciclos que componen el nivel.

La evaluación del rendimiento escolar se focalizó, en la primera etapa, en el 7º grado, como representativo del fin del nivel y abarcó las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. La evaluación pedagógica de los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas correspondientes a las áreas mencionadas, se integrará con datos personales relevantes para la interpretación de los resultados y con información proveniente de la evaluación institucional, en tanto contexto en el que los aprendizajes tienen lugar. Se emplearán, además, los estudios existentes en la Dirección de Investigaciones para ampliar la información disponible⁴¹, así como los testimonios provenientes de entrevistas a personal de conducción, supervisores, directores de escuela etc.

La administración de pruebas de evaluación en otros ciclos será parte de la segunda etapa del Proyecto, y requerirá la participación de nuevos grupos de personal directivo y docentes. Es importante señalar, en este punto, que el planeamiento mismo del proyecto puede ser considerado como un instrumento de participación⁴². En efecto, planificar la participación implica pensar en la conformación de diversos grupos, en la apertura de espacios institucionales, en el intercambio de saberes y experiencias (dentro y entre los grupos), en programar la intervención pedagógica específica y en prever la producción esperada de los distintos grupos, en cada etapa de la investigación.

Este proceso de planificación y la ejecución de sus distintas fases con devolución inmediata de la información correspondiente, ha estimulado el proceso de participación.

Las características del Proyecto, en este sentido, permitieron contar con la adscripción voluntaria de los Supervisores de los 21 Distritos Escolares de la MCBA al trabajo inicialmente acordado. Al mismo tiempo, las tareas por ellos realizadas, favorecieron la difusión y puesta en práctica del Proyecto.

De este modo, participaron 543 docentes de 7º grado y 264 escuelas primarias, que suministraron la información necesaria para el relevamiento del mapa curricular, tomado como base para elaborar las pruebas de evaluación en las cuatro áreas previamente mencionadas.

La participación de los distintos grupos se realizó desde su espacio habitual de desempeño, respetando las identidades

* Véase también algunas referencias tales como: "El espacio de los saberes y conocimientos en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires"; "Condiciones laborales Docentes"; "El fracaso escolar en relación a la escuela pública", etc.

** Para el tratamiento de este tema, puede consultarse : Demo, Pedro. Op. cit. 1985.

profesionales respectivas. Por su parte, los tres investigadores de la DIE, responsables de la coordinación del proyecto, asumieron un rol de apoyo ya actuaron como consultores en todas las etapas técnicas previstas en el plan de trabajo.

El enfoque metodológico adoptado para concretar la participación de todos los sectores de la escuela, ha possibilitado trabajar la problemática de la evaluación simultáneamente desde los aspectos técnicos y desde lo institucional incluyendo, dentro de esta última dimensión, el análisis de lo que enseñan los maestros según su propio enfoque y lo que aprenden los alumnos, según los resultados de las pruebas y su relación con las otras variables consideradas.

Un año de desarrollo del proyecto, permite observar cómo puede intervenir en una situación compleja abordando el problema de la calidad educativa, a partir de instancias de evaluación que posibiliten, por su forma de abordaje, comenzar a dar respuestas a las expectativas de mejoramiento. En el CUADRO 1 se presentan, a modo de síntesis, los principales aspectos del proyecto, los grupos intervinientes, la toma de decisiones que correspondieron a momentos clave del trabajo, la producción resultante de la interacción grupal y la documentación disponible al cabo de un año de trabajo.

3. 1. EL RELEVAMIENTO DEL MAPA CURRICULAR

Los informantes clave

En el lenguaje de la investigación se considera informantes clave a quienes están en posesión de conocimientos, competencia comunicativa y experiencia suficiente como para abordar las cuestiones que se plantean en un estudio dado. En este caso son los que comparten un espacio, tiempo y perspectivas que pueden ser más o menos inaccesibles a quienes no participan cotidianamente de la vida de la escuela. Son los directivos y docentes que, además, poseen una adecuada representatividad del grupo completo compuesto por los diversos actores sociales de la misma institución donde trabajan.

Con seguridad que estos profesionales están en condiciones de aportar al proceso de instalación de un sistema de evaluación, reflexiones pedagógicas, perspectivas culturales, conocimiento del contrato institucional, y todos aquellos juicios que permiten ampliar el marco valorativo y las implicaciones de la evaluación que se realice.

La formulación del cuestionario

El cuestionario se ha estructurado sobre los tres ejes que, conceptual y metodológicamente, se relacionan con los contextos del proceso de evaluación llevado a cabo. El primero se refiere al contexto individual de docentes: características personales, laborales, experiencia específica en 7mo. grado y percepción de su autonomía profesional.

El segundo eje vertebró las preguntas referidas al contexto institucional como ámbito social encargado de distribuir y poner en circulación los saberes que son significativos para una sociedad, sin olvidar que para potencializar los aprendizajes se requieren las condiciones adecuadas para que esto ocurra.

El tercero es el que nos introduce en el contexto didáctico relacionando los elementos básicos del currículum enseñado.

La amplitud del cuestionario elaborado puede estimarse por los temas que se abordaron, el número de preguntas que se asociaron a cada eje y la duración que demandó su contestación.

Para recoger información se formularon preguntas abiertas y cerradas: sobre los contextos individuales se elaboraron 20 preguntas, 15 para el eje institucional y 23 para el didáctico. La parte del cuestionario respondida en forma individual por los docentes de 7mo. grado les demandó 30-40 minutos.

La elaboración de las respuestas a cargo del conjunto formado por el director o vicedirector, coordinador de ciclo y docentes demandó; por lo general, más de 2 horas de trabajo. El tiempo destinado a llevar el cuestionario (Parte II y III) fue muy variado al estar precedida la formulación de cada respuesta por la deliberación de la problemática (explícita e implícita) presentada en las distintas preguntas.

Los aspectos considerados pertinentes por su relación con la información destinada al relevamiento del mapa curricular han sido los siguientes:

PARTE I: El contexto individual, social y laboral del respondente.

1. Variables personales

- Sexo
- Edad

2. Identificación de la escuela y grado donde ejerce

- Localización geográfica
- D.E.
- Escuela Nro.
- Jornada
- Turno
- Sección del grado

3. Titulos

- Titulo que lo habilita para el ejercicio de la docencia en el nivel primario
- Año de egreso
- Nivel del titulo
- Otros titulos

4. Antecedentes laborales

- Situación docente en el cargo actual
- Antigüedad en la docencia
- Antigüedad en la docencia municipal
- Antigüedad en el establecimiento
- Tiempo como maestro de 7mo. grado en el establecimiento donde responde
- Tiempo a cargo de 7mo. grado en otro/s establecimiento/s
- Tiempo en que estuvo a cargo del tercer ciclo
- Areas en que se desempeñó con mayor frecuencia

PARTE II. El contexto institucional.

- Compatibilidad existente, o no, entre lo que los niños aprenden en el medio familiar y en la escuela.
- Razones que explican el ajuste, o desajuste mutuo.
- Situación socio-económica del medio de donde proviene el alumno (percepción de la escuela).
- Situación de trabajo de los alumnos de 7mo. grado (% que trabaja, y qué actividades realizan).
- Características intelectuales y afectivas que atribuyen a los alumnos.
- Estimación de la autonomía de los docentes para decidir sobre cuestiones relacionadas con su rol profesional.
- Estimación de distintos aspectos de la escuela:
 - # Calidad de la enseñanza
 - # Rendimiento de los alumnos
 - # Disciplina escolar
 - # Equipamiento
 - # Edificio
 - # Clima de trabajo
 - # Apreciación global de la escuela
- Recursos didácticos: los que disponen y los que utilizan los maestros.

PARTE III El contexto didáctico.

1. Propósitos que, a juicio de la escuela, fueron alcanzados por más del 50% de los alumnos en el área de:

- Lengua
- Matemática
- Ciencias Sociales
- Ciencias Naturales

2. Contenidos principales que se enseñan en las mismas áreas.
3. Contenidos enseñados desde el inicio de las clases hasta el mes de ...
4. Contenidos que esperaban enseñar antes de finalizar el año (1992).
5. Propósitos y frecuencia con que evalúan.
6. Procedimientos de evaluación utilizados.

Los datos ya elaborados sobre las respuestas dadas al cuestionario por docentes, coordinadores de ciclo y directores de las escuelas permiten

anticipar que el análisis e interpretación de la evaluación efectuada a los alumnos de 7mo. grado se ha de enmarcar en el contexto institucional y en la realidad del sistema educativo en su conjunto. Los resultados del aprendizaje en las cuatro áreas consideradas corresponden sólo a un tramo del nivel primario. Pero, éste es justamente el último y los resultados no pueden dejar de explicarse por su interdependencia con los tramos anteriores.

La codificación de la información

El cuestionario presenta preguntas cerradas y muchas que son de carácter abierto. La codificación de las primeras es, obviamente, más sencilla que la de las segundas. Pero en su conjunto las preguntas formuladas exigieron la construcción de un cuidadoso plan de codificación caso el número de codificadores intervinientes y la preocupación por la consistencia de las tareas. (Ver Anexo II).

Las tareas de codificación estuvieron acompañadas del necesario entrenamiento para hacerlo. La equivalencia semántica que para codificadores, respondientes y constructores del cuestionario tuvo el material lingüístico a codificar facilitó tales tareas. En la codificación de respuestas participaron supervisores, un grupo de directores y maestros. Con ellos los miembros del equipo técnico en las jornadas previstas de trabajo colaboraron en la codificación, prepararon las categorías de respuesta y ejercieron el control de la codificación a medida que ésta se realizaba.

El trabajo grupal homogéneo, la distribución de tareas cumplidas con igual responsabilidad y los nuevos conocimientos técnicos que iban incorporando quienes se iniciaban en estas tareas de investigación constituyeron -asi lo creemos- una influencia motivadora muy particular, lo que explica el fiel cumplimiento del cronograma correspondiente para esta etapa de la investigación, sin que se alterara el desarrollo del plan de trabajo por situaciones externas al mismo.

El ámbito muestral

Partimos de la definición del "universo" implicado en la presente investigación. Se trata del universo compuesto por todas las escuelas primarias que dependen de la Secretaría de Educación de la MCBA.

El ámbito muestral es la expresión de ese universo sobre el cual se recoge y valida la información.

En primer término se determina el esquema muestral que incluye, pues, a todas las unidades del universo dado que, en este caso, tiene el listado completo de las escuelas de jurisdicción municipal. Sin embargo, la muestra no ha sido elegida de acuerdo con el esquema - pues no se trataba de implementar un muestreo de tipo probabilístico. Este ha de servir en otras fases de la investigación, conforme se avance en la instalación del sistema de evaluación para el nivel primario.

En el plan de actividades correspondiente a 1992 (año de iniciación del proyecto) se había previsto trabajar solamente con aquellas escuelas que se inscribieran en forma voluntaria a la investigación de evaluación y, por lo tanto, compartieran la preocupación temática central y la disposición a proporcionar la información necesaria para relevar el mapa curricular enseñado. En estrecha relación con las formulaciones teóricas y metodológicas ya adelantadas y el carácter voluntario de la adhesión de las escuelas en los diferentes distritos escolares la estrategia de selección de unidades para integrar la muestra ha consistido, en realidad, en una autoselección de las unidades del universo definido.

Sobre el total de las escuelas que constituyen el universo, 264 han contestado el cuestionario.

Por su tamaño y las características de las unidades (semejantes a las que no se han encuestado) podría hablarse, en cierto sentido, de la representatividad de la muestra.

Como esta no satisface los requisitos del muestreo probabilístico no insistiremos en ello. ~~Por lo tanto, cabe~~ subrayar que entre las finalidades del proyecto no están las de generalizar los resultados, sino la de alcanzar buenos niveles de elaboración de los datos obtenidos trabajando primero con una "muestra piloto".

El tamaño del grupo de docentes de 7mo. grado que participaron desde la escuela en la elaboración de las respuestas (573) nos permiten contar con un alto número de maestros que informan y testifican sobre lo que enseña la escuela en sus condiciones actuales de trabajo.

Este estudio piloto intenta estimar en el campo de la investigación evaluativa, con ahorro de recursos, si la construcción que se inicia con 42 escuelas primarias, dado los resultados obtenidos, merece extenderse a otras escuelas.

La información proporcionada en los establecimientos escolares, desde ya, nos permite avanzar en el proceso de construcción gradual del sistema de evaluación. En efecto, al relevar el mapa curricular se han puesto en evidencia aspectos que el proyecto inicial pudo haber minimizado, se pueden corregir defectos de formulación, subdividir preguntas muy globales en otras más específicas, eliminar algunos aspectos poco relevantes y ampliar o profundizar los que pedagógicamente son más significativos. Este estudio piloto nos ha posibilitado, pues, la primera y sería aproximación a las respuestas más habituales y a las concepciones y prácticas de evaluación más difundidas en las instituciones de escolaridad primaria.

3. 2. EL MAPA CURRICULAR RESULTANTE

Con el objeto de hacer una propuesta de evaluación de los aprendizajes escolares la decisión teórica-metodológica fue la de reemplazar los objetivos y contenidos formalizados en el currículum prescripto por los que surgieran de la consulta de las escuelas primarias y docentes de 7mo. grado. Es decir, se consideró necesario efectuar el relevamiento del mapa curricular real.

El mapa curricular delineado está constituido por lo que se considera que son sus elementos básicos: los propósitos del nivel primario, tal como son priorizados por las escuelas, los objetivos propuestos para 7mo. grado, los objetivos y contenidos enseñados en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, las prácticas de evaluación predominantes y aquellos elementos contextuales que amplían la comprensión de la "extensión", "nivel de profundización" y modalidades de funcionamiento de este mapa curricular,

Desde que un currículum es presentado por las autoridades hasta su ejecución en el aula se advierten los múltiples cambios que en aquél origina el docente como agente activo "moldeador" de la norma prescripta, lo que revela el grado y el uso que hace de su autonomía de gestión.

El siguiente cuadro muestra las respuestas de los docentes de 7mo. grado de 264 escuelas primarias a la pregunta que se les formuló con respecto a la autonomía que reconocían en el desarrollo de sus tareas.

En primer término tienen mayor libertad para elegir los métodos y técnicas de trabajo, en segundo lugar en la selección y organización de contenidos y en tercer término en el

establecimiento de vínculos con el alumno. Es decir en el ámbito del aula es donde tienen mayor poder de decisión.

La planificación y la evaluación que suponen la supervisión institucional representa para los docentes un margen de autonomía significativamente menor.

CUADRO 2: AUTONOMIA EN LAS TAREAS

CATEGORIAS	
0. No responde/ sin datos	12.50
1. Elección de métodos y técnicas	73.46
2. Selección y organización de contenidos	60.98
3. Vínculo con los alumnos	57.95
4. Relación con los padres	12.12
5. Aspectos administrativos	0.76
6. Manejo de la disciplina	9.47
7. Evaluación	20.45
8. Relación con la comunidad	7.20
9. Planificación	16.29
10. Ninguna actividad	0.00
11. Otro/s	0.76
TOTALES	100.00

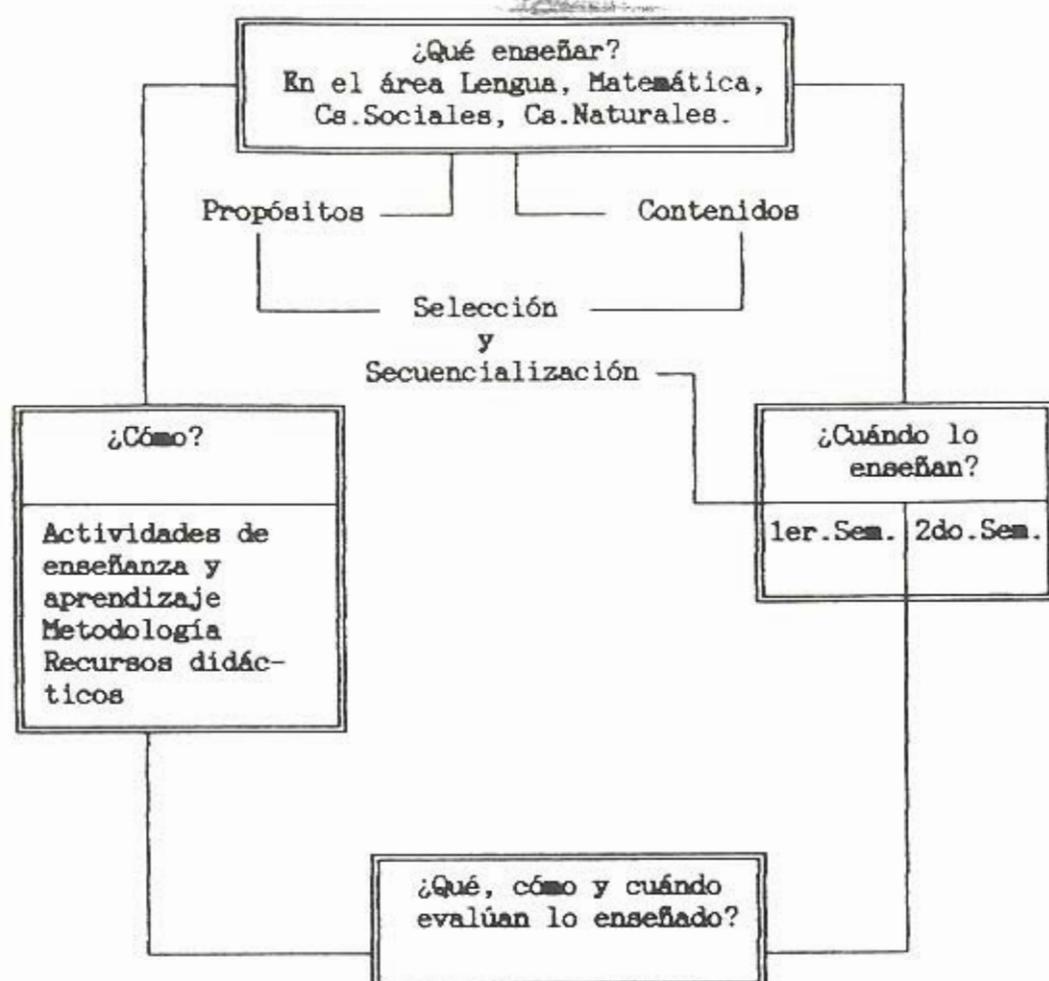
Sobre la base de todos los datos relevados se delimitó el mapa curricular correspondiente a 7º grado. Sería más adecuado llamarlo "programa guía" en el sentido que Díaz Barriga otorga a este último término: la interpretación que cada maestro ha hecho del contenido (mínimo) por enseñar de acuerdo con su propia formación conceptual y su experiencia docente. Si bien es notorio que entre el currículum vigente y el presentado por los docentes, lo que ellos desarrollan en la práctica, hay una brecha, ésta no es objeto del análisis de este primer informe.

Pero, esta brecha merece ser interpretada como aquel compromiso asumido por los maestros de elaborar su programa particular, a partir de su conocimiento del currículum prescrito y después de haber hecho una estimación de sus posibilidades de aplicarlo y de los múltiples factores que inciden en esta posibilidad.

El mapa curricular construido sobre estas realidades permite inferir en qué áreas, desarrollos temáticos o problemas específicos de la enseñanza hay que apoyar la labor del maestro con un perfeccionamiento y actualización sostenida.

El cuestionario aplicado para recoger la información se presenta en el Anexo II. Los datos ya procesados nos permiten contestar las preguntas que figuran en el Gráfico 1.

GRAFICO 1: EL CURRÍCULUM ENSEÑADO EN 7º GRADO



Se incluyen a continuación las referencias estadísticas correspondientes a los contenidos de las cuatro áreas, tal como fueron priorizadas por las escuelas.

CUADRO 3: Contenidos principales que se enseñan para el área de Matemática, que se habrán enseñado desde el inicio de las clases hasta el mes de junio. En porcentajes.

CATEGORIAS	CONTEN- DOS PRINCI- PALES	ENSEÑA- -DOS HASTA JUNIO
0. No responde/Sin datos	2.27	3.03
1. operaciones fundamentales aplicadas a problemas: n ^o nat. y enteros	97.73	88.26
2. aplicación de medidas con sus equiv.: long., capac., peso, sup. y vol.	96.59	39.09
3. relaciones entre peso, capacidad y volumen	86.76	9.09
4. tiempo (sistema sexagesimal)	95.08	56.06
5. proporcionalidad. Regla de tres (esquemas prefijados)	94.32	33.71
6. suma, resta, multiplicación y división	97.56	73.86
7. regla de tres simple y compuesta	85.98	21.97
8. ejercicios combinados	91.29	73.11
9. ecuaciones	87.88	60.61
10. funciones	69.32	32.58
11. proporcionalidad	90.15	23.11
12. conjuntos	54.92	34.09
13. volumen	81.82	2.65
14. porcentaje	89.77	18.94
15. raíz cuadrada, cúbica	86.64	61.36
16. números racionales	90.15	48.48
17. números negativos y positivos	88.26	48.86
18. medidas: superficial, peso, longitud, tiempo	92.42	25.76
19. divisibilidad, reducción	90.91	54.17
20. ángulos	94.70	56.82
21. áreas	28.41	10.96

CUADRO 4: Contenidos principales que se enseñan para el área de Lengua, que se habrán enseñado desde el inicio de las clases hasta el mes de junio. En porcentajes.

CATEGORÍAS	CONTENIDOS PRINCIPALES	ENSEÑADOS HASTA JUNIO
0. No responde/Sin datos	1.89	4.92
1. comprensión lectora: interpretación de mensajes en distintos códigos	97.35	89.02
2. buen uso de la expresión oral + escrita en situaciones comunicativas	97.73	84.47
3. ortografía: conocimiento práctico y uso de los signos de puntuación	95.08	85.61
4. gramática: coherencia sintáctica en la producción textual	95.63	76.14
5. expresión oral (para saber defenderse)	87.12	61.74
6. comprensión de textos	91.67	65.73
7. imaginación para cuentos y poemas	87.71	48.86
8. análisis sintáctico, semántico y morfológico	84.47	50.00
9. verbos	80.30	24.24
10. narración y descripción	92.18	55.30
11. todo lo dado en los siete años	52.65	16.67
12. otros	25.00	9.47

CUADRO 5: Contenidos principales que se enseñan para el área de Ciencias Sociales, que se habrán enseñado desde el inicio de las clases hasta el mes de junio. En porcentajes.

CATEGORÍAS	CONTENIDOS PRINCIPALES	ENSER- HADOS HASTA JUNIO
0. No responde/Sin datos		2,65
1. la ubicación de Argentina en el espacio mundial		95,45
2. la organización política de la Argentina + formas de participación		92,80
3. acontecimientos históricos fundamentales		90,15
4. deberes + derechos		93,18
5. interrelación de los hechos sociales + comprensión de la causalidad		82,95
6. ubicación en el espacio geográfico + el tiempo histórico		92,94
7. ámbitos geográf.: países, origen, hist. + su inserción en el mundo		88,26
8. fechas históricas		46,59
9. leyes		65,50
10. personajes de la historia argentina		71,59
11. clima, relieve, flora y fauna de distintas regiones		70,70
12. clases de indígenas + sus formas de vida		55,68
13. astronomía, vida en los planetas, sus distancias + características		52,27
14. el continente americano		77,65
15. el universo, el sistema solar		66,67
16. el planeta Tierra		68,94
17. algunos países		81,44
18. indígenas		49,60
19. convivencia		79,55
20. democracia		89,09
21. las presidencias		75,00
22. socialismo de América		62,50
23. día de Sarajevo + San Martín		42,42
24. viajes + segunda guerra mundial		84,09
25. otros		20,45

CUADRO 6: Contenidos principales que se enseñan para el área de Ciencias Naturales, que se habrán enseñado desde el inicio de las clases hasta el mes de junio. En porcentajes.

CATEGORÍAS	CONTENIDO ENSEÑADO PRINCIPAL VALOR	ENSEÑANZA REAL VALOR
0. No responde Sin datos	0.00	0.00
1. el equilibrio en la naturaleza, Ecosistemas, protección recursos nat.	90.8	79.17
2. cuidado de la salud y prevención de enfermedades	97.70	81.61
3. función y ubicación de órganos - sistemas	90.15	50.27
4. reproducción de animales, vegetales y el hombre	95.83	16.29
5. los vegetales	69.00	23.48
6. los animales	70.06	18.56
7. educación sexual	67.86	10.88
8. aparato respirat., reprod., enfermed. del cuerpo hum. y de los anima.	79.70	20.45
9. sistema nervioso	67.10	41.67
10. la electricidad, magnetismo	10.56	7.20
11. los sentidos	65.77	67.20
12. el SIDA, sus consecuencias	66.00	27.65
13. la droga, sus consecuencias	91.29	22.70
14. sistema genital: órganos femeninos - masculinos	60.15	9.47
15. el parto	81.58	7.20
16. la salud	86.74	28.00
17. fotosíntesis	56.44	17.80
18. la célula	70.21	26.14
19. ecosistemas: sistemas en el hombre	76.14	45.08
20. otros	24.24	10.64

La consideración de los elementos básicos del currículum desarrollado por los docentes de 7mo. grado, según su propia información, nos permite advertir, a nivel global, las brechas existentes entre el currículum prescripto y lo que dicen los maestros que debería ser enseñado, y entre esto último y el currículum real. Es probable que estas brechas presenten distinto grado de variabilidad por distrito y escuela, información que en este momento no disponemos por encontrarse en procesamiento.

3. 3. LA CONSTRUCCION DE LAS PRUEBAS DE EVALUACION

3. 3. 1. Los grupos intervinientes

La incorporación de grupos de docentes en la elaboración de las pruebas

La incorporación de los maestros de 7º grado en la etapa de la construcción de las pruebas constituye un reaseguro de la correspondencia entre "lo enseñado" y "lo evaluado".

Se formaron cuatro Comisiones con docentes previamente reconocidos por Supervisores, Directores y colegas como aquellos profesionales que contaban con experiencia, trabajos especiales y/o formación académica en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Con estas Comisiones se reunió el equipo técnico de la DIE para la discusión de las características del trabajo a realizar y el análisis de las orientaciones y criterios contenidos en el Documento del Anexo III.

Se acordó que cada comisión, en cada área curricular elaborara el mayor número de ítems tomando como referencia los siguientes criterios:

1. Representatividad de los propósitos y contenidos explicitados por no menos del 80% de las escuelas como parte del curriculum enseñado.
2. Validez de contenido de los ítems.
3. Inclusión de diferentes tipos de ítems (variedad).
4. Presencia de ítems con distinto grado de dificultad.
5. Claridad en la formulación de consignas y enunciados.
6. Presencia de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La productividad de las comisiones fue muy alta, lo que permitió contar con el material apropiado para efectuar el análisis de los contenidos que desarrollan, las conceptualizaciones en que los sustentan y los enfoques de los que parten en la enseñanza de cada área.

La incorporación de especialistas de contenido en la revisión de ítems y selección de la forma final

La construcción de un sistema de evaluación para el nivel primario, si se pretende que contribuya a mejorar la calidad de la educación, implica un proceso gradual. A medida que se lo lleve a cabo deberá promover instancias para que la actualización de la práctica docente incluya, como ya se dijo la apropiación adecuada de principios y técnicas de evaluación.

La ejecución de este primer proyecto asociado a la construcción de tal sistema promueve el acercamiento entre los maestros y los especialistas. Este acercamiento desborda por supuesto la problemática de la evaluación pero, a través de ella, se visualiza la conexión con el importante tema de la transposición didáctica. Si bien proponemos su consideración para un futuro informe, debemos señalar la pertinencia del tema con respecto al problema central del presente proyecto.

Desde la iniciación de este último se informó a los docentes de la construcción de las pruebas de evaluación para 7mo. grado de primaria desde su misma práctica. Pero también se les informó desde el principio, que las tareas de construcción de las pruebas, no se limitaban a su único aporte.

Es necesario contar con el juicio de los especialistas para complementar las exigencias técnicas que son complementarias, y no opuestas, a las que debían satisfacer los maestros al redactar los ítems.

Los especialistas consultados del área de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, leyeron la producción docente correspondiente a su área profesional. Recomendaron la inclusión de aquellos ítems que, a su juicio, satisficieran los siguientes criterios:

1. Validez de contenido.
2. Consistencia interna (ítems referidos a un mismo propósito de logro).
3. Posibilidad de gradación del orden de dificultad.
4. Facilitación de resultados comparables.
5. Diferenciación e integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
6. Posibilidad de lograr el equilibrio de la prueba (este criterio tiende a que todas las partes de la prueba contribuyan a resultados que estén de acuerdo con sus propósitos generales).

En síntesis, la elaboración de las pruebas ha contado con el concurso de tres grupos, a cada uno de los cuales le correspondieron actividades y responsabilidades específicas:

1. El grupo formado por docentes de 7mo. grado quienes compusieron cuatro comisiones (una por cada área curricular evaluada). Estuvieron encargados de elaborar los ítems para componer la forma inicial de la prueba. Se estableció como requisito que los docentes que participaran de las comisiones para la construcción de los ítems no pertenecieran a las escuelas donde se iban a aplicar los instrumentos de evaluación.
2. Un grupo de especialistas, que fueron consultores ad-honorem del proyecto, y que asumieron la responsabilidad de analizar los ítems incluidos en la forma inicial y hacer una selección destinada a componer la forma final de las pruebas.
3. El grupo de investigadores de la DIE responsables del primer análisis de los ítems construidos por los docentes, de la coordinación de la tarea con los especialistas y responsables, ante las escuelas de la forma final de cada una de las cuatro pruebas construidas⁴³.

Las pruebas que fueron administradas en el área de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales integran el Anexo IV.

3. 3. 2. Descripción de las pruebas

Las pruebas tienen una estructura progresiva, es decir que incluyen propósitos y contenidos de grados anteriores que los docentes deben haber considerado fundamentales para el logro de los objetivos de séptimo grado, puesto que figuran en el mapa curricular enseñado.

Las pruebas de las cuatro áreas comienzan con propuestas (preguntas, cálculos, problemas, etc.) muy sencillas, de modo de estimular a todos los alumnos y predisponerlos de modo favorable a la situación de prueba.

En el cuadro que se presenta a continuación se indica el número de ítems que contiene cada prueba.

El equipo de la DIE realizó un trabajo de análisis de las pruebas
existentes para diferentes niveles del sistema educativo (primario y medio,
secundario y terciario). De este modo, se trabajó con algunos de los instrumentos diseñados en Chile
por el Subproyecto de la CEA - Argentina Subproyecto del Ministerio de Educación - pruebas elaboradas
en 1987 en Chile, y en 1988 - Estado de Situación del CBU de Río Negro, 1988.

AREA	Matemática	Lengua	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales
Número de ítems	27	34	23	35

Los contenidos que abarcaron cada una de las pruebas son los siguientes:

PRUEBA DE MATEMATICA⁴⁴

Unidades de medida.
 Sistema decimal de numeración. Escritura de números. Decena de mil.
 Orden de expresiones decimales.
 Adición de números racionales.
 Multiplicación por unidad seguida de ceros.
 Equivalencia entre fracciones y expresiones decimales.
 Comparación de fracciones. Representación gráfica de fracciones.
 Cálculo del porcentaje de un número. Regla de tres.
 Operaciones con fracciones.
 Operaciones con fracciones. Fracciones mayores que la unidad.
 Operaciones empleando expresiones decimales. Equivalencia entre fracciones y expresiones decimales.
 Noción de paralelogramo. Trazado de paralelas.
 Estimación de longitudes.
 Cálculo del porcentaje de un número con respecto a otro. Regla de tres.
 Angulos interiores de un triángulo. Suma de los ángulo interiores de un triángulo. Angulos suplementarios. Angulos adyacentes.
 Operaciones con medidas angulares.
 Equivalencia de longitudes. Comparación de expresiones decimales.

PRUEBA DE LENGUA⁴⁵

* El análisis de contenidos correspondientes a esta área fue realizado por los especialistas de la JEPAC, Srta. María Mercedes Corvalán.

* El análisis de contenidos correspondientes a esta área fue realizado por la especialista de la JEPAC, Srta. Sara Méndez.

PRUEBA DE CIENCIAS SOCIALES⁴⁶

La República Liberal (Ubicación de la Argentina en el mundo).
Inmigración.
Países inmigratorios.
Consecuencias de la inmigración.
Deberes y derechos de los inmigrantes: interpretar artículo de la Constitución Nacional.
Aspectos económicos: interpretación de cuadros estadísticos.
Aspectos políticos institucionales. Ley Sáenz Peña: sufragio universal y obligatorio.
Principales acontecimientos históricos del siglo XX y localización geográfica.
Consecuencias de la bomba de Hiroshima, la caída del Muro de Berlín. Países y continentes.
Importancia de la paz.
Localización de continentes en el planisferio.
Localización de países en el continente americano y sus capitales.
Formas de gobierno.
Deberes y derechos.
Democracia y dictadura.
Presidentes constitucionales y no constitucionales.

PRUEBA DE CIENCIAS NATURALES⁴⁷

Concepto de ecosistema.
Interrelación entre los factores del ecosistema (en este caso, un factor abiótico con un factor biótico).
Diagramación de una cadena alimentaria.
Concepto de reproducción.
Cuidados del embarazo. Algunas normas básicas.
Tipos de desarrollo embrionario.
Tipos de reproducción.
Tipos de flores según los órganos reproductores.
Concepto de polinización.
Polinización directa y cruzada en vegetales. Lectura de un esquema.
Interpretación de una curva. Manejo de hipótesis.
Equilibrio de la naturaleza. Acción del hombre sobre el equilibrio ambiental.
Recursos naturales. Uso racional de los recursos.
Funciones del sistema digestivo.
Alimentos: tipos según su composición química.
Problemas sanitarios argentinos: cólera. Agente etiológico y medidas preventivas.
Problemas sanitarios argentinos: SIDA. Transmisión del agente.
Salud. Medidas preventivas a nivel de la población.

3. 3. 3. La administración de las pruebas

Antes de la elaboración del formato final de las pruebas de las cuatro áreas, se decidió efectuar una pre-prueba, la que se realizó con 40 alumnos de diferentes escuelas y heterogeneidad social reconocida por los supervisores y directivos.

Esta pre-prueba fue realizada con distintos propósitos: en primer lugar, detectar posibles problemas derivados de las consignas o del uso de ciertos términos en las situaciones y ejercicios; en segundo lugar, estimar de manera global el grado de dificultad de las pruebas; por último, controlar el tiempo que requeriría la

* El análisis de los contenidos correspondientes a esta área fue realizado por la especialista de la
Asesoría Técnica, Norma Socavante.

* El análisis de los contenidos correspondientes a esta área fue realizado por la especialista de la
Asesoría Técnica, Norma Socavante.

resolución del conjunto de situaciones de cada prueba.

La pre-prueba resultó de invalorable utilidad en el momento de elaborar el diseño y formato final de las pruebas. En ellas se consignaron, en todas las situaciones, las dificultades, las preguntas y las dudas de los alumnos que las elaboraron solicitándoles, además, la opinión de éstos respecto del instrumento de evaluación aplicado.

Asimismo, resultó un instrumento valioso para la elaboración de las claves de corrección, ya que permitió al equipo técnico y los especialistas contar con una mayor variedad de respuestas elaboradas por los propios alumnos.

En forma simultánea, se diseñó una planilla de datos individuales de los alumnos, que se solicitó al maestro de séptimo grado que completara. Los datos relevados fueron los siguientes: nacionalidad, edad, sexo, momento de ingreso a la escuela (primero, segundo o tercer ciclo), grados repetidos (si esta situación hubiera ocurrido), estimación del grado de asistencia a clase y datos del padre y de la madre (ocupación y nivel educativo alcanzado por cada uno de ellos). Esta planilla puede encontrarse en el Anexo IV.

Las pruebas resultantes en su formato final se aplicaron con carácter de prueba piloto en 42 escuelas de los 21 Distritos Escolares (dos por Distrito) en una sección de séptimo grado. Estas 42 escuelas constituyen la muestra diseñada por el equipo técnico. Para ello, se consideraron criterios presentados por los supervisores y se incluyeron escuelas de jornada simple y completa (estableciéndose que la sección en la que se aplicarían las pruebas fueran de turno mañana y tarde, en el primer caso).

Por otra parte, en varios Distritos Escolares las pruebas fueron administradas en más de dos establecimientos, siendo en este caso la información obtenida para uso interno de las instituciones y de los supervisores.

Además, se decidió elaborar un documento orientador para la administración de las pruebas y para la extracción de un subgrupo al azar de la totalidad de las pruebas administradas en las 42 escuelas. Dicho documento puede encontrarse en el Anexo V y señala las condiciones que deben ser contempladas en la administración, los días fijados para la toma según cada área, las pautas generales para la extracción del subgrupo al azar del conjunto de pruebas administradas y para la corrección, para mencionar sus puntos más relevantes.

3. 3. 4. La corrección de las pruebas

Las razones pedagógicas y técnicas⁴⁸ que hemos sostenido ante la pregunta ¿quiénes deben administrar y corregir las pruebas?, avalan la decisión tomada de que la administración y corrección de las pruebas se efectúe en las escuelas. No obstante, se establecieron algunas restricciones con el propósito de no reducir la confiabilidad ni la validez de los resultados.

Para ello, el equipo técnico y los docentes que habían participado en la construcción de los ítems para las pruebas corrigieron de modo conjunto, la totalidad de las pruebas que integran el subgrupo extraído al azar.

Así como ya se anticipó, los docentes que participaron en la
investigación no pertenecían a las instituciones donde se tomaron
los datos. Ellos efectuaron la "corrección externa" formando
equipo con los investigadores de la DIE (GAE), quienes se

⁴⁰ Los datos se acordaron en el curso de este proceso.

establecieron en los Distritos Escolares para efectuar la evaluación. De algún modo, aun perteneciendo a un organismo de la Subsecretaría de Educación, el equipo técnico fue visualizado como "externo" a la escuela.

El número de pruebas, discriminadas por área, que integran este subgrupo al azar y fueron corregidas por docentes y equipo técnico se detalla a continuación:

	Matem.	Lengua	Cs. Soc.	Cs. Nat.	TOTAL
Número de pruebas que integran el subgrupo al azar	132	134	134	130	530

Para garantizar la homogeneidad de la tarea al juzgar el valor que había de adjudicarse a las respuestas obtenidas, fueron elaboradas las claves de corrección con el esquema de valoración correspondientes a cada prueba administrada. Estas claves fueron utilizadas tanto por el equipo técnico y las comisiones docentes, para corregir las pruebas del subgrupo al azar, como por los directivos y docentes en las escuelas, para corregir el otro subgrupo. Estas claves de corrección pueden ser examinadas en el Anexo IV.

Por último, se diseñaron planillas para el registro de datos, que fueron utilizadas por equipos y escuelas para el registro de datos de los dos subgrupos.

En el momento de elaborar este informe se están revisando las planillas de datos correspondientes a los resultados obtenidos por los alumnos en las cuatro pruebas. Estas planillas registran los datos entregados por las escuelas para ser comparados con los que emergen de la corrección hecha por el equipo técnico y las comisiones docentes. El informe correspondiente se dará a conocer cuando terminen las tareas de procesamiento de la información.

CUADRO 7: SINTESIS CUANTITATIVA DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

1- Número de Supervisores participantes en todas las etapas del proyecto	21
2- Número de escuelas participantes en el relevamiento del "mapa curricular"	264
3- Número de docentes participantes en el relevamiento del "mapa curricular"	573
4- Número de establecimientos que integran la muestra en los que se administraron las pruebas	42
5- Número de séptimos grados en los que se administraron las pruebas	42
6- Número de alumnos evaluados	3710*
7- Número de pruebas administradas por área	
Matemática	924*
Lengua	938*
Ciencias Sociales	938*
Ciencias Naturales	910*
8- Número de pruebas administradas por el equipo de profesores y comisiones docentes	530
* Se agregan a revisión final.	

3. 4. EL ESTADO ACTUAL DEL PROYECTO

Se está efectuando el análisis pedagógico de los resultados alcanzados por los alumnos en cada ítem de las cuatro áreas curriculares en que fueron aplicadas las pruebas. Ello permitirá conocer cuáles son los logros alcanzados y en qué aspectos se concentran las dificultades más importantes. Una interpretación correcta de esta información requiere, como ya se señaló anteriormente, establecer sus relaciones con algunos datos personales - recogidos oportunamente - sobre los alumnos, así como con los datos provenientes de la evaluación institucional, obtenida de la encuesta aplicada a los docentes, de entrevistas a distintos participantes en la experiencia y de información complementaria contenida en diferentes trabajos realizados en la Dirección de Investigación Educativa.

Por otra parte, está finalizando el procesamiento de los datos de las planillas que contienen la información de los resultados de las pruebas corregidas en las escuelas, para su comparación ulterior con los aquellos provenientes de la muestra obtenida al azar.

Con el aporte de especialistas en las áreas curriculares de Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se está procediendo a analizar el "banco" de ítems, originariamente elaborados por las Comisiones Docentes de las respectivas áreas, así como los ítems que integran la versión definitiva de las pruebas.

Se continúa trabajando con el equipo de Supervisores, para informar sobre el desarrollo del Proyecto y los cursos de acción a seguir durante 1993.

Por otra parte, y en lo que hace a las acciones de mejoramiento, se ha acordado con la Dirección de la Escuela de Capacitación, efectuar un trabajo específico con las Comisiones Docentes que participaron en la elaboración de las pruebas y con los docentes de aquellos 70 grados en los que se administraron las versiones finales de las mismas.

El mejoramiento de la calidad educativa requiere, en primera instancia, la devolución detallada de la información obtenida a los grupos involucrados, por parte del equipo técnico de apoyo y de los especialistas de áreas curriculares. El análisis pormenorizado de la información hará posible valorar los aciertos y detectar los problemas encontrados. La consideración específica de éstos últimos, llevará, por una parte, a buscar nuevos procedimientos para abordar los contenidos en la elaboración de las pruebas y, por otra, nuevas estrategias de trabajo docente destinadas a superar las dificultades observadas en las respuestas de los alumnos a los ítems de las pruebas.

BIBLIOGRAFIA

- BALL, S.: La micropolítica de la escuela. La organización escolar. Barcelona: Paidós. 1988.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R.: El nivel educativo. Morata. 1990.
- BOLLEN, R. y HOPKINS, D.: La pratique de l'établissement scolaire. Paris. OCDE.ISIP. E.
- BONBOIR, A.: La docimología. Problemática. Madrid. Morata. 1974.
- BOUDON, R. y LAZARSFELD, P.: Metodología sociales. I: Conceptos e índices. Barcelona. I.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J-C.: La reproducción. 1977.
- CARR, W.: Hacia una ciencia crítica de la educación. Laertes. 1990.
- CARR, W. Y KEMMIS, S.: Teoría crítica de investigación - acción en la formación. Barcelona. Martínez Roca. 1988.
- COLAS BRAVO, M. P. y BUENDIA EISMAN, L.: Investigación. Sevilla. Alfar. 1992.
- COLL, C: Psicología y curriculum. México. Paidós.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S.: Métodos cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid.
- CRONBACH, L. J.: "Beyond the two disciplines of psychology", en American Psychologist, 30, 1975.
- CROZIER, M. y FRIEDBERG, E.: L'acteur et le système. Editions du Seuil. 1977. (Hay edición castellana).
- DAEP: Comunicación Nº 17 de Orientación de contenidos curriculares. Marzo de 1992.
- DEMO, P.: Avaluacio Qualitativa. San Pablo, E. Autores As. 1988.
- DIE - MCBA: El espacio de los saberes y el ámbito escolar primario. 1991. Proyecto coordinado por Bontá.
- DIE - MCBA: Las condiciones del trabajo docente en el ámbito escolar primario. 1992. Proyecto coordinado por Baquero.
- EDWARDS, V.: El concepto de Calidad. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile. 1991.

ESPINOLA, VIOLA: La Calidad de la Educación en
la Iberoamericana: análisis de información 1980-
1987. IIEP, REDUC. 1988. Citado en Espínola.
La Calidad de la Educación Básica. IV Reunión.
1990.

FRIGERIO, G.: Curriculum: norma, intersticio
textual. en G. Frigerio (comp.): Curriculum
ausente. Sa. As. Miño y Dávila. 1992.