

SISTEMA PARTICIPATIVO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS

EVALUACION EN 7° GRADO - Año 2002: Principales resultados.

I. Introducción

Durante el año 2002 se implementó, por segunda vez, el Sistema Participativo de Evaluación del Desempeño de los alumnos¹, en escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Los inicios del Sistema se remontan al año anterior, en el que se trabajó en 3° grado, con una muestra representativa de establecimientos.

Evaluar **7° grado**, como finalización del ciclo del nivel de enseñanza primaria, tuvo como propósito obtener información indicativa sobre los desempeños de los alumnos *al término* de ese nivel de escolaridad, tomando en cuenta las respuestas de los docentes acerca de los contenidos que consideraban enseñados en años anteriores y los que ellos enseñarían hasta el mes de julio y de agosto hasta la finalización del año lectivo.

El trabajo se realizó en una muestra probabilística de establecimientos oficiales y privados, cuyos criterios de selección se explicitan mas adelante.

En el siguiente apartado se presentan, de manera sintética, las principales características del Sistema Participativo de Evaluación y los principios que lo sustentan a los efectos de proveer el marco contextual más amplio en el que se sustentan tanto las acciones realizadas como la interpretación de los resultados obtenidos

II. Objetivos del Sistema de Evaluación

Cabe recordar aquí que los propósitos centrales del Sistema Participativo de Evaluación se orientan a:

- 1) Desarrollar y/o incrementar procesos *de carácter participativo* que incluyan, en el desarrollo de las distintas etapas y acciones que requiere el Sistema, la implicación efectiva de *supervisores, directivos y docentes*, así como la incorporación de sus observaciones, propuestas y aquellas actividades que resulten pertinentes para mejorar el Sistema. *La participación planificada* de los mencionados actores en distintos momentos del desarrollo del proceso evaluativo es un supuesto de carácter teórico-metodológico que fundamenta el Sistema de Evaluación. El punto de partida es el reconocimiento del valor intrínseco que supone la implicación de los actores clave del Sistema Educativo en los procesos de evaluación porque el conocimiento y experiencia que les proporciona su rol permite: a) obtener y analizar con ellos la información que requiere el desarrollo del Sistema de Evaluación; b) contrastar la información recabada por el Equipo, a través de distintos instrumentos, y los resultados obtenidos para asegurar su pertinencia y validez; c) lograr el involucramiento y compromiso progresivo de los actores mencionados a fin de que las propuestas de mejoramiento puedan ser efectivamente implementadas, en función de su *legitimidad interna*.

¹ El año 2001 marca el inicio del Sistema de Evaluación mencionado, en la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires.

- 2) Obtener información cuantitativa y cualitativa sobre los contenidos curriculares enseñados por los maestros de las escuelas que integran la muestra y sobre los criterios e instrumentos que emplean para evaluar a sus alumnos. Se procura, con ello, contar con un material de base que permita elaborar las pruebas que se administran en los grados a evaluar tomando en consideración no sólo el Diseño Curricular sino, además, las respuestas de los docentes a un cuestionario en el que se releva la información mencionada. El material obtenido permite, al mismo tiempo, trabajar con, supervisores, directivos y docentes en el análisis de:
- a) los contenidos que los docentes priorizan, la secuencia con que declaran enseñarlos y la frecuencia o tiempo que le dedican en el curso del año escolar;
 - b) las relaciones entre el currículo realmente desarrollado y el currículo prescrito;
 - c) los criterios explícitos y/o subyacentes a las pruebas con las cuales los maestros evalúan a sus alumnos, así como el sentido y validez de las modalidades que estas adoptan;
 - d) las estrategias didácticas que los docentes emplean habitualmente.

La información recabada hace posible la consideración de estos aspectos (y de otros que emerjan en los momentos de intercambio) entre la Coordinación y su equipo, los especialistas curriculares y las autoridades con incumbencia sobre el tema, particularmente: Secretaría y Subsecretaría de Educación, Secretaría de Planeamiento, Dirección de Investigación, Dirección de Currículo, Dirección de Área y C.E.P.A.

Al mismo tiempo permite *evaluar*, con los supervisores del nivel primario, los resultados obtenidos y los análisis efectuados hasta el momento por el equipo técnico, a fin de *acordar*, con la mediación de los especialistas curriculares, tanto los criterios que debieran sustentar la selección y secuencia de los contenidos a enseñar como aquellas estrategias didácticas alternativas y conjunto de actividades que se consideran más adecuadas para el tratamiento de los contenidos que resultan más complejos para los alumnos, con mejores pronósticos en términos de procesos de aprendizaje y de futuros resultados.

Del mismo modo, este material es objeto de tratamiento y de análisis en reuniones específicas con los directivos de las escuelas y los maestros, con quienes se trabaja en Talleres. Éstos están destinados a promover la reflexión conjunta sobre los contenidos enseñados y al análisis, especialmente cualitativo, de los resultados obtenidos en las áreas evaluadas. Surgen de esta instancia propuestas específicas para orientar las acciones futuras en las aulas.

Se trata de acercar, en última instancia, los procesos de enseñanza y de aprendizaje al referente constituido por el Diseño Curricular vigente o al prediseño que existe hasta el momento, según el nivel evaluado.

- 3) Releva información cuantitativa y cualitativa sobre las características específicas de los desempeños de los alumnos en el momento de la administración de las pruebas, tomando los resultados como un indicador, cuya asociación con otras variables, permita elaborar propuestas institucionales y estrategias didácticas específicas tendientes a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje;

La totalidad de la información recabada a lo largo de la implementación del Sistema Participativo de Evaluación hace posible:

- 4) Contribuir al diseño e implementación de políticas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, proveyendo información sustantiva a las instancias superiores de conducción del Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Obviamente, la información recogida tiene, como

destinatarias a las distintas Direcciones y al C.E.P.A. para facilitar la elaboración y puesta en marcha de Programas y Proyectos específicos que persigan el propósito arriba mencionado;

- 5) Evaluar y ajustar, progresivamente, el propio Sistema de Evaluación sobre la base de los aportes recibidos en las distintas instancias de participación conjunta, tanto con los principales referentes de la gestión como con los Supervisores, Directivos y Maestros. Para ello, las reuniones destinadas al análisis y discusión de los resultados y de las acciones a seguir, constituyen instancias donde se intercambia información, ideas, experiencias y valoraciones que se integran, tanto para complementar el análisis de los resultados efectuado hasta el momento como para incorporar sugerencias destinadas a mejorar el Sistema, tomando como criterio su pertinencia y factibilidad.
- 6) Difundir las conclusiones de la experiencia y comunicar toda información de utilidad a los establecimientos que no participaron en la evaluación, dado que el carácter representativo de la muestra permite generalizar los resultados.

III. Características Principales del Sistema de Evaluación

1. Las instancias de participación

Conforme a los objetivos enunciados, la participación de Supervisores, Directivos y Maestros, se realiza a lo largo de todo el año en que se implementan las evaluaciones, por grado o ciclo.

Se enuncian, a continuación, las principales formas de participación de los tres tipos de actores que acabamos de mencionar:

Actividades que se realizan:

Supervisores

- a) Intervención en el análisis de los resultados obtenidos y propuestas de modificaciones a incorporar al Sistema de Evaluación (como resultado de las reuniones efectuadas con autoridades y miembros del Equipo de investigación)
- b) Comunicación al Equipo que coordina el Sistema de toda información que estimen pertinente para optimizar todo el proceso evaluativo y el empleo de los resultados obtenidos;
- c) Información a las escuelas de sus Distritos Escolares de las actividades requeridas en cada etapa;
- d) Implementación y seguimiento de las acciones previstas en sus respectivos Distritos;
- e) Extensión a otras escuelas de sus Distritos, no incluidas en la muestra, de los instrumentos empleados en el Sistema de Evaluación, de los análisis producidos en los informes que se elaboran, de orientaciones derivadas de reuniones conjuntas con las autoridades de la Secretaría de Educación y de otras instancias dependientes de la misma, etc
- f) Empleo de los resultados obtenidos para planificar diferentes acciones con directivos, coordinadores de ciclo, etc., tendientes a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas de sus Distritos.

Directivos:

- a) Coordinación y supervisión de las actividades correspondientes a cada etapa, en sus respectivas escuelas;

- b) Aporte de la información requerida por el Equipo;
- c) Provisión de información sobre aquellas particularidades de su escuela que puedan constituir posibles obstáculos para la implementación del Sistema de Evaluación. Aportes de sugerencias.
- d) Participación activa en las instancias de análisis de los resultados (con el Equipo que coordina el Sistema, especialistas curriculares y autoridades responsables);
- e) Programación de actividades con los docentes de sus escuelas, vinculadas con el Sistema de Evaluación

Docentes:

- a) Respuesta al cuestionario destinado a recoger información acerca de los contenidos que realmente enseñan a lo largo del año lectivo, en las áreas que se evalúan;
- b) Envío, al Equipo coordinador del Sistema, de pruebas de evaluación que emplean habitualmente con sus alumnos;
- c) Colaboración con el responsable enviado por la Dirección de Investigación para administrar las pruebas en su grado. Apoyo en las tareas necesarias durante ese momento;
- d) Corrección de las pruebas que se administran en su grado, con excepción de la muestra aleatoria extraída para ser evaluadas por los especialistas curriculares;
- e) Registro de *Datos de los Alumnos* en las planillas correspondientes;
- f) Respuesta al *Cuestionario Docente* sobre datos de base, capacitación recibida, documentos empleados como apoyo para su práctica docente, representaciones sobre ciertas características de sus alumnos, expectativas de logro vinculadas al grado o nivel evaluado, dificultades en la enseñanza de los contenidos curriculares de las áreas evaluadas y orientaciones específicas que requieren para procurar la solución de los problemas que encuentran;
- g) Participación en Talleres destinados al análisis y reflexión sobre:
 - El mapa curricular enseñado y las orientaciones propuestas para la enseñanza de los contenidos curriculares: secuencias más convenientes, tanto en términos de la lógica interna del currículo como de las necesidades e inconvenientes de los alumnos para aprenderlos; énfasis en las prioridades de algunos contenidos, particularmente en términos del momento del año en que se enseñan, del tiempo asignado a su tratamiento en función de sus niveles de y, en especial, de las formas más adecuadas para abordarlos.
 - Los resultados obtenidos por los alumnos y las variables que se asocian con los resultados
 - Estrategias de enseñanza y modos de ponerlas en práctica para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos.

2. Los instrumentos empleados

2.1. Las pruebas

Con respecto a la evaluación de los alumnos, el Sistema implementado en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires emplea, para poder concretar los propósitos precedentemente enunciados, instrumentos de carácter “abierto”. Las *pruebas construidas* persiguen el propósito de obtener información que haga posible analizar, a través de los desempeños de los alumnos, los procesos cognitivos que

estos ponen en juego para responder a las propuestas contenidas en los ejercicios que deben resolver.

Es importante aclarar, sin embargo, que los desempeños de los alumnos en el momento de responder a las pruebas, no pueden ser considerados saberes realmente aprendidos o no, porque se trata de una evaluación efectuada en una única instancia. Una afirmación de esta naturaleza requeriría procesos de evaluación continua. En efecto, en el estudio de los resultados obtenidos en las pruebas, la unidad de análisis está constituida por la *respuesta del alumno a cada ejercicio*, información que no permite concluir, *sólo a partir de ella*, si un alumno ha aprendido o no, o en qué medida, los contenidos de conocimiento curriculares que se evalúan. Esta última afirmación se sustenta en la concepción del aprendizaje como un proceso que requiere evaluación continua. Además, las pruebas constituyen una forma acotada en relación con otras modalidades que podrían emplearse para conocer el espectro de desempeños de los alumnos.

En un Sistema de Evaluación, las dificultades para determinar los saberes efectivos de los alumnos, son evidentes. Sin embargo, la información que se obtiene en el relevamiento de los contenidos que se enseñan y de los que fueron enseñados en años previos, así como las respuestas de los alumnos a las pruebas (dadas las características “abiertas” de estos instrumentos), constituyen indicadores valiosos porque ofrecen la posibilidad de establecer relaciones entre el currículo real y el currículo prescrito, conocer qué competencias están *potencialmente disponibles* en el momento en que alumnos responden a los ejercicios de las pruebas, así como las posibles asociaciones entre lo que enseña y los resultados obtenidos, considerando –necesariamente- la relación con otras variables, como asistencia a la escuela, sobreedad, repetición, grados cursados en el establecimiento, etc. y datos sociofamiliares de los alumnos. Las respuestas de los docentes al cuestionario que se les administra permite, también, analizar las vinculaciones entre lo que se declara enseñar y los resultados obtenidos por los alumnos, en relación con datos como: experiencia en el grado, en el ciclo, antigüedad docente y antigüedad en el establecimiento, problemas encontrados en la enseñanza de los contenidos de las áreas que se evalúan, etc. Es evidente que las respuestas de los docentes permiten, en relación con el currículo prescrito evaluar, por ejemplo, el grado y la forma en que el Diseño Curricular (o en algunos casos el prediseño) está incorporado a la práctica docente.

Los errores que se observan en las respuestas de los alumnos, constituyen también, una fuente de información valiosa para analizar, en profundidad, las metodologías de enseñanza con que se abordan en las clases los contenidos curriculares y la profundidad de su tratamiento. Para ello, se dispone - por el momento - de las evaluaciones que los maestros administran habitualmente a sus alumnos y que suministran al Equipo de Evaluación. El cruce de la información relevada permite, por lo demás, efectuar sugerencias específicas a los docentes para sus actividades en el aula, como una de las formas de procurar el mejoramiento los procesos de enseñanza, desde el Sistema de Evaluación.

Es evidente que este propósito requiere abordajes desde otras instancias institucionales, que respondan a criterios compartidos y lleven adelante un programa de trabajo con acciones articuladas en tiempos adecuados: la Dirección del Área, la de Currículo y el C.E.P.A, especialmente. Es posible, por ejemplo, preparar documentos *ad hoc* destinados a los docentes, con propuestas de enseñanza muy concretas a fin de ir instalando, progresivamente, otro enfoque y otras prácticas de enseñanza, reforzando la concepción que sustenta el Diseño Curricular o el prediseño, *con la especificidad que permita hacerlo la información recabada*. Este insumo es, también,

de especial relevancia para planificar la capacitación docente y permite reforzar, desde otro lugar, la propuesta curricular.

Es importante destacar que la información del desempeño de los alumnos se deriva del carácter de las pruebas, que pretenden no sólo conocer los niveles de complejidad alcanzados en el conocimiento de contenidos centrales del grado o Ciclo que se evalúa sino, además, los procedimientos empleados para la resolución de los problemas propuestos. Además, la administración de otros instrumentos complementarios como los ya mencionados, es decir, el relevamiento de los contenidos que los maestros declaran enseñar, los datos institucionales y sociofamiliares de los alumnos y las respuestas a los cuestionarios administrados a los docentes suministran información que permite, por una parte, contextualizar los resultados de los desempeños y, por otra, elaborar e implementar líneas de acción que, tomando en cuenta la incidencia de las variables consideradas, orienten la puesta en marcha de propuestas destinadas a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas, respondiendo a condiciones de factibilidad.

Para comprender hasta qué punto y de qué modo los alumnos resuelven las situaciones que se les presentan en las pruebas, las respuestas se discriminan no sólo en “correctas” e “incorrectas”, modalidad que es habitual en los sistemas de evaluación. Nuestro Sistema Participativo incorpora la categoría “parcialmente correcta” porque la distinción dicotómica impide conocer en qué medida los alumnos pueden resolver los ejercicios que se les proponen. Como se trata de obtener información sobre qué pueden responder y de qué manera lo hacen, la categoría “parcialmente correcta”, es particularmente importante, ya que da cuenta de los alcances de los desempeños, información necesaria para planificar estrategias de enseñanza más pertinentes para mejorar sus aprendizajes.

Cabe aclarar que las categorías “correcta”, “parcialmente correcta” e “incorrecta” son traducidas a una escala ordinal, a fin de que las escuelas dispongan de los resultados alcanzados por los alumnos en el mismo sistema de calificaciones que se utiliza habitualmente.

2.2. Las claves de corrección

El carácter “abierto” de las pruebas plantea el problema de la “objetividad de la corrección”. En efecto, ¿cómo puede garantizarse igualdad de criterios para la adjudicación de los puntajes?. Con este propósito, se emplean claves de corrección, que especifican los criterios para la atribución de puntajes indicando cómo valorar las respuestas de los alumnos, teniendo en cuenta la variedad posible de estas últimas. Por esta razón, la función de este instrumento, es controlar la subjetividad de los correctores, con lo cual se asegura la consistencia y confiabilidad de los puntajes asignados a las pruebas.

2.3. Los cuestionarios a docentes y las planillas de datos de los alumnos

El empleo de los cuestionarios a docentes y la planilla de datos de los alumnos hacen posible obtener información para analizar las asociaciones entre los resultados obtenidos en las evaluaciones y los datos recogidos mediante estos instrumentos. De este modo es posible interpretar las respuestas a las pruebas considerando variables institucionales y extrainstitucionales. Estas últimas, aunque exceden el ámbito de la escuela, tienen impacto directo en el trabajo docente y en el desempeño de los alumnos en las aulas, razón por la cual proporcionan una información valiosa para considerar los resultados alcanzados en las evaluaciones.

3. Reuniones para el análisis de los resultados

En estas instancias, los intercambios que se producen entre Supervisores, Directivos y Docentes y el Equipo de investigación con sus especialistas curriculares, tienen como propósito promover la reflexión sobre las características de los resultados, las hipótesis sustentadas, las inferencias realizadas, etc. Así, las conclusiones alcanzadas hasta esa instancia, se revisan y/o completan con las observaciones que formulan los actores mencionados.

Los análisis del Equipo de investigadores que trabajan en el Sistema de Evaluación y los nuevos aportes que se reciben retroalimentan el desarrollo del Sistema y de sus componentes, haciendo posible introducir cambios necesarios para mejorarlo. Es pertinente recalcar que el Sistema de Evaluación de los Desempeños no es un sistema acabado, sino todavía en construcción. En este sentido, siempre se considera la posibilidad de incorporar otras modalidades de indagación que resulten factibles de implementar, con el propósito de mejorar la información que se obtiene. Nos referimos, por ejemplo, a evaluaciones orales, grupales, entrevistas a directivos, a docentes, análisis de cuadernos de clase, etc.

4. Selección de la muestra

El Sistema de Evaluación se implementa en una muestra probabilística de escuelas, a fin de que los resultados permitan realizar inferencias respecto a la totalidad de alumnos de la jurisdicción, correspondientes al grado o Ciclo evaluado.

Por lo tanto, se obtiene información válida para cada Distrito Escolar, considerando las variables jornada, turno, sobriedad y repitencia.

IV. La evaluación en 7° GRADO

IV.1. Criterios de selección de la muestra

Se trabajó con una muestra estratificada proporcional al tamaño de los estratos: 42, es decir, 21 Distritos Escolares por dos tipos de jornada: simple y completa². El carácter estratificado responde a la necesidad de obtener estimaciones de los resultados, desagregados por Distrito Escolar y escuelas de jornada simple y de jornada completa.

La opción de una muestra proporcional al tamaño de los estratos responde al hecho de que los estimadores que se obtienen a partir de este diseño muestral, tienen menor varianza que los de una muestra simple al azar. La homogeneidad interna de los estratos fue contrastada con el análisis de la dispersión (varianza o desviación estándar) de las variables “porcentaje de repetidores del nivel primario” y “porcentaje de alumnos con sobriedad”. Sin embargo, como las diferencias entre los Distritos Escolares en el nivel de dispersión de estas variables no fueron significativas, se consideró como óptima una asignación proporcional de los casos de la muestra según el tamaño del distrito.

La determinación del tamaño total de la muestra probabilística se efectúa teniendo en cuenta dos tipos de factores:

² Las escuelas con ambos tipos de jornada fueron incluidas, a los efectos de la estratificación, dentro de las de jornada completa. Sin embargo, en el momento del análisis de los resultados se puede discriminar el tipo de jornada a la asisten los alumnos.

- Los de nivel técnico metodológico y
- Los costos y la viabilidad, en función de los recursos disponibles

Entre los primeros se encuentran el nivel de precisión que se espera de las estimaciones, el nivel de confianza de las mismas y el nivel de desagregación requerido. Tomando en consideración estos factores, el tamaño de la muestra resultó de 131 establecimientos. Los mismos fueron distribuidos en los estratos en forma proporcional a la distribución de la matrícula de 7mo grado.

A partir de la muestra es posible obtener estimaciones que se encuentren entre $\pm 3\%$ y $\pm 3\%$ de los parámetros poblacionales con un nivel de confianza del 90%. Este nivel de precisión se consideró para estimar el porcentaje de alumnos no aprobados / aprobados en las áreas curriculares en que se administraron las pruebas.

El listado a partir del cual se obtuvo la muestra incluye a todas las escuelas que brindan educación de nivel primario común en la jurisdicción. Esto significa que tuvieron la misma probabilidad de ser seleccionados tanto los establecimientos del sector privado como del oficial, incluyendo entre estos últimos a las Escuelas Normales Superiores y a los otros Institutos de Educación Superior.

Es importante mencionar, además, que una vez que se obtuvo la muestra, el listado de las escuelas se puso en conocimiento de los Supervisores, quienes expresaron su acuerdo con la selección muestral, ya que respondía a las características de sus respectivos Distritos

Las escuelas de cada estrato (Distrito Escolar) fueron ordenadas en función de la acumulación de la matrícula de 7º grado, del porcentaje de repitentes y de alumnos con sobredad. La selección de escuelas a integrar la muestra fue sistemática, con dos arranques aleatorios, utilizando la acumulación de matrícula, es decir, empleando probabilidades proporcionales al tamaño. El procedimiento adoptado posibilitó que las escuelas seleccionadas cubrieran ampliamente el abanico del porcentaje de repitentes y de alumnos con sobredad. Cada listado se ordenó en función de este criterio y, como se señaló anteriormente, las probabilidades de selección resultaron proporcionales al tamaño del estrato.

Los estimadores insesgados que se corresponden con este diseño muestral son los estimadores estratificados, es decir ponderaciones de los promedios o proporciones de cada estrato (Distrito Escolar) con peso igual a la fracción de elementos (escuelas) en cada uno de ellos.

Las pruebas se tomaron en todas las secciones de grado de las escuelas seleccionadas. La muestra final incluyó el 12% del total de alumnos de 7mo grado (4.122 alumnos sobre los 35.931 que componen el total de 7º para toda la jurisdicción durante el año 2002) Cabe aclarar que se tomó la decisión de trabajar con el subgrupo que realizó ambas pruebas

IV. 2. Las escuelas de la muestra

En la tabla que se incluye a continuación se presenta la cantidad de escuelas seleccionadas en la muestra por tipo de jornada y sector, así como la cantidad de escuelas en la jurisdicción, clasificadas según los criterios que se acaban de mencionar.

Tabla 1: Total de las escuelas de la muestra y de la jurisdicción por tipo de jornada, Distrito Escolar y sector.

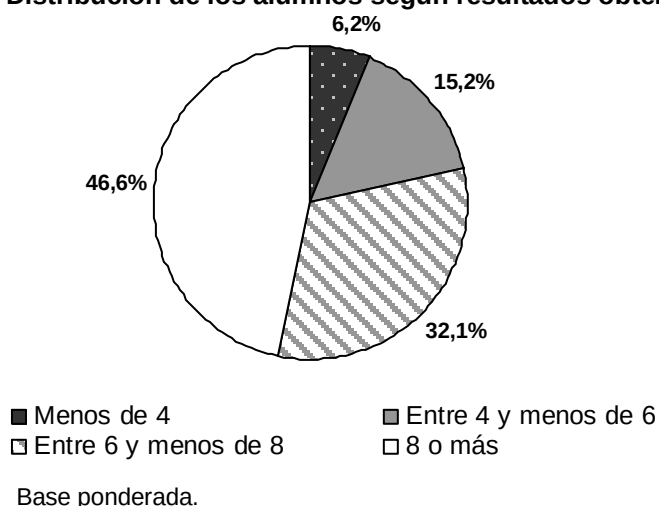
Distrito Escolar	Gestión	Escuelas en la muestra		Escuelas en la jurisdicción	
		Jornada		Jornada	
		Simple	Completa	Simple	Completa
1	Oficial	1	2	10	14
	Privada	5	2	37	9
2	Oficial	2	2	10	12
	Privada	4	0	31	3
3	Oficial	1	1	8	8
	Privada	3	0	20	1
4	Oficial	1	3	8	11
	Privada	2	0	12	0
5	Oficial	2	2	12	12
	Privada	2	0	12	1
6	Oficial	2	2	14	13
	Privada	2	0	12	0
7	Oficial	3	2	11	13
	Privada	4	0	24	1
8	Oficial	1	1	10	10
	Privada	3	0	16	3
9	Oficial	1	2	9	13
	Privada	5	2	39	10
10	Oficial	2	2	11	13
	Privada	7	1	45	7
11	Oficial	1	2	9	14
	Privada	2	0	20	2
12	Oficial	1	1	10	10
	Privada	2	0	14	2
13	Oficial	2	2	11	11
	Privada	1	0	9	0
14	Oficial	0	3	7	15
	Privada	2	0	12	3
15	Oficial	1	2	9	12
	Privada	3	0	22	2
16	Oficial	1	2	10	11
	Privada	2	0	11	2
17	Oficial	2	1	13	10
	Privada	3	0	17	1
18	Oficial	2	1	13	7
	Privada	2	0	19	1
19	Oficial	1	2	10	9
	Privada	1	0	8	1
20	Oficial	2	2	11	11
	Privada	2	0	16	1
21	Oficial	1	1	9	4
	Privada	1	0	5	0
Total		88	43	616	283

V. Resultados generales en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje³

Si se observan los resultados de Prácticas del Lenguaje para el total de alumnos de 7mo grado, la distribución de los porcentajes correspondientes a cada uno de los intervalos en los que se dividió la escala de calificaciones, muestra que casi la mitad de los alumnos logra un puntaje de 8 puntos o más y casi un tercio alcanza entre 6 y menos de 8 puntos.

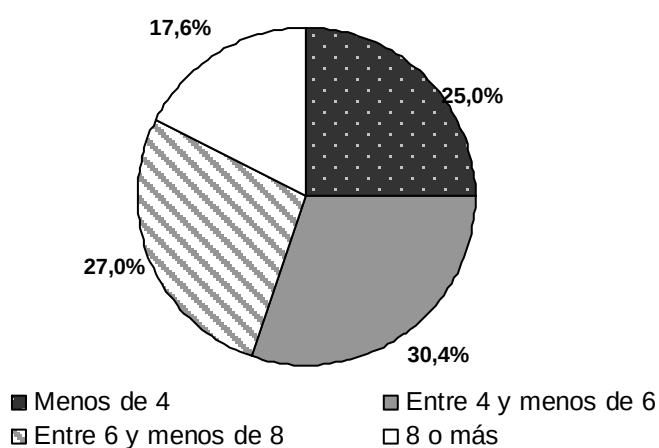
De total de alumnos restantes, el 15% obtiene entre 4 y menos de 6 puntos y un porcentaje de apenas el 6.% registra los rendimientos más bajos (menos de 4 puntos) (Gráfico 1).

Prueba de Prácticas del Lenguaje – 7mo. Grado – Año 2002
Gráfico 1. Distribución de los alumnos según resultados obtenidos



En cuanto a Matemática, los resultados son más homogéneos, lo que se advierte en la distribución de los porcentajes por intervalos de la escala de calificaciones.

Gráfico 2. Distribución de los alumnos según resultados obtenidos



³ Los porcentajes y promedios para el total de escuelas están ponderados. Por lo tanto, se refieren al total del universo de escuelas de la Ciudad. Estas estimaciones se encuentran entre + 3% y – 3% de los parámetros poblacionales con un nivel de confianza del 90%.

Como se observa comparando los gráficos de las dos áreas, los resultados fueron superiores en Práctica del Lenguaje en relación con los de Matemática, lo que requeriría, por ejemplo, analizar los niveles de dificultad de las pruebas tomando en cuenta los contenidos que los docentes declaran enseñar, los criterios de corrección empleados por los docentes en relación con los especialistas de cada área (lo que significaría revisar las claves de corrección), los problemas que los docentes señalan como más complejos para abordar la enseñanza de los contenidos en cada área, etc.

Si bien los resultados obtenidos en Matemática son bajos, y los puntajes superiores a 8 alcanzan el 18%, cuando se consideran los dos intervalos superiores en la escala de calificaciones, casi la mitad de los alumnos evaluados obtiene 6 y más puntos.

En el gráfico 2 se puede observar que hay un importante porcentaje de alumnos (más de un cuarto de la población evaluada) que se concentra en la franja de calificaciones comprendida entre 4 y menos de 6 puntos (30, 4%).

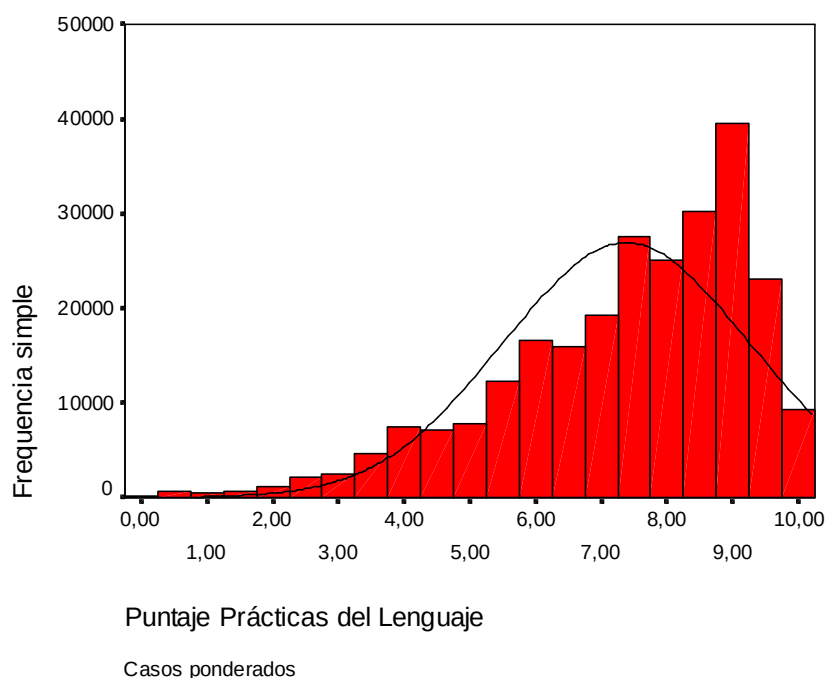
En una proporción ligeramente inferior, se ubican quienes alcanzan entre 6 y menos de 8 puntos (27%)

La población comprendida en “menos de 4 puntos”, representa un cuarto de los alumnos evaluados y en el otro extremo de la escala, los puntajes más altos (8 o más) corresponden a un 18% de la población, como ya se señaló.

A continuación se presentan los histogramas de ambas áreas para graficar la distribución de los resultados.

Prueba de Prácticas del Lenguaje – 7mo. Grado – Año 2002

Gráfico 3. Histograma de los puntajes totales

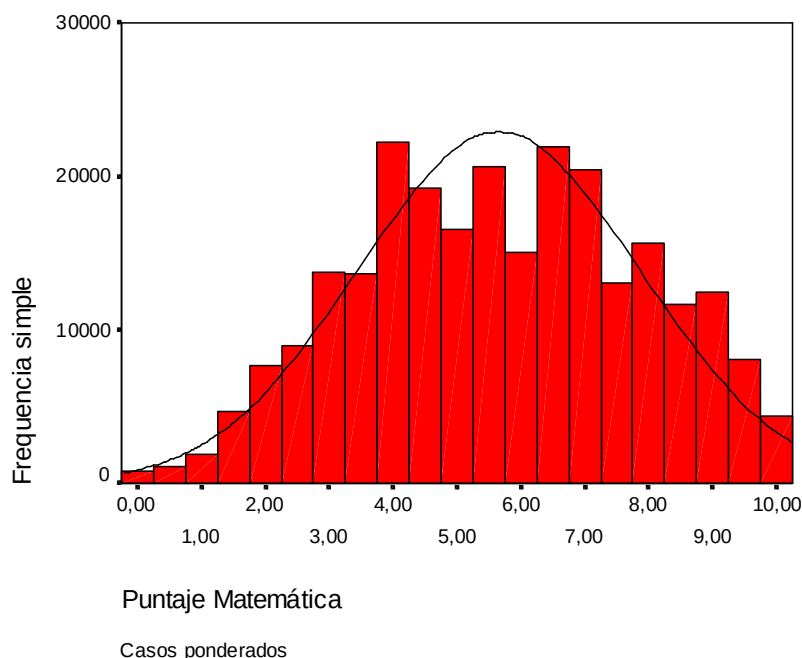


Promedio (Media): 7, 4 puntos

Mediana: 7, 8

En correspondencia con los datos presentados en los gráficos anteriores, el histograma correspondiente a Prácticas del Lenguaje permite observar que la distribución de los puntajes tiende a concentrarse en los valores más altos. El promedio general en la prueba de fue de 7,4 puntos con un desvío estándar de 1.9. La mediana es un tanto mayor que el promedio (7,8) porque la distribución de los puntajes es una distribución asimétrica positiva (Gráfico 3)

Prueba de Matemática – 7mo. Grado – Año 2002
Gráfico 4. Histograma de los puntajes totales



Promedio (Media): 5, 6 puntos

Mediana: 5, 6 puntos

Como se observa, el histograma de Matemática presenta una variación más homogénea, según se señaló en el análisis de los resultados obtenidos por intervalos de calificaciones. La media coincide con el valor de la mediana: 5,6 puntos. (Gráfico 4). La mediana indica que la mitad de los alumnos obtienen calificaciones por encima de 5,6 puntos, quedando la otra mitad por debajo de ese valor

En resumen: puede observarse que los alumnos alcanzan puntajes más altos en sus desempeños de Prácticas del Lenguaje. En efecto, casi la mitad de quienes fueron evaluados alcanzan 8 puntos o más. Si a este rango se suma el correspondiente a quienes obtienen entre 6 puntos y menos de 8, el total de la población comprendida en entre 6 y 10 puntos constituye el 80% de los casos evaluados.

El promedio general en Matemática fue, como se señaló, menor al de Prácticas del Lenguaje, con la particularidad de que la distribución de los resultados fue más homogénea entre los intervalos de la escala. En efecto, los puntajes muestran una concentración porcentual similar en los distintos rangos analizados. Al mismo tiempo, conviene señalar que mientras un 18% alcanza puntajes superiores a 8, casi la mitad de los alumnos obtiene entre 6 y más puntos. Lo que requiere un tratamiento cualitativo especial es, particularmente, la franja constituida por quienes obtuvieron menos de 4 puntos.

VI. Resultados en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática según correctores

Como se señaló anteriormente, la participación de los docentes en la corrección de las pruebas es uno de los rasgos distintivos de este Sistema de Evaluación. En la evaluación realizada en 7° grado, 76 % de la producción de los alumnos fue corregida por sus docentes, siguiendo las consignas establecidas en las claves de corrección.

Los especialistas curriculares, por su parte, tuvieron a cargo la evaluación de una muestra del 24% seleccionada al azar, entre la totalidad de las pruebas administradas.

En el marco de una concepción que enfatiza la importancia de la participación de los maestros en la corrección de las pruebas, la comparación de los promedios obtenidos por los dos grupos de correctores permite comprobar los grados de acuerdo en los criterios establecidos para la asignación de los puntajes.

El cuadro que se presenta a continuación compara los promedios obtenidos por los dos grupos mencionados. Es necesario señalar que las medias que se señalan, derivan de un procedimiento aplicado a los resultados originarios, para corregir la diferencia de 0,5 puntos⁴ encontrada en la asignación de puntajes. En función de que el 80% de las pruebas fue corregida por los maestros, se ajustó la diferencia hallada entre los promedios generales que asignaron los docentes y aquellos atribuidos por los especialistas curriculares. Para cada área evaluada, se sumó un 80% de esa diferencia a los puntajes totales de las pruebas de Prácticas del Lenguaje y de Matemática, corregidas por los especialistas curriculares.

El Cuadro n°1 muestra los puntajes derivados de la aplicación de este procedimiento.

Cuadro N°1: Promedio (Media) de los puntajes asignados por los maestros y los especialistas curriculares

1.a) Prácticas del Lenguaje: escala 0 a 10

Correctores	N° de pruebas	Promedios (Media)
Docentes	3.333	7,4
Especialistas Curriculares	789	7,3

1.b) Matemática: escala 0 a 10

Correctores	N° de pruebas	Promedios (Media)
Docentes	3.360	5,8
Especialistas Curriculares	762	5,7

Dado que en las evaluaciones de 3° grado los promedios de las calificaciones asignadas por los maestros y por los especialistas curriculares fueron prácticamente

⁴ Aunque a simple vista la diferencia parezca irrelevante, no pudo ser validada como tal porque no pasó la prueba de hipótesis estadística destinada a evaluar si la diferencia en los promedios es o no significativa.

coincidentes⁵, las diferencias encontradas en los puntajes atribuidos en 7° por los dos grupos de correctores, requiere distintas consideraciones:

- Un denominador común a ambas áreas curriculares, es que los contenidos de 7° grado no se hallaban sugeridos ni prescritos todavía en un prediseño o diseño curricular, al momento del desarrollo del proceso evaluativo en ese grado.

Esta situación resultó significativa desde el mismo momento en que los especialistas elaboraron el cuestionario para relevar el mapa curricular, porque debieron guiarse por los contenidos que: a) tradicionalmente se enseñan o se espera que sean enseñados en 6° y 7° grado considerando, así, el último ciclo; b) por los que se enseñan a lo largo de la escolaridad primaria, ya que se trataba de evaluar la culminación del nivel y c) otros contenidos que tienen un importante valor formativo, lo que justificaba su incorporación como modo de señalar que deberían estar instalados en la enseñanza, a esa altura de la escolaridad.

El caso es totalmente diferente al que se planteó durante el año 2001, cuando se evaluó 3° grado, porque entonces existía un prediseño curricular, aunque su instalación en las escuelas no fuera la deseable. Los resultados fueron más altos, en comparación con los de 7°, como lo evidencian los promedios generales en Prácticas del Lenguaje y en Matemática. Además, las pruebas administradas a los alumnos pudieron tener más sustento (siempre en comparación con las de 7° grado) en los contenidos que los docentes declaraban enseñar. Es probable que esta mayor cercanía entre lo evaluado y lo que se enseña en las escuelas permita explicar porqué no existieron diferencias estadísticamente significativas en las correcciones que efectuaron los maestros y las que realizaron los especialistas curriculares.

Hipotetizando, la ausencia de un currículo formal, en parte, puede haber sesgado la asignación de puntajes de los docentes en las pruebas de 7° grado porque los contenidos que conformaron la prueba de cada área, pueden haber conducido a que los docentes consideraran que algunas producciones de los alumnos merecían mayores puntajes porque habían sido temas enseñados en años previos y no retomados todavía, o porque recién se volvería sobre ellos o se enseñarían a partir de Agosto, según que hubieran sido tratados o no con anterioridad.

Es preciso recordar que las pruebas se construyen considerando los contenidos de los mapas curriculares relevados, poniendo mayor énfasis en aquellos enseñados hasta julio, dado que las evaluaciones se administran antes de finalizar el año. Sin embargo, como el Sistema de Evaluación debía dar cuenta de los desempeños de los alumnos *al finalizar el Ciclo de la escolaridad primaria*, se incluyeron en las pruebas contenidos anteriores a 7° grado, algunos de los que serían enseñados a partir de Agosto y otros, como en Matemática, porque hacen al sentido formativo en esta área, ya que exigen competencias para argumentar, para justificar, efectuar razonamientos deductivos en cadena, etc.,. Incluirlos entre los ejercicios de la prueba perseguía el propósito de destacar su valor curricular en la formación requerida al terminar este nivel.

También cabe preguntarse si el sentido que los docentes adjudicaron a los contenidos que declaraban enseñar y la forma de enseñarlos era coincidente, similar o disímil de aquellos que les atribuían los especialistas curriculares, porque una interpretación originaria diferente pudo haber conducido a relativizar los puntajes establecidos en las claves.

⁵ En Prácticas del Lenguaje, los promedios fueron los siguientes: docentes, 8,2 y especialistas 8,3. En Matemática: docentes 7,3 y especialistas 7,4

Las diferencias de enfoques en cada área, se pusieron en evidencia en la selección de algunos contenidos curriculares. Para dar sólo un ejemplo de cada área: en Prácticas del Lenguaje, si bien los maestros consideran importante la enseñanza de la ortografía, no lo hacen en relación con la morfología; en Matemática los especialistas consideran que el tema “Proporcionalidad” es un concepto de “elaboración muy larga y sostenida, que comienza con las primeras interacciones con lo multiplicativo”. Sin embargo, fue seleccionado como contenido enseñado en años anteriores y a enseñar hasta Julio, sólo por algo más de la mitad de los docentes (65,95) en el contexto operaciones con números naturales; del mismo modo el 50% de los maestros declara enseñarlos en el contexto de números racionales y en proporción similar, en el contexto de relaciones entre variables. Estos porcentajes resultan escasos, teniendo en cuenta que una parte significativa de los docentes afirma que los enseñará a partir de Agosto, tiempo insuficiente cuando se acuerda al concepto de proporcionalidad la complejidad que reviste y los matices que implica su enseñanza.

- Otro factor interviniente, relacionado con el punto anterior, es que en el análisis de los contenidos que los docentes declararon enseñar, llama la atención que se sustituya la enseñanza de temas tradicionalmente específicos de la enseñanza primaria, por otros que corresponden al nivel medio. El cuestionario incluía, más allá de los contenidos listados, la categoría “otros”, para dar lugar a respuestas abiertas. En este ítem, por ejemplo, se mencionan para *Matemática* “ecuaciones con números enteros”, “entes geométricos y ángulos entre paralelas cortados por una secante”, contenidos que son típicos de la enseñanza en primer año del secundario.

En 7° grado se advierte una tendencia a traccionar los contenidos hacia la escuela media, como forma de “preparar a los alumnos para el secundario”. En reuniones con supervisores y sobre todo con maestros, esta observación es habitual y es explicada por los docentes como resultado de las exigencias de los padres, quienes insisten en que escuela debe preparar a sus hijos para el ingreso al nivel medio.

Como consecuencia, se priorizan contenidos que no corresponden a la enseñanza primaria, con lo que se produce un vaciamiento en este nivel. El problema requiere políticas de articulación interniveles, pero además, articulación interciclos, al interior de la primaria, ya que se observa una escasa complejización de los contenidos curriculares a medida que se avanza en la escolaridad, hasta llegar a 7° grado.

- Oros factores que pueden haber inducido a respuestas erróneas de los docentes, cuando respondieron al cuestionario de relevamiento del mapa curricular *real*, son: por una parte, la extensión de los contenidos listados y la diferente adjudicación de sentidos a su enunciación y por otra, la cantidad de cortes de la escala temporal según la cual debían responder en qué períodos fueron enseñados o se enseñarían los contenidos incluidos en el listado.

La ausencia de un nuevo diseño curricular que orientara la enseñanza, en 7° grado, condujo a tomar dos decisiones que procuraban disminuir las consecuencias de este hecho. Por una parte, pensando que la enseñanza podía responder al diseño del 86, a propuestas editoriales o a un entrecruzamiento de ambas fuentes y aún a la incorporación de prácticas docentes sedimentadas a lo largo del tiempo, se tomó la decisión de que los contenidos listados en el cuestionario cubrieran un amplio espectro, por lo cual al ser tan exhaustivos resultaron, tal vez, muy extensos para ser respondidos con el detenimiento que suponían, al mismo tiempo que su enunciación puede haber sido, para los maestros, no demasiado evidente en su significado y/o, como ya se señaló, motivo de atribución de una significación diferente.

Por otra parte, como se trataba de evaluar la finalización del Ciclo de enseñanza primaria, se resolvió incrementar los cortes en la escala temporal, abarcando el

período previo a 7° grado considerando, además, intervalos que pudieran dar cuenta del momento o momentos en que se enseñaron o enseñarían los contenidos listados, no sólo para conocer su secuencia temporal sino, además, la cantidad de tiempo destinado a su tratamiento. De ahí que la escala cubriera los siguientes intervalos de tiempo: “En grados anteriores”: “En 7° hasta Julio” y “A partir de Agosto.”⁶

Un análisis de las respuestas dadas a los distintos tramos temporales, permite advertir que, en general, los porcentajes de contenidos enseñados en relación con los que integran el listado propuesto por los especialistas, no son tan altos como los que podrían esperarse.

Otro factor que puede haber incidido en los diferentes puntajes atribuidos a los ejercicios de las pruebas se relaciona con:

- Las interpretaciones que los docentes hicieron de las consignas contenidas en las claves de corrección que, en algunos casos, pueden haber inducido a una comprensión distinta a la esperada. Debe tomarse en cuenta la posibilidad de que algunas consignas no especificaran con total claridad, desde la perspectiva de los maestros, los criterios de atribución de puntajes.

Además, es necesario considerar en qué medida existió o no en los docentes un grado de acuerdo significativo con los criterios establecidos por los especialistas para asignar puntajes a los distintos ejercicios de las pruebas.

En realidad, para explicar las diferencias en los puntajes asignados a los alumnos, por ambos grupos de correctores, es necesario un análisis en profundidad de los factores mencionados, particularmente de cuestiones más sustantivas a las que se hizo alusión, como *las diferencias en la concepción de los contenidos curriculares enunciados en el cuestionario, en la atribución de mayores o menores grados de relevancia de los mismos, en la consideración de las secuencias más adecuadas para su tratamiento en el aula y sobre todo, en la concepción de cómo deben ser enseñados.*

VII. Resultados según jornada

Si se analizan los resultados obtenidos por los alumnos, según tipo de jornada a la que asisten, resulta que:

El promedio obtenido por los alumnos en la prueba de *Prácticas del Lenguaje* es de:

- **7,5 puntos en las escuelas de jornada simple y de**
- **7,2 en las de jornada completa**

La mediana arroja valores de:

- **7,9 puntos en la jornada simple y de**
- **7,5 en la jornada completa**

⁶ En algunos casos, los maestros seleccionaron más de una opción, razón por la cual las respuestas combinaban los distintos intervalos.

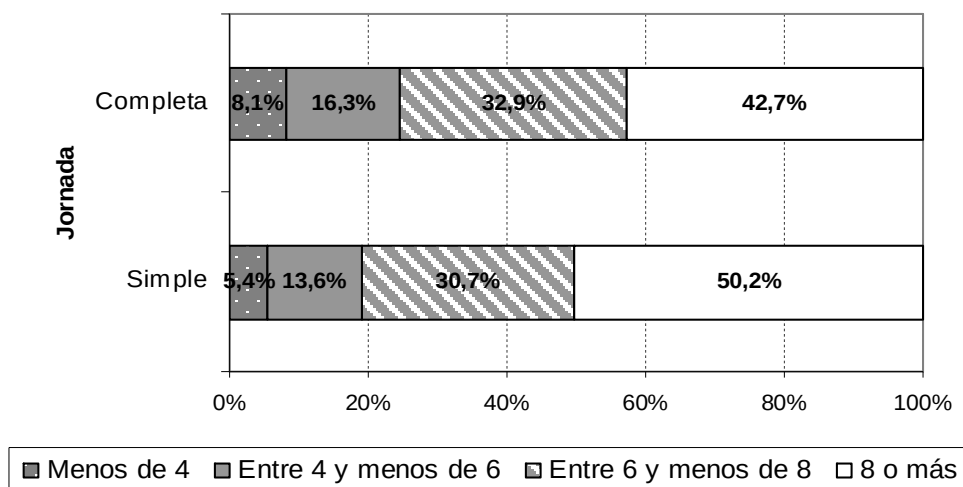
Así: el promedio obtenido por los alumnos en ésta área curricular, *por jornada*, muestra valores similares *al promedio de los resultados generales (7,4 puntos)* y de la mediana (7,8 puntos)⁷

Al profundizar de los resultados de Prácticas del Lenguaje por jornada, considerando los distintos intervalos de la escala de calificaciones, se advierte que el porcentaje de quienes obtienen *8 o más puntos* es mayor en las escuelas de jornada simple (JS) que en las de jornada completa (JC). En efecto, *la mitad de la población evaluada obtiene esos puntajes en los establecimientos de JS.* (Gráfico 5)

Si se consideran, ahora, las calificaciones *entre 6 y 10 puntos*, en las escuelas de JS el 81% del total de los alumnos evaluados alcanza puntajes dentro de ese rango; en las de JC, el 76% alcanza valores dentro de ese intervalo.

Finalmente, en cuanto a la población que obtiene “menos de 4” puntos, la cantidad de alumnos con calificaciones dentro de ese intervalo es menor en las escuelas de JS (5,4%) que en las de JC (8,1%).

Prueba de Prácticas del Lenguaje – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 5. Distribución de los alumnos según resultados alcanzados por tipo de jornada



En el caso de los resultados obtenidos en **Matemática, por jornada**, los resultados son los siguientes:

El promedio es:

- **5,6 en la jornada simple y**
- **5,8 en la jornada completa**

La mediana arroja los siguientes valores:

- **5.6 en la jornada simple y**
- **5.7 en la jornada completa**

⁷ Ver gráfico 3: Histograma de puntajes totales para Prácticas del Lenguaje.

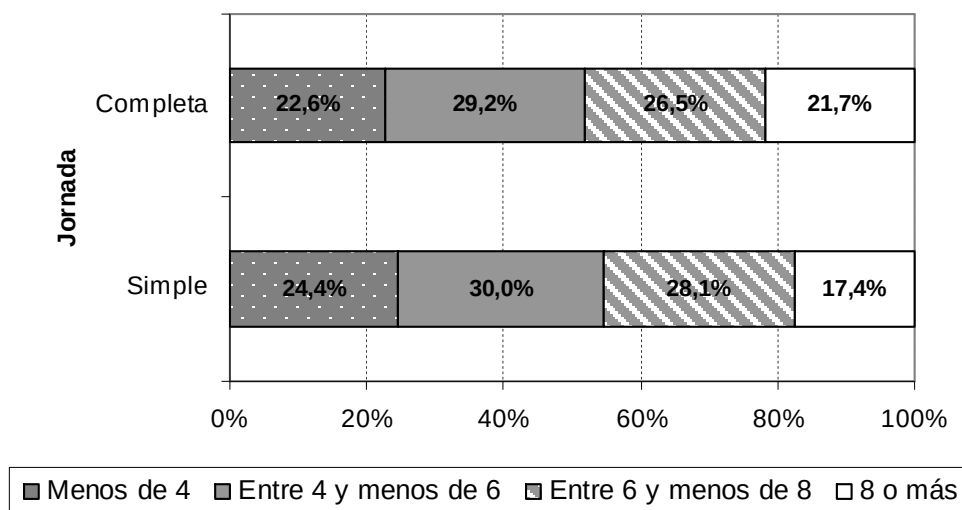
Así: el **promedio obtenido en Matemática, por jornada**, muestra valores similares al promedio de los resultados generales en esa área (5,6 puntos) y a la mediana (5,6 puntos)⁸

Si, como en el caso de Prácticas del Lenguaje se profundiza el análisis de los resultados considerando los distintos intervalos de la escala de calificaciones, se advierte que el porcentaje de quienes obtienen 8 o más puntos en Matemática, es mayor en las escuelas de JC (21,7%) que en las de JS (17,4%), aunque las diferencias entre jornadas son menores que en el área de lengua. (Gráfico 6)

Como los resultados en Matemática fueron más bajos que en Prácticas del Lenguaje, aún cuando se consideren los dos intervalos superiores de calificaciones, “entre 6 y 10 puntos”, en las escuelas de JC el 48,2% del total de los alumnos evaluados se ubica dentro de ese rango y en el 45,5%, de los alumnos que asisten a la JS.

Por último entre quienes obtienen “menos de 4” puntos, la diferencia según jornada es de: 22,6% (JC) y 24,4% (JS).

Prueba de Matemática – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 6. Distribución de los alumnos según resultados alcanzados por tipo de jornada



Base: 4122 casos.

Estudios previos que proveen información complementaria sobre diferencias de rendimiento por jornada, muestran que:

- Son mayores los porcentajes de alumnos que *promueven* en las escuelas de jornada simple que en las de jornada completa y también, que
- Son mayores los niveles de *retención* en las escuelas de JS que en las de JC.⁹

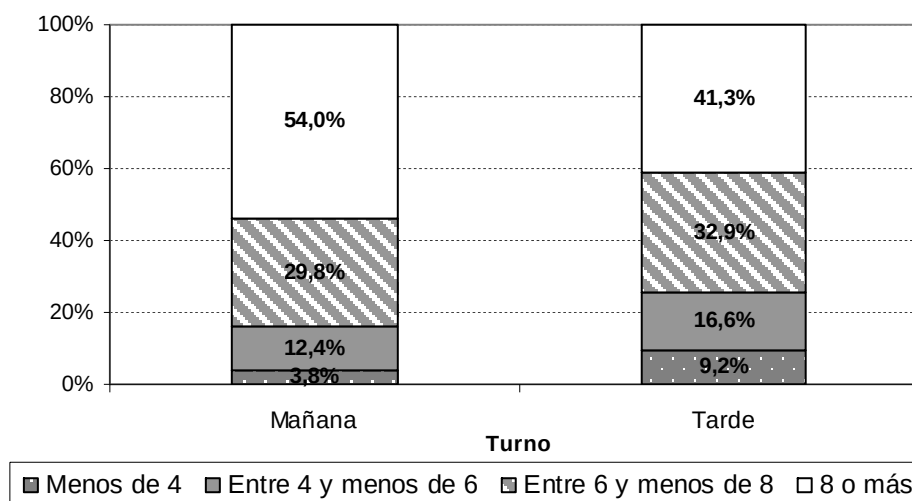
⁸ Ver gráfico 3: Histograma de puntajes totales para Prácticas del Lenguaje.

⁹ Pascual, Liliana y otros: “Diferencias de rendimiento por tipo de jornada en las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sector público”. Documento de la Dirección de Programación Educativa (versión preliminar) Noviembre de 2001.

VIII. Resultados según turno

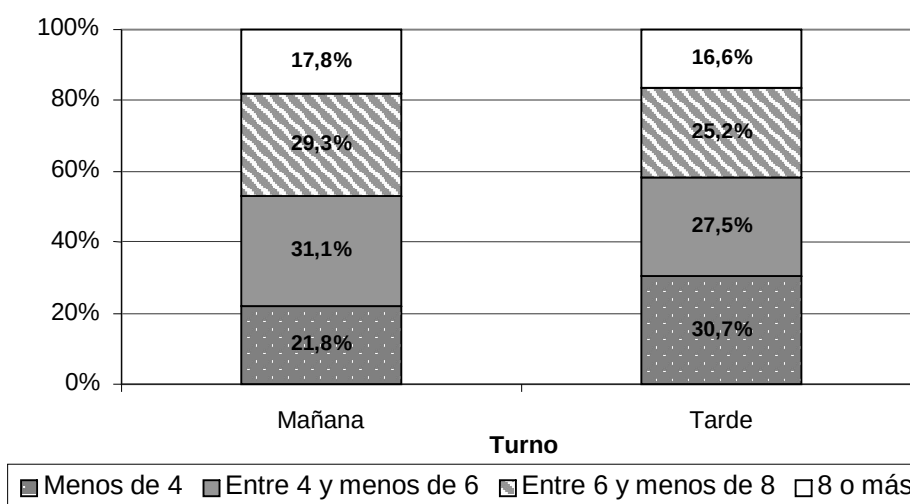
Analizando los resultados de **Prácticas del Lenguaje**, en instituciones de jornada simple, algo más de la mitad de los alumnos del turno mañana (54%) obtiene calificaciones de *8 puntos o más* (Gráfico 7) Considerando el mismo intervalo en el turno tarde, el porcentaje es significativamente menor (41.3%) En realidad, las mayores diferencias se observan en los intervalos extremos de la escala: de calificaciones: por una parte, como es acaba de señalar, en el intervalo de *8 puntos o más* cambio y por otra en los puntajes de *menos de 4*.

Prueba de Prácticas del Lenguaje – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 7. Distribución de los alumnos según resultados alcanzados por turno



En el área de **Matemática**, las mayores diferencias en los puntajes por turno, se registran en el intervalo de “menos de 4 puntos” (Graf. 8)

Prueba de Matemática – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 8. Distribución de los alumnos según resultados alcanzados por turno



IX. Resultados según distrito escolar

La distribución de los alumnos según resultados alcanzados por Distrito Escolar se incluye en el Cuadro N° 2, que se presenta a continuación, en el que se consideran los cuatro intervalos de calificaciones empleados hasta el momento.

CUDRO N° 2. Distribución porcentual de los alumnos según resultados alcanzados en la prueba de Prácticas del Lenguaje por Distrito Escolar

Distrito Escolar	Distribución porcentual de los resultados en la prueba de Prácticas del Lenguaje				Total
	Menos de 4 puntos	Entre 4 y menos de 6	Entre 6 y menos de 8	8 puntos o más	
1	3,3	13,9	24,7	58,0	100,0%
2	7,3	14,5	37,4	40,7	100,0%
3	7,7	10,9	33,8	47,5	100,0%
4	18,1	25,7	27,1	29,0	100,0%
5	11,7	24,5	32,3	31,5	100,0%
6	6,2	23,2	33,5	37,2	100,0%
7	5,0	16,2	33,8	45,0	100,0%
8	3,7	9,0	26,1	61,2	100,0%
9	2,8	11,1	34,3	51,9	100,0%
10	2,8	10,2	27,1	59,8	100,0%
11	7,1	13,2	33,7	46,1	100,0%
12	2,1	13,2	37,0	47,7	100,0%
13	19,4	25,1	32,3	23,2	100,0%
14	11,8	9,1	34,1	45,0	100,0%
15	3,0	11,0	33,0	53,0	100,0%
16	2,2	10,3	32,3	55,2	100,0%
17	2,1	16,1	32,3	49,5	100,0%
18	4,4	18,2	32,1	45,3	100,0%
19	4,8	11,3	42,7	41,2	100,0%
20	8,2	17,3	29,4	45,0	100,0%
21	14,5	38,4	26,8	20,3	100,0%
Total	6,5	15,8	31,9	45,8	100,0%

Nota: casos ponderados

CUADRO N°3: Distribución porcentual de los alumnos según resultados de 6 y más puntos en la prueba de Prácticas del Lenguaje por Distrito Escolar

Distrito Escolar	Porcentaje con 6 y más puntos	Distrito Escolar	Porcentaje con 6 y más puntos
1	82,7	12	84,7
2	78,1	13	55,5
3	81,3	14	79,1
4	56,2	15	86,0
5	63,8	16	87,6
6	70,6	17	81,8
7	78,8	18	77,4
8	87,3	19	83,9
9	86,2	20	74,4
10	86,9	21	47,1
11	79,7		

Nota: casos ponderados

Por una parte, si se considera la distribución porcentual de resultados comprendidos entre 6 puntos y más, el 80 % de los Distritos concentran entre 70,6% y el 87,6 % de alumnos que obtuvieron calificaciones en ese rango. El 20% restante de los DE tiene menor proporción de alumnos con esas calificaciones, en porcentajes que varían entre el 47% y el 64%. (Cuadro N° 3),

Por otra parte, se analizaron los resultados obtenidos por los alumnos en cada DE considerando los porcentajes de población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) correspondientes a esos Distritos, para observar las posibles asociaciones entre las calificaciones obtenidas y ese indicador.

Los datos de NBI, por Distrito, son los siguientes

CUADRO N°4: Población total y población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)¹⁰ Ciudad de Buenos Aires

AÑO 2001			
	Población (1)		
	Total	Con NBI (2)	%
Total	2.725.488	212.489	7,8
I	226.999	16.149	7,1
II	229.780	14.014	6,1
III	119.847	22.333	18,6
IV	83.474	18.105	21,7
V	93.120	19.694	21,1
VI	148.006	16.813	11,4
VII	156.316	6.140	3,9
VIII	133.996	5.029	3,8
IX	232.807	9.521	4,1
X	212.870	5.072	2,4
XI	101.297	5.318	5,2
XII	106.825	6.574	6,2
XIII	112.217	8.048	7,2
XIV	94.433	6.265	6,6
XV	103.081	3.084	3,0
XVI	83.409	1.832	2,2
XVII	119.266	2.195	1,8
XVIII	98.774	2.805	2,8
XIX	100.594	23.381	23,2
XX	89.371	7.095	7,9
XXI	79.006	13.022	16,5

¹⁰ (1) Se incluye a los hogares y a la población censados en la calle.

(2) Las Necesidades Básicas Insatisfechas fueron definidas según la metodología utilizada en "La pobreza en la Argentina"

(Serie Estudios INDEC. N° 1, Buenos Aires, 1984)

Los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) son los hogares que presentan al menos uno de los siguientes indicadores de privación:

1 - Hacinamiento: hogares que tuvieran más de tres personas por cuarto.

2- Vivienda: hogares en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo, lo que excluye casa, departamento y rancho)

3- Condiciones sanitarias: hogares que no tuvieran ningún tipo de retrete.

4- Asistencia escolar: hogares que tuvieran algún niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asistiera a la escuela.

5- Capacidad de subsistencia: hogares que tuvieran cuatro o más personas por miembro ocupado y, además, cuyo jefe no haya completado tercer grado de escolaridad primaria

Fuente: DGEYC con datos provisorios de Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Como se desprende del Cuadro anterior, los D.E. con mayores porcentajes de población con NBI son los siguientes:

CUADRO N°5: Distritos Escolares con mayor población de NBI

D.E.	N.B.I. (%)
3	18,6
4	21,7
5	21,1
6	11,4
19	23,2
21	16,5

Los porcentajes de alumnos con calificaciones “entre 8 y más” (Cuadro n° 2), y “entre 6 y más” (Cuadro n° 3), en los intervalos mencionados bajan, de manera significativa, en los D.E. 4, 5 y 21 en los cuales el NBI es de 21,7%, 21,1 % y 16,5 respectivamente. En menor proporción, también desciende la cantidad de alumnos que obtiene esos puntajes (“entre 8 y más” y “entre 6 y más”) en el D.E n° 6, pero también es menor su porcentaje de población con NBI.

En dos casos, solamente, no se encuentra la asociación analizada:

- 1) En el DE 13, el porcentaje de alumnos en los intervalos de calificaciones “entre 8 y más puntos” es de 23,2% (Cuadro 2), valor seguido por el del D.E 21 (20,3%), pero que sólo tienen un NBI de sólo el 7,2%.
Si se comparan los resultados “entre 6 puntos y más”, el DE 13 concentra un porcentaje del 55,5%, valor al que le sigue el del D.E. 21 (47,1%);
- 2) En el DE 19, el porcentaje de alumnos que obtuvo entre “entre 8 y más puntos” representa el 41,2% del total de los evaluados, pero el NBI correspondiente es del 23,2%, el más alto de todos los Distritos escolares.
Si se comparan los resultados “entre 6 puntos y más” el DE 19 alcanza valores altos en ese intervalo, comparables y en algunos casos superiores a Distritos con bajo NBI (en porcentajes inferiores al 7%).

También se encuentran asociaciones entre las calificaciones de “4 puntos y menos” y el porcentaje de población con NBI: Distritos Escolares 4, 5, y 21, con NBI que alcanza valores de 21,7%, 21,1 % y de 16,5%, respectivamente¹¹

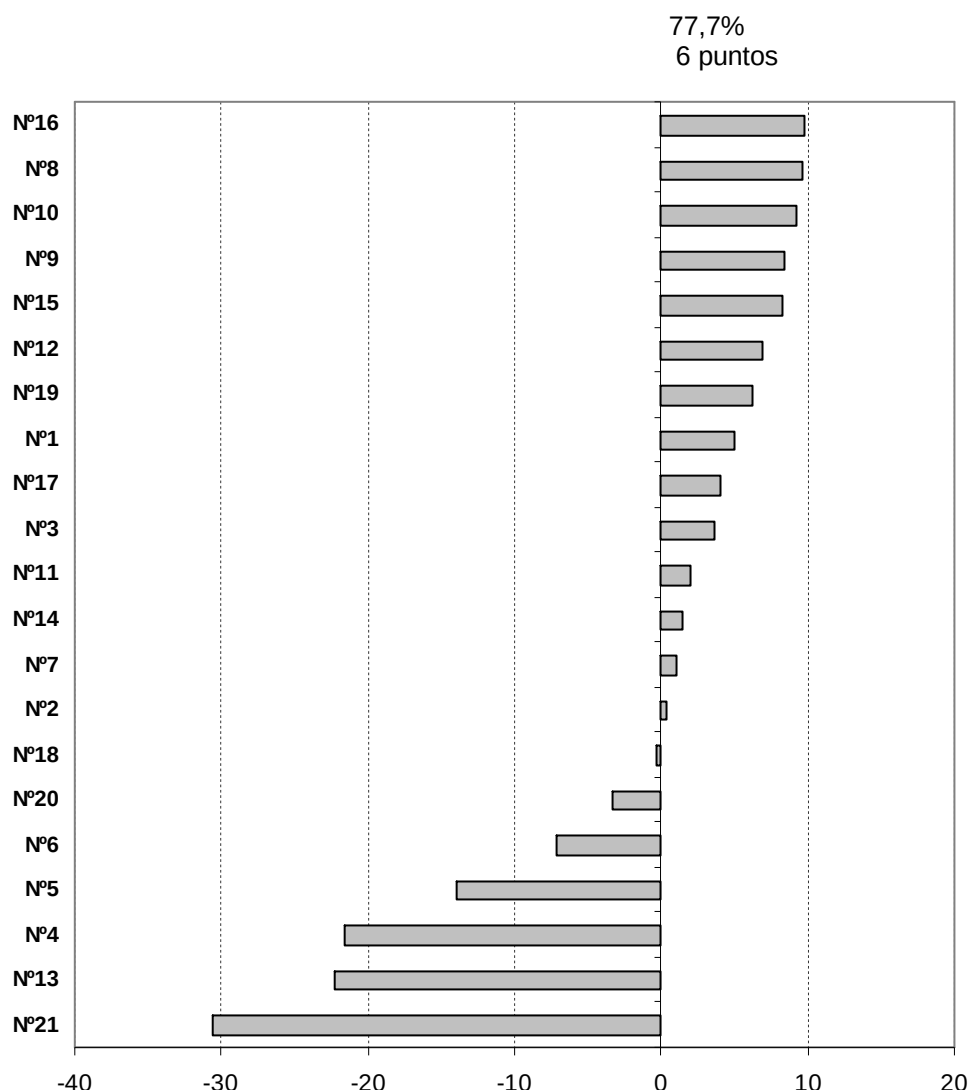
En el intervalo “entre 4 y menos de 6” puntos, se observa asociación con el NBI de los DE 4, 5, 6 y 21, cuyos respectivos valores son de 21,7%, 21,2%, 11,4% y de 16,5%¹²

El gráfico 9, que se presenta a continuación, muestra la distribución de los resultados de Prácticas del Lenguaje en los Distritos Escolares. La variación porcentual permite analizar cómo han sido los resultados por Distrito tomando como referencia el promedio general de la Ciudad.

¹¹ Como esta asociación no se observa en los DE 13 y 14, con porcentajes de alumnos con calificaciones “entre 4 puntos y menos” muy similares a los de los Distritos 4 y 5, pero con NBI de 7,2 % y 6,6% respectivamente (es decir, bajos en comparación con los mencionados para los DE 4 y 5) sería conveniente revisar nuevamente las características de la muestra en ellos, y/o analizar las características de la población tomando indicadores como ocupación y nivel educativo de los padres, etc (datos disponibles en las planillas de datos personales de los alumnos) para evitar sesgos metodológicos vinculados con la selección de las escuelas al interior de esos Distritos..

¹² El DE n° 13 tiene un porcentaje de alumnos del 25,1% (equivalente al del DE n° 4) con calificaciones “entre 4 y menos de 6 puntos”, pero el NBI es 7,2 %, mientras que el correspondiente al DE n° 4 es de 21,7%, como se señaló. En este sentido cabe, en función de resguardos metodológicos que eviten el sesgo en la interpretación de los datos, la misma observación que la realizada en la nota 9

Prueba de Prácticas del Lenguaje – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 9. Variación relativa del porcentaje de alumnos con 6 y más puntos en cada
Distrito Escolar respecto al total de la jurisdicción



En el gráfico, los D. E. aparecen ordenados según su distancia relativa con respecto al porcentaje total de alumnos que obtuvo 6 puntos y más en la jurisdicción: 77, 7%. Los valores positivos (mayores que 0) representan DE en los que el porcentaje de alumnos con calificaciones de 6 puntos y más fue mayor al promedio global de la jurisdicción, razón por la cual se encuentran ubicados, en el gráfico, a la derecha del promedio (representado por el valor 0 en el eje horizontal). Por el contrario, aquellos con un porcentaje menor al promedio global se ubican a la izquierda del punto de referencia

Se presentan a continuación, de modo discriminado, los porcentajes de alumnos correspondientes a cada intervalo de calificaciones para el área de **Matemática** (Cuadro N° 6).

Las diferencias entre los resultados de esta área y los de Prácticas del Lenguaje, se expresan en la diferente distribución de los porcentajes de alumnos en cada intervalo en los que se dividió la escala de calificaciones. El cuadro que se presenta a continuación muestra, de manera desagregada, lo que releva el histograma

correspondiente a los resultados del área. La diferencias entre Matemática y Prácticas del Lenguaje se advierten, fundamentalmente, en la mayor concentración de porcentajes de calificaciones en el intervalo de “menos de 4 puntos”, así como también relativamente bajos porcentajes (siempre en relación con el área de Lengua) en el rango de “ocho o más puntos”, es decir en los valores extremos de los intervalos considerados. Solo un caso reúne un tercio de sus alumnos con puntajes de “8 y más”. Como consecuencia de las diferencias mencionadas en cuanto a la distribución de los porcentajes de alumnos por intervalo, quienes obtuvieron entre “4 y menos de 6 puntos” es superior en el caso de Matemática. Como es lógico, los porcentajes de calificaciones en los diferentes intervalos guardan relación con el promedio general obtenido en Matemática que, como se señaló oportunamente es inferior al de Prácticas del Lenguaje.

CUADRO N°6: Distribución porcentual de los alumnos según resultados alcanzados en la prueba de Matemática por Distrito Escolar

Distrito Escolar	Distribución porcentual de los resultados en la prueba de Matemática				Total
	Menos de 4 puntos	Entre 4 y menos de 6	Entre 6 y menos de 8	8 puntos o más	
1	19,4	28,5	27,9	24,3	100,0%
2	28,1	34,0	26,6	11,3	100,0%
3	34,3	37,4	17,1	11,3	100,0%
4	43,0	27,1	18,9	11,0	100,0%
5	48,6	25,8	17,7	8,0	100,0%
6	32,5	29,4	23,4	14,8	100,0%
7	22,4	31,1	31,1	15,4	100,0%
8	13,1	28,8	34,0	24,1	100,0%
9	21,5	33,3	28,6	16,6	100,0%
10	20,9	28,2	29,6	21,3	100,0%
11	18,6	28,5	32,9	20,0	100,0%
12	21,8	21,5	38,8	17,9	100,0%
13	51,7	35,4	9,0	3,9	100,0%
14	26,0	15,6	32,3	26,1	100,0%
15	20,0	26,9	36,1	17,1	100,0%
16	16,8	28,2	30,3	24,7	100,0%
17	21,4	41,1	25,5	12,0	100,0%
18	28,0	39,2	25,7	7,1	100,0%
19	28,9	44,0	20,6	6,5	100,0%
20	23,4	20,8	20,1	35,7	100,0%
21	36,2	26,1	26,1	11,6	100,0%
Total	26,5	30,3	26,5	16,7	100,0%

Nota: casos ponderados

CUADRO N°7: Distribución porcentual de los alumnos según resultados de 6 y más puntos en la prueba de Matemática por Distrito Escolar

Distrito Escolar	Porcentaje con 6 y más puntos	Distrito Escolar	Porcentaje con 6 y más puntos
1	52,1	12	56,6
2	37,9	13	12,9
3	28,4	14	58,4
4	29,9	15	53,2
5	25,6	16	55,0
6	38,2	17	37,5
7	46,5	18	32,8
8	58,1	19	27,1
9	45,2	20	55,8
10	50,9	21	37,7
11	52,9		

Nota: casos ponderados

Si se considera la distribución porcentual de resultados comprendidos entre 6 puntos y más, el 43 % (9) de los Distritos concentran entre 51% y el 58% alumnos que obtuvieron calificaciones en ese rango. El 57% (12) restante de los DE tiene menor proporción de alumnos con esas calificaciones, en porcentajes que varían entre el 27% y el 46%, salvo un caso en que el porcentaje alcanza sólo el 13% (Cuadro N° 5),

Por otra parte, si los resultados obtenidos en cada Distrito Escolar, considerando los puntajes “entre 8 y más” (Cuadro n° 4), y “entre 6 y más” (Cuadro n° 5), se observa asociación entre los porcentajes de alumnos que obtuvieron calificaciones dentro de esos intervalos y los porcentajes de población con NBI de esos Distritos.

El análisis de los Cuadros 6 y 7 permite advertir que los porcentajes de alumnos con calificaciones en los intervalos “entre 8 y más” son más altos en los Distritos con menores porcentajes de población con NBI: 20 (7,9%); 14 (6,6%); 16 (2,2); 1 (7,1); 7 (3,9%); 10 (2,4%) y el 11 (5,2%). Estos Distritos reúnen alumnos que obtuvieron calificaciones entre 8 y más puntos, en porcentajes variables (entre 35,7 y 20%).

Lo mismo sucede cuando se analiza el intervalo de 6 puntos y más: Los DE con mayor población concentrada en ese rango son los siguientes los que tienen bajos porcentajes de NBI: 14 (6,6%); 8 (3,8%); 12 (6,2%); 20 (7,9%); 16 (2,2%); 11 (5,2%); 1 (7,1); y el 10 (2,4%). En ellos, los porcentajes de alumnos que obtienen calificaciones entre 6 y más, varían entre un 58,4% y 50,9 %.

En cuatro de los DE con NBI altos, los porcentajes de alumnos con puntajes “entre 8 y más” son menores y prácticamente equivalentes entre sí. Tal es el caso de los Distritos, 3, 4, 5, y 21.

En el intervalo entre “6 y más puntos” los puntajes son muy similares en los DE 3, 4 y 5: 28,4%, 29,9% y 25,6% respectivamente, pero son mayores en el Distrito 21: 37,7%. Esta situación se comprende al analizar la distribución de los puntajes “entre 6 y 8” porque en ese intervalo mientras los Distritos 3, 4, y 5 concentran porcentajes entre el 17, 1% y el 18,9 %, el DE 21 registra una proporción del 26,1 % de alumnos que obtuvo esos puntajes

En el DE 19, donde el NBI es el más elevado de todos los de la Ciudad de Buenos Aires, los porcentajes de alumnos que obtienen 8 y más puntos en el área de

Matemática es de 6, 5%. Sin embargo, es interesante recordar que las calificaciones obtenidas en ese intervalo fueron muy altas en Prácticas del Lenguaje (41,2%), situación que exige a un análisis cualitativo para conocer si las causas se asocian más, por ejemplo, con las características del área evaluada, con los procesos de enseñanza en Matemática, etc. Se hace necesario una revisión exhaustiva de las pruebas, de los mapas curriculares, de las dificultades que los maestros declaran encontrar en la enseñanza de los contenidos de cada área (en el cuestionario docente), etc., más allá de otros instrumentos de indagación que podrían emplearse con posterioridad, como entrevistas en profundidad.

La asociación entre resultados y NBI, por Distrito, no se observa en los siguientes casos:

- 1) En el DE 13 (Cuadro 6), el porcentaje de alumnos en el intervalo de calificaciones “entre 8 y más puntos” es de 3,9%, y de 12,9% en el rango “entre 6 puntos y más, pero el NBI es de 7,2%.” En este Distrito se concentra el mayor porcentaje de alumnos que obtuvo puntajes inferiores a 4 (51,7%%), es decir más de la mitad de la población.
- 2) En el DE 18 (Cuadro 6) el porcentaje de alumnos en el intervalo de calificaciones “entre 8 y más puntos” es de 7,1% pero el NBI correspondiente es de 2,8%. En este Distrito el porcentaje de alumnos que obtuvo puntajes “entre 4 y menos de 6” es de 39,2%.

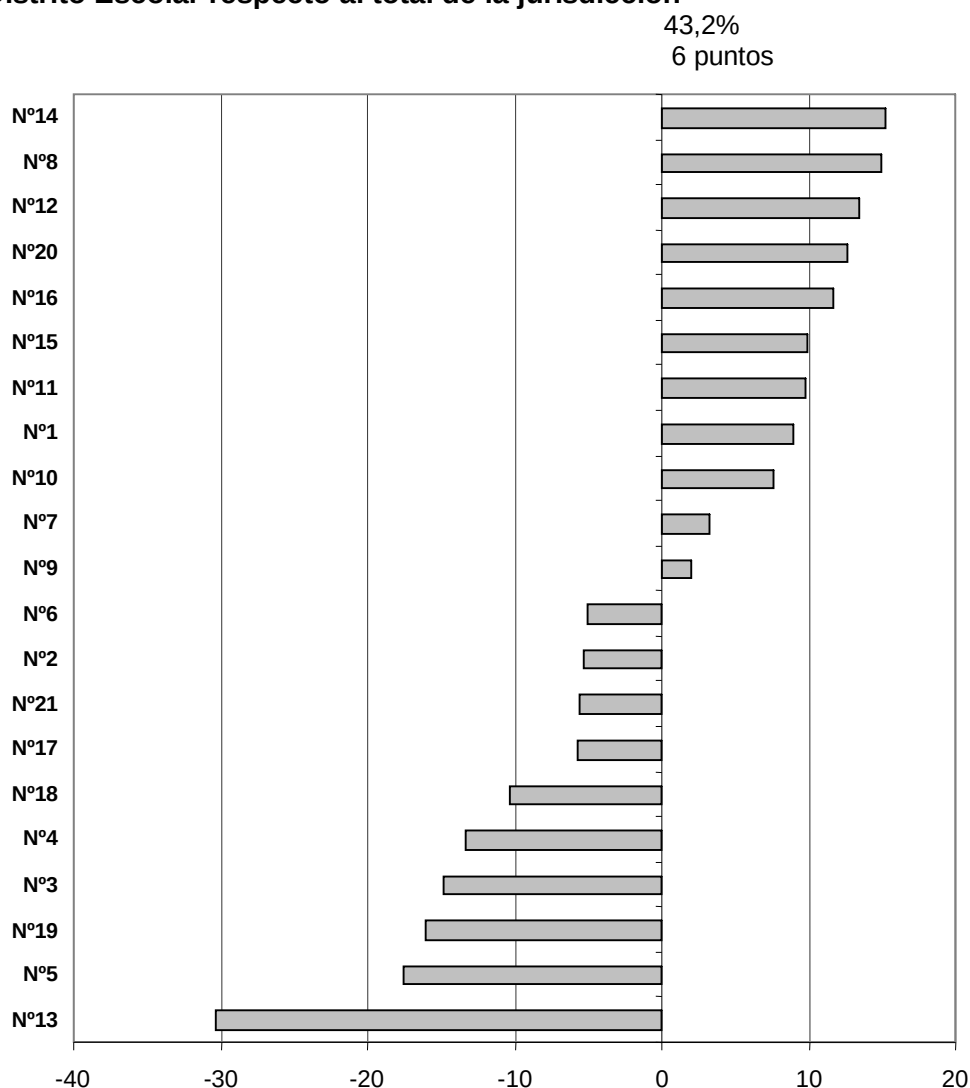
También se observa asociación entre las calificaciones de “4 puntos y menos” y el porcentaje de población con NBI: los Distritos Escolares 4 y 5 tienen una proporción del 43% y del 48,6% de alumnos que obtuvo esas calificaciones, algo menos el Distrito 21 y el 6 (36,2% y 32,5% respectivamente)

A continuación se presenta, siguiendo el mismo criterio empleado para Prácticas del Lenguaje, el gráfico 10 referido a los resultados alcanzados en la prueba de Matemática, considerando la variación relativa de los resultados, según Distritos Escolares, respecto al promedio general de la Jurisdicción: 43,2%.

Recordamos que, en el gráfico, los D. E. siempre aparecen ordenados según su distancia relativa con respecto al porcentaje total de alumnos que obtuvo 6 puntos y más en la jurisdicción: 43,2%. Los valores positivos (mayores que 0) se encuentran ubicados a la derecha del promedio (6 puntos) y representan a aquellos DE en los que el porcentaje de alumnos con calificaciones de 6 puntos y más, fue mayor al promedio global de la jurisdicción. Por el contrario, aquellos con un porcentaje menor al promedio se ubican a la izquierda del punto de referencia.

Prueba de Matemática – 7mo grado – Año 2002

Gráfico 10. Variación relativa del porcentaje de alumnos con 6 y más puntos en cada Distrito Escolar respecto al total de la jurisdicción



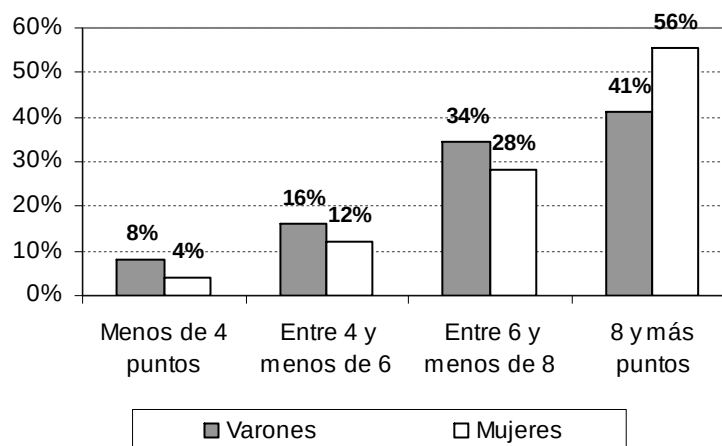
X. Resultados en las pruebas de Prácticas del Lenguaje y Matemática según características de los alumnos

X.1 Resultados según sexo

Con respecto al desempeño en Prácticas del Lenguaje, el **promedio** alcanzado por las mujeres fue más alto que el de los varones, aunque las diferencias no son significativas (7,7 y 7,2 respectivamente).

Cuando se analizan los resultados obtenidos en cada intervalo en que se dividió la escala de calificaciones, los varones obtienen resultados ligeramente superiores (ver el grado de significación según el *t test*.) Esta tendencia se invierte y resulta significativa en el grupo de 8 y más puntos, donde el porcentaje de niñas supera al de varones en un 15%.

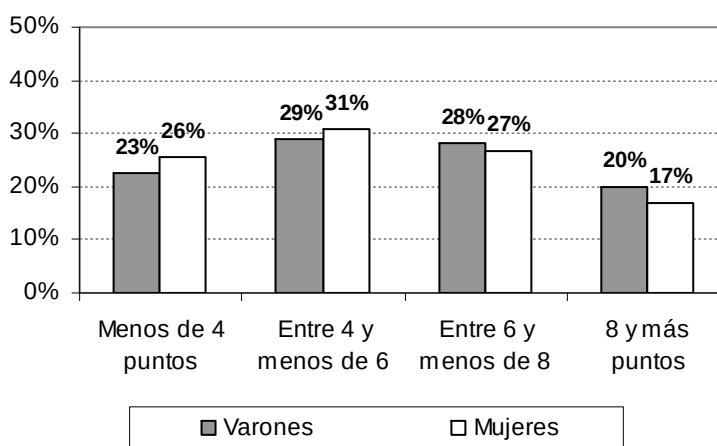
Prueba de Prácticas del Lenguaje – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 11. Resultados alcanzados según sexo



Base: 4.056 casos.

En el área de Matemática la diferencia de puntajes a favor de los varones pareciera carecer de significación estadística (tres puntos, en el mejor de los casos, lo que se ubicaría dentro del margen de error) y se da sólo en el intervalo superior de la escala, es decir, entre “entre ocho y más puntos”. Sin embargo, las observaciones finales dependerán de los resultados de la aplicación del *t test*.

Prueba de Matemática – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 12. Resultados alcanzados según sexo



Base: 4.056 casos.

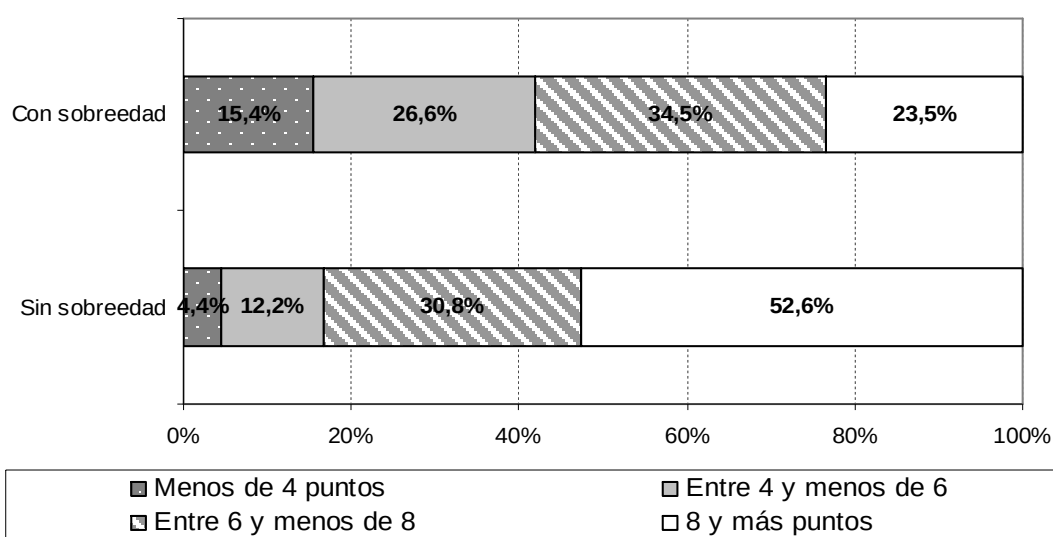
Cabe señalar que los resultados por sexo, no dieron –en 3° grado- diferencias significativas, aunque las variaciones son similares por áreas si se las compara con las de 7° grado. En esa oportunidad la escala de puntajes respondía a otros cortes (menos de 4, entre 4 y menos de 7 y 7y más), pero las calificaciones fueron, también, ligeramente superiores en las niñas en el área de Prácticas del Lenguaje, y la diferencia se dio - del mismo modo - en los puntajes más altos (7 y más); los varones en matemática, obtuvieron mejores puntajes en el mismo intervalo. Las diferencias más sustantivas se dieron, sin embargo, en los resultados por área, ya que los promedios en Prácticas del Lenguaje fueron superiores a los obtenidos en Matemática.

X.2 Resultados según edad, sobreedad y repetición.

El rezago escolar y la repetición están asociados con las calificaciones obtenidas en las dos áreas evaluadas, aunque existen claras diferencias entre ellas.

Con relación al desempeño de los alumnos en las pruebas de Prácticas del Lenguaje, el gráfico 13 presenta los resultados según sobreedad¹³ de los alumnos; se advierte que más de la mitad de aquellos que tienen la edad teórica para cursar 7mo grado, obtiene *8 o más puntos* en la prueba, mientras que sólo un 24% de los que exceden la edad “esperada” alcanzan este puntaje. En el otro extremo de los intervalos (menos de 4 puntos), los alumnos con sobreedad casi cuatuplican el porcentaje de los que, sin sobreedad, tienen esas calificaciones (15,4% y 4,4%).

Prueba de Prácticas del Lenguaje – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 13. Resultados alcanzados según condición de sobreedad



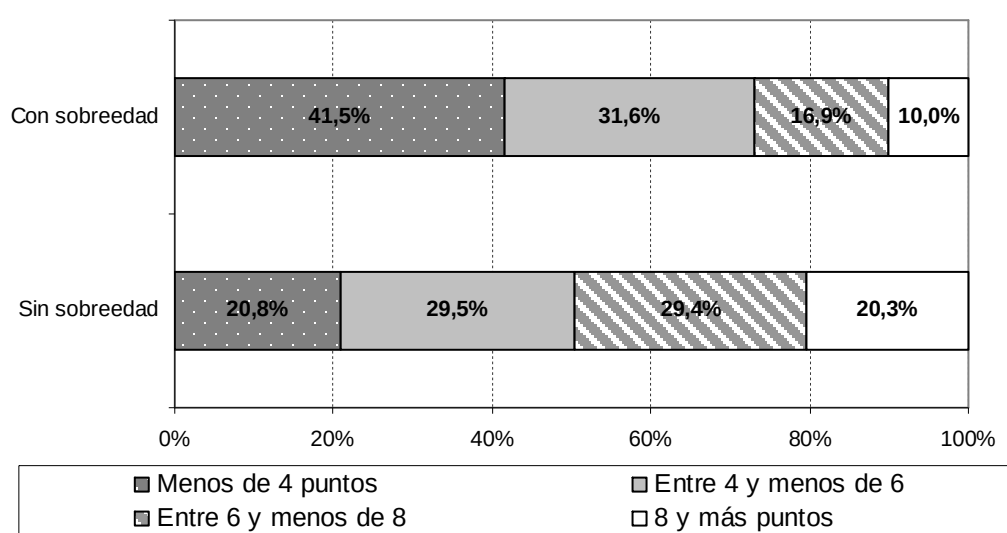
Falta Base:

En el caso de Matemática, el (20,3%) de quienes poseen la edad esperada alcanzó *8 puntos y más*, mientras que sólo la mitad de ese porcentaje corresponde a los alumnos con sobreedad (10%) que obtuvo puntajes dentro de ese intervalo (Gráfico 14).

¹³ A los efectos del análisis, se consideró alumnos con sobreedad a aquellos que tuvieran más de 12 años, con la salvedad de quienes cumplieron los 13 años entre los meses de julio y octubre, momento en que se administró la prueba (octubre de 2002).

Si se observa el intervalo de *menos de 4 puntos*, también el porcentaje se duplica para los alumnos con sobreedad, aunque los valores son significativamente mayores que en el caso de Prácticas del Lenguaje. En efecto, el 20 % de los alumnos con la edad teórica esperada obtuvo menos de 4 puntos, mientras que aquellos con sobreedad representan el 41% en ese intervalo. Los valores son altos, aún para los alumnos sin sobreedad, situación que guarda relación con las dificultades que los alumnos tuvieron para resolver los ejercicios de la prueba, según se advierte en los resultados generales, por intervalo.

Prueba de Matemática – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 14. Resultados alcanzados según condición de sobreedad

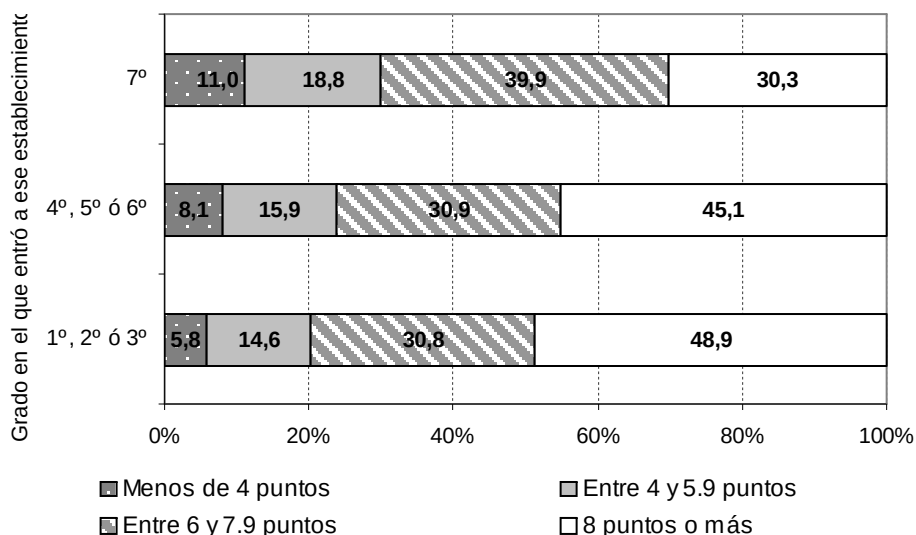


X.3 Resultados obtenidos por los alumnos según grado de ingreso a la escuela

Los gráficos 15 y 16 permiten observar la relación entre los resultados obtenidos en **ambas áreas curriculares** y el año de ingreso a la escuela en la que los alumnos fueron evaluados. Se advierte que, *cuando más temprana es la incorporación del alumno a la escuela, mayores son las probabilidades de que obtenga mejores resultados.*

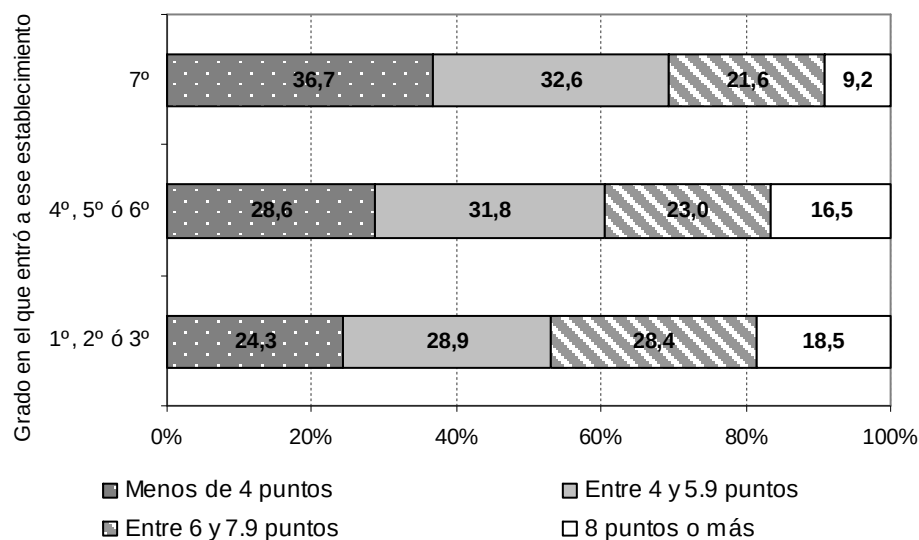
Expresado a la inversa: La probabilidad de que un alumno obtenga calificaciones más bajas se incrementa a medida que es más reciente su inclusión en esa escuela.

Gráfico 15. Porcentajes agrupados del puntaje obtenido en la prueba de Prácticas del Lenguaje, según el grado en el que ingresó a ese establecimiento escolar.



Base: 3972 casos

Gráfico 16. Porcentajes agrupados del puntaje obtenido en la prueba de Matemática, según el grado en el que ingresó a ese establecimiento escolar.



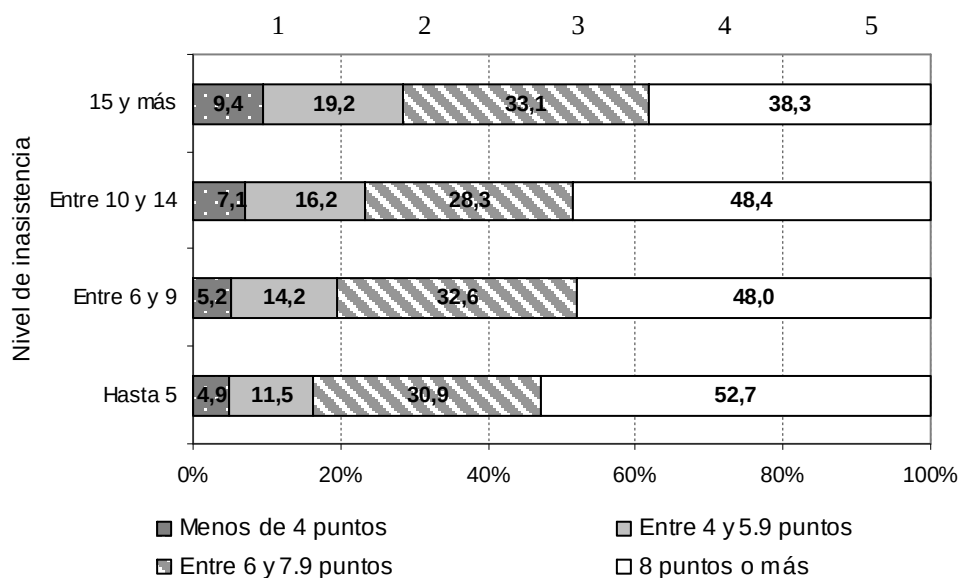
Base: 3.972 casos

Es interesante esta asociación entre año de ingreso a la escuela y resultados obtenidos, porque pone de manifiesto la importancia de la pertenencia institucional sostenida en los logros alcanzados por los alumnos. Conforme a lo que se ha venido analizando, las causas de los resultados en ambas áreas, son múltiples y por lo tanto las estrategias de mejoramiento requieren abordajes desde distintas líneas de trabajo y ámbitos institucionales. En este sentido, la extensión temporal de permanencia en la escuela podría mejorar los resultados si la coordinación entre Ciclos se trabajara consistentemente en todas las escuelas, atendiendo a los lineamientos curriculares prescritos, a los prediseños y futuros diseños, a los documentos de apoyo y a la capacitación docente.

X.4 Resultados obtenidos según asistencia a la escuela.

Para analizar cómo incide la asistencia en los resultados de las evaluaciones, se agruparon los alumnos tomando como referencia la división de la población en quintiles. De la aplicación de este criterio resultaron cuatro agrupamientos, según el *número de inasistencias* a lo largo del año: hasta 5; entre 6 y 9; entre 10 y 14; y finalmente, entre 15 y más.

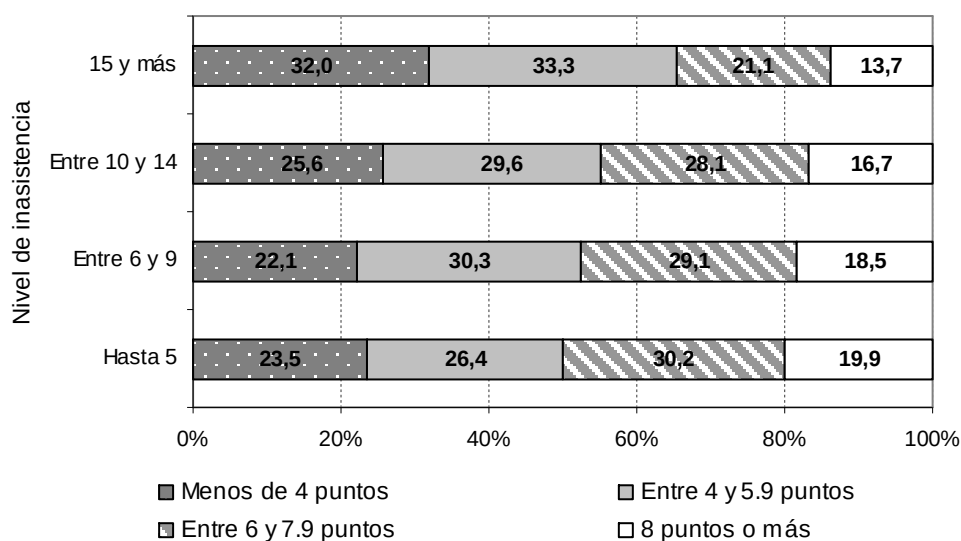
Gráfico 17. Porcentajes agrupados del puntaje obtenido en la prueba de Prácticas del Lenguaje, según nivel de inasistencia.



Base: 3798 casos

El gráfico muestra cómo los resultados mejoran cuando es la asistencia a la escuela es mayor. La observación es válida para todos los intervalos de la escala de calificaciones.

Gráfico 18. Porcentajes agrupados del puntaje obtenido en la prueba de Matemática según nivel de inasistencia



Base: 3798 casos

Nota: Se utilizaron los cuartiles como criterio para construir los intervalos para el nivel de inasistencias.

Como en el caso anterior, la mayor asistencia a clase se asocia con mejores resultados

XI. Resultados en las pruebas de Prácticas del Lenguaje y Matemática según características de los hogares de los alumnos

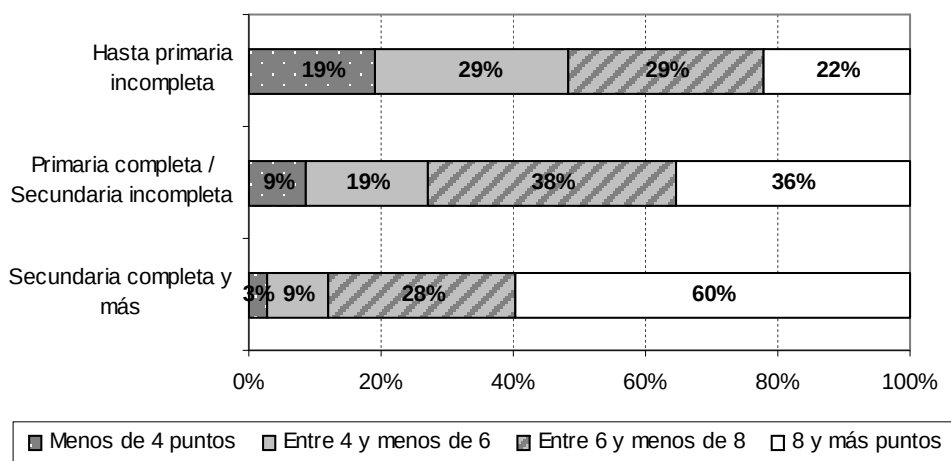
XI.1 Resultados según nivel educativo de los padres

Si se considera el nivel de educación formal alcanzado por los padres de los alumnos que realizaron las pruebas, se advierte una asociación positiva de esta variable con los puntajes obtenidos. Esto significa que a mayor nivel educativo del padre y de la madre, mayor puntaje en ambas pruebas.(Gráficos 22 a 25)

En Prácticas del Lenguaje, el 60% de los alumnos cuyos padres han cursado la secundaria completa o más, obtuvo puntajes muy altos (8 y más) en relación con aquellos cuyos padres sólo alcanzaron la primaria completa o la secundaria incompleta (36%). Por último, cuando los padres tienen un nivel de escolaridad correspondiente a la primaria incompleta sus hijos obtienen 8 puntos y más sólo en una proporción del 22%.

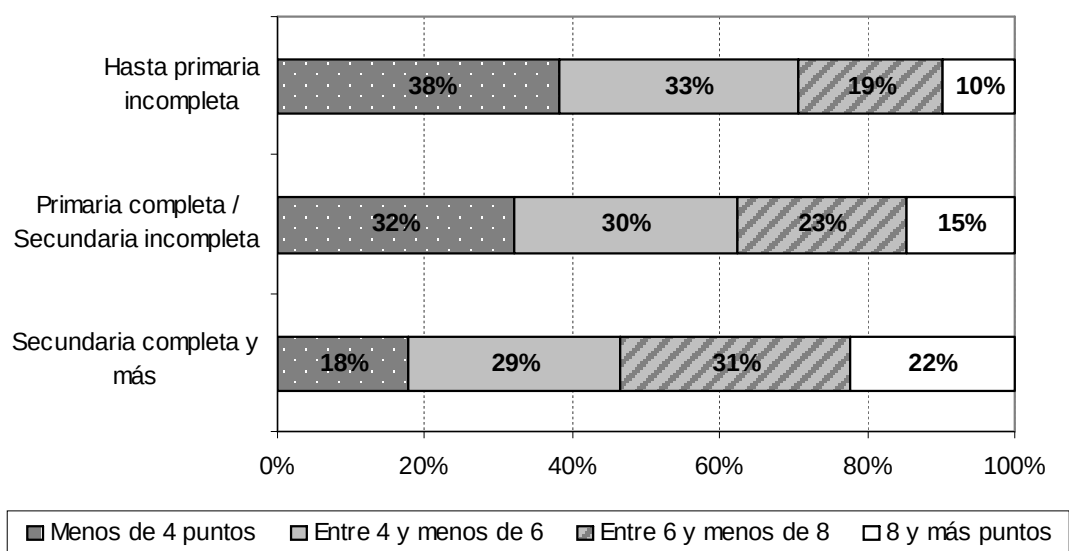
En la página siguiente se presentan los resultados obtenidos por los alumnos en cada área curricular, según los niveles de educación alcanzados por el padre y por la madre.

Prueba de Prácticas del Lenguaje – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 22. Resultados alcanzados según nivel educativo del padre



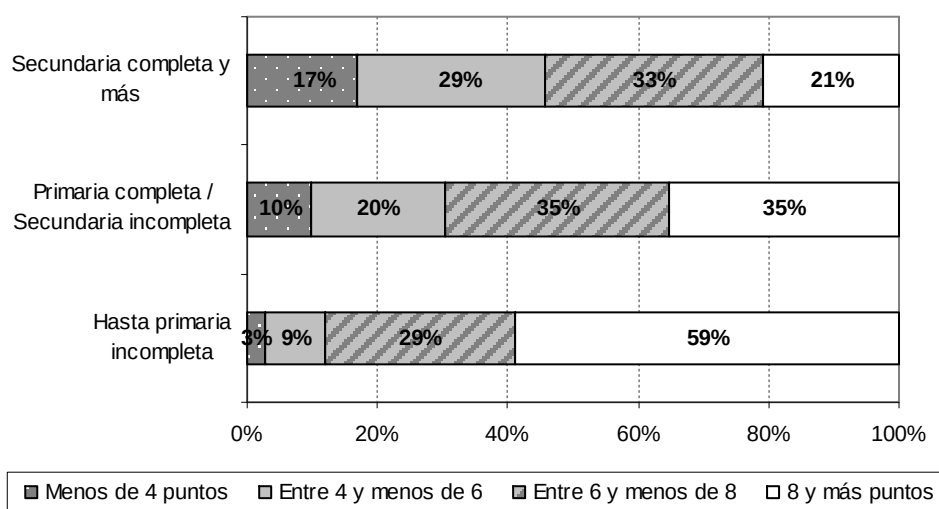
Base: 3.683 casos.

Prueba de Matemática – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 23. Resultados alcanzados según nivel educativo del padre

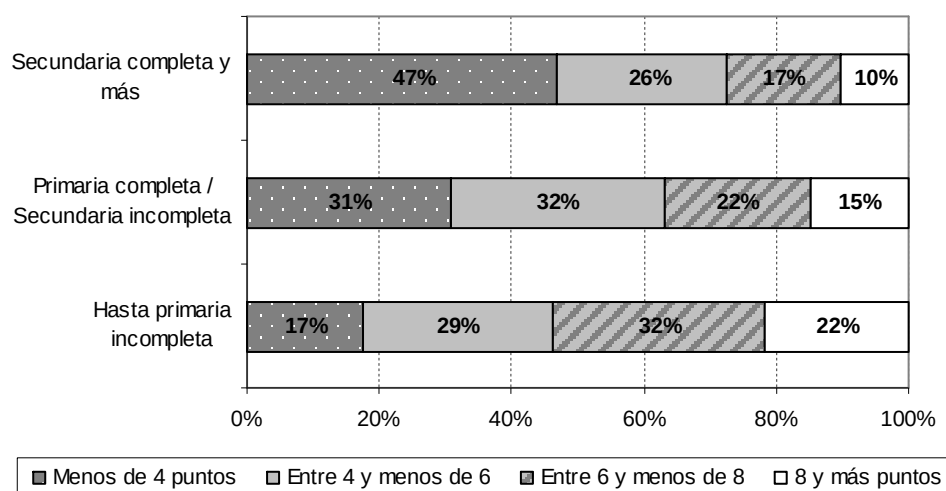


Base: 3.683 casos.

Prueba de Prácticas del Lenguaje – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 24. Resultados alcanzados según nivel educativo de la madre



Base: 3.906 casos.

Gráfico 25. Resultados alcanzados según nivel educativo de la madre

Base: 3.906 casos.

CUADRO N°8: Promedio de resultados alcanzados en Prácticas del Lenguaje y Matemática por Nivel de Escolaridad del padre y Nivel de Escolaridad de la madre.

		Promedio Prácticas del Lenguaje	Promedio de Matemática
Nivel de escolaridad del padre	1. Hasta primaria incompleta	6,0	4,8
	2. Primaria completa / Secundaria incompleta	7,0	5,3
	3. Secundaria completa y más	7,9	6,1
Nivel de escolaridad de la madre	1. Hasta primaria incompleta	6,1	4,6
	2. Primaria completa / Secundaria incompleta	6,9	5,3
	3. Secundaria completa y más	7,9	6,1

El *promedio general* alcanzado en la prueba de **Prácticas del Lenguaje** por los alumnos con padres de alto nivel educativo fue de 7,9 puntos; el de aquellos con padres que tienen un nivel educativo medio (primaria completa a secundaria incompleta) obtuvieron fue de 7 puntos y, finalmente, cuando el nivel educativo de los padres es bajo (hasta primaria incompleta) es de 6,1 puntos.

En cuanto al *promedio general* alcanzado en la prueba de **Matemática** según educación de los padres, es el siguiente: con alto nivel educativo, 6,1; con un nivel educativo medio (de primaria completa a secundaria incompleta) 5,3 y con nivel educativo bajo, 4,6 puntos.

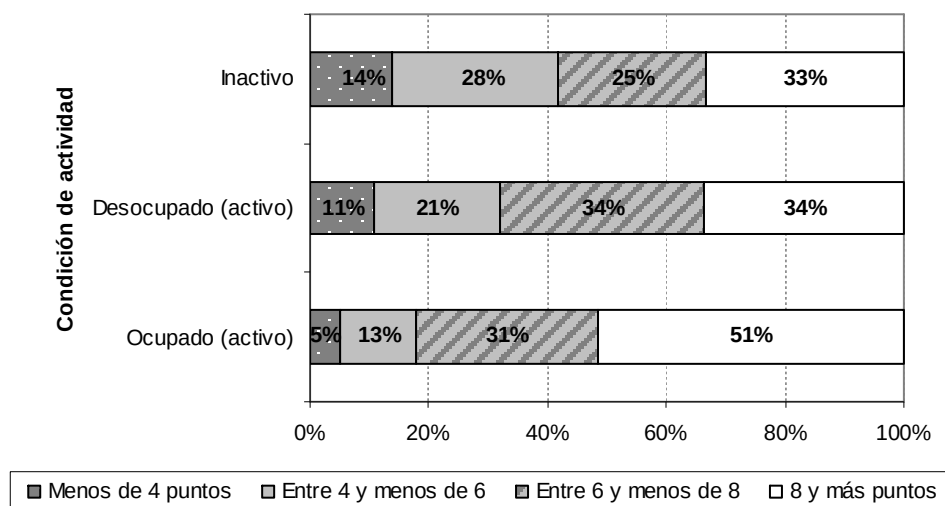
Por lo tanto: el nivel educativo del padre y de la madre se asocian de la misma manera con los resultados obtenidos por sus hijos, en las pruebas administradas en el marco del Sistema Participativo de Evaluación.

XI.3 Resultados según condición actividad del padre y la madre

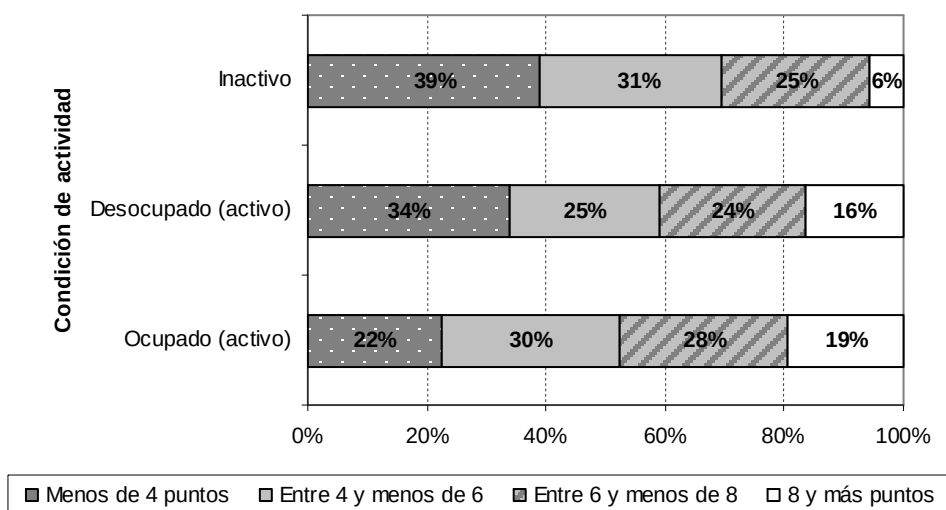
Por último se presentan los resultados obtenidos en ambas áreas según la **condición de actividad del padre y la madre**. Cuando se alude a la condición de actividad, se hace referencia al vínculo actual de los padres con el mercado de trabajo, lo que permite clasificarlos en “activos” e “inactivos” (cuando no tienen empleo ni lo buscan). Los “activos”, a la vez, se subdividen en dos categorías, según estén ocupados (tienen empleo) o desocupados (pero buscan empleo).

A continuación se presentan los gráficos correspondientes:

Prueba de Prácticas del Lenguaje – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 26. Resultados alcanzados según condición de actividad del padre



Prueba de Matemática – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 27. Resultados alcanzados según condición de actividad del padre



Los gráficos 26 y 27 presentan, a continuación, los resultados en ambas áreas según la **condición de actividad del padre**. Las observaciones que siguen, consideran por separado, los resultados obtenidos por los alumnos, según la condición de actividad *del padre y de la madre*.

En el caso de **Prácticas del Lenguaje**, los alumnos cuyos padres se hallan inactivos, obtienen entre “8 puntos y más”, en una proporción equivalente al 33%, mientras que aquellos cuyos padres están ocupados, alcanzan esas calificaciones en el 51% de los casos. Como puede observarse la diferencia de los logros entre los hijos de padres ocupados y desocupados es significativa.

En el caso de **Matemática**, los hijos de padres inactivos que logran calificaciones de “8 puntos o más” sólo representan el 6%, mientras que quienes tienen padres ocupados representan el 19 %. En este caso es visible que, aumentan los porcentajes de alumnos que obtienen menos de 4 puntos, según sus padres, estén ocupados 22%, desocupados(activos) 34% o inactivos (39%)

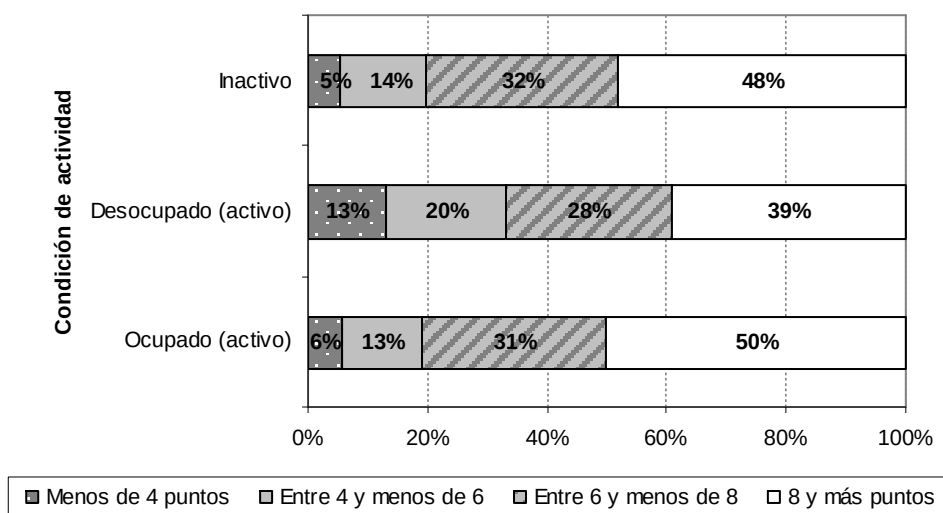
CUADRO N°9: Promedio de resultados alcanzados en Prácticas del Lenguaje y Matemática por Condición de Actividad del padre.

Condición de actividad del padre	Promedio Prácticas del Lenguaje	Promedio Matemática
Ocupado (activo)	7,6	5,8
Desocupado (activo)	6,8	5,3
Inactivo	6,5	4,8

Como puede observarse, la ocupación del padre se asocia con los resultados obtenidos por los hijos en las pruebas. En efecto, los alumnos cuyos padres tienen ocupación, logran mayores puntajes en las dos áreas evaluadas. Las diferencias entre las áreas se explican por los resultados generales alcanzados en cada una de ellas.

El gráfico 28, que se presenta a continuación, muestra los resultados obtenidos por los alumnos en relación con la **condición de actividad de la madre**.

Prueba de Prácticas del Lenguaje – 7mo grado – Año 2002
Gráfico 28. Resultados alcanzados según condición de actividad de la madre



Con respecto al desempeño de los alumnos en *Prácticas del Lenguaje*, en términos de la condición de actividad de la madre, se observa que el 50% de quienes tienen sus madres ocupadas obtiene entre “8 y más puntos”, porcentaje muy similar al de aquellos cuyas madres se encuentran inactivas. Las diferencias son significativas sólo cuando las madres están desocupadas. Podría hipotetizarse que sólo esta condición implica mayor inestabilidad en el ámbito familiar, lo que tendría repercusión sobre las condiciones de rendimiento de los hijos. Las madres inactivas, en cambio, o bien no trabajan o no buscan trabajo.

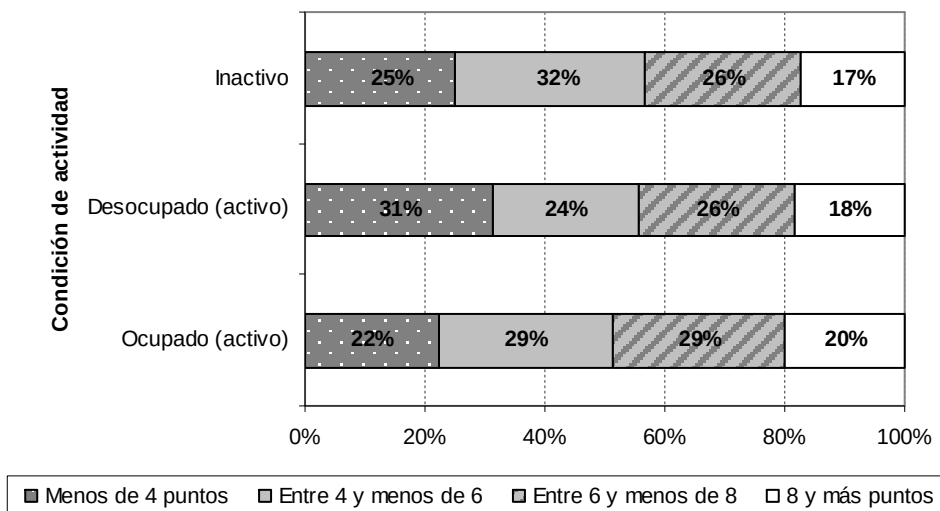
Lo mismo se observa cuando se comparan los resultados correspondientes al resto de los intervalos, porque son menores cuando las madres están desocupadas.

En el área de Matemática, cuando se consideran las calificaciones obtenidas entre “8 y más puntos” la condición de actividad de la madre no parece incidir en los resultados, porque la distribución es prácticamente equivalente para las distintas categorías de actividad. Es significativo, sin embargo, que los alumnos cuyas madres están desocupadas, se concentren en el intervalo “menos de 4 puntos”, en una proporción superior que aquellos cuyas madres se hallan inactivas.

De todos modos, como en el caso de *Prácticas del Lenguaje*, sería necesario explorar la incidencia de esta variable con instrumentos que permitan aproximaciones cualitativas, para poder formular observaciones más sólidas acerca del grado y de la forma en que la condición de actividad de los padres incide en los desempeños de sus hijos.

Prueba de Matemática – 7mo grado – Año 2002

Gráfico 29. Resultados alcanzados según condición de actividad de la madre



Base: 3.919 casos.

CUADRO N°10: Promedio de resultados alcanzados en Prácticas del Lenguaje y Matemática por Condición de Actividad del padre.

Condición de actividad de la madre	Promedio Prácticas del Lenguaje	Promedio Matemática
Ocupada (activo)	7,5	5,9
Desocupada (activa)	6,8	5,4
Inactiva	7,5	5,6

Por último: es preciso señalar que como las variables que inciden en los resultados son múltiples sería importante, en el nivel estadístico, efectuar un análisis de regresión múltiple para poder conocer cuál es el grado de incidencia relativa de las distintas variables consideradas. Como se trata de un Sistema de Evaluación este procedimiento metodológico permitiría contar con datos que orienten la necesaria exploración cualitativa hacia aquellas variables que muestran mayor grado de asociación o de incidencia en los desempeños de a los alumnos. En efecto, haría posible disponer de datos tanto sobre la incidencia relativa de las variables externas a la escuela como de las propias variables institucionales, lo que resultaría una base sólida de información para focalizar el trabajo de campo en aquellos aspectos más problemáticos. Profundizar el análisis cualitativo es, como se ha señalado en diversos informes y propuestas referidas al mejoramiento del Sistema de Evaluación, una condición necesaria para la mejor comprensión de los datos y para elaborar propuestas de mejoramiento pertinentes. Esto es no sólo imprescindible para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje sino, además, posible en función de la escala jurisdiccional.