

Anales de la educación común  
Tercer siglo • año 3  
número 8 • octubre 2007

Escriben

Casassus | Marengo | Poggi |  
Ravela | Rodríguez | Romera |

dossier

Evaluación



dossier

Evaluación de la calidad

## Autoridades provinciales

Gobernador  
Ing. Felipe Solá

Viceregadora  
Dra. Graciela Giannettasio

Directora General de Cultura  
y Educación  
Dra. Adriana Puiggrós

Vicepresidente 1°  
del Consejo General  
de Cultura y Educación  
Prof. Rafael Gagliano

Jefe de Gabinete  
Lic. Luciano Sanguinetti

Subsecretario de Educación  
Ing. Agr. Eduardo Dillon

Subsecretaria Administrativa  
Lic. Sofía Villarreal

Director Provincial de  
Información y Planeamiento  
Educativo  
Lic. Carlos Giordano

Director de Producción de  
Contenidos  
Lic. Santiago Albarracín



Gobierno de la  
**Provincia**  
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación

## Anales de la educación común

Tercer siglo • año 3  
número 8 • octubre 2007  
ISSN 1669-4627

## Sumario

- 3 Introducción, por Elvira Romera
- 4 Los sentidos de la evaluación, entrevista virtual a Margarita Poggi, Pedro Ravela y Juan Casassus
- 16 Proyecto Evaluación en la Escuela, por Lidia Rodríguez
- 20 La evaluación en el contexto de la educación común, por Roberto Marengo

Este *dossier* acompaña el número 8, Tercer siglo, año 3 de la revista *Anales de la Educación Común*.

Las ideas y opiniones vertidas en los textos firmados son responsabilidad de los/las autores/as.

## INTRODUCCIÓN

por Elvira Romera

Esta publicación intenta instalar un debate crucial acerca del tema de la evaluación. Hasta hace alrededor de 15 o 20 años este asunto pertenecía, casi con exclusividad, a la intimidad del aula, a la relación docente-alumno, a la relación entre los alumnos, a la ansiedad de las familias por saber cuál es el rendimiento en la escuela de sus hijos.


En la época de la defensa de los “derechos civiles de todas las razas”, en los EEUU, en los años 60, se traslada la preocupación de quién es inteligente o no, medida con pruebas psicométricas probadas en miles de sujetos y usando métodos estadísticos, a la medición del rendimiento escolar.

Este intento tuvo un sentido político: esto es no considerar la relación “monto de saberes-calificación” de modo universal y no tener en cuenta la cultura de los alumnos y sus saberes previos.

En este sentido, hay un antecedente curioso del siglo XIX. Horace Mann, gran amigo de Sarmiento, tomó un cuestionario general de diez preguntas a los niños que concurrían a la escuela para demostrar a los contribuyentes el uso adecuado de sus tributos.

En América Latina, en el momento de la aplicación de las políticas neoliberales, surgió la preocupación de medir el rendimiento en todo el país y a eso se lo llamó evaluación de calidad y fue entendido como calidad.

De ese modo se produjo una confusión generalizada, y medir –provincial, nacional y aun internacionalmente– tomó erróneamente el significado de ocuparse de aspectos relacionados con la calidad educativa. Es decir, que se transformó en una tarea “encomiable”. ¿Para qué? No se sabe con certeza. Pertenece al “sentido común neoliberal”, como tantas otras afirmaciones que se presentan como naturales.

Este Dossier presenta un diálogo virtual entre especialistas argentinos y extranjeros, los resultados de una investigación realizada sobre evaluación y la propuesta de la provincia de Buenos Aires. El tema no se agota, pero esperamos colaborar en la reflexión, la problematización y la discusión sobre éste, que está fuertemente vinculado con la inclusión y la enseñanza de saberes necesarios para incorporarse en la sociedad. 

ENTREVISTA VIRTUAL

## LOS SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN

**Anales de la educación común** invitó a diversos especialistas nacionales y extranjeros para participar de esta entrevista virtual en relación con las metodologías y los sistemas de evaluación que se han venido implementando en la Argentina y América Latina. A continuación, presentamos las respuestas y las conclusiones de aquellos a quienes les fue posible colaborar en esta oportunidad.<sup>1</sup>

**Anales:** ¿Cuál es el sentido que tiene la evaluación del rendimiento escolar para el mejoramiento de la calidad de la educación?

**Poggi:** En la década de los 90, más allá de los matices que puedan destacarse, en los países que desarrollaron dispositivos nacionales de evaluación se construyeron sistemas que, por sus efectos más que por sus declaraciones explícitas, contribuyeron a instalar una concepción de la calidad reducida a la evaluación del rendimiento escolar. En el caso de Argentina, como en algunos otros países de la región, se asoció además con mecanismos de control.

Muchos cambios se han desarrollado en la última década en este terreno: cambios conceptuales, como el desplazamiento de nociones monolíticas de la evaluación a otras pluralistas; el abandono de una concepción libre de valores, y la creciente multidisciplinariedad presente en el campo, todo lo cual lleva a una discusión, aún no resuelta, en

términos de la noción misma de calidad; y cambios metodológicos, como por ejemplo, la aceptación progresiva de la multiplicidad y la combinación de métodos con la introducción de los enfoques cualitativos, el desarrollo de procedimientos y técnicas estadísticas y, también, un fuerte debate acerca de la naturaleza de la causalidad en relación con los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de rendimiento.

La evaluación, desde mi perspectiva, es una práctica abierta a la interrogación, la problematización y la producción de conocimiento sobre un objeto que se recorta para tal fin (sea un sistema, una institución, el rendimiento de los alumnos, un programa, etc.). Toda simplificación, en consecuencia, puede resultar injusta por los efectos que produce en aquello que es evaluado.

**Ravela:** Responder la pregunta necesita algunas precisiones en relación con el ámbito de la evaluación y su finalidad. Se puede hablar de la evaluación que realiza el docente dentro del aula o de la evaluación externa en el nivel del conjunto del sistema. Se puede hablar de evaluaciones con finalidad formativa o de evaluaciones con fines de certificación (como los exámenes locales o nacionales).

Si se considera la evaluación en el nivel del sistema, diría que la evaluación estandarizada es la consecuencia natural de defender un currículo único nacional (más allá de que pueda haber espacios importantes para variaciones jurisdiccionales o locales). Si se parte de la base de que la educación es un derecho que el Estado debe garantizar a

todos los ciudadanos, y que una parte de esa educación implica que todos alcancen ciertos conocimientos y capacidades que les habiliten a comprender la sociedad y a participar responsablemente en ella, considero que es también deber del Estado transparentar el grado en que esto se logra, poner de manifiesto las desigualdades existentes y hacer algo por superarlas. En ausencia de este tipo de evaluaciones, esta situación permanece opaca. Debo decir que no comprendo la postura de quienes defienden el papel del Estado en asegurar una educación de calidad para todos pero se niegan a la evaluación estandarizada y dejan todo en manos de la “libertad de cátedra” del docente, que también es un valor, pero subordinado al derecho de todos a una educación de calidad. El Estado tiene el derecho y el deber de ejercer un control sobre el sistema educativo. No es un asunto exclusivo de los educadores.

Situados en esta perspectiva, el siguiente punto es de qué modo la evaluación puede contribuir a mejorar. En mi opinión, requiere que el Estado se haga cargo de pensar, invertir y convocar a docentes, especialistas y ciudadanos, para resolver los problemas y las inequidades que la evaluación pone de manifiesto. Ello requiere, principalmente, formación en servicio continua orientada a desarrollar nuevas formas de enseñar (y de apoyar el aprendizaje desde los hogares).

No creo, por tanto, que el uso de los resultados de las evaluaciones para generar competencia entre las escuelas mediante la publicación de rankings o para establecer estímulos económicos para los docentes en

función de los resultados de sus alumnos, sean caminos idóneos para mejorar la calidad. Por el contrario, fortalecen la dinámica de segmentación en el sistema educativo. Y constituyen una forma por la cual las autoridades se desligan de su responsabilidad, transfiriéndola a las escuelas y las familias.

Pienso que la educación es una actividad muy compleja y que el camino es emplear las evaluaciones como herramienta de aprendizaje y mejora de las competencias profesionales, lo cual requiere que esté alineada con otro conjunto de políticas educativas. Considero que uno de los problemas de las evaluaciones en nuestros países es una creencia ingenua de que la evaluación producirá cambios de manera espontánea.

**Casassus:** Entiendo que la pregunta se refiere a los operativos nacionales de medición del rendimiento para el mejoramiento de la calidad de la educación, en cuanto política pública. Así entendida la pregunta, se nos presenta un problema lógico. Para responderla, es necesario saber qué se entiende por educación desde el punto de vista de la política pública. (Insisto en lo público, pues en el nivel de individuos el problema se plantea de otra manera). En ausencia de un acuerdo acerca de qué es calidad, está claro que no tiene ningún sentido preguntarse acerca de la utilidad de la evaluación del rendimiento escolar para mejorar la calidad.

En el pasado escribí un artículo acerca del tema de la calidad en educación (Casassus, 1999). En ese entonces era sorprendente notar que el concepto de calidad se hubiese

instalado en el corazón de las políticas educativas, cuando no había ningún acuerdo acerca de qué queríamos decir cuando decíamos “calidad de la educación”. Es muy probable que cuando las personas dicen “calidad de la educación” esta expresión denote algo en las mentes del locutor, pero en términos de política pública este significado no ha sido explicitado, ni acordado formalmente. Hoy el concepto no solo está en el corazón de las políticas, sino que se ha convertido en el eje central entorno al cual giran todas las otras políticas, pues la idea de calidad se ha vuelto la variable dependiente que se espera modificar.

Estamos ante un fenómeno extraño que podría ser irónico si no fuera por los efectos negativos que tiene.<sup>2</sup> Aunque no se lo reconozca formalmente, se le atribuye un gran poder a las pruebas psicométricas referidas a norma (el tipo de prueba que se utiliza en los sistemas nacionales de evaluación). Esta situación es extraña porque es un pensamiento mágico, premoderno disfrazado de moderno. En ausencia de la determinación pública y consensuada de lo que es calidad como el resultado de un proceso histórico, democrático y político, la idea de calidad se vuelve ahistórica y atemporal. Vista así, la idea de calidad aparece como una esencia, una idea atemporal (como la Idea platónica), esperando ser develada. ¿Cómo se logra captar el contenido de la Idea? Esto se logra mediante la atribución de un doble poder especial a las pruebas. Por una parte le entregamos el poder de develar el contenido de la idea, y

por otra, el de asignar su distribución (rankings) entre la población.

No es conveniente cegarse ante este hecho de alta significación social, a saber que no es el contenido lo que define la calidad sino que es el instrumento el que lo define. Estamos ante una situación similar a la que ocurriera un siglo atrás cuando se debatía acerca de lo que era la inteligencia. Ante la dificultad de definir qué era inteligencia, se optó por decir que inteligencia era lo que medían los tests de inteligencia. Ahora “calidad en educación” no se define en sí misma sino que es definida por el instrumento.

Calidad en educación es lo que miden los instrumentos de medición. Esto nos plantea algunas cuestiones importantes respecto de cuál es el instrumento que se elige y si es apropiado para la educación, o bien ¿qué es lo que se mide, cuando se habla de medición de calidad? ¿Se mide a la persona?, ¿se mide al profesor?, ¿el currículo?, ¿la metodología?, ¿la escuela?... ¿Qué se mide cuando se aplica una prueba? Estas preguntas si bien tienen sentido en la teoría económica no lo tienen en educación, pues la finalidad de la educación es que las personas puedan desarrollar competencias personales y sociales y ser buenas personas; [la finalidad] no es lograr poner a las personas en una escala comparativa.

**Anales:** ¿Cuál es el sentido que tienen los operativos internacionales y/o regionales de evaluación, como PISA, PIRLS, TIMSS, LLECE, entre otros?\*

**Poggi:** Los estudios internacionales y regionales son, básicamente, estudios que permiten la comparación: con criterios (establecidos, por ejemplo, como referentes para los aprendizajes de poblaciones de alumnos, no de cada alumno en forma particular), la comparación longitudinal (en distintas aplicaciones del estudio a lo largo del tiempo), y la sincrónica o transversal (entre países).

Tiene posibilidades (algunas de las cuales son, por ejemplo, la comparación con otros países de referencia que permite la identificación de los puntos fuertes y débiles y una estimación del progreso a lo largo del tiempo) como también limitaciones (una perspectiva a veces muy macroscópica y un análisis estandarizado que es necesario contextualizar, entre otras). En este sentido, es importante tener en cuenta sus características específicas (las del estudio), las de los sistemas educativos y las sociales y las históricas de los países, para evitar extraer conclusiones erróneas y fuera de contexto.

**Ravela:** Creo que la utilidad de compararse internacionalmente es tener como

\* Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), auspiciado por la Unesco y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) elaborado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) desde el 2001; Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).



punto de referencia el mundo. Nos guste o no, vivimos en un mundo globalizado, y siempre tenemos que aprender de lo que ocurre más allá de nuestras fronteras. Así lo hicieron nuestros grandes fundadores, como Sarmiento (y José Pedro Varela en Uruguay). No inventaron la pólvora en nuestros países, tampoco copiaron recetas, pero estuvieron abiertos y atentos a lo que ocurría en el mundo, y supieron utilizar la experiencia de otros.

**Casassus:** Los operativos internacionales y/o regionales son diferentes entre sí, y han tenido distintos usos y finalidades. Unos se han usado para generar rankings (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes [PISA]; Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]); otros, para comparar currículos (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE]); algunos, para reorientar currículos (TIMSS), y otros tienen como finalidad aumentar el conocimiento en el campo de los factores que afectan el rendimiento (PISA, LLECE). Los primeros son comparativos en el sentido de que generan rankings entre los países que participan en ellos. No miden necesariamente conocimientos ni competencias. Lo que hacen es ubicar a los países en una escala que indica que los alumnos, en esos países, responden mejor a las pruebas que en otros. Es importante notar que estar más arriba en el ranking no quiere decir que un sistema educativo sea mejor o de mejor calidad. Solo dice que ese país está más arriba en la escala, si es que se quiere seleccionar a un país para algo.

Los operativos con finalidades investigativas confirman estadísticamente algunos resultados, dan pistas y abren nuevas posibilidades. Un ejemplo de eso es el LLECE, cuyo primer estudio puso en evidencia el enorme peso de las interacciones emocionales, o el clima emocional del aula, en los aprendizajes. Esta pista solo confirma lo encontrado en las investigaciones cualitativas y, más aún, lo que hoy se complementa con las investigaciones de lo que ocurre en el cerebro, sobre la relación de las emociones y el aprendizaje, sino que pudo expresar estadísticamente esta relación. Demostrar la importancia de las interacciones o de los climas en el aula (es decir, identificar lo que hay que hacer para mejorar la capacidad de aprender de los alumnos) es distinto que poner el énfasis en medir el nivel de respuestas a preguntas referidas a norma (es decir comparativas y de opción múltiple) para establecer quién está primero, quién segundo o quién último.

**Anales: ¿Qué utilidad tienen los operativos de evaluación nacionales, que se han venido realizando en nuestro país en los últimos años?**

**Poggi:** Esta pregunta remite al para qué se evalúa y qué evalúan los operativos nacionales. Múltiples respuestas son posibles, y fundamentalmente deben estar orientadas por la política educativa y sus principales ejes de intervención. No obstante, pueden mencionarse las siguientes: para tener una visión panorámica sobre el alcance de objetivos propuestos en términos de los

aprendizajes de los alumnos en puntos clave de la trayectoria escolar; para conocer la situación educativa y el impacto de políticas adoptadas en relación con los aprendizajes; y para introducir algunos elementos con base empírica en el debate público y en la construcción de políticas.

**Ravela:** No puedo responder esta pregunta por falta de elementos, porque no soy argentino.

**Casassus:** Los operativos han tenido varios usos y efectos. Su interpretación depende de dónde se ubique el usuario y sus intereses. Examinemos algunos casos.

**Gestión.** Estos operativos han sido muy útiles para los ministerios de educación pues comunican a la ciudadanía una cierta idea de transparencia y de “accountability” o rendición de cuentas públicas. Al producir informaciones sistemáticas, y generar cuadros, tablas, curvas y estadísticas, los gobiernos y los ministerios de educación dan muestras públicas de que están activos e interesados en el tema de la educación. También estas estadísticas, cuadros y curvas, permiten al ministerio de Educación contar con cuadros que pueden ser mostrados a los ministerios de finanzas para argumentar de manera lógica (económica) la necesidad de aumentar el presupuesto de educación.

**Política educativa.** En algunos casos, estos operativos han entregado información que ha servido para focalizar programas en escuelas que tienen menores puntajes y orientar hacia ellos el flujo de recursos.

Lamentablemente, los operativos también han servido para que las autoridades amenacen y estigmaticen a las escuelas que tienen bajos puntajes que tienden a coincidir con aquellas que se encuentran en poblaciones con grandes dificultades. Estas amenazas tienen como efecto negativo culpabilizar y generar estrés en los docentes que se desempeñan en lugares difíciles. Casos notables de esta práctica han sido los casos de Chile y Estados Unidos, donde no ha ocurrido ningún efecto positivo visible. Pero por otra parte, estas amenazas tienen como efecto positivo que la ciudadanía vea voluntad y mano firme en las autoridades.

En otros casos, esta política podría ser útil para los países que tienen sus políticas educativas asentadas en la teoría de la economía de mercado. En algunos países se ha utilizado la idea (propuesta originalmente por el premio Nobel de economía, Milton Friedman) de que la libre competencia entre las escuelas es lo que permitiría mejorar la “calidad de la educación”, tal como ha ocurrido con la telefonía, la industria automotriz, etcétera. En este marco, es lógico pensar que la publicación de los resultados de las escuelas permitiría a los padres de familia elegir a las escuelas donde asisten sus hijos según el puntaje obtenido, y esta opción incentivaría a los directivos y los docentes a mejorar los rendimientos escolares. Esta es una propuesta no desprovista de lógica. Sin embargo, en ninguno de los países que han adoptado esta política se han visto mejorías en la “calidad de la educación”, ni han tenido como efecto que los padres cambien

a sus hijos en función de los puntajes de las escuelas, y mucho menos han logrado que los padres puedan matricular a sus hijos en las mejores escuelas, especialmente si estos son de origen modesto. Por otra parte, los operativos ubicados en este contexto de política educativa ligada a la competencia de mercado han tenido como únicos efectos reconocibles, el desprestigio de la escuela pública (gratuita) y el prestigio de la escuela privada (pagada), y la exclusión, dada la característica de selección que es para lo que fueron diseñadas estas pruebas. Es importante notar esto porque tiene consecuencias profundas en términos de segmentación social.

**Medios de comunicación.** Los operativos han sido útiles para mantener el tema de la educación presente en los medios de comunicación. Esto es importante porque permite mantener la atención pública y de los padres de familia en este tema crucial para la vida de los países. Sin embargo, tiene efectos menos positivos en aquellos países en que los operativos son anuales, donde cada año se puede asistir a una fiesta mediática en la cual los ministerios tratan de explicar por qué los rendimientos de los alumnos no mejoran. La respuesta más en boga hoy es acusar a los docentes o culpar a la situación socioeconómica desmejorada de los padres de los alumnos.

**Acceso a la escuela.** En muchos casos, el acceso a la escuela deseada, aun al preescolar, o el paso a niveles superiores en la escala educativa está dominada por las pruebas de selección (o pruebas relativas a norma de grupo). Esto se traduce en instalar so-

cialmente la capacidad de incluir o excluir alumnos en los establecimientos.

**Aprendizajes.** La promesa implícita de que los operativos nacionales producirían informaciones útiles para que los directivos y los docentes mejoren los aprendizajes de los alumnos no ha sido cumplida. Esto ocurre por varias razones, pero por el momento podemos decir que: 1) la información no es oportuna. Normalmente se recoge un año, y luego se entrega después. Esto significa que se entrega cuando el alumno ya no está bajo el mismo profesor, o el aprendizaje ya se ha producido o no se ha producido, y por lo tanto el profesor no puede hacer nada. Pero no es cosa de hacer la prueba antes, pues se requiere que el profesor haya pasado antes la materia que va a ser controlada; 2) la recolección de información se basa en un instrumento estandarizado, en el cual el resultado de los alumnos está referido a una norma. Esto quiere decir que entrega información comparativa relativa a esa norma. Quiere decir también que no entrega información acerca de lo que sabe o no sabe el alumno. Esta no es la función de este tipo de prueba estándar; 3) esta clase de instrumento está generalmente diseñado para teorías de aprendizaje de tipo conductista que ya han sido superadas: mucho énfasis en recordar informaciones y menos énfasis en procesar y analizar la información.

De lo anterior podemos notar que la utilidad de los operativos radica en elementos no educacionales. Observemos también que estos operativos tienden a poseer efectos negativos en cuanto a la responsabilidad del

Estado de asegurar el acceso a la educación y al aprendizaje para todos.

**Anales:** ¿Qué metodología consideran como la más adecuada para evaluar los aprendizajes de los alumnos/as?

**Poggi:** En primer lugar, toda evaluación tiene presupuestos políticos, fundamentos teóricos y también metodológicos. No puede pensarse lo último sin los mencionados anteriormente.

En segundo lugar, las metodologías también dependen de la perspectiva o el nivel de análisis en la que uno se ubique. Por ejemplo, en el nivel del aula e institucional (escuela), todos los procedimientos que estén en sintonía con las propuestas de enseñanza de las disciplinas o áreas resultan pertinentes, especialmente los que tienen intención formativa en relación con el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Si el nivel de análisis es macro (un subsistema o sistema educativo), los sistemas nacionales de evaluación han realizado grandes esfuerzos para mejorar las metodologías y las técnicas que utilizan. Igualmente, cabe todavía avanzar aún más en el desarrollo de las variables explicativas (tanto exógenas como endógenas a los sistemas educativos) porque introducen perspectivas cuanti y cualitativas. Asimismo, otro aspecto a desarrollar es el de propuestas, enfoques y metodologías para la evaluación institucional.

**Ravela:** Para desarrollar mis ideas al respecto necesitaría de un mayor espacio de análisis.

**Casassus:** En relación con las metodologías, hay cinco preguntas para hacerse. La primera es preguntarse para qué evaluar (cuál es su objetivo); la segunda es qué evaluar; la tercera, cuándo evaluar; cuarta, quién debe hacerlo; y quinta, con cuál método.

¿Para qué evaluar? Un peligro que enfrentan las sociedades crecientemente complejas es la desintegración social producto de la exclusión. La exclusión es un sesgo de los sistemas actuales de evaluación pues están concebidos para seleccionar (unos ganan y otros pierden; unos están más arriba, otros más abajo). El objetivo de la evaluación debería ser otro. Debería ser mejorar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos para acrecentar sus posibilidades de integración y no de exclusión. El eslogan “todos los niños pueden aprender” debería ser tomado en serio.

¿Qué evaluar? Se deben evaluar las competencias de pensamientos y de resolución de problemas, de manera que se estimule a los alumnos a desarrollar órdenes de pensamiento superior en cada una de las disciplinas. Esto implica evaluar tanto los procesos como los avances, de manera de conectar mejor la enseñanza y la evaluación. Para que esto sea posible, es necesario contar con una panoplia amplia e importante de sistemas diversos de evaluación.

¿Cuándo evaluar? La evaluación realizada por los sistemas nacionales de evaluación, por definición, viene después de que ha pasado la materia y los resultados llegan aún mucho tiempo más tarde, al punto que no tienen ninguna significación para el aprendizaje. Hay

mucha distancia entre la evaluación externa y lo que ocurre en el aula. Para que la evaluación sirva para mejorar los aprendizajes, esta debería tender a ser parte de un proceso continuo y retroalimentado de enseñanza y evaluación. La evaluación del aprendizaje debería estar en medio de la enseñanza, y no después.

¿Quién debe evaluar? El proceso de evaluación tiende a ser externo, y una vez al año. Esta es una práctica rígida que tiene retornos distorsionadores y perturbadores tanto para los docentes como para los alumnos.<sup>3</sup> La evaluación ligada a los aprendizajes no puede ser sino interna y vinculada con el proceso de enseñanza. Por esto solo puede ser realizada por los docentes. Ha sido un error el que la evaluación de los aprendizajes se haya desarrollado de manera separada de la enseñanza. La enseñanza y la evaluación de los aprendizajes deberían estar y avanzar juntas, en un proceso interactivo entre el docente y el alumno en el proceso de aprendizaje. Para que ello ocurra, la evaluación de los aprendizajes debería ser un aspecto central en la formación docente.

¿Con qué método? En general, los docentes enfrentan una contradicción seria. Se les exige enseñar de acuerdo con los principios constructivistas, pero sus alumnos son evaluados siguiendo los principios conductistas. Ambos enfoques tienen una lógica completamente distinta. Si se logra que las

evaluaciones sean internas y formen parte de las competencias del docente, entonces, es necesario poner a su disposición una gama de formas de evaluar que puedan reflejar lo mejor posible lo que está ocurriendo con los alumnos. ¿Cuáles formas? Hay muchas. Por lo pronto, está lo más obvio que es lograr situaciones de desempeño abiertas por parte de los alumnos, de manera que ellos puedan dar respuesta a situaciones mediante un pensamiento crítico, resolver problemas complejos que tengan que ver con su propia realidad. Pero además se cuenta con los portafolios,\* las observaciones, las demostraciones de desempeño, recolecciones de trabajo de los alumnos, autoevaluaciones, entrevistas, proyectos de los alumnos. El punto central es desarrollar formas de evaluación para mejorar los aprendizajes y no para rankear, premiar o castigar.

### Reflexiones finales

**Poggi:** Quisiera señalar ciertas coincidencias y acuerdos con los otros especialistas que participan en este Dossier. Retomo el punto acerca de que la evaluación es una práctica abierta a la interrogación y a la producción de conocimiento sobre un objeto y que por lo tanto, tal como lo señala Pedro Ravela, se convierte en una herramienta de aprendizaje. Claro que este aprendizaje no ocurre de una forma simple y directa sino

\* El autor se refiere a la colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas por docentes y alumnos para observar y reflexionar acerca de la evolución del conocimiento, las habilidades y las actitudes de estos últimos en una materia determinada. [N. de C.].

que, para que suceda, deben confluír varios factores tanto de índole político como técnico y, entre otras cuestiones, también vinculados con las responsabilidades de los diferentes actores involucrados con la educación.

Por otra parte quisiera también marcar una línea de acuerdo con Ravela y Casassus en lo que respecta al uso que se hace o se ha hecho muchas veces de los resultados de las evaluaciones nacionales. La elaboración de rankings o el establecimiento de estímulos económicos en función de los resultados pueden llevar a interpretaciones o lecturas erróneas de lo que realmente sucede dentro de las escuelas y a transmitir una idea equivocada acerca de sus finalidades. Muchas veces ha ocurrido que se han realizado lecturas simplistas y reduccionistas de los resultados de la evaluación, dejando de lado los factores asociados al logro educativo (internos y externos al sistema educativo). Los resultados de las evaluaciones deben ser contextualizados, y esto se aplica tanto para las evaluaciones nacionales como para las internacionales. Con respecto a estas últimas he señalado, al igual que Ravela, los beneficios que aporta a un país poder participar de esos estudios, sin dejar de indicar cuáles son sus limitaciones y las formas que permiten un uso adecuado de estos datos.

Quisiera terminar este aporte retomando aspectos señalados tanto por especialistas internacionales como de la región, cuando señalan que la evaluación por sí misma no produce mejoras, e indican que entre evaluación y mejoramiento de la calidad no hay un vínculo simple y lineal. La evaluación es

una condición necesaria pero no suficiente para mejorar la educación. Para que esto último ocurra es necesario concebir la evaluación como un elemento articulado en un conjunto más amplio de acciones y políticas educativas (apoyo a las escuelas, formación docente, condiciones institucionales y mejora de la gestión, entre otras). Creo que los cambios tanto conceptuales como metodológicos que se han desarrollado recientemente, son un buen signo de que hay una mejor comprensión de esta complejidad existente entre evaluación y calidad educativa. No obstante, todavía es necesario mejorar los procesos de producción de información y su interpretación, y el análisis de las relaciones entre evaluación y mejora.

**Ravela:** Luego de haber leído las reflexiones de Margarita Poggi y Juan Casassus debo decir en primer lugar que concuerdo con la mayor parte de las cosas que afirman. Sin embargo, tengo algunos matices con afirmaciones de Juan que me parece importante señalar.

En primer término discrepo con que el término calidad sea una idea platónica indefinida. Creo que han habido múltiples esfuerzos por definirla, en diversos países y organismos como la Unesco. La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) ha trabajado mucho en el tema en los últimos años. De igual manera, lo hizo el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en México. En general existe hoy conciencia en la región de que calidad no se reduce a rendimientos medidos en pruebas estandarizadas, si bien

estas constituyen un aspecto de la misma. Por otro lado, no debería preocuparnos demasiado que no haya consenso respecto del significado del término, al contrario, creo que es legítimo que distintos países y actores, en distintos momentos, la definan de diversos modos, de acuerdo a su contexto y prioridades. No creo que sea necesario ni conveniente encontrarle un significado único y permanente. Sí creo, con Juan, que es necesario definirla explícitamente cuando se la utiliza para políticas y que muchas veces, a falta de reflexión sobre el término, se la identifica con “lo que miden los instrumentos”. Pero creo que en muchos países se ha avanzado al respecto.


Un segundo matiz con las posturas de Juan Casassus es su visión de que todas las pruebas estandarizadas son normativas. En los últimos cinco años muchos países han avanzado en el desarrollo de pruebas referidas a criterios de aprendizaje y desempeño de los estudiantes: Argentina, Chile, México, Guatemala, Perú, entre otros. Las pruebas del Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (PISA) parten de una muy buena definición conceptual de qué significa poseer una alfabetización matemática y científica que permita a las personas comprender y participar en la sociedad. Creo que muchas pruebas nacionales e internacionales (al menos PISA) parten de lo que Juan pide: “la finalidad de la educación es que las personas puedan desarrollar competencias personales y sociales y ser buenas personas”. Obviamente

no agotan el contenido de esta expresión (ninguna prueba de lápiz y papel podría hacerlo), pero aportan una definición parcial que sirve de base a la construcción de los instrumentos (que, en el caso de PISA, en mi opinión son muy buenos). Creo pues que es un tanto injusto afirmar que las pruebas internacionales solo sirven para rankear, si bien es verdad que esto es lo que miran los medios y los políticos.

Finalmente, con respecto a los usos de la información, cada vez hay más esfuerzos, insuficientes aún, por hacerlos comprensibles y útiles a los maestros, de modo que aporten a la reflexión y al cambio de las prácticas de enseñanza. En mi país, Uruguay, desde 1996 hemos tenido un sistema que devolvía los primeros resultados en 40 días; con pruebas acumulativas de ciclo, no de grado, de modo que sirvieran para evaluar el trabajo de toda la escuela como colectivo; con énfasis en el análisis de los errores de los estudiantes más que de las respuestas correctas, como forma de aprender; con resultados por escuela que son confidenciales, sin ranking, porque queremos que la evaluación sirva como herramienta de trabajo a las escuelas; y, finalmente, con programas de formación en servicio y de reuniones de trabajo en días sábado, con remuneración adicional para los maestros, dirigidos a las escuelas de los contextos más desfavorecidos, como forma de crear espacios de discusión y reflexión colectiva.

En la siguiente dirección electrónica, [www.preal.org](http://www.preal.org), quienes lo deseen podrán

descargar un documento denominado “Las Evaluaciones que América Latina necesita”, producido por el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Programa de Pro-

moción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). En dicho documento y en otros producidos por el grupo, se amplían los temas tratados en esta discusión. 

**Margarita Poggi:** Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Ha sido Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina. Actualmente es Directora del IPE/Unesco Sede Regional Buenos Aires.

**Pedro Ravela:** Docente en el Instituto de Evaluación Educativa, Universidad Católica del Uruguay. Profesor en Educación Media. Master en Ciencias Sociales (Flacso). Fue Director Técnico del Proyecto Técnico de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (Uruguay) e investigador de Educación en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

**Juan Casassus:** Doctor en Economía de la Educación, Sorbona. Especialista principal de educación para América Latina y el Caribe, Unesco. Autor de *Escola e desigualdade*, y de numerosos artículos en publicaciones vinculadas con su especialidad.

## Notas

- <sup>1</sup> También solicitamos la colaboración de la Prof. Alicia Camillioni (Argentina), la Lic. Susana Celman (Argentina), el Dr. Angel Díaz Barriga (México), la Lic. María del Carmen Feijóo (Argentina), el Lic. Juan Carlos Tedesco (Vice ministro de Educación, Argentina), la Lic. Lidia Toranzos (Argentina) y la Lic. Lucrecia Tulic (Argentina), por diversas razones no han podido llegar a tiempo para publicar sus ideas en esta ocasión. Sin embargo, consideramos mencionarlos como un aporte a nuestros lectores, debido a sus reconocidas trayectorias en la materia.
- <sup>2</sup> Para ahondar en los efectos perversos de los sistemas nacionales de medición, ver “El precio de la evaluación estandarizada: pérdida de calidad y segmentación”, en *Revista de la Asociación Brasileira de Política Educativa*, 2007.
- <sup>3</sup> *Ibíd.*

## Bibliografía

- Casassus, Juan, “Lenguaje, poder y calidad de la educación”, en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe*, n° 50, 1999.
- “El precio de la evaluación estandarizada: pérdida de calidad y segmentación”, en *Revista de la Asociación Brasileira de Política Educativa*, vol. 23, n° 1, 2007.



## MEJORAR LOS APRENDIZAJES

# PROYECTO EVALUACIÓN EN LA ESCUELA

Lidia Rodríguez \*

El Instituto de Investigaciones de la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA), entonces dirigido por la Dra. Adriana Puiggrós, en convenio con el proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA, y con el apoyo del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA) Central y la Seccional Matanza,<sup>1</sup> luego de ganar el concurso de Innovación Educativa de la Fundación YPF, desarrolló en los años 1998-1999 una experiencia de evaluación alternativa en dos escuelas primarias del distrito de La Matanza de la provincia de Buenos Aires: la N° 126 y la N° 134.

Sobre la base de esa experiencia, entre los años 1999 y 2001, se desarrollaron proyectos similares en varias escuelas de las jurisdicciones de la Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Río Negro y San Juan, a cargo de cada uno de los sindicatos

de base de CTERA en cada jurisdicción. Participaron escuelas públicas y estatales que, en general, atendían sectores populares y zonas marginales.

Esta experiencia se basó en una concepción de la evaluación como proceso de producción de conocimiento, cuyo objetivo es el mejoramiento de los aprendizajes, y se centró en una búsqueda de profundización de los vínculos democráticos en el interior de las prácticas pedagógicas. Esto implica algunas características que adquirió la experiencia:

- responsabilidad central del equipo docente, formado por aquellos con más arraigo y permanencia en la institución, lo que implicó un lugar central para los espacios de reflexión y capacitación;
- participación real de todos los actores, donde docentes, alumnos y padres, con distinto grado de responsabilidad, en la cual:
- discutieron los parámetros desde los que iban a realizar la evaluación;

- definieron los aspectos a ser tomados en cuenta;
- aplicaron los instrumentos de evaluación;
- analizaron en conjunto la información;
- proyectaron líneas de acción en la escuela.

En la primera etapa se le otorgó una importancia central a la problematización de los parámetros desde los cuales se realizaría la evaluación, al considerar que su naturalización es un obstáculo para la democratización de las prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo se realizó una investigación exploratoria con instancias de discusión y trabajo común entre los distintos actores a partir de las cuales se decidieron los aspectos a ser tenidos en cuenta en la evaluación.

A partir de la investigación acerca de los parámetros de la evaluación, los docentes decidieron tener en cuenta, como aspectos a evaluar:

- procesos de aprendizaje sistemático y no sistemático;
- organización escolar;
- recursos materiales;
- clima institucional;
- atención de diversas problemáticas sociales.

Desde el punto de vista metodológico se articularon perspectivas distintas, como:

- cualitativas, con técnicas tales como observaciones, entrevistas, y reuniones;
- cuantitativas, para lo cual se realizaron encuestas y se analizaron datos estadísticos de las escuelas;
- investigación participativa, organizando reuniones de discusión y talleres de trabajo.

La interpretación de la información se elaboró en forma grupal en el nivel institucional

y áulico, incluyendo la perspectiva de los diferentes actores aportada por los distintos instrumentos. En consecuencia, a partir del informe final, se planificaron acciones para superar las dificultades detectadas ordenadas de acuerdo con su aplicación en el corto, mediano y largo plazo, a la vez que se estableció un cronograma tentativo y los recursos y métodos a utilizar.

Algunas de las acciones concretas que se organizaron en las escuelas que ya llegaron a esta etapa del proceso fueron:

- organización de instancias de capacitación;
- tejido de acuerdos interinstitucionales;
- organización de nuevos canales de participación de las familias y los chicos;
- rediseño de tareas de los no docentes, como por ejemplo la atención del comedor, teniendo en cuenta su función pedagógica.

La realización del proyecto implicó el surgimiento de resultados no esperados. Por otra parte, el proceso de elaboración de pruebas se constituyó en un ámbito muy productivo para el trabajo docente, independiente del proyecto, ejemplo de los cuales fue que permitió generar en la institución una serie de espacios que posibilitaron:

- discutir el mapa curricular real. Por ejemplo, analizar el problema que algunos contenidos eran vistos varias veces en los distintos años y otros no se llegaban a ver en ninguno;
- analizar la distancia entre lo que se enseña y lo que se evalúa;
- tomar conciencia de la heterogeneidad de los modos de trabajo, las estrategias

- didácticas diversas y los contenidos, aun en las distintas secciones del mismo año;
- analizar los diferentes enfoques de la evaluación entre los docentes de primero y segundo ciclo y los del tercer ciclo de EGB, y aun entre los propios docentes de tercer ciclo;
- requerir la necesidad de tiempos y espacios institucionales que permitan establecer acuerdos de trabajo.

Otro resultado no esperado fue un mayor involucramiento de los padres en el proyecto en particular, y el inicio de un nuevo tipo de vínculo con los docentes. Hubo un alto grado de participación en las entrevistas y reuniones, en relación con la concurrencia habitual. Por otro lado, el clima fuertemente polémico, muchas veces crítico, pero sin duda absolutamente comprometido que manifestaron en las reuniones sorprendió al mismo equipo docente. Los papás tienen mucho que decir y quieren aportar reflexiones, opiniones, expectativas, apoyo, para la educación sus hijos. El cuidado en el diseño de las reuniones y sus dinámicas, unida a la preparación para su coordinación que recibieron los docentes, facilitó la constitución de espacios donde las diferencias podían ser procesadas. Los maestros se encontraban en un rol difícil: ubicarse en una tarea que es distinta a la que realizan cotidianamente, y desde la cual no solo escuchan elogios a su trabajo. La ubicación en esa nueva posición, que permitió nuevas escuchas entre padres y maestros, no hubiera sido posible sin las discusiones previas, especialmente durante las jornadas de capacitación.

También es importante señalar una serie de cambios no esperados que se fueron

produciendo a lo largo del desarrollo del proyecto, no al momento final o posterior a la lectura de la información. Por ejemplo, en la organización escolar, en la relación de padres y alumnos con los maestros, en el papel de los no docentes.

En cuanto a los resultados finales, en algunas de las escuelas se daba la imagen del caleidoscopio, en el sentido de que se desarma la escuela en pedacitos y luego se rearma de mil modos distintos. Una de las cuestiones más destacadas de los docentes fue la formación en un proceso de evaluación que incluía fuertes componentes investigativos.

El desarrollo del proyecto permitió tomar distancia de la inercia cotidiana, y “ver aquello en donde uno está parado”. Ver lo obvio, eso que por pasar todos los días se vuelve invisible, de modo que lo que se percibía como obstáculo empieza a ser construido como problema que puede ser abordado y corregido.

Esa mirada distanciada, permite también un replanteo de vínculos, una experimentación de nuevas formas de relación entre los actores, la constitución de un nuevo lugar de los docentes, los padres, y los chicos en la institución.

El modelo de trabajo de articular constantemente reflexiones teóricas y puesta en práctica, permitió recuperar la experiencia y el saber que los maestros tienen por su formación y por las vivencias acumuladas. Muchos decían, por ejemplo:

Este tipo de reflexiones legitima prácticas que nosotros venimos haciendo, y por tanto las potencia, las aclara o las mejora, y más que enseñar cosas nuevas, lo que permite es reflexionar sobre aquello

que estamos haciendo, que es bueno y que no nos habíamos dado cuenta de lo bueno que era. O a lo mejor que no hay que hacerlo más.


El otro elemento que marcaban era la consolidación del colectivo docente y del perfil institucional. En una de las escuelas, entre otras conclusiones del proyecto, se decidió armar lo que llamaron una carta de identidad, donde se plasmaran las características de la institución para los nuevos compañeros y para que los papás tuvieran un marco de referencia.

### A modo de cierre

El proyecto permitió al equipo docente tomar distancia de lo cotidiano y construir una nueva mirada sobre la institución en su conjunto, replanteando los vínculos con padres y alumnos, los modos de trabajo entre colegas, y diversos aspectos de la organización escolar. Además, el modo de trabajo

propuesto posibilitó el fortalecimiento de la profesionalidad docente al recuperar la experiencia y el saber que los maestros tienen acumulada. En términos generales, esto redundó en una consolidación del colectivo docente institucional.

Una evaluación pedagógica que acentúe una perspectiva democrática y que por lo mismo intenta basarse en la lógica de la participación y la responsabilidad que requiere la aceptación de los involucrados, implica inversión, tiempo institucional, formación y capacitación, creación de vínculos de confianza.

Es por eso que esta y otras experiencias aportan una caja de herramientas para que sea factible diseñar modos de evaluación que permitan comprender y modificar lo que está pasando en las escuelas reales, a partir del trabajo y el involucramiento responsable de los propios maestros y la comunidad educativa. 

\* **Lidia Rodríguez:** Diplome de Etudes Approfondi, y candidata a doctora en pedagogía, Universidad de París VIII. Investigadora del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. Docente en la Universidad Nacional de Entre Ríos y de la Universidad de Buenos Aires. Integra la Secretaría de Capacitación de la CTA Capital Federal; directora de Alternativas Pedagógicas para América Latina (Appeal).

### Nota

<sup>1</sup> Directora General: Adriana Puiggrós; Coordinadora: Lidia Mercedes Rodríguez; Equipo Técnico: Patricia Redondo, Sofía Thisted y María José Vázquez; Equipo de Coordinación de las Escuelas: Alejandra Shapiro, Leticia Marinzurich, María Elena Fernández y María Carletti; Equipo de docentes de las Escuelas: N° 134 “Jacinto de Altoaguirre”, Matanza, Prov. de Buenos Aires, N° 126 “Ricardo Rojas”, Matanza, Prov. de Buenos Aires; Apoyo Informático Daniel Sticotti; Equipo de especialistas en contenidos: Eduardo Federico (Ciencias Sociales), Adriana González (Matemática), Adriana Monzón (Ciencias Naturales) y Silvia Paglieto (Lengua).

## PARÁMETROS, METODOLOGÍA Y DEVOLUCIÓN

# LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Roberto Marengo \*

La evaluación de la calidad de los sistemas educativos a lo largo de su implementación produjo una serie de experiencias que vale la pena detenerse a revisar de manera crítica.

También estas experiencias fueron acompañadas por una serie de debates que se vinculaban tanto con sus aspectos conceptuales como con sus consecuencias prácticas.

En la provincia de Buenos Aires se sostiene desde el año 2000 un sistema de evaluación jurisdiccional que fue atravesado por estos debates, pero que además fue el producto de un esfuerzo considerable que fue dejando una huella distintiva en el sistema educativo provincial.

Los debates académicos y políticos específicos del campo de la evaluación educativa fueron insumos para orientar aspectos conceptuales y procedimentales propios de los operativos, en el marco de sostener como objetivo la capacidad de incidir sobre las prácticas educativas y aportar al enriquecimiento y perfeccionamiento de las prácticas docentes.

Al respecto destacaremos tres de estos aspectos: aquellos que se refieren a la construcción de parámetros, a la metodología y a la devolución.

### Sobre los parámetros

La determinación de los parámetros de valoración de los aprendizajes tiene como trasfondo un debate teórico aún no resuelto. El problema se podría plantear de la siguiente manera: ¿cómo se determinan los contenidos que los alumnos debieron aprender?; ¿esta definición proviene de la enseñanza impartida o de lo que debería haberse enseñado? En verdad, mediando entre la evaluación y el aprendizaje aparece la enseñanza, con lo que la evaluación de los aprendizajes constituye un mensaje para la enseñanza. Ahora bien, si se trata de evaluar el producto de lo que se enseña en términos de aprendizaje, la estrategia de evaluación debe contemplar un primer momento de relevamiento de lo enseñado: esto conlleva a

considerar el problema de la escala, cuanto mayor sea la escala, mayor será el riesgo de dispersión de los contenidos enseñados.

La otra alternativa es fijar lo que debe enseñarse como parámetro, con lo que nos encontramos con la necesidad de fijar como parámetros las prescripciones curriculares expresadas en diseños. El riesgo de esta opción consiste en el alejamiento de lo enseñado, y evaluar sobre la base de parámetros que no estuvieron expresados en las prácticas educativas.

En la provincia de Buenos Aires se optó por la segunda alternativa, entendiendo que el Diseño Curricular puede dar cuenta de manera homogénea de los contenidos enseñados en Lengua y Matemática, precisando dimensiones de contenidos a evaluar e identificando elementos que deben ser tratados desde el desarrollo curricular.

Esta comprobación fue reveladora en mayor medida en el caso de Matemática cuyos resultados mostraron las dificultades que tenían los alumnos en trabajar con los aspectos formales de la disciplina y las posibilidades que brindaban los planteos hechos desde situaciones concretas. De esta manera se identificó que los ítem planteados que ponían en juego aspectos perceptivos, intuiciones y vínculos con situaciones reales, eran mejor abordados que aquellos que proponían resoluciones formales.

En el caso de Lengua se pudo verificar algo equivalente: los ítem que se vinculaban con aspectos más formales y donde la resolución ponía en juego operaciones tales como las inferencias, resultaban más

difíciles que aquellas que proponían la recuperación de información de un texto escrito. Además, dejó en claro que la dificultad en la escritura superaba en gran medida a aquellas referidas al habla, con lo que los aspectos referidos a la comprensión de la lengua fueron temas que pudieron ser profundizados en las sucesivas pruebas.

Ahora bien, a partir del 2007 se incluyó en los operativos de evaluación al área de Ciencias Naturales, modificando el procedimiento para definir los contenidos a evaluar, ya que toma como punto de partida el mapa curricular que se confecciona mediante un procedimiento de relevamiento de los contenidos enseñados por los docentes, acercándose a la primera alternativa.

El mapa curricular, en sí mismo, constituye un valioso aporte para los docentes porque permite identificar sesgos en la enseñanza y las jerarquizaciones de conocimientos que luego son llevados a la práctica. En esta área se verificó la preeminencia de contenidos vinculados con la biología y a una concepción de la salud, y la omisión de contenidos relacionados con las ciencias físico-químicas. Asimismo, permite visualizar cómo la selección de contenidos es determinada por la oferta editorial de libros de texto y la manera en que esas fuentes son leídas, omitiendo las ejercitaciones de aplicación que presentan esos textos.

Una vez realizadas esas primeras devoluciones y procurando impulsar un debate con los docentes sobre los criterios de jerarquización de contenidos en el área, se confecciona la prueba que trata de dar cuenta

en sus dimensiones los aportes realizados por los docentes. De esta manera los parámetros de los contenidos son situados en el interior de las prácticas de enseñanza y no se constituyen sobre la base de criterios externos, lo que implicaría el riesgo de disociar lo enseñado con lo evaluado, tal como lo señaláramos más arriba.

Establecer este tipo de parámetro, junto con otros que puedan surgir de los análisis de rendimiento y que den cuenta de cuáles son los contenidos que consiguen mayor grado de apropiación por parte de los alumnos, propicia un análisis más ajustado de las decisiones de la enseñanza cuando se trata de la selección, la jerarquización y la secuenciación de contenidos aportando a los aspectos más cercanos al cómo enseñar.

### Sobre la metodología

En las acciones de evaluación de la calidad del sistema educativo bonaerense se han definido una serie de procedimientos característicos que lo diferencian de otros sistemas de la evaluación. Esto se debe tanto a la decisión de ajustarse a criterios específicos más acordes con las políticas educativas como a la posición respecto de cómo entender una propuesta de mejoramiento de la enseñanza del cual la evaluación de la calidad constituye solo una parte.

En primer lugar las acciones de evaluación se desarrollan de manera descentralizada, cuentan con la participación de los institutos superiores de formación docente (ISFD) mediante los profesores que están a cargo de las prácticas, quienes coordinan el trabajo de sus alumnos como aplicadores.

El equipo central del Programa de Evaluación tiene a su cargo la realización de la capacitación a estos profesores, centrada en los criterios que fueron utilizados en la confección de las pruebas, para garantizar una buena corrección de las mismas, así como el monitoreo de la implementación al momento de la aplicación. La prueba incluye el relevamiento de información complementaria recabada mediante una serie de cuestionarios complementarios cuyos datos son procesados para vincularlos con los resultados obtenidos en las pruebas. Una vez sistematizados los resultados, los primeros en ser informados son los docentes de las escuelas que participaron de la prueba.

Asimismo, se realizan reuniones de devolución en la que participan inspectores, directivos, coordinadores y profesores de las escuelas y de los ISFD. A esos encuentros son invitados también los docentes que participaron del operativo en el momento de la aplicación.

Un aspecto metodológico distintivo trabajado en el sistema bonaerense es el análisis por valor agregado, que consiste en procurar medir rendimiento en lugar de meros resultados; y para que esta medida pueda ser comparable, intenta identificar una serie de “factores asociados” a los resultados de las pruebas. Básicamente, esta metodología consiste en tomar un grupo de alumnos de base en un año determinado, que vuelve a ser incluido en los operativos en el ciclo lectivo siguiente, de manera tal que, utilizando ítem de anclaje, se puedan determinar los progresos en los aprendizajes.

Esos progresos son comparados entre establecimientos en paridad de condiciones socioeconómicas, de modo tal que dicho progreso pueda ser adjudicado efectivamente a la acción de las escuelas. Esta idea supera a aquella que solo identifica resultados y que realiza un ordenamiento de establecimientos en un ranking. Esta práctica supone una homogeneidad de base en los alumnos y los establecimientos que incide sobre los resultados. Por el contrario, mediante el análisis de valor agregado se puede dar cuenta de esas diferencias y establecer comparaciones más pertinentes entre establecimientos cuyos indicadores socioeconómicos de la población son comparables.

Sin embargo, existen ciertas dificultades en las escuelas de la Provincia a la hora de aplicar esta metodología debido a que la permanencia de los mismos niños en un mismo establecimiento no siempre está garantizada. A partir de identificar estos problemas, el Programa de Evaluación prosigue su análisis por medio de instrumentos cualitativos que procuran profundizar conjeturas y corroborar hipótesis con el fin de dar cuenta de manera más acabada de la dinámica que permite alcanzar ciertos resultados en los aprendizajes.

### **Sobre la devolución**

Una de las instancias cruciales de la metodología de la evaluación consiste en las devoluciones de los resultados a los equipos docentes y de conducción. Estas instancias de devolución consisten en encuentros presenciales con los distintos niveles de conducción involucrados, en los que se comunica el

análisis de los resultados realizado por los especialistas de las áreas que confeccionaron las pruebas.

Este momento constituye para los docentes una oportunidad de centrar la reflexión sobre la enseñanza, las secuencias didácticas y las razones que operan en la jerarquización y selección de los contenidos. Si bien no se tematiza sobre la manera en que esos contenidos pueden ser enseñados, la discusión centrada en la jerarquización y selección de contenidos procura explicitar enfoques disciplinares y didácticos que tácitamente inciden en la enseñanza y comportan el oficio del educador.

Está claro que este cometido no siempre se logra por cuanto suele ocurrir que los factores “asociados” son visualizados como factores determinantes de las posibilidades de enseñanza, minimizando las decisiones pedagógicas trabajadas en términos de impacto sobre el rendimiento de los alumnos. Al respecto se puede esgrimir que si bien tales factores asociados son internos a las actividades de enseñanza, el esfuerzo analítico resulta útil para tratar de explicitar lo implícito y que, en este caso, son las teorías que orientan la acción educativa.

Es aquí donde los hallazgos de la metodología del valor agregado permiten abrir una puerta a comenzar a vislumbrar desde estos docentes que, aun en el marco de situaciones socioeconómicas parecidas, alumnos de algunas escuelas logran mayores progresos que otras. Esto permite desarticular un supuesto muy arraigado en algunos docentes, que opera como obstáculo a la hora de replantearse



sus prácticas, por ejemplo, a la luz de la devolución de estas pruebas en sus escuelas.

Con esto se logra una condición indispensable para la consolidación de una cultura docente que permite la apertura comunicativa y la posibilidad de introducir los correctivos ante la evidencia de rendimientos que no resultan satisfactorios.

Explicitar lo tácito y permitir su reflexión sobre la base de los rendimientos fortalece la capacidad crítica poniendo en el centro del debate la didáctica y las estrategias de enseñanza en tanto expresan una selección jerarquizada y secuenciada. Los rendimientos ponen en cuestión estas decisiones tácitas, y en la comunicación de supuestos reenvía el tratamiento a los fundamentos teóricos que conforman esas decisiones. No se trata solo de una discusión de técnicas eficaces sino de teorías apropiadas para conformar la práctica y la identificación de puntos de desarrollo teórico para poner a prueba y enriquecer los fundamentos, impugnando aquellos que entran en colisión con las evidencias empíricas.


Con este propósito cumplido, las devoluciones de los resultados de las evaluaciones se convierten en situaciones genuinas de capacitación que pone como objeto la representación práctica y muestra puntos de desarrollo para seguir indagando e interrogando las situaciones de enseñanza.

## Conclusión

El campo de la evaluación de la calidad aún debe profundizar ciertos planteos. La propia definición sobre qué llamamos calidad merece ser tratada de manera suficiente por los educadores y los pedagogos. Constituye uno de esos términos sobre los que todos acordamos en tanto meta a cumplir pero aún no hemos podido acordar cómo caracterizamos una buena educación para una población determinada en este momento histórico.

Por eso, la evaluación debe ser tratada desde sus aspectos históricos, prospectivos y actuales en el marco del debate sobre la política curricular. Y por tratarse de una definición política, debe tenerse en cuenta que no deja de tener una definición interesada, en este caso con el objetivo de alcanzar una educación común con sentido inclusivo.

Así, tener en cuenta que por tratarse de un conjunto diverso, al menos cada contexto institucional debe darse una estrategia de evaluación de la calidad, que como instrumento sea sensible a esos contextos, sus propósitos y metas, superando la determinación instrumental a partir de la diversidad de la población. Esto último es perentorio que sea atendido desde la definición de las estrategias de enseñanza.

Por todo esto, es mucho lo que queda por explorar y por aportar a un debate que aún tiene un final abierto. 

\* **Roberto Marengo:** Director de Investigación y Prospectiva Educativa, Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo, DGCYE.



Gobierno de la  
**Provincia**  
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación