

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 dificultosas 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.