

¿Cómo perciben los docentes de CBU sus prácticas evaluativas?

María Graciela Fabiatti

Desde hace más de una década, en la Argentina viene teniendo lugar una serie de transformaciones en el Sistema Educativo, pero a pesar de ello no se ha logrado revertir algunas tendencias problemáticas. Entre las mismas, se destaca por su nivel de conflictividad, lo que ocurre en la educación secundaria, pues lejos se está de cumplir con las metas de equidad y calidad comúnmente reconocidas.

La Provincia de Córdoba considera como parte del Nivel Medio al tercer y cuarto ciclo en que se organizaba el Sistema Educativo conforme a la Ley Federal de Educación, denominándolos Ciclo Básico Unificado (CBU) y Ciclo de Especialización (CE), respectivamente. De ambos, es el CBU el que presenta mayores dificultades. Esta situación queda reflejada en los valores de los indicadores de Eficacia Interna, que el propio Ministerio de Educación de la Nación informa. Aunque no contamos con datos actualizados, sabemos que nuestra provincia ocupa un lugar problemático dentro del panorama nacional pues para el CBU los valores de las tasas de Promoción son menores y los de Repitencia y Abandono Interanual son mayores que los correspondientes al total del país.¹

El equipo de investigación del que formo parte, lleva adelante un trabajo² que intenta analizar características propias de las escuelas³ que pueden constituirse en factores que den cuenta de diferencias entre instituciones escolares, que presentan distintos niveles de rendimiento interno. Para la definición de nivel de rendimiento se emplea como indicador el porcentaje de repitientes que conforman la matrícula del CBU. Caracterizamos así a las

¹ **Tasa de Promoción Efectiva:** Córdoba = 76,63, Total País = 81,08; **Tasa de Repitencia:** Córdoba = 12,84, Total País = 10,38; **Tasa de Abandono interanual:** Córdoba = 10,53; Total País = 8,54. Fuente: DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación. 2004, últimas cifras disponibles.

² Proyecto financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Resolución N° 107 del 15/05/2007. PICTO Educación 2005 n° 36409. Directora: Dra. Ana María Brigido – CIFYH, UNC. Título: “Prácticas institucionales y rendimiento interno en el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica (CBU) de la ciudad de Córdoba”. Duración: 2 (dos) años.

³ De la Ciudad de Córdoba, de gestión estatal que imparten CBU.

escuelas como de Rendimiento Alto, Medio o Bajo, conforme a la proporción de repitientes dentro de las mismas y analizamos prácticas de organización, prácticas de evaluación y percepción de los directivos y de los docentes sobre la escuela y su propio trabajo. Estos análisis son contruidos desde distintas perspectivas, utilizando en cada caso diferentes estrategias metodológicas.

El objetivo de esta comunicación es presentar algunos análisis realizados con respecto a la percepción que los docentes de CBU en su conjunto tienen sobre sus prácticas evaluativas. Comprender cómo ocurre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es central para entender de qué manera la propia escuela contribuye a la conformación de la distribución de la educación, que podrá ser más o menos equitativa. Al mismo tiempo, la evaluación contribuye a la conformación del nivel de calidad educativa, en razón de que es el mecanismo escolar que alude específicamente al logro de conocimientos por parte de los alumnos⁴.

A continuación se indican planteos teóricos, aspectos metodológicos y resultados de los análisis.

Percepción sobre prácticas evaluativas

Los docentes, actores fundamentales del escenario escolar, trabajan actualmente en condiciones que son comúnmente señaladas como conflictivas. Nadorowsky y Brailovsky (2006) indican que las críticas a la escuela, ocurridas fundamentalmente en las últimas décadas del S.XX, muestran muchas de las contradicciones de la utopía que dio lugar al nacimiento, expansión y consolidación de un modelo social sobre cómo educar a las generaciones jóvenes; no obstante, no se ha logrado sustituir sus dispositivos básicos, siendo uno de ellos “docente investido de autoridad pedagógica de origen”.

Dicha ‘autoridad pedagógica’ viene sustentada en los últimos años por una creciente profesionalización de la docencia. Según van der Berg (2002) la identidad profesional es el “resultado de una interacción entre la experiencia personal de los docentes y el contexto

⁴ Esto es dicho teniendo en cuenta el indicador de Calidad comúnmente aceptado: “conocimientos logrados por los alumnos”, a pesar de que consideramos que el mismo es insuficiente para caracterizarla, pues sólo atiende a parte de los resultados y deja de lado dimensiones que consideramos importantes, como por ejemplo “calidad de los insumos” (calidad de infraestructura, equipamiento, etc.)

social, cultural e institucional en el cual ellos funcionan diariamente” (:579). Uno de los supuestos de nuestro trabajo es que muy probablemente puedan identificarse diferencias en los modos en que dicha ‘interacción’ ocurre cuando los docentes pertenecen a distintos tipos de escuelas (clasificadas conforme a su eficacia interna). Para conocer su ‘experiencia’ como profesor en lo relacionado a sus interacciones con otros actores escolares, la vivencia de la organización de su propia escuela y la forma que evalúa a sus alumnos, decidimos como estrategia metodológica realizar en primer lugar, un abordaje de carácter más general utilizando una encuesta, para luego indagar más en profundidad algunos aspectos problemáticos eventualmente detectados en la primera etapa. Los análisis aquí informados son realizados en base a datos recogidos al aplicar el cuestionario.

Formo parte de un subgrupo del equipo de investigación ya mencionado, cuyo interés está centrado en lo que ocurre con relación a la evaluación de los aprendizajes. Consideramos que las respuestas de los profesores a preguntas específicas sobre sus prácticas evaluativas nos informan sobre la percepción que tienen de las mismas. Así, nuestra reconstrucción de lo que ocurre en las escuelas está conformada por tres dimensiones: a- nuestra concepción de evaluación inscripta en el cuestionario; b- lo que habitualmente hace el docente cuando evalúa y c- la valoración de ‘deseabilidad’ o ‘aceptabilidad’ de las respuestas, que el propio docente hace.

En definitiva, lo que analizamos es la percepción que los docentes tienen de sus prácticas evaluativas, lo que puede coincidir sólo parcialmente con lo que ocurre en las aulas. Este conocimiento permite comprender el posicionamiento de los profesores al desarrollar sus tareas. La importancia de dicho conocimiento, se desprende del hecho de que los resultados de la educación son en realidad en gran parte, resultados del proceso de enseñanza - aprendizaje. Lo que esto implica es que el docente realiza esfuerzos para que se produzcan cambios en los alumnos, aunque los mismos no son excluyentemente resultado de lo realizado por los profesores (Vanderstraten y Biesta, 2006). Los esfuerzos de los profesores están condicionados por lo que perciben como deseable y posible de ser realizado. Dicha percepción a su vez está moldeada, entre otras cosas: a- por su posición frente a y su conocimiento, del campo disciplinar en el cual se inscribe su enseñanza; b- por sus concepciones pedagógicas; c- por cómo ve a sus alumnos, principalmente en lo relacionado

a sus posibilidades de aprender; d- por las condiciones de trabajo concretas dentro de la propia escuela.

Finalmente, la relevancia que atribuimos a la percepción que tienen los docentes de sus prácticas evaluativas justifica nuestro objetivo general de análisis.

Prácticas evaluativas

La evaluación de los aprendizajes tiene un papel central en el quehacer educativo, aún así no es tratada frecuentemente como objeto de investigación. Al abordar el tema, encontramos propuestas teóricas que tienen origen en diferentes campos disciplinares y que consecuentemente, enfatizan distintas cuestiones. En este sentido, merecen destacarse: a- los aportes técnicos indiscutibles de la Psicometría, que pese a su importancia tienen un impacto casi nulo en lo cotidiano del aula; b- la contribución de corrientes que plantearon críticas a los modelos pedagógicos tradicionales, tal como el constructivismo y c- algunos desarrollos de teóricos provenientes del campo de la Sociología de la Educación como Bernstein y Perrenoud, que intentaron comprender el papel de la evaluación en las instituciones escolares.

Toda nuestra indagación está orientada a conocer de qué manera ocurre la evaluación de aprendizajes en nuestras escuelas, a descubrir si existen variaciones sistemáticas entre tipos de escuelas, y detectar cuáles son las consecuencias que ellas generan. En los primeros abordajes de esta problemática nos encontramos con la ausencia de una teoría acabada que nos orientara cabalmente en nuestra búsqueda de información empírica, por lo que decidimos utilizar como estrategia teórico-metodológica general, la adopción de una definición de evaluación que nos permitiera imaginar referentes empíricos observables, recoger información sobre los mismos y comparar previsiones teóricas con datos, para de esta manera producir una conceptualización que fuese cada vez más robusta desde el punto de vista teórico y empírico. El camino es largo y consideramos que es mucho lo que falta recorrer de él.

Aunque no desconozcamos la importancia de los aspectos más estrictamente pedagógicos de la evaluación de aprendizajes, nos interesa específicamente analizar cuestiones que

echan luz sobre los mecanismos escolares que determinan la distribución social de la educación, es decir que contribuyen con la equidad/inequidad del Sistema Educativo.

Ahora bien, ¿cómo concebimos a la evaluación de los aprendizajes? En *primer lugar*, creemos que es necesario pensarla como una instancia particular de cualquier actividad evaluativa. En este sentido, suponemos que está orientada al monitoreo de logros o resultados de un proceso. Consecuentemente, estamos pensando en situaciones en las que se realizan esfuerzos sistemáticos para cumplir con algún objetivo que implica cambios en una situación dada. Sin embargo, no suponemos que deban evaluarse exclusivamente resultados de procesos; antes bien, creemos que deben ser atendidas además, condiciones iniciales y cuestiones que caracterizan a dichos procesos (por ejemplo, acciones previstas / realizadas, progresión de las mismas, etc.). El caso particular de la evaluación de aprendizajes, implica entonces, en un sentido amplio, considerar el estado inicial, la propuesta de trabajo implementada y el estado en que se encuentran los alumnos en el momento en que se evalúa. Debemos notar que el significado atribuido comúnmente a ‘evaluación de aprendizajes’ se identifica con la última cuestión aludida, al punto que hace casi sinónimos los términos examen y evaluación, aún cuando una prueba o una lección oral sólo constituyen una de las situaciones posibles de observación de lo que el alumno sabe.

En *segundo lugar*, suponemos que la evaluación constituye un proceso en sí mismo, es decir que la consideramos como un subproceso del que genéricamente denominamos de enseñanza-aprendizaje. En cuanto tal, requiere previsiones sobre lo que se hará, implementación de las mismas y monitoreo o control de lo hecho (evaluación de la evaluación), en otras palabras, requiere ser sistemática.

En *tercer lugar*, las acciones que deben ser previstas y realizadas pueden ser pensadas como un cuerpo de tres caras imbricadas entre sí, pero identificables analíticamente; ellas son: descripción del objeto a evaluar, valoración de lo observado y comunicación de resultados (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995). Por lo tanto, al evaluar los aprendizajes debemos:

◇ Decidir qué observar. En este sentido, las decisiones que toman los docentes están fuertemente condicionadas por sus concepciones del contenido que enseñan y además por

la de cómo ocurren los procesamientos cognitivos. Les exige, también, pensar en el modo más adecuado en que pueden observar lo que les interesa, es decir necesitan pensar en indicadores de lo aprendido. Comúnmente éstos adoptan la forma de preguntas para responder, tareas para realizar o problemas para resolver.

◇ Valorar lo observado. La valoración es el resultado de la comparación entre lo observado y lo esperado. Siguiendo a Perrenoud (1996) consideramos a ‘lo esperado’ como una norma de excelencia que es construida en cada caso por los docentes, a partir de sus experiencias, posicionamientos, conocimientos, representaciones, etc., por lo tanto no tiene un carácter totalmente idiosincrásico sino que es, al menos en parte, socialmente compartida. Puede ser pensada como el estado ideal que podríamos encontrar. Denominamos genéricamente a las normas de excelencia como criterios de comparación. Las situaciones comparativas varían conforme lo hacen los criterios. Estos pueden ser de distintos tipos: a) objetivos o metas previamente fijados, caso propio de la evaluación en el aula; b) desempeño de una unidad similar a la evaluada que ha sido observada en situaciones equivalentes, como cuando comparamos las notas obtenidas por dos alumnos en una misma prueba; c) desempeño de un grupo en relación con el de un miembro del mismo, cuando se compara, por ejemplo, la nota de un alumno con el promedio del curso⁵; d) desempeño de una misma unidad evaluada (curso, alumno, etc.) observada en distintos momentos. Al comparar lo esperado con lo observado, lo que hacemos es estimar la diferencia entre ellos. En la evaluación de aprendizajes esta estimación está codificada siendo un ejemplo de codificación la escala: Excelente, Muy Bueno, Bueno, Regular y Malo.

◇ Comunicar los resultados de la evaluación a todos los implicados en la misma, como mecanismo válido para que puedan tener lugar las modificaciones necesarias, con el objeto de lograr un proceso de -mayor- calidad en una próxima etapa. La idea de evaluación formativa, no siempre bien comprendida, rescata el valor que tiene la comunicación de resultados, y el trabajo sobre los ‘errores’ o problemas observados.

En *cuarto lugar*, a lo largo de un año escolar el docente realiza evaluaciones en distintos momentos, algunos de ellos corresponden a fines de etapas previstas a nivel de

⁵ Evaluación en base a la norma, en términos psicométricos.

organización del servicio educativo (semestres, año lectivo completo, por ejemplo). Estas instancias evaluativas son las que pensamos en términos de ‘acreditación’, pues constituyen las fuentes de información que indican para cada alumno sus posibilidades de avanzar a nuevos niveles de escolarización. Por ejemplo, en CBU, el promedio obtenido al final del año es el que señala si el alumno promocionó o no, la materia que se trate. Se supone que la nota asignada al final del año resume lo que el alumno ‘sabe’, que en términos pedagógicos puede ser expresado como indicando en qué grado el alumno logró cumplir los objetivos generales del curso.

Sobre la base de estas conceptualizaciones generales, en investigaciones anteriores analizamos prácticas evaluativas en los dos primeros ciclos de Educación General Básica (EGB), que en nuestra provincia corresponden al Nivel Primario. Más específicamente hemos tratado la problemática de los criterios valorativos utilizados a la hora de acreditar aprendizajes. En todos los casos, hemos trabajado en escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Córdoba, cuyos alumnos pertenecen a estratos sociales menos favorecidos (Fabiatti, M.G. Coord., 2009)

A modo de resumen de nuestras conclusiones podemos indicar:

◇ La evaluación de los aprendizajes aparece como un mundo paradójico. El análisis de entrevistas hechas a maestras permitió tipificar algunas de las paradojas de observación más frecuente. Ellas son: a) la *paradoja de los escenarios*, que muestra en definitiva conflictos en el ejercicio del rol docente cuando se interactúa con otros actores tales como padres, directivos, colegas y alumnos. El nombre asignado, por analogía con la actividad teatral, deriva de la sensación de puesta en escena de distintas obras, en escenarios diferentes, generándose un coro de voces discordantes, que recitan parlamentos distintos, pero que no logran aunar esfuerzos para actuar papeles claramente delimitados, en un único escenario, con una única obra: la educación de los niños. b) La *paradoja del objeto*, asociada a la falta de claridad con respecto a qué evaluar, fundamentalmente en instancias acreditadoras. En algunos casos aparece la idea que se evalúa al niño (en su totalidad) antes que el proceso de

aprendizaje que éste ha realizado⁶. En estos casos, concomitantemente se asocia otra paradoja que puede ser resumida en las oposiciones ‘objetivo-subjetivo’, ‘frío-conmiserativo’. Se es objetivo y frío cuando al evaluar se atiende a lo que el alumno aprendió, desde una perspectiva más técnica, y se es subjetivo y conmiserativo cuando se atiende al alumno como persona. Esto implica una peligrosa subestimación de los aspectos estrictamente pedagógicos de la evaluación, en base a razones de índole afectiva. c) La *paradoja del hilo conductor*, que muestra cómo las maestras viven las instancias acreditadoras a modo de corte extraño al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, percibiéndolas como de carácter eminentemente ‘administrativo’, antes que de índole pedagógica. De esta manera, pierden el hilo conductor que da sentido a la relación entre lo realizado cotidianamente en el aula y la confección de libretas. Aparecen, conjuntamente, planteos que refieren a la evaluación sumativa y formativa, con carga valorativa negativa la primera y positiva la segunda.

◇ Existe un conflicto medular en relación con la acreditación, que se muestra como falta de claridad en el papel que juegan el aprendizaje de contenidos disciplinares y la formación en valores. Los sistemas educativos, desde sus orígenes, tienen dos funciones básicas: la formación en valores (socialización secundaria) y la transmisión y generación de conocimientos que forman parte del acervo cultural de la sociedad (enseñanza de contenidos). Por convención, asociamos a la acreditación con el logro de conocimientos, es decir libretas o boletines son leídos como certificando dichos logros, sin embargo cuando las maestras toman decisiones atienden en primer lugar, y aún asignándole mayor importancia, cuestiones específicas de la formación en valores. De ellos, el esfuerzo es el más frecuentemente nombrado. Esta contradicción apareció cuando analizamos discursos de las maestras y cuadernos de seguimiento de los alumnos, confeccionados al finalizar cada trimestre⁷. En estos registros se indica la calificación asignada a cada alumno junto a un texto breve que la justifica, además de una semblanza del niño (sólo en algunos casos). En los análisis hemos observado justificaciones en base a estereotipos de contenidos y procedimientos logrados por los alumnos, más una cualificación o especificación de dichos

⁶ Que es lo que se certifica en boletines o libretas.

⁷ En esa etapa trabajamos con una escuela tomada como caso y nos centramos en los registros del primer ciclo de EGB.

logros. En muchos casos son estas especificaciones las que justifican la calificación⁸ asignada, antes que el grado de logro del contenido, y expresan cuestiones referidas a formación en valores. En los análisis sobre evaluación de Matemática (Viola F., M.J. Rivarola, 2009) son atendidos por ejemplo: la autonomía o no de trabajo, el comportamiento del alumno en la clase y el grado de participación de éste en las actividades propuestas en el aula. La importancia que tienen estos hallazgos, que suponemos comunes a otras escuelas de igual tipo, radica en que indican una profunda crisis curricular en el Nivel Primario, que ameritaría ser trabajada en equipo, en las propias escuelas.

Cuando planteamos el trabajo de investigación sobre el CBU, nos preguntamos específicamente si aparecían, en las prácticas evaluativas, rasgos similares a los observados en el Nivel Primario; en otras palabras, nos propusimos detectar eventuales contradicciones en el papel asignado a los contenidos disciplinares y a la formación en valores, con carácter de cuestión central de nuestra indagación sobre dichas prácticas. Este interés justifica: a- los aspectos de las prácticas que fueron seleccionados para interrogar a los profesores; y b- el contenido de las alternativas de respuesta, que en la mayoría de los ítems alude a frecuencia con que ciertas situaciones pueden ocurrir.

En el cuestionario abordamos distintas dimensiones de las prácticas evaluativas:

◇ El grado de participación de otros actores en los procesos evaluativos, es decir, la tendencia del docente a tomar decisiones de manera individual y aislada, o por el contrario, la tendencia a consultar sobre problemas de evaluación con directivos y otros colegas.

◇ El grado de complejidad de las situaciones de evaluación pensadas como de carácter más simple (pruebas áulicas) y más complejas (acreditación).

◇ Características propias del proceso de diseño, aplicación, corrección y comunicación de resultados de pruebas áulicas. En el cuestionario se incluyeron preguntas sobre: objetivos o propósitos que persigue al tomarlas; características del contenido de las pruebas; criterios que tiene en cuenta al corregir pruebas y/o lecciones orales y manera en

⁸ O nota.

que trabaja en la clase los errores. Complementariamente se interrogó sobre si considera que sus alumnos logran lo que espera, conforme a los criterios que utiliza al corregir.

◇ Características propias del proceso de acreditación. Se preguntó sobre las fuentes de información acerca del desempeño del alumno que utiliza a la hora de construir el promedio que éste obtiene en su materia. Además, se incluyó una pregunta abierta sobre si considera que el promedio refleja lo que el alumno ha aprendido⁹.

El *objetivo específico* de los análisis aquí informados es controlar la validez de las conceptualizaciones de evaluación propuestas. Para ello, fue necesario generar una estrategia de investigación que nos permitiera resumir la información desagregada que habíamos obtenido al aplicar los cuestionarios y luego controlar si los datos muestran dimensiones subyacentes coincidentes (o no) con nuestras ideas iniciales.

Así, definimos en primer lugar, trece índices, cada uno de los cuales estaba conformado por uno o más ítems del cuestionario:

1. Grado de consulta a directivos y otros docentes, sobre problemas de evaluación.
2. Propósitos u objetivos de las pruebas específicamente relacionados con contenidos disciplinares.
3. Propósitos u objetivos de las pruebas orientados a regular los comportamientos de los alumnos.
4. Evaluación de aspectos centrales del contenido al tomar pruebas.
5. Diseño de pruebas cuyos ítems demandan operaciones sencillas para ser respondidos.
6. Criterios (lo que esperan) que tienen en cuenta al corregir las pruebas: atienden a las ideas incluidas en las respuestas. .
7. Criterios (lo que esperan) que tienen en cuenta al corregir las pruebas: atienden al aspecto lingüístico de las respuestas –gramática y ortografía-.

⁹ La misma no es tenida en cuenta en los análisis aquí comunicados.

8. Percepción del desempeño de sus alumnos en las pruebas (tendencia a reproducir literalmente los contenidos y posibilidad de responder a operaciones complejas). A mayor puntuación la valoración es más positiva.
9. Percepción de los logros de sus alumnos con relación a las ideas incluidas en sus respuestas (lo que observan).
10. Percepción de los logros de sus alumnos con relación a las características lingüísticas de sus respuestas (lo que observan).
11. Fuentes de información para la acreditación específicamente relacionadas con el contenido disciplinar, mediante tareas realizadas en el aula.
12. Fuentes de información para la acreditación, en base a tareas realizadas fuera del aula.
13. Fuentes de información para la acreditación, asociadas a la formación en valores, sintetizadas en ‘nota de concepto’.

En segundo lugar, para detectar las dimensiones subyacentes en las respuestas de los docentes, se utilizó como modelo estadístico el análisis de correspondencias múltiples, tomando en consideración a cada índice como la variable bajo análisis.

El trabajo lo realizamos sobre una muestra de 98 docentes de CBU de escuelas de gestión estatal, ubicadas en la ciudad de Córdoba, que respondieron a la encuesta diseñada ad-hoc. En ella, se interrogó sobre las prácticas evaluativas, conforme a los planteos teóricos ya indicados¹⁰.

La percepción sobre prácticas evaluativas, de nuestros docentes

El Análisis de Correspondencias Múltiples nos permite apreciar la estructura dimensional de la percepción de las prácticas evaluativas, de los docentes de CBU, que subyace a las respuestas dadas en los cuestionarios¹¹.

¹⁰ Ver ANEXO I ‘Aspectos metodológicos’.

¹¹ Ver: ANEXO I para decisiones metodológicas y ANEXO II para consultar los resultados obtenidos.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del análisis de correspondencias múltiples, muestran que existen tres dimensiones subyacentes en el conjunto de respuestas dadas por los docentes. Es importante subrayar que dichas dimensiones resultaron en consonancia con los planteos teóricos iniciales, dándole coherencia interpretativa a los actuales resultados con los anteriormente logrados. Los factores encontrados fueron:

◇ El primer factor está fuertemente asociado al contenido disciplinar, ya sea respecto de lo que perciben como logros de sus alumnos, lo que esperan de ellos en términos de criterios empleados al corregir pruebas o las fuentes de información que utilizan para construir promedios cuando acreditan. Además perciben que sus alumnos logran dar en las pruebas respuestas de calidad aceptable desde el punto de vista del manejo del idioma.

◇ El segundo factor está asociado a la situación en la que el docente toma decisiones al evaluar con pruebas, en el sentido de la elección del tipo de contenido que evalúa y los propósitos que persigue cuando las toma.

◇ El tercer factor está asociado a la percepción de que los alumnos logran dar respuestas de calidad, desde el punto de vista lingüístico y de las ideas incluidas en ellas, junto a una utilización menos frecuente de la Nota de Concepto al acreditar.

En síntesis, podemos decir que tres grandes cuestiones dan cuenta de la variación de respuestas de los profesores de CBU: la primera es la valoración del propio contenido disciplinar, la segunda es el propio trabajo de los docentes, en términos de su poder para decidir sobre, y para diseñar pruebas, y la tercera es la percepción (positiva) de logros de los alumnos.

Con respecto al gráfico en el que se muestra el cruce de los dos primeros factores podemos analizar qué categorías están fuertemente asociadas. Lo que encontramos es la conformación clara de dos grupos de características interrelacionadas. En el primero aparecen asociadas las categorías 2¹² de las siguientes variables: empleo de criterios de evaluación en pruebas relacionados con la calidad de las ideas incluidas en respuestas, la percepción de que sus alumnos logran lo que esperan en relación a calidad de ideas, el uso de criterios de corrección que atienden a la calidad de la expresión (aspecto lingüístico) y el

¹² Que recordemos indican mayor frecuencia de uso, mejor valoración, etc. en cada caso.

uso de la información obtenida en actividades realizadas en el aula (pruebas, lecciones orales) para la construcción del promedio. En el segundo grupo aparecen fuertemente relacionadas las categorías 1 de las mismas variables, pero además ingresan las de dos índices propios de la acreditación: el uso de notas de concepto y el uso de notas asignadas a tareas fuera del aula para la elaboración del promedio.

Podemos pensar a estos dos grupos, como polos de un continuo definido por expectativas y percepción de logros con relación a aprendizajes de contenido disciplinar y a la calidad de expresión de las respuestas, y a su vez todo ello incidiendo en la acreditación.

Conclusiones

En esta comunicación hemos intentado analizar las percepciones que tienen los docentes de CBU, de sus prácticas evaluativas. Nuestra reconstrucción de las mismas estuvo orientada a la detección de la representación del papel que juegan en las instancias de evaluación, el contenido disciplinar y la formación en valores. Al mismo tiempo dichas instancias fueron consideradas como de dos tipos: pruebas y acreditación. Además, pensamos que la percepción que tiene el docente respecto a las posibilidades de aprender de sus alumnos, condiciona a su propia práctica evaluativa. Nuestros hallazgos se corresponden con estas conceptualizaciones iniciales. Las consideraciones teóricas esbozadas, estarían dando sustento a lo observado en este estudio y ampliarían las condiciones para comprender e interpretar el fenómeno analizado. Por otro lado, se reconoce la necesidad de completar los análisis realizados, especialmente en el sentido de la comparación de estructuras factoriales de cada tipo de escuela, definido por su rendimiento interno¹³.

Si comparamos lo observado en el CBU con lo observado en el nivel primario, encontramos algunas diferencias que merecen destacarse. En el CBU, el aprendizaje de contenido disciplinar tiene un papel más claro y fuerte. Esta diferencia podría ser una pista a seguir, en la búsqueda de explicaciones sobre los problemas que tienen los alumnos cuando ingresan al nivel secundario, ya que maestros y profesores atenderían a distintas cuestiones cuando evalúan. Además los profesores se perciben en su rol, de un modo menos dubitativo que los maestros, aproximándose a lo que se espera que hagan conforme a un

¹³ Escuelas de Rendimiento Alto, Medio y Bajo

modelo escolar más tradicional. Recordemos el papel que juegan sus propias decisiones, según el segundo factor.

Dado que el instrumento de indagación empleado deja lugar a que algunos participantes hayan respondido bajo el sesgo del modelo de docente idealizado, se impone la necesidad de inquirir en profundidad y con otros tipos de instrumentos, para poder caracterizar más apropiadamente lo que se ha dado en llamar: la crisis del modelo tradicional. Es por ello que en una próxima etapa de la investigación sobre CBU, se empleará una estrategia de indagación basada en la técnica de grupos focales, mediante la cual se pretende que tanto docentes como alumnos se expresen libremente sobre los problemas que enfrentan y las estrategias que utilizan cuando evalúan o son evaluados.

Referencias

- Bertoni, a., M. Poggi y M. Teobaldo (1995) *Evaluación. Nuevo significado de una práctica compleja*". Buenos Aires: Kapelúz.
- Nadorowsky, Mariano y Daniel Brailowsky (2006) *Dolor de escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros ISBN 987-574-091-8.
- Fabietti, M.G. Coord. (2009) *El paradójal mundo de la acreditación. Una mirada sobre la evaluación en escuelas primarias*. Córdoba: UNC. ISBN:978-950-33-0703-8
- Perrenoud, Ph. (1996) *La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. España: Paideia – Morata. (Pedagogía).
- van der Berg, Rudolf (2002) "Teachers' Meanings Regarding Educational Practice". *Review of Educational Research*, Vol 72, N° 4 :577- 625.
- Vandestraeten, R. Y G. Biesta (2006) How is Education Posible? Pragmatism, Communication and the Social Organisation of Education. En: *British Journal of Educational Studies*. (ISSN 007-1005)V.54 (2): 160-174.
- Viola, Fernanda y María José Rivarola (2009) "Evaluación del aprendizaje de la Matemática, en el caso" (:93-106). En: Fabietti, M.G. Coord. (2009) *El paradójal mundo de la acreditación*. Una mirada sobre la evaluación en escuelas primarias. Córdoba: UNC.

ANEXO I. Aspectos metodológicos

Muestra

La selección de la muestra de docentes se realizó en dos etapas. En la primera seleccionamos aleatoriamente 20 escuelas, de un listado de 91. Este total corresponde al conjunto para el cual teníamos información sobre el porcentaje de repitentes en CBU¹⁴, indicador indispensable para clasificarlas según su nivel de rendimiento interno. En una segunda etapa entregamos los cuestionarios a cinco profesores por escuela, que dictan las siguientes materias: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología. Tuvimos un alto nivel de respuesta ya que 98 de 100 docentes las completaron. Consideramos que esta muestra tiene un nivel aceptable de representatividad, en razón de que no es nuestra intención generar parámetros poblacionales.

Instrumento

Se administró una encuesta diseñada ad-hoc. El cuestionario inicialmente solicita datos de carácter demográfico y luego contiene 54 preguntas referidas a: la gestión del aula, forma en que evalúa, relación con otros actores institucionales, organización y clima de la escuela. Las preguntas eran cerradas; sólo dos eran genuinamente abiertas. En apartados anteriores ya hemos indicado la perspectiva y dimensiones abordadas en lo relativo a ‘prácticas evaluativas’.

Procesamiento de datos

Para el Análisis de Correspondencia Múltiple se utilizó el paquete estadístico InfoStat, desarrollado en la Universidad Nacional de Córdoba. Se analizaron las trece variables índices antes descriptas luego de ser dicotomizadas, utilizando a la Mediana de cada variable como valor de corte de ambas categorías. Para todos los casos, 1: igual o menor a la mediana; 2: por encima de la mediana. Por razones de codificación de la base de datos, en los resultados informados, encontramos nombradas las variables por el número

¹⁴ Existen 113 instituciones ubicadas en la Ciudad de Córdoba que tienen el tercer ciclo de EGB, o CBU.

correspondiente al listado de los índices antecedido de M que indica que es la variable dicotomizada.

Realizamos el análisis sobre tres factores subyacentes pues decidimos trabajar con los que contribuyen a la explicación de al menos del 10% de la varianza. Los tres factores analizados explican en conjunto el 42,97% de la varianza¹⁵. El gráfico muestra la configuración delimitada por el cruce de los dos primeros factores, que explican aproximadamente el 33% de la varianza. Para la definición de cada factor hemos atendido a las variables que más contribuyen a él.

¹⁵ Cinco factores explican aproximadamente el 60% de la varianza.

ANEXO II

Contribución a la Chi cuadrado

	Autovalor	Inercias	Chi-Cuadrado	(%)	% acumulado
1	0,45	0,20	343,94	20,13	20,13
2	0,36	0,13	218,99	12,82	32,95
3	0,32	0,10	171,02	10,01	42,97

Coordenadas fila

	Eje 1	Eje 2	Eje 3	
1	-0,14	0,23	0,24	
2	0,17	-0,28	-0,30	M1
1	-0,08	-0,60	0,13	
2	0,10	0,73	-0,16	M2
1	-0,15	-0,58	0,07	
2	0,20	0,77	-0,10	M3
1	-0,34	-0,94	-0,08	
2	0,13	0,36	0,03	M4
1	-0,12	-0,46	0,41	
2	0,10	0,39	-0,35	M5
1	-0,42	-3,2E-03	0,01	
2	1,11	0,01	-0,03	M6
1	-0,46	-0,07	-0,08	
2	0,99	0,16	0,17	M7
1	-0,19	0,12	0,02	
2	0,54	-0,33	-0,07	M8
1	-0,35	-0,01	-0,25	
2	1,13	0,05	0,81	M9
1	-0,16	-0,01	-0,36	
2	0,65	0,06	1,49	M10
1	-0,53	0,12	0,11	
2	0,91	-0,22	-0,19	M11
1	-0,44	0,30	0,21	
2	0,57	-0,38	-0,27	M12
1	-0,55	0,13	0,53	
2	0,45	-0,11	-0,44	M13

