

ACTAS 2016

I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo

25 y 26 de Agosto de 2016

"Perspectivas actuales en la investigación en ciencias sociales: problemáticas, enfoques epistemológicos y abordajes teórico-metodológicos"

El papel de la Dirección de Evaluación Calidad Educativa de la provincia de Mendoza en el sistema educativo desde 1992

ISBN 978-987-575-164-4

Ricardo Lovaglio
ricardo.hernan.lovaglio@gmail.com

Título/proyecto de investigación o de tesis en el cual se enmarca: trabajo de especialización en Gestión social

Rubén Cervini (director).Eugenia Martin (co-directora)

Maestría en política pública y planificación social. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

El trabajo, *El papel de la Dirección de Evaluación Calidad Educativa de la provincia de Mendoza en el sistema educativo desde 1992*, sin pretender un análisis exhaustivo busca realizar una exposición de los que ha sido el movimiento de la eficacia escolar además de mostrar el debate acerca de la calidad educativa desde las diferentes perspectiva y posicionamiento teóricos. Para definir este concepto recurrimos a explicar que es la eficacia escolar, escuelas eficaces, equidad, relevancia pertinencia, etc.

Realizamos una clara distinción entre los que son los sistemas de evaluación de los sistemas de medición. Siendo este último parte de los sistemas de evaluación y estos evalúan al sistema educativo en su conjunto. Por ello, no dejamos de definir lo que son las evaluaciones estandarizadas, las cuales pueden ser en las áreas de lengua, matemática, ciencias naturales y sociales, los resultados de los alumnos en estas pruebas (variables dependientes) se presentan en relación a factores de logro académico. Este tipo de operativos que pueden ser tanto censales como muestrales.

Damos cuenta además de cómo trabajan las direcciones de evaluación de la calidad educativa tanto a nivel nacional (DINIECE) como provincial (DECE) en sus operativos de relevamiento de datos: Operativo Nacional de educación (ONE) y las pruebas provinciales de medición de la calidad educativa.

Además explicamos el carácter político de las evaluaciones estandarizadas y cuál es la función que tienen en este campo además del papel que tiene el Estado a la hora de definir su posición en la definición de educación. Si bien las pruebas no pueden dar cuenta de la realidad en su totalidad permiten conocer en líneas generales cual es el rumbo que puede tomar una política pública.

El trabajo busca partir de los conceptos más abstractos hasta llegar a explicar el ámbito institucional donde se realizan los trabajos de medición de los resultados de las pruebas, siendo el ámbito público el de nuestra incumbencia tanto en Argentina como en Mendoza.

Palabras clave

evaluación sistemática, calidad, eficacia, efectividad, dirección de evaluación

Introducción

El principal objetivo de este trabajo es revisar la relación entre política y evaluación de la educación. Pretende responder diversas preguntas sobre el significado de evaluar la calidad en la educación y la relevancia que ésta tiene para el sistema educativo en su conjunto, no solo en el plano político sino también en el institucional. Se examina además con qué técnicas, procedimientos y metodologías se realiza.

En el apartado I se exponen los conceptos más abstractos, tales como eficacia escolar, calidad educativa y equidad. Además, se presenta una breve reseña histórica de los estudios realizados por el “movimiento de eficacia escolar”, el cual impulsó fuertemente la evaluación de la calidad educativa, tanto a nivel internacional como nacional.

En el apartado II se orienta a presentar las diferencias entre sistemas de evaluación y sistemas de medición. Se exponen el significado de la evaluación estandarizada y las implicaciones y consecuencias de incluir la medición de factores escolares y extra-escolares en tales evaluaciones, sin perder de vista el carácter político de la evaluación.

Hasta aquí nos centramos en explicar los niveles conceptuales de los cuales precisamos para entender el significado de evaluar la calidad en la educación además conocer de cuando data este debate y la forma que el mismo reviste en los distintos momentos históricos sumado a las forma que toma aquella en los distintos países en los cuales el sistema de medición se practica.

Finalmente, en el punto III se describen los sistemas de evaluación nacional y provincial.

Pretendemos responder los siguientes interrogantes de investigación, tanto generales como específicos: ¿Cómo es la relación entre la evaluación de la calidad educativa y el diseño, ejecución e implementación de políticas, programas, planes o proyectos educativos llevados adelante por la Dirección General de Escuelas en la Provincia de Mendoza en el año 2013? ¿Qué particularidades presenta el sistema de evaluación de la calidad educativa acorde a las necesidades del sistema educativo en la provincia de Mendoza? ¿Cuál es la trayectoria histórica e institucional de la Dirección de la Evaluación de la Calidad Educativa de la provincia de Mendoza? ¿Cómo son los operativos de evaluación que lleva adelante dicha secretaría? ¿Qué significado tiene la evaluación sistemática? ¿Cuál es la importancia de contextualizar a través de factores de logro académico dichas evaluaciones?

I. Evaluación sistemática

1.1) Fundamentos teóricos: ¿qué es la evaluación de la calidad educativa?

¿Por qué la Dirección de Evaluación realiza: evaluación de los aprendizajes en áreas básicas de estudio investigando Factores de Contexto? Se relaciona con el significado de evaluar la calidad en la educación para dicha Dirección y su importancia para el sistema educativo en su conjunto tanto a nivel político como institucional. Esto no se realiza sin más sino que se enmarca en toda una serie de trabajos que tiene su origen en el mundo anglosajón además de pertenecer a todo un movimiento que busca estudiar la eficacia escolar, las escuelas eficaces, la enseñanza eficaz, etc.

1.2) Conceptos centrales

Uno de los temas educativos que más ha preocupado tanto a políticos, directivos, docentes como a investigadores es saber el motivo de por qué unos centros docentes tienen mejores resultado en alcanzar sus objetivos mientras otros, situados en contextos semejantes, fracasan en esa tarea (Murillo, 2003). Surge así el planteo como la posibilidad de que, conociendo las causas, se podría modificar la realidad y alcanzar así elevar los niveles de calidad educativa.

Por ello en este primer punto indagaremos sobre los conceptos centrales que nos permiten hablar de una “educación de calidad”: ¿de qué hablamos cuando hablamos de ella? ¿A qué responde? ¿Cómo surge? ¿Qué tipos de estudios se realizan para evaluar la calidad en la educación? ¿Cómo se construyen esos datos? ¿Qué aporten buscan hacer investigaciones de este tipo? ¿Contribuyen al ámbito de las políticas públicas? ¿Cómo lo hace? Estas son algunas de las preguntas que podemos hacer cuando pensamos en el las actividades y tareas que realiza la Dirección de evaluación de la calidad educativa aquí en Mendoza.

Frente a esto y como primera medida indagaremos acerca del movimiento de eficacia escolar ya que la investigación en esta área ha ofrecido hallazgos significativos facilitando la toma de decisiones en la política educativa. Aportando a los sistemas educativos actuales a direccionar las escuelas hacia la igualdad de oportunidades, maximizar el tiempo en ambientes educativos, propiciar la formación continua, cuidar los ambientes y mejorar la evaluación (Martínez-Garrido, 2011).

1.2.1) Eficacia escolar: ¿Qué significa?

La Eficacia Escolar se conforma como movimiento de investigación en la primera década del siglo XX, y está compuesto por ensayos, pruebas y teorías de muchos investigadores que tratan de acercar la teoría a la práctica del aula y la escuela. Y no solo estaban preocupados por cuestiones metodológicas tales como el tratamiento de los datos o los factores que se tienen cuenta para este tipo de análisis. De hecho, los tipos de investigaciones se pueden organizar de la siguiente forma:

(i) Investigaciones en Eficacia Escolar: estudian los factores “de escuela” que afectan al desarrollo académico de los estudiantes.

(ii) Investigaciones en Enseñanza Eficaz: determinan aspectos propios del proceso de enseñanza y del docente que influyen en la consecución de logros del estudiante.

(iii) Investigaciones en Eficacia Educativa: término propuesto por Scheerens y Bosker (1997) usado de nexo entre las investigaciones propiamente referidas a Eficacia Escolar y a Enseñanza Eficaz. No obstante, la investigación en Eficacia Educativa concierne a toda la investigación dentro del Movimiento de Eficacia Escolar. Por ello ésta amplitud es la que provoca a continuar usando el concepto de Eficacia Escolar pero asumiendo un sentido más amplio.

Para el movimiento de eficacia escolar una escuela eficaz es la que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica (Murillo, 2003). Esta conceptualización integra tres principios:

1. El principio de equidad: una escuela será eficaz si (y sólo si) favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos. De esta manera, eficacia y equidad no sólo no son términos contrapuestos sino mutuamente necesarios.

2. La idea de valor añadido: para que en la actualidad un centro sea considerado eficaz es necesario tener en cuenta tanto el rendimiento de los alumnos como la situación socio-económica y cultural de sus familias.

3. Se preocupa por el desarrollo integral del alumno: una escuela será eficaz si desarrolla toda la personalidad de cada uno de sus alumnos.

El movimiento que agrupa las investigaciones que tiene como objetivo el conocimiento de los factores escolares asociados al logro educativo ha llegado a convertirse en la línea de investigación pedagógica que ha aportado la mejor información para optimizar los niveles de calidad y equidad educativas

Por último, cualquier unidad de cualquier nivel del sistema escolar es eficaz si el conjunto de sus alumnos, en un período dado, progresa en los resultados de aprendizaje más allá de lo que debería esperarse de acuerdo a determinados factores no-escolares individuales y grupales (‘composición’) condicionantes de tal progreso (Cervini, 2010) .

La eficacia puede manifestar respecto de cualquier unidad de los niveles o instancias organizacionales del sistema (aula, escuela, municipio, provincia); cuando la unidad de referencia es la escuela, entonces, se habla de 'eficacia escolar'.

1.2.2) Calidad educativa

La asociación entre evaluación y calidad educativa es una relación histórica. La evaluación en la educación tiene su comienzo en los procesos educativos intencionales formalizados, siendo parte de la relación que se establece entre enseñar y aprender (Sverdlick, 2012).

Para comprender el concepto de "calidad en la educación" debemos entender lo que es "el logro" para los sistemas nacionales de evaluación siendo este el resultado que obtienen los estudiantes en diversas pruebas que miden conocimientos y habilidades que deberían haber sido enseñadas (de acuerdo con los programas de los Ministerios) en su paso por la escuela. Si la educación recibida es de buena calidad, entonces los alumnos obtienen buenos resultados y viceversa: ese es la premisa fundamental de los sistemas de medición (Arancibia, 2009).

La calidad en la educación implica tomar posición respecto de la finalidad, sentido y funciones de la educación. Debemos caracterizar la educación que estamos proponiendo o refiriendo además de las concepciones que llevamos con nosotros de la escuela y sus funciones como así también de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la acción de los docentes, de los procesos de evaluación etc. Además la calidad es un concepto político referido a la idea de educación como derecho al servicio de sociedades más justa y democráticas donde todos y todas asistan a la escuela que es el lugar donde ocurren experiencias educativas significativas. De esta forma la relación entre calidad y evaluación se produce en la medida en que las prácticas de evaluación se realicen en el marco de las políticas educativas que las definen y le dan sentido (Sverdlick, 2012). Vale la aclaración además que el enfoque desarrollado hasta aquí acerca de calidad educativa se realiza en oposición al concepto que hegemoniza y entiende a la evaluación como vara de medición, objetiva y neutral donde se define a la educación como un valor universal

La Unesco en la discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) plante que el concepto de calidad en la educación tiene una gran diversidad de significados, con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores, porque implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad (Blanco, 2007). La definición de una educación de calidad se transforma en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros. Con frecuencia, ésta se asimila con eficiencia y eficacia considerando la educación como un producto y un servicio existente en el

mercado que tiene que satisfacer a los usuarios (Blanco, 2007). Claro está que estas son dimensiones fundamentales para evaluar la calidad, pero la educación se fundamenta en un conjunto de valores y concepciones que configuran en gran parte el juicio de valor que se tiene acerca de la calidad de la misma. No se define de manera explícita, pero se elaboran una serie de indicadores para medirla que pueden dar una idea del enfoque que hay detrás.

En los países de América Latina y el Caribe hay dos interpretaciones concretas respecto de lo que es "calidad de la educación". Una entiende a la educación como la base de la convivencia y la democracia, haciendo hincapié en las dimensiones ciudadanas, cívicas y valóricas. Y la otra está en estrecha relación con los efectos socioeconómicos de la educación, bajo la línea de limitaciones o aportes al crecimiento económico, el acceso al empleo y la integración social.

Para Filmus (1999) el concepto de calidad en la educación está siendo utilizado como un concepto de crítica además de un objetivo a alcanzar por diversos actores (organismos internacionales, empresarios, funcionarios, investigadores, etc.) Se suma que es considerado como un elemento "democratizador" que evidencia el deterioro del sistema educativo en las últimas décadas. Además de que garantiza a la población que se incorpora a la escuela acceder a competencias, conocimientos, y valores que la educación promete. A partir de ello plantea dos perspectivas de la cuales se puede abordar el concepto de calidad en la educación una que atiende a una concepción "tecnocrática" donde se vincula a la baja calidad con ineficiencia o la escasa eficiencia que brinda el sistema educativo y donde la elevación de la misma depende de las acciones técnico-pedagógicas que permite mejorar la productividad de los actores e instituciones. Y otra perspectiva que suma a la calidad educativa a la problemática del mercado como un bien sometido a las leyes de oferta y demanda creando situaciones de competencia entre las instituciones escolares (1). Por otro lado, tanto la perspectiva de "mercado" como la "tecnocrática" parcializan el análisis y en la práctica proponen estrategias que tienden a la elitización educativa (Filmus, 1999) es decir están preocupados por la calidad en la educación pero una calidad privativa porque es para pocos. Ambas perspectivas tiene en común que absolutizan la relevancia de los factores endógenos a cada una de las instituciones educativas, no tiene en cuenta que una considerable parte de estos factores están fuertemente determinados por los contextos socio-económicos y las políticas educativas que, a nivel global, se aplican.

Al hablar de "calidad de la educación" se debe prestar atención a varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. La primera de ella es la eficacia: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender -aquello que está establecido en los planes y programas curriculares-, al cabo de determinados ciclos o niveles. Aquí el énfasis se pone en que sumado a asistir a clase, los estudiantes aprendan en el sistema. Bajo esta

dimensión se pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa. Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementaria del anterior, está referida a qué es lo que se aprende en el sistema y a su pertinencia en términos individuales y sociales (Yzaguirre Peralta, 2005). Así una educación de calidad es aquella cuyos contenidos dan respuesta a lo que necesita el individuo para desarrollarse como persona –ya sea intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y poder actuar así en los diversos ámbitos de la sociedad –el político, el económico, el social-. Esta parte del concepto se enfoca en los fines atribuidos a la acción educativa y a su realización en los diseños y contenidos curriculares. Por último, una tercera dimensión apunta a los procesos y medios que brinda el sistema a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Aquí la calidad se entiende como aquella que ofrece al estudiante un contexto físico adecuado para el aprendizaje sumado a un cuerpo docente preparado para enseñar buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta parte del concepto enfatiza el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

La calidad de la educación sumada a ser eficaz y eficiente, tiene que respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Promover el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, por lo que a nadie se le puede excluir de ella. El derecho a la educación se traduce como el derecho a aprender a lo largo de la vida y está fundado en los principios de obligatoriedad y gratuidad, y en el derecho a la no discriminación. Por relevancia se entiende al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y elaborar proyectos de vida con relación a los otros. La pertinencia hace hincapié a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para que la educación responda a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos. La equidad es asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieren. La eficacia y la eficiencia son atributos de la acción pública que nos indican en qué medida se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados a esta tarea (Blanco, 2007).

1.2.3) Equidad

El “movimiento de las escuelas eficaces” hizo renacer la confianza pública en el sistema educativo al igual que en sus posibilidades de disminución de desigualdades sociales reformulando así el principio de igualdad de oportunidades. La respuesta de los movimientos de escuelas eficaces a las críticas que reciben es que el objetivo de los proyectos de mejora educativa basados en las características de las escuelas eficaces es disminuir o atenuar tanto las diferencias «intracentro» como las diferencias entre centros (Baez de la Fé, 1991). La polémica se genera en torno al criterio de

éxito escolar por ello las definiciones más aceptadas de escuela eficaz se direccionan a entenderla como aquella que tiene la capacidad de obtener porcentajes similares de logro educativo para las diferentes clases sociales. Lo que implica la reformulación del principio de igualdad de oportunidades, ya no entendiéndolo como la igualdad de condiciones para todos los niños sino como una manera brindar condiciones a los alumnos atendiendo a sus características personales y sociofamiliares. Si esperamos que las escuelas por más eficaces que sean puedan por si solas eliminar las desigualdes sociales lo único que hacemos es confundir los niveles de análisis asimilando la política social a la política educativa y reduciendo el problema del cambio social al del cambio de profesores y alumnos (Baez de la Fé, 1991).

La igualdad de oportunidad educativa ha sido un principio clave del pensamiento democrático y de la justicia solidaria en las sociedades capitalistas (Cervini, 2002).

¿Qué debe entenderse por igual posibilidad de acceso cuando el objeto es la educación? En el caso del nivel primario los objetivos se orientan basándose en una teoría democrática direccionada a balizar una "reproducción social consciente", es decir, "la forma en que los ciudadanos adquieren (o deberían adquirir) la potestad para influir en la educación que formará los valores políticos, actitudes y formas de comportamiento de los futuros ciudadanos". En definitiva, ningún niño puede quedar por debajo del umbral democrático, establecido por cada sociedad. Así en la educación básica la igualdad equitativa de posibilidades se entiende como la igualdad de aprendizajes. De esta manera las diferencias de aprendizaje (educación post-primaria) se justifican de acuerdo al mérito. Entonces cualquier desigualdad en el aprendizaje de las competencias básicas, independientemente de su causa, podría considerarse como violación al principio de igualdad equitativa de posibilidades (Cervini, 2010).

La equidad no implica igualdad en el desempeño, sino en las oportunidades que el medio ofrece para optimizarlo. Las potencialidades de aprendizaje no son homogéneas, incluso en un universo con condiciones socioculturales uniformes en el origen y en el proceso. La equidad implica, pues, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades y para lograr hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro (Ocampo, 2000).

Hay distintas maneras de alentar la continuidad en el ámbito educativo. Si los contenidos de la educación son pertinentes, es decir entendidos por quienes los usan como relevantes, motivadores y útiles, los alumnos y las familias de bajos ingresos evalúan de diferente forma los costos de oportunidad que implican el mantenimiento en el sistema escolar, y se sienten más motivados para asistir a clases. Si la educación es de calidad, aumenta los logros y el entusiasmo de los propios educandos, incentivando la permanencia en el sistema con rendimientos progresivos. Se nota de manera relevante en los sectores pobres, que ingresan a una oferta desfasada tanto con respecto a

su situación sociocultural como a las exigencias que impone el mundo laboral. Esto se da también en la educación secundaria. La mayor continuidad y pertinencia del ciclo de enseñanza secundaria constituyen medios de integración social y de aumento de la igualdad de oportunidades a mediano plazo (Ocampo, 2000).

Sanchez de Concatti (1998) nos explica que la equidad implica igualdad de posibilidades y resultados, reconociendo los diferentes puntos de partida de los alumnos y utilizando apoyos diferenciales para conocer dichos resultados. Desde la equidad se contempla el acceso a la escuela a los distintos niveles del Sistema Educativo y también el acceso a los “aprendizajes fundamentales”.

II. Sistema de evaluación

II.1) Sistemas de evaluación: ¿cómo se evalúa?

El ciclo de procesos de transformaciones educativas tuvo su inicio en gran parte de los países a principio de los años '90 basándose en la idea de modificar el diseño organizativo e institucional de sistema educativo siendo esto prioritario. En América Latina, la mayoría de los países formaron sistemas nacionales de evaluación de la calidad, se crearon mecanismos regionales de medición de resultados y muchos países se incorporaron a las mediciones internacionales. Así los sistemas educativos comenzaron a contar con instrumentos técnicamente confiables para examinar sus resultados, especialmente aquellos pertenecientes a las asignaturas básicas: Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales.

Actualmente al auge de la evaluación lo encontramos registrado en los cambios sufridos en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos, que van en paralelo a las transformaciones presentes en el aparato escolar en las últimas décadas. Comprendidos como instrumentos al servicio del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento, los sistemas educativos son objeto de demandas múltiples y cada vez más exigentes. Se espera que contribuyan a producir sociedades abiertas, activas y equitativas; economías dinámicas y competitivas; sistemas políticos democráticos y pluralistas; personas, en fin, equilibradas, tolerantes y socialmente integradas. Sin embargo se están replanteando muchos de sus principios tradicionales producto de las demandas que perciben los mismos.

Sumado a esto, valorar los resultados de la educación es una tarea compleja y con riesgos. Ya que primero cualquier sistema de evaluación de resultados debe tener pretensión de globalidad, no reduciendo la tarea educativa a la meramente instructiva, ni ésta a la cognoscitiva. El segundo riesgo es el de utilizar dicha evaluación para realizar comparaciones y clasificaciones injustas de los centros.

Los sistemas utilizados deben ser muy sensibles respecto de sus posibles usos y efectos perversos (Tiana, 1996).

Otro tema relacionado a la evaluación se refiere a la creciente demanda social de información sobre la educación lo que se vincula con la llamada rendición de cuentas reposa sobre la convicción de que las escuelas y el sistema educativo en su conjunto deben responder a las demandas que ciudadanos y sociedades les plantean, de acuerdo con el análisis que se efectuaba más arriba. Por todo ello cabe preguntarse ¿qué puede aportar la evaluación a la mejora de la educación, maximizando sus ventajas y minimizando sus inconvenientes? (Tiana, 1996).

Por todo esto podemos entender cuando se plantea que nuestros sistemas nacionales han de ser de evaluación y no de medición, entendiendo que la medición está incluida en el concepto de evaluación. La evaluación sistemática, en primer término, supone que la información recabada será definida con cierto grado de precisión además ser planificada y reunida en forma continua. Posteriormente, otro elemento central es la relación que se establece para interpretar la evidencia, es decir no solo debe ser recogida sino además debe ser interpretada con especial cuidado. El tercer elemento tiene que ver con que en la evaluación se realiza un juicio de valor por ello además saber cuan exitoso es un programa educacional en alcanzar sus metas sino que demanda juicios sobre las metas en sí. Los juicios pueden sobre el valor de los programas, currículos o instituciones evaluadas, como también sobre futuras decisiones políticas o acciones. Finalmente el último elemento de la definición se vincula con un foco de acción lo que significa que en la evaluación hay un juicio intencionado hacia a las acciones futuras y a la toma de decisiones.

Concretamente, la diferencia entre la medición y la evaluación se encuentra en que la primera tiene el propósito de efectuar comparaciones entre individuos con ciertas características. En la segunda no es necesario ni deseable hacer comparaciones entre estudiantes individuales, porque interesa más, por ejemplo, la efectividad de un programa. La medición apunta al proceso de medir sin que haya aun valor en el objeto a medir.

Además la evaluación no debe ser entendida como una prueba externa que busque suplantar la responsabilidad de los profesores en la evaluación estudiantil. Esta se centrada en los adelantos de cada estudiante pudiendo ser para fines de diagnóstico, de clasificación y/o de promoción.

Por último se debe distinguir evaluación de investigación. Más allá de que tengan características en común, la diferencia se encuentra en que aquella última busca producir nuevos conocimientos sin pensar en decisiones prácticas; en cambio la evaluación tiene inherente un foco de acción (Arancibia, 1997). Sumado a que los resultados de la investigación se pueden generalizar, no así los de la evaluación que llega a conocimientos específicos para un grupo particular.

La evaluación del sistema educativo no se refiere únicamente a evaluar el logro escolar (Arancibia, 1997). El proceso educativo se funda en la interrelación de objetivos, experiencias de aprendizaje y evaluación estudiantil; así la probabilidad de evaluar el sistema se vincula con evaluación de: objetivos, docentes, de los factores que influyen en el proceso (textos, establecimientos, padres, etc.) directores de establecimiento, ambiente, características personales de los alumnos —como autoestima, influencia familiar, condiciones de vida, gasto en educación, nutrición. No obstante, evaluar el logro escolar atiende a la medición del efecto que tiene el sistema en los estudiantes además de ser el requisito que habilita confrontar con los distintos factores que afectan al rendimiento. El logro, de algún objetivo o conducta, es la meta del proceso educativo: se busca que el estudiante durante su permanencia en el sistema adquiera o desarrolle características que no poseía al entrar al proceso (Arancibia, 1997).

Un aspecto importante es dar cuenta del por qué y para qué se realizan estos sistemas de medición de la calidad: el propósito de evaluar el aprendizaje a nivel nacional es mostrar el rendimiento académico de los estudiantes de una nación o región además de obtener información del progreso efectuado por las escuelas, los distritos escolares, los municipios o los estados mismos para alcanzar las metas de sus programas escolares u otras del sistema educativo, detectar problemas en los programas de estudio, la instrucción en la sala de clases y el comportamiento de los estudiantes en el país.

En conclusión, los objetivos de los sistemas de medición se orientan a establecer la calidad de la educación en sus respectivos países, para así ayudar a definir políticas de mejoramiento de la calidad de la educación. En cambio, los sistemas de evaluación son como una fuente esencial de información para la toma de decisiones ya sea a nivel de las autoridades centrales de los distintos países o a nivel de profesores, en la definición de cambios de prácticas instruccionales o de mejoramiento de la enseñanza (Arancibia, 1997).

II.2) Conceptos centrales

II.2.1 Evaluación estandarizada: ¿Qué se pretende medir y de qué manera?

Una evaluación nacional del rendimiento escolar no sólo manifiesta la actuación académica de los estudiantes de un país o región sino que además evalúa el progreso efectuado por escuelas, distritos escolares, municipios o estados para alcanzar las metas de los programas de estudio y otras metas del sistema educativo. Además las evaluaciones también pueden configurarse para identificar áreas con problemas en el rendimiento académico y de esa manera recomendar formas de mejoramiento del aprendizaje.

El objetivo de los sistemas nacionales de medición del rendimiento académico es evaluar el progreso de los sistemas escolares para cumplir con las metas de sus programas de estudios u otras metas del sistema educativo en general, e identificar problemas en los programas de estudios y en la enseñanza. En el proceso de encaminar la práctica de evaluar la educación mediante sus correspondientes pruebas para luego generalizar su uso, hay **que** tener en cuenta algunos puntos claves a la hora de tomar decisiones, alguno de ellos son: determinar objetivos y costos, establecer un sistema de administración para apoyar el proceso de evaluación, seleccionar pruebas apropiadas, diseñar y administrar instrumentos eficaces, difundir los resultados de las pruebas y retroalimentar el sistema, apoyar investigaciones complementarias y, sobre todo, asegurarse de que los resultados de las evaluaciones se tienen en cuenta al momento de tomar decisiones a nivel local y nacional (Psacharopoulos, 1991).

La evaluación que se realiza de manera correcta se torna una herramienta para el cambio con mucho potencial. En el caso de que los sistemas educativos mejoraran la evaluación que se sucede diariamente impactaría fuertemente sobre ellos: los alumnos tendrían un gran apoyo en el proceso de aprendizaje además serían más justas las evaluaciones de certificación garantizando de ese modo que los individuos estarían preparados para lo que se formaron, seleccionando de ese modo a los individuos más competentes para que cumplan con las funciones de conducción y responsabilidad institucional, aprendiendo aún más de su experiencia tanto docentes como escuelas sumado a que familias sabrían que es lo que sus hijos están tratando de aprender sin dejar de conocer sobre sus dificultades. De esta manera la sociedad en general tendría mayor conocimiento y compromiso con la educación, las políticas educativas podrían estar sustentadas en una base de información más sistemática (Ravela, 2006).

Toda evaluación estandarizada empieza por definir qué deberían saber los estudiantes. Lo que se cuantifica no es cuanto saben los alumnos sino cuantos saben “lo que deberían saber”. Cuando se trabaja con niveles de desempeño que describen lo que son capaces de hacer los alumnos con lo que han aprendido (algo intrínsecamente cualitativo), se cuantifica la cantidad o proporción de alumnos en cada nivel (Ravela, 2006).

Por todo esto podemos decir que la oposición cuantitativo-cualitativa es falsa. Ante todo hablamos de distintos enfoques para abordar la realidad, donde cada uno da cuenta de un aspecto de la misma pero ninguno da cuenta por completo de ella, hablamos de enfoques complementarios y usados en forma conjunta. Toda cuantificación tiene su origen en un análisis cualitativo, es decir, parte de una descripción y categorización de situaciones de la realidad. Una prueba, ya sea diseñada por un profesor en el aula o por un especialista en evaluación, es siempre un instrumento realizado

para captar un fenómeno cualitativo: lo que el alumno conoce y lo que puede hacer con el conocimiento.

Lo relevante es entender que la evaluación estandarizada no le interesa mostrar situaciones individuales o excepcionales sino lo que buscar es dar cuenta del sistema educativo en su conjunto, tener una visión global del mismo. En cambio las evaluaciones internas, las del docente, están atadas a fenómenos de subjetividad como podría ser la condescendencia de un docente hacia un alumno. Las evaluaciones externas justamente pretenden ofrecer al profesor la posibilidad de ubicar el desempeño de sus alumnos y sus propias evaluaciones en el marco de referencia más amplio de los aprendizajes en el conjunto del sistema educativo (Ravela, 2006). Tanto las evaluaciones internas como las externas pueden y deben complementarse, en la medida en que ambas tienen limitaciones y potenciales.

El propósito de la educación es doble: potenciar el desarrollo único y original de los individuos además de incorporarlos a la sociedad de la que forman parte y permitirles manejar los códigos de ésta; fomentar el desarrollo de las culturas locales pero también garantizar la integración nacional a través de un conjunto de valores y conocimientos compartidos. Inevitablemente esta tensión aparece en las decisiones relativas al currículo y a la evaluación.

Las evaluaciones estandarizadas implican que el Estado cumple un papel central en la definición de la respuesta a esa pregunta, a través de la producción de información sobre el grado en que los conocimientos y competencias fundamentales están siendo logrados en el sistema educativo (Ravela, 2006). Además no se ocupan de entrar en el terreno de la diversidad y ni buscan analizar todo lo que el alumno aprende sino que busca aquello que haya sido definido como base de la formación común al conjunto de los ciudadanos.

El problema central de las argumentaciones contra estas evaluaciones es la tesis de que no puede haber un referente común que defina los aprendizajes fundamentales para todos los alumnos de un país (Ravela, 2006). Están dirigidas a evaluar algunos de los aspectos más relevantes de la enseñanza, pero no alcanzan a cubrir la totalidad de los objetivos y propósitos educativos. Nos encontramos además con disciplinas importantes que no son evaluadas. Sumado a que hay aspectos de carácter local y contextual que configuran una parte central de la enseñanza pero no son parte de una evaluación estandarizada a nivel nacional.

Es así que cuando hablamos de "calidad", la mayor parte de las veces adjudicado a las evaluaciones estandarizadas, resulta un tanto excesivo ya que hay más en la calidad educativa que no puede ser adjudicado por las evaluaciones estandarizadas.

Es fundamental explicitar que lo que se evalúa es una parte de los objetivos educacionales, aclarando además que no se abarca todo lo importante ni se pretende que los centros educativos se dediquen plenamente a trabajar alrededor de aquello que es evaluado.

Parte del proceso de consolidación de una cultura de la evaluación es aprender a ver los resultados de las evaluaciones estandarizadas en sus justos términos, es decir, como información necesaria pero no suficiente (Ravela, 2006). Entendiendo que permite describir como es la situación del sistema educativo además de guiar el trabajo de los docentes, partiendo de un recorte o parcela de conocimientos y competencias que se han comprendido como fundamentales para todos los estudiantes sumado a que son necesarias para el desarrollo de sus capacidades en otras áreas formativas.

Finalizando, es necesario enfatizar que la “estandarización” en las evaluaciones de gran escala se utiliza para garantizar que los productos se puedan comparar, por ello las pruebas deben ser comunes para todos como así también los procedimientos de aplicación y corrección.

Hay dos grandes modelos existentes para construir pruebas estandarizadas y el procesamiento de sus resultados: la Teoría Clásica de los Tests (TCT) y la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Cada modelo produce “datos numéricos” los cuales poseen distintos significados. De esta manera se vuelve imprescindible que el usuario de las evaluaciones estandarizadas tenga información básica al respecto.

La teoría clásica del test (TCT) consiste en que las pruebas estandarizadas son elaboradas y calificadas de modo tal que cada ítem o actividad propuesta a los alumnos vale 1 punto si la respuesta es correcta y 0 si es incorrecta. Así todos los ítems tienen el mismo valor en los puntajes de los alumnos, independientemente de su grado de dificultad. Tanto un ítem fácil como un ítem muy difícil valen 1 punto.

Bajo este marco, el puntaje que obtiene un alumno es muy fácil de calcular y de entender. Entonces si la prueba tiene 36 preguntas y un alumno responde correctamente 24, ese será su puntaje. El puntaje mínimo de la prueba es 0, en el caso en que el alumno no responda correctamente ninguna pregunta, y un puntaje máximo, que es igual al total de preguntas de la prueba (36 en este ejemplo).

Además es importante resaltar que si un alumno responde correctamente 10 preguntas, entre ellas las cinco más complejas, y otro alumno responde correctamente 10 preguntas, pero ninguna de las cinco más complejas, ambos obtendrán 10 puntos en la prueba, aun cuando uno haya demostrado capacidad para responder aspectos más complejos o difíciles.

Es la metodología más antigua y más usada en los países de la región. Si bien es más sencilla de comprender presenta limitaciones ya que no permite vislumbrar la dificultad y complejidad de las tareas a la hora de establecer los puntajes y no se pueden establecer comparaciones en el tiempo suficientemente estables y concretas.

Por otro lado y de modo más sofisticado encontramos la teoría de respuesta al ítem la cual es un desarrollo matemático para la generación de puntajes en pruebas estandarizadas.

Parte de la idea de que hay en cada alumno una capacidad relativa a lo que la prueba evalúa (generalmente llamada “rasgo latente”), y que dicha capacidad determina la probabilidad de que el alumno responda correctamente a cada pregunta de la prueba, según la dificultad de las mismas (Ravela, 2006).

Los puntajes se expresan en una escala que tiene una media de 500 puntos. Los valores de la escala pueden variar entre alrededor de 100 y 900 puntos.

A diferencia de TCT en la TRI la escala no tiene un cero absoluto, sumado a que tampoco tiene un puntaje máximo (que en la TCT es el total de actividades de la prueba). El mínimo y el máximo lo determina cada aplicación. Lo que se hace con la TRI es “centrar” la escala en el promedio de habilidad de la población estudiada. Por lo tanto, el punto de referencia de la escala es la media. Ravela (2006) lo explica de la siguiente manera: “Si un alumno tiene un puntaje cercano a los 500 puntos, eso significa que su nivel de capacidad está en el promedio de la población evaluada. La escala se construye de tal modo que dos tercios de los alumnos se ubican entre 400 y 600 puntos. Si un alumno tiene un puntaje de 650, eso significa que tiene una capacidad muy superior al promedio. En cambio, un puntaje de 300 puntos significa que está entre los alumnos de peor desempeño”.

La escala de puntajes representa dos cosas al mismo tiempo: la capacidad de los individuos sumado la dificultad de las preguntas de la prueba. Lo que se traduce en que un puntaje vinculado a 500 puntos tiene una dificultad intermedia. Una pregunta que tiene un puntaje de 700 es difícil (puede ser respondida por los alumnos más capaces) otra que se vincula a 300 puntos es fácil, todos pueden responderla inclusive los menos capaces. Dos alumnos pueden haber respondido correctamente la misma cantidad de preguntas, pero el que respondió preguntas más complejas obtendrá un puntaje más alto (Ravela, 2006).

Otra distinción importante es la de los promedios y las frecuencias relativas. Los promedios son medidas muy resumidas con posibilidad de esconder situaciones muy diferentes en términos de las diferencias internas en los resultados. Para ello es importante que los reportes informen no solo acerca de los promedios, sino también acerca de la “dispersión” de los puntajes, que está fuertemente relacionada con la equidad o inequidad en el logro de los aprendizajes evaluados (Ravela, 2006).

Es importante tomar el tema de la construcción de niveles de desempeño cuales hacen más comprensible y relevante la información otorgada por una prueba. Una prueba estandarizada da siempre un puntaje en una escala continua (tanto en TCT como en TRI). Convertir esa escala continua en tres, cuatro o cinco grandes categorías que habiliten para describir los que los alumnos pueden hacer que la información sea más relevante y significativa.

Los niveles de desempeño siempre son inclusivos (Ravela, 2006). Lo que quiere decir que los alumnos de niveles superiores tienen posibilidades de responder a las actividades de esos niveles sino que además se encuentran con una mayor probabilidad de responder a las actividades de los niveles inferiores. No así los de niveles inferiores ya tienen bajas probabilidades de responder de formas correctas a preguntas que corresponden a niveles superiores.

II.2.2) El carácter político de la evaluación

Cuando se insiste en el carácter político de la evaluación se comprende que todo el proceso está cargado de esta dimensión. No se puede evitar la existencia de relaciones de poder entre los actores que participan de los procesos evaluativos (docentes, alumnos, directivos, supervisores, etc.) y la decisión de efectuar una evaluación es en sí misma una decisión política o mejor dicho política pedagógica. La perspectiva de la evaluación que se adopta se corresponde con el marco o contexto político que le da sentido o existencia (Sverdlick, 2012).

Sin embargo, las políticas educativas han hecho hincapié primero que todo en la cobertura, para pasar posteriormente a la eficiencia terminal y, posteriormente, en el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos y en la equidad del servicio educativo. Esta secuencia de políticas no es casual en países como los latinoamericanos ya que responde a la similar evolución del contexto demográfico, económico, social y cultura (Martínez Rizo, 2003).

Nuestros países durante esta última década han logrado mejorar los sistemas de información además de desarrollar los sistemas de pruebas nacionales para valorar el aprendizaje de los alumnos. Sin duda estos esfuerzos han sido importantes pero falta alcanzar su consolidación además de adolecer sus fallas claras. Las políticas educativas de la región han tenido serias deficiencias en distintos aspectos: diagnóstico incompleto e impreciso; en el diseño de los programas simplista, etc.

La educación de calidad para todos entendida como derecho humano fundamental se relaciona con tres dimensiones fundamentales: la equidad, la relevancia y la pertinencia. Atributos que además de ser básicos configuran las preocupaciones centrales de la propia acción pública en campo de la educación.

Los niños y las niñas de la región llegan a la escuela en condiciones muy desiguales las cuales se acentúan aún más a causa de factores internos de los sistemas educativos. La segregación

socioeconómica y cultural de las escuelas; la desigual distribución de las oportunidades educativas; las escuelas que se ocupan a estudiantes de contextos de pobreza y cuentan muchas de ellas con menores recursos y con personal menos cualificado; y los procesos educativos con tendencia a discriminar a aquellos estudiantes con capital cultural distinto al dominante y que con frecuencia provienen de familias de menores ingresos económicos o de otras etnias y culturas.

Para la UNESCO calidad y equidad se presentan no solo como compatibles sino que además son indisolubles. Una educación se vuelve de calidad cuando otorga los recursos y brinda ayudas buscando obtener que quienes estudian alcancen los niveles de desarrollo y aprendizaje en relación a sus capacidades.

El significado de esto es que en la medida en que los que estudian y no solo aquellos que su situación de clase y cultura sean las de los sectores dominantes, desarrollen las competencias requeridas para obtener su ciudadanía, de la misma forma que ubicarse en la actual sociedad del conocimiento, trabajar en un empleo digno, y ejercer su libertad. Así la equidad se vuelve una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación. Equidad no es igualdad, aunque se vinculen directamente. Esta asimilación de conceptos repercute en tratamientos que son homogéneos y han desembocado en la profundización de la desigualdad. La equidad incluye los principios de igualdad y diferenciación, porque tan sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad (Blanco, 2007). La verdadera equidad no sólo garantiza el acceso y la permanencia en la educación sino que además implica una *democratización en el acceso y apropiación del conocimiento*.

Desde el enfoque de la equidad, se deben equilibrar los principios de igualdad (lo común) y diferenciación (lo diverso). Los sistemas educativos deben tender a que todos los alumnos desarrollen unas mismas competencias que los habilite a la participación y actuación en la sociedad y el desarrollo del proyecto de vida, además de brindar la oportunidad de incorporar otros aprendizajes que sean importantes en función de los diferentes contextos y culturas y de los múltiples talentos, intereses y motivaciones de cada persona. Para que esto resulte se necesita apoyar a las escuelas y a los docentes mediante la formación, orientación, dando materiales educativos sumados a recursos de apoyo.

La región ha conseguido avanzar en la igualdad en el acceso, pero debe luchar por alcanzar la igualdad tanto en la calidad de la oferta educativa como en los resultados de aprendizaje. Lo que significa ningún estudiante aprenda menos por su procedencia social, cultura, condiciones personales o el lugar donde habite.

II.2.3) Factores de logro o eficacia, efectos escolares y sus propiedades científicas

Los sistemas de medición no están solo preocupados por saber sobre el nivel de la calidad de la educación en sus países, sino que se suma el interés por hallar cuáles son los factores asociados a los distintos niveles de rendimiento alcanzados por los estudiantes y así poder efectivamente colaborar en la definición de políticas educacionales, dado que eso habilita poder saber lo que realmente está influyendo en el buen funcionamiento del sistema educacional. Para recolectar información sobre los factores asociados se precisa conseguir otro tipo de información, razón por la cual se aplican *cuestionarios* a distintos agentes que puedan estar influyendo en el nivel educacional de los alumnos y se controlan diversas variables de interés. Los cuestionarios se aplican a los directores, profesores, padres e incluso a los mismos alumnos.

En América Latina hablar de los “estudios de factores asociados” a los trabajos de análisis e investigación efectuados a partir de la interrelación entre resultados de pruebas e información relevados mediante los cuestionarios complementarios. Este tipo de estudios busca dar cuenta de los “factores” inciden en los resultados y sobre todo, en los aspectos que puedan ser objeto de toma de decisiones por parte de las autoridades educativas y de los educadores, es decir, sobre los que se pueda actuar desde el sistema educativo. Los “factores” fundamentales que afectan los aprendizajes son los de tipo sociocultural: el nivel educativo de los padres de los alumnos, el equipamiento cultural del hogar, su situación económica (Ravela, 2006).

Las escuelas cuyos alumnos pertenecen a familias con la mayor trayectoria en el sistema educativo y además viven en condiciones materiales razonables tienen el camino con más facilidades para aprender. A diferencia de las escuelas que tienen entre sus aulas alumnos cuyos padres tuvieron limitadas oportunidades educativas o que viven bajo condiciones de pobreza se les presenta una tarea bastante más difícil y exigente. Además se reconoce que el problema no se vincula con el origen social individual de cada alumno sino que tiene más que ver con la constitución social del alumnado de cada escuela lo que significa la concentración de alumnos con origen social desfavorables en determinadas escuelas. No obstante, hay que aclarar que estos “factores sociales” están bajo el control de las escuelas y del sistema educativo. Aquí la política educativa es poco lo que tiene para hacer, a lo sumo tomar medidas que eviten el incremento de la segregación social de la matrícula o bien, aumenten la motivación de los padres para apoyar a sus hijos en la escuela. Por otro lado, hay “factores” a los que con frecuencia se llama “escolares”, los cuales tienen una dependencia estrecha con los educadores.

Investigar sobre estos factores sirve para que el sistema educativo resuelva lo necesite para poder mejorar los resultados de los alumnos mediante dos premisas:

- a. no hay soluciones mágicas que puedan derivarse de un análisis estadístico;

b. la acción educativa tiene límites y no es omnipotente; en condiciones de pobreza extrema es difícil que el sistema educativo pueda actuar y lograr resultados si dichas condiciones no se modifican desde el sistema social y político (Ravela, 2006).

“Factores escolares” pueden ser objeto de política educativa: el liderazgo educativo, el clima del centro escolar, la existencia de expectativas altas en relación al desempeño de los alumnos, la dotación de libros y textos en medios desfavorecidos, la experiencia y estabilidad de los equipos docentes, etc.; se relaciona con lo que se puede intervenir mediante la toma de decisiones dentro del sistema educativo.

Otro punto significativo es que se los denomina asociados porque se encuentra una “asociación estadística” entre ciertos factores y los resultados medidos por las pruebas estandarizadas.

Los factores pueden ser considerados variables, como tal son utilizados en estadísticas para designar aspectos de la realidad que se pueden cambiar además de ser medidos o clasificados en categoría por lo tanto pueden tener distintos valores o categorías. La “*variable dependiente*” es la que se busca explicar su comportamiento. En el caso de los estudios de factores asociados son los resultados de las pruebas estandarizadas. En cambio “variables independientes” es la que influye en el comportamiento de la variable dependiente: el nivel sociocultural de la familia o del grupo del estudiante, la estabilidad del equipo docente, el clima del centro educativo, etc.

III. Sistema de evaluación nacional y evaluaciones nacionales

III 1.) El caso de Argentina

Según Larripa (2007) en el año 1993 bajo la sanción de la *ley federal de educación* la misma crea en el Ministerio de Educación de la Nación, el *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC)*. La implantación de un sistema de evaluación de aprendizajes de escala nacional se entendió desde el principio como una política que, gestada desde el gobierno central, impulsó un proceso de transformación educativa en las provincias, cuidando que el funcionamiento de los sistemas educativos jurisdiccionales orientaran las políticas nacionales.

En el año 2000 se conformó el IDECE, Instituto de Calidad Educativa, entidad semiautónoma del Ministerio de Educación (Ferrer, 2006). El Instituto se disolvió al poco tiempo y actualmente lo reemplaza la DiNIECE, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, órgano de línea del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Aquel realiza muestras representativas de forma anual sumada a que en último año de educación secundaria efectúa mediciones censales. Los instrumentos son normativos, basados en preguntas de opción múltiple

además de ir acompañadas por cuestionarios a alumnos, directores y docentes para el relevamiento de factores asociados al rendimiento.

Las mediciones en Argentina son de bajas implicancias. Lo que significa que los resultados no tienen consecuencias directas en los actores del sistema. Mediante la UNESCO-ORELAC la provincia de Buenos Aires ha realizado un sistema de medición basado en el modelo de “valor agregado” que nos habilita a medir el progreso académico de los alumnos considerando los factores socioeconómicos de cada población escolar. Los grados de cobertura y las metodologías de evaluación son propios de cada provincia, así como el grado de apoyo que han solicitado al Ministerio de Educación para el desarrollo de instrumentos propios. Sumado a esto todas las provincias han logrado desarrollar algún tipo de estrategia propia para la difundir los resultados del operativo nacional de evaluación.

Durante varios años, en la DINIECE se utilizó la Teoría Clásica de las Pruebas (TCP) para diseñar instrumentos de evaluación. Los resultados se rendían bajo la forma de porcentaje de respuestas correctas. El porcentaje medio de aciertos muestra cual es el tanto por ciento medio de aciertos de los alumnos en los ítem de las distintas pruebas, pero no lo que los alumnos saben o no saben. No es válido apuntar el éxito o fracaso en función de un valor medio de aciertos, y no existe valor alguno que, a priori, pueda considerarse como rendimiento satisfactorio o insatisfactorio (Leones, 2009)

Actualmente el diseño de pruebas para evaluar la calidad educativa se realiza bajo dos ejes fundamentales: el enfoque de Pruebas Referidas al Criterio (PRC) y el uso de la Teoría Respuesta al Ítem (TRI) como modelo matemático para procesar y producir los resultados. Los resultados se exponen en relación con escalas de rendimiento para cada área evaluada.

III 2.) Mendoza

En Argentina, Mendoza, fue la provincia pionera en lo referente a realizar mediciones direccionada al campo del rendimientos educativos en el área de Lengua y Matemática (Tenti Fanfani, 1998).

En el año 1992 , la Dirección General de Escuelas (DGE) establece junto con la UNESCO/ORELAC y UNICEF- Argentina el operativo de aplicación de pruebas de rendimiento para cuarto grado al cual se suman los cuestionarios destinados a observar variables de gestión de directores y docentes. Constituyese así el antecedente más proximo de los estudios sistemáticos a nivel nacional establecidos por la Subsecretaria de Evaluación de la calidad de la Educación del Ministerio de Educación de Nación.

El SI.P.E.C área educativa, Sistema Público de Evaluación de Calidad en Educación , dependía de la Secretaría General de la Gobernación, por ser un sistema de evaluación externo. Se creó en año

1992 siendo el primer sistema de Evaluación de Calidad en Educación, al año siguiente la nación comienza a realizar evaluaciones de manera conjunta con todas las provincias mediante el SI.N.E.C (Sistema Nacional de Evaluación de Calidad). La justificación respecto de la necesidad de evaluar en aquellos años se debió a que se buscaba dar respuesta a los fenómenos producidos en los últimos tiempos tales como la masificación de la escolarización , avance tecnológico, cambios económicos socioculturales, todo lo cual produce grandes interrogantes sobre los nuevos conocimientos, ect. La cuestión ya no era solo asistir a la escuela sino que el desafío es aprender cada más y mejor en la escuela. Por aquellos años comienza a entenderse que la falta de conocimiento es un indicador clave de pobreza, de ahí la necesidad de evaluar y de esa manera detectar la escuelas donde los logros de aprendizaje son bajos y así poder lograr las mejores soluciones para alcanzar la equidad. Se busca asegurar que los estudiantes, en especial los más carenciados, consigan adquirir por lo menos lo se llama "Aprendizajes Básicos".

Con este tipo de información se buscaba que las autoridades oriente las políticas educativas hacia sectores, además de las áreas de aprendizaje, que más lo necesitan. A las escuelas de características similares les ofrece la posibilidad de compartir enfoques , experiencias, analizar proyectos, que hayan dado los mejores resultados. Y finalmente, a los docentes, mediante las pruebas, les da la posibilidad de tener un modelo claro de los resultados esperados, teniendo una vista objetiva de los logros y los obstáculos en los aprendizajes de los alumnos.

Las evaluaciones tomadas no son el modelo de evaluación continúa que se aplica en las escuelas, son evaluaciones externas, objetivas, que suman información confiable para buscar , con datos, alternativas de solución a los problemas de logros de aprendizaje de los alumnos en las aulas y las capacidades evaluadas.

En aquellos años la información llega a cada una de las escuelas mendocinas a través de un informe preciso de los logros y dificultades que se obtuvieron efectuado por especialistas de distintas áreas. Sumado a brindar un ejemplar que se realizó en cada área buscando dar tanto al docente como a la comunidad educativa en general, un modelo de lo que se esta evaluando.

Considerar la calidad y la equidad implica introducir nuevos indicadores en la evaluación. A partir de esto debamos decidir sobre la incorporación de información científica sobre el nivel del logro de "aprendizajes fundamentales" que todo alumnos debe tener al terminar ciertos ciclos de enseñanza formal. Estos representan las competencias básicas que aseguran la posibilidad de continuar aprendiendo en el futuro y de esa manera acceder a niveles superiores de conocimiento. A parte de esto se suma la relevancia desde punto de vista de la equidad, examinar la manera en que se distribuyen esos aprendizajes al interior del sistema educativo.

III.2.4) Operativos realizados por el SIPEC área educativa

En síntesis, 1992 cuando se crea el SIPEC (siendo el primero de los sistemas de evaluación del país) hasta 1996, Mendoza relevó datos sobre los logros de aprendizaje de las cuatro áreas claves: Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Sociales en tres cortes del sistema educativo de 7º año de lo que eran las escuelas primarias y 5º año de la escuela secundaria. En '94 se aplicó en 3º año de la escuela primaria como también al segundo año del nivel secundario. En los 4 primeros años se hizo censo. En el '96 se realizó una muestra ampliada de 10000 alumnos tanto para Matemática y Lengua y unos 5000 alumnos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Durante el transcurso del año 1997 se implementa el instrumento que recaba datos de factores asociados a logros académicos mediante los cuestionarios del alumno, los docentes y directivos buscando detectar indicadores de proceso. Finalmente, en el año 1999 se implementa la metodología del "valor agregado".

Conclusión

A partir del presente trabajo buscamos dar cuenta de la relación que se establece entre la evaluación de la calidad educativa medida por evaluaciones estandarizadas, lo que nos permite conocer el estado en el cual se encuentra nuestra educación, y de esta forma dar un insumo más al debate en el cual se centra este tema. Buscamos responder al interrogante de cómo alcanzar una educación de calidad para todos y todas atendiendo a los conceptos: equidad, eficacia, efectividad, etc. permitiéndonos incidir en el campo de la política. Desde sus diferentes aristas, el debate acerca del papel que cumple el Estado como encargado de otorgar una educación de buena calidad se vincula no solo con la formulación de políticas públicas que se dirigen hacia la inclusión sino que además está en estrecha vinculación con la posición política de quienes las efectúan como también de la concepción de educación en la cual se paran para formular esas políticas.

Afirmamos además que la inclusión educativa comprendida como un derecho fundamental permite disminuir el riesgo que tiene los alumnos de caer en la exclusión. En este punto la evaluación estandarizada usada de manera correcta se torna una herramienta con mucho potencial. Sumado a comprender que una educación de calidad se relaciona con: la equidad, la relevancia y la pertinencia. Atributos que constituyen las preocupaciones centrales de la misma acción pública en campo de la educación. Ha habido grandes avances en la igualdad de accesos pero se debe buscar conseguir la igualdad en la calidad de la oferta educativa como los aprendizajes debido a que ningún estudiante debe aprender menos por su origen social, cultura, condiciones personales o el lugar donde habite. En este sentido la equidad en la educación es fundamental ya que es la que brinda las oportunidades para optimizar el medio en el cual se está inserto permitiendo de este modo que se desarrollen sus potencialidades y se haga mejor uso de ellas.

Respecto a los factores escolares consideramos que si bien un estudio sobre los mismos no puede derivar de manera directa en recomendaciones de política educativa, ya que se necesita más que de un análisis de correlaciones entre variables y resultados de las pruebas, aquellos pueden ser objeto de política educativa vinculándose intervención en la toma de decisiones dentro del sistema educativo. La formulación de una política pública requiere de un conocimiento de la realidad mucho mayor. Debemos aceptar que es muy limitado conocer toda la realidad desde un cuestionario aplicado a un alumno, docente o directivo.

Finalmente, tanto en Argentina como en Mendoza, los sistemas de evaluación han buscado desde sus orígenes brindar a las autoridades orientación en las políticas educativas, a los cuadros técnicos capacitarlos tomando como fundamento los problemas de aprendizaje detectados. A las escuelas con características similares otorga la posibilidad de compartir enfoques, experiencias, analizar proyectos para tener mejores resultados. A los docentes permite tener un modelo claro de los resultados esperados. Y a las familias les permite visualizar, a través de un marco compartido de resultados esperados más allá de la nota, si su hijo/a esta en el camino correcto de la alfabetización.

Notas

(1) Sin lugar a dudas, en la Argentina el debate a cerca de la “calidad educativa” o mejor dicho, la falta de calidad en la educación, ha sido planteado como una “problemática” en el debate pedagógicos en los últimos años (sin ser un debate exclusivo de la Argentina). A este debate se suma el deterioro que tuvo el papel del Estado en el sostenimiento de la educación. Durante el período dictatorial el orden y la disciplina pasaron a ser funciones escolares mucho más importantes que el aprendizaje. Se plantea que el deterioro de la calidad educativa fue una forma de perjudicar a los sectores populares que pertenecían a los circuitos más pobres de la educación de esta manera se vio facilitada la imposición de un orden extremadamente jerárquico y autoritario. Así se vio la necesidad de elevar y homogeneizar la calidad educativa como estrategia para no solo favorecer la igualdad de oportunidades sino también como un objetivo que buscaba democratizar las relaciones en el interior de la escuela.

Bibliografía

- AGUERRONDO, I. (2015). La calidad de la educación:Ejes para su definición y evaluación. *Researchgates*, 1-11.
- ARANCIBIA, V. (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación* . Lima: Unesco.
- BAEZ DE LA FÉ. (1991). EL MOVIMIENTO DE ESCUELAS EFICACES: IMPLICACIONES. *Estudios*, 407-426.

- BLANCO, R. Y. (2007). *Educación de calidad para todos un asunto de Derecho Humano. Documento de discusión sobre políticas educativas*. Santiago de Chile: Unesco. Prelac.
- BLANCO, R. Y. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en America Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio.
- BONILLA SAUS, J. (2003). Encuentros y desencuentros con los proceso de evaluación de la calidad educativa en America Latina. En J. laes, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. (págs. 11-165). Buenos Aires: IPPE Unesco.
- CASASSUS, J. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo informe*. Santiago de Chile: Unesco. Laboratiro latinoamerica de evaluacion de la calidad eductaiva (LLECE).
- CAYSSIALS, A. (2009). Marco de referencia . En S. y. Hirschberg, *Hacia na cultrua de la evaluación one 2009/ censo* (págs. 1-77). Buenos Aires: Área Evaluación de la Calidad Educativa.
- CERVINI, R. (1998). Calidad y equidad educativa institucional. En SI.P.E.C, *Factores asociados a logros académicos. primera Investigación en Mendoza 1997/1998* (págs. 1-54). Mendoza: Gobierno de Mendoza.
- CERVINI, R. (2002). Desigualdades Socioculturales en el Aprendizaje de Matemática y Lengua de la educación secundaria en la Argentina. *Relieve*, 135-158.
- CERVINI, R. (2009). COMPARANDO LA INEQUIDAD EN LOS LOGROS ESCOLARES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ARGENTINA: UN ESTUDIO MULTINIVEL. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 6-21.
- CERVINI, R. (2010). EL 'EFECTO ESCUELA' EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA: EL CASO DE ARGENTINA. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8-25.
- CERVINI, R., & SANCHEZ DE CONCATTI, E. (1998). Los factores del rendimiento en 5ª/6ª año del nivel secundario. En SIPEC, *Factores Asociados a Logros Académicos. Primera investigación en Mendoza 1997/1998* (págs. 1-54). Mendoza: Gobierno de Mendoza.
- CERVINI, R., & SANCHEZ DE CONCATTI, E. (1999). Factores Escolares del rendimiento en matemática y lengua 7ª año de la EGB-1999. En SIPEC, *Evaluacion de evaluaciones. Primera investigación en Mendoza 1999. Factores escolares asociados a Logros académicos. Segunda Invetsgación en Mendoza 1999*. (págs. 1-68). Mendoza: Gobierno de Mendoza.
- FERRER, A. T. (2003). ¿qué pretendemos evaluar, qué evaluamos, qué conclusiones podemos extraer de la evaluación? . En G. laíes, *Evaluar la evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. (págs. 1-133). Buenos Aires: IIPPE.

- FERRER, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizaje en América Latina balance y desafíos*. preal.
- FILMUS, D. (1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto . *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana*, (págs. 1-14).
- FILMUS, D. (1999). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Argentina: Novedades Educativas.
- FUENZALIDA, E. R. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45-64.
- HORN Y OTROS. (1991). *Establecimiento de sistema de medición del rendimiento académico en América Latina. Un análisis de los problemas y experiencias más recientes*. . Banco Mundial .
- IAIES, G. (2003). Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. En G. Iaies, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. (págs. 1-163). Buenos Aires: IIPE- Unesco.
- LAIES, G. (2003). Evaluar las evaluaciones. . En G. Iaies, *EVALUAR LAS EVALUACIONES. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (págs. 1-133). Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- LARRIPA, S. (2007). *Sistemas Juridiccionales de evaluación en la Argentina: análisis de sus funciones en contexto de reforma educativa - El caso de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires durante la última década*. Recuperado el 14 de julio de 2015, de www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/416.p: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/416.p
- LEONES, M. Y. (2009). Evaluación, enfoques metodológicos. . En S. Hirschberg, *Hacia una cultura de la evaluación. ONE 2009/ Censo*. (págs. 1-77). Buenos Aires: DINIESE.
- MARTINEZ RIZO, F. (2003). Una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. En G. Iaies, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (págs. 1-165). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (20 de Diciembre de 2011). 25 Investigaciones claves en eficacia escolar. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 150-174.
- MIRANDA, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En R. y. Blanco, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (págs. 5-209). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio.
- MUÑOZ, V. (2004). *El derecho a la educación. Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*. Nueva York : Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas.

- MUÑOZ-REPISO, M. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de caso*. Madrid: Ministerio de educación cultura y deporte.
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamerica. Revisión Internacional sobre el estado del Arte*. Bogota: Centro de investigación y Documentación Educativa.
- MURILLO TORRECILLA, J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogota: Covenio Andres Bello.
- MURILLO, F. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello*, 1-36.
- OCAMPO, J. (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago: Cepal.
- PERASSI, Z. (2008). *La evaluación en la educación: un campo de controversias*. San Luis : Ediciones del Proyecto y Ediciones LAE,.
- PSACHAROPOULOS, G. (1991). Prefacio. En W. y. Horn, *Establecimiento de los sistemas de medición del rendimiento*. Banco Mundial.
- RAVELA, P. (2001). *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* Lima: Preal .
- RAVELA, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago de Chile: Preal.
- SÁNCHEZ DE CONCATTI, E. (1999). Evaluación de evaluaciones . En SIPEC, *Evaluación de evaluaciones. Primera investigación en Mendoza 1999. Factores Escolares asociados a logros académicos. segunda Investigación en Mendoza 1999* (págs. 1-68). Mendoza: Gobierno de Mendoza.
- SANCHEZ DE CONCATTI, E. (1998). La evaluación y los nuevos desafíos en educación. En S. á. educativa, *Factores asociados a logros académicos. primera investigación en Mendoza 1997/1998* (págs. 1-54). Medonza: Secretaría General de la Gobernación .
- SANCHEZ DE CONCATTI, E. (2013). Evaluación de la calidad de la Educación- Mendoza. Historia de la Evaluación en la provincia de Mendoza. Mendoza, Mendoza, Argentina.
- SANCHEZ DE CONCATTI, E., & MARLIA , N. (Marzo de 2013). Entrevista Marzo 2013.
- SÁNCHEZ, P. A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorece su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 25-44.
- SAUS, J. B. (2003). Encuentros y desencuentros con los proceso de evaluación de la calidad educativa en America Latina. En G. Iaies, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de calidad educativa*. (págs. 1-133). Buenos aires: IIPE Buenos Aires.

- SI.P.E.C. (1996). Evaluación 96. *SI.P.E.C - ÁREA EDUCACIÓN. Evaluación 96*. Mendoza, Medoza, Argentina: Casa de Gobierno. SECRETARÍA GENERAL DE LA GOBERNACIÓN.
- SI.P.E.C. (1998). *Factores Asociados a Logros Académicos. Primera Investigación en Mendoza 1997/1998*. Mendoza: Gobierno de Mendoza.
- SVERDLICK, I. (2012). *¿que hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación docente y alumnos. Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Buenos Aires: Noveduc.
- TANIA, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37-61.
- TEDESCO, J. C. (2003). Prologo. En G. F. Iaies, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (págs. 1-163). Buenos Aires: Unesco.
- TENTI FANFANI, E. (1998). La evaluación: crítica a las críticas. En S. Á. educativa, *Factores asociados a logros académicos* (págs. 1-54). Mendoza: Gobierno de Mendoza.
- TORANZOS, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*(10).
- Unesco. (2005). *Educación para Todos: El imperativo de la calidad*. París: Informe de Seguimiento de educación para todos en el mundo.
- VALVERDE, G. (2001). La interpretacion justificada y el uso apropiado de los resultados de las mediciones. En P. Ravela, *Los Próximos pasos: ¿ hacía donde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes de America Latina?* PREAL/GTEE.
- YZAGUIRRE PERALTA, L. E. (2005). CALIDAD EDUCATIVA E ISO 9001-2000 EN MÉXICO. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 1-11.