

LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA

RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Lidia Mercedes Rodríguez y María José Vázquez

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

SÍNTESIS DEL CONTENIDO

LA EXPERIENCIA

Fundamentos generales

Fundamentos conceptuales

Sentidos de la evaluación desde la perspectiva de los participantes de la experiencia

Características generales de la experiencia

Modelo organizativo

Capacitación

El proceso

Fase I: Preparatoria

Etapas 1. Diseño y organización

Etapas 2: Sensibilización

Fase II: Ejecución

Etapas 3. Elaboración de los aspectos de la evaluación

Los aspectos a evaluar

Etapas 4. Elaboración de instrumentos de recolección de información

Elaboración de situaciones de evaluación para las áreas curriculares.

Etapas 5. Recolección de la información

Etapas 6. Sistematización y procesamiento

Etapas 7. Análisis e interpretación

Fase III: Cierre

Etapas 8. Devolución

Etapas 9. Proyección

Etapas 10. Evaluación del proyecto

Cambios producidos a partir del proyecto en las escuelas

A MODO DE CIERRE

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

Anexo 1

Anexo 2

Anexo 3

Anexo 4

Anexo 5

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

PRESENTACIÓN

En el II Congreso Educativo Nacional - realizado en Buenos Aires el 25 y 26 de junio de 1999 - CTERA se dio la tarea de reflexionar, discutir y acordar posiciones respecto a los que se habían definido como los principales temas de la agenda educativa. Uno de esos temas fue el de la evaluación, concientes de la importancia que ésta tiene en el proceso educativo y atentos a los reduccionismos a los que la somete la propuesta neoliberal.

Coherentemente con esa importancia, desde 1998 el Instituto de Investigaciones de la CTERA y el SUTEBA central y su delegación de La Matanza, llevó adelante una experiencia piloto de evaluación en dos escuelas de la provincia de Buenos Aires. Ese proyecto tuvo como responsable a la Dra. Adriana Puiggrós, fue coordinado por Lidia Rodríguez y llevado a cabo por un equipo técnico formado por Patricia Redondo, Sofia Thisted y María José Vázquez. Ese año fue ganador del concurso de Innovación Educativa de la Fundación YPF.

Debido a la excelente experiencia realizada se decidió extenderla y desde fines de 1999 se lleva adelante con cinco entidades de base de CTERA: UTE (Capital Federal), UEPC (Córdoba), AGMER (Entre Ríos), UNTER (Río Negro), UDAP (San Juan) y AMSAFE (Santa Fe).

La publicación de este cuadernillo espera contribuir al debate sobre esta temática, en la búsqueda de propuestas alternativas al modelo educativo dominante que se presenta como el único posible.

Marcelo Mango
Secretario de Educación
CTERA

SÍNTESIS DEL CONTENIDO

Este trabajo relata una experiencia de evaluación realizada desde el Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la CTERA en 16 escuelas de seis jurisdicciones del país, durante los años 1998, 1999 y 2000.

Esa experiencia se basó en una concepción de la evaluación como proceso de producción de conocimiento cuyo objetivo principal es el mejoramiento de los aprendizajes.

Se centró en una búsqueda de profundización de los vínculos democráticos al interior de las prácticas pedagógicas. Esto implicó algunas características que adquirió la experiencia:

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

- **responsabilidad central del equipo docente, formado por aquellos con más arraigo y permanencia en la institución, para la cual tuvieron un lugar central los espacios de reflexión y capacitación.**
- **participación real de todos los actores, donde docentes, alumnos y padres, con distinto grado de responsabilidad:**
 - **discutieron los parámetros desde los que iban a realizar la evaluación**
 - **definieron los aspectos a ser tomados en cuenta**
 - **aplicaron los instrumentos**
 - **analizaron la información**
 - **proyectaron líneas de acción a futuro**

Se problematizó la cuestión de los parámetros desde los cuales se realizaría la evaluación, considerando que su naturalización es un obstáculo para la democratización de las prácticas pedagógicas. Se realizó una investigación exploratoria con instancias de discusión y trabajo común entre los distintos actores a partir de las cuales se decidieron los aspectos a ser tenidos en cuenta en la evaluación.

A partir de la indagación sobre los parámetros de la evaluación de padres, alumnos y maestros, el equipo docente decidió considerar como aspectos a evaluar:

- **Procesos de aprendizaje sistemático y no sistemático**
 - **disciplinar**
 - **de valores y hábitos**
- **Organización escolar**
- **Recursos materiales**
- **Clima institucional**
- **Atención de diversas problemáticas sociales**

Desde el punto de vista metodológico se articularon perspectivas distintas:

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

El proyecto permitió al colectivo docente tomar distancia de lo cotidiano y construir una nueva mirada sobre la institución en su conjunto, replanteando los vínculos con padres y alumnos, los modos de trabajo entre colegas, y diversos aspectos de la organización escolar. El modo de trabajo propuesto permitió fortalecer la profesionalidad docente al recuperar la experiencia y el saber que los maestros tienen por su formación y por la experiencia acumulada. En términos generales, todo esto redundó en una consolidación del colectivo institucional.

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

LA EXPERIENCIA

“¿Cuál es el papel específico de la escuela? Es desarrollar el espíritu crítico del que hablé antes. Pero se trata también si se debe enseñar algo que sea del orden de la duda o de la verdad. ¿Y cómo escapar a esa alternativa?”
R. Barthes

Este proyecto se realizó en 1998 y 1999 desde el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIPMV) de la CTERA en convenio con el proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA, y con dos escuelas del distrito de la Matanza de la provincia de Buenos Aires. Fue ganador del concurso de Innovación Educativa de la Fundación YPF para el año 1998. Contó con un apoyo importante del SUTEBA central y de la seccional de Matanza en ese período. Desde 1999 se lleva adelante, coordinado por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIPMV) de la CTERA, en 14 escuelas, con seis sindicatos de base de las jurisdicciones de Capital Federal, Córdoba, Entre Ríos, Río Negro, San Juan y Santa Fe.

Fundamentos generales

El proyecto nació con un claro interés político-pedagógico, frente al avance de la propuesta educativa neoliberal y la importancia que en ella adquiere la evaluación como mecanismo de control.

El “pensamiento único” pretende instalar en el sentido común que sólo existe una forma de hacer las cosas bien, y la ideología neoliberal se presenta a sí misma como una serie de verdades evidentes. Para recuperar el concepto de evaluación desde una perspectiva pedagógica, no era suficiente la crítica, sino que se hacía necesario avanzar en la construcción de propuestas.

En términos generales, se puede decir que del modelo de evaluación de la calidad se critica la reducción de la compleja temática de la evaluación pedagógica a un problema de técnicas de medición de resultados. Aunque se presente como “objetiva” y “científica” porque utiliza metodologías cuantitativas, esa reducción es políticamente coherente con el resto del modelo y necesaria como mecanismo de control de un estado que se limite a subsidiar la demanda y promueva la generación de un mercado educativo. Ya hemos visto cómo el ranking es utilizado como medio de propaganda de diversas escuelas privadas.

A pesar de no haber demostrado aún su utilidad en el mejoramiento de los procesos educativos, este modelo aún sigue siendo el discurso oficial. Sin embargo no ha logrado arraigarse en la cultura docente. Esta concepción eficientista, economicista, empobrecedora de lo pedagógico, no circula en la cotidianeidad de las aulas. A pesar del deterioro de las condiciones de trabajo en las escuelas, este modelo tampoco logró

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

instalar una cultura de la competencia que destruya la ética de la solidaridad más acorde con la fuerte tradición de escuela pública que tiene la Argentina.

Desde los lugares del centro del poder en que se piensan y diseñan las políticas de los que estamos en la “periferia”, esto es visto posiblemente como una muestra más de nuestra incapacidad constitutiva para adecuarnos a los nuevos tiempos. Para los que participamos de la experiencia, fue la posibilidad de ensayar alternativas en la búsqueda de profundizar las democratización de los vínculos al interior de la práctica pedagógica, que es en la cual elegimos trabajar.

Este proyecto, sin dejar de asumir su inscripción en supuestos de orden político, se inscribe en la búsqueda de construcción de alternativas que tengan posibilidad de realizarse en las escuelas públicas reales, con toda su complejidad, superando sus falencias y posibilitando el desarrollo de sus potencialidades.

Fundamentos conceptuales

Para un desarrollo pormenorizado del concepto de evaluación y las diferentes posturas remitimos a la bibliografía abundante sobre el tema, alguna de la cual seleccionamos y citamos al final. Sin embargo, quisiéramos sí señalar algunas perspectivas que orientaron este trabajo.

Según Díaz Barriga, la evaluación “moderna”, que reemplaza al examen tradicional en la pedagogía anterior surge hacia mediados del siglo pasado en el marco de la teoría curricular que:

“... nace como expresión de una ‘nueva’ articulación entre escuela - sociedad. (durante la)... génesis de la industrialización a través de las máquinas y el surgimiento de los grandes monopolios. En ese contexto se transforma la sociedad estadounidense y se reclama socialmente una transformación de la escuela... El nuevo discurso pedagógico se expresa a través de: teoría curricular, evaluación y tecnología educativa... la pedagogía industrial (currículo, evaluación y tecnología educativa)... (tiene) bases de corte positivista - funcionalista, conductual (y recientemente cognoscitivista) y se encuentran fincadas en la lógica de la administración científica del trabajo... Este discurso teórico busca un control de comportamientos de docentes y alumnos, a partir del cual se establezca una garantía de los ‘logros’ en los resultados de la educación. La eficiencia es, por lo tanto, un elemento estructurante de esta lógica: es inherente al campo curricular. ... De esta manera, el “nuevo” pensamiento pedagógico genera tres vertientes que conceptualmente confluyen en tanto se fundamentan en el funcionalismo, pragmatismo y conductismo, y que son: tecnología educativa, teoría curricular y evaluación.”¹

¹ Díaz Barriga, Ángel: El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas. Rei. Ideas. Aique. Buenos Aires, 1996. Ver también: Díaz Barriga, Ángel: Currículum y evaluación escolar. Aique, Ideas, Rei. Buenos Aires, 1991

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

Por ello, las experiencias de evaluación que, aceptando la importancia que ella tiene en el proceso pedagógico, no asuman la perspectiva filosófica en la que surge, enfrentan un complejo desafío teórico-político, si se trata no sólo de cuestionar el posicionamiento filosófico en el cual la evaluación educativa nace y se desarrolla, sino de producir otras conceptualizaciones que fundamenten y orienten otras prácticas.

Esta experiencia se basó en algunos supuestos que se sintetizan a continuación:

→ El problema de la evaluación es teórico y es político, antes que un problema de gestión. La evaluación se inscribe en un proyecto pedagógico más amplio, y en una cierta manera de entender la problemática de lo social. Por otro lado, definir para qué, qué, cómo y quiénes van a evaluar, no es una cuestión simplemente técnica, sino que es una operación política en tanto que distribuye lugares y produce sentidos.

→ Enseñar no es un verbo transparente. Ya Freud la ubicaba como una de las tres tareas imposibles, junto con gobernar y analizar. Porque la educación siempre tiene un aspecto que permanece oscuro, inconsciente, inaccesible; una evaluación rigurosa no puede ser total, transparente, final, acabada. Porque se corre el riesgo, en el que muy comúnmente se cae, de considerar central en la enseñanza sólo lo que se puede medir, con lo cual puede perderse de vista lo más rico de los procesos que ocurren en la escuela. Desde la perspectiva en que se sostiene este proyecto diríamos que es posible evaluar sin pretensiones de totalidad. No todo es evaluable, no siempre lo es, y corremos el riesgo de que lo más importante se escape.

→ Una evaluación rigurosa, seria, profunda, que no deje de preguntarse por el sentido que tiene, tiene que asumir el mismo riesgo que asume la enseñanza. Esto es, el de poner en funcionamiento un proceso sobre el que, finalmente, no hay control posible. El riesgo de incorporar a las nuevas generaciones a la sociedad, en un proceso de reproducción de lo anterior que incluye la posibilidad de producción de lo nuevo; de lanzar una tarea que se proponga la inclusión activa de los que están en ella involucrados, asumiendo los problemas y las posibilidades de abrir espacios para la participación.

→ Si partimos de un respeto al docente como profesional al que la sociedad le ha delegado una tarea fundamental: la trasmisión de la cultura, el traspaso de la herencia a los recién llegados. Por ello el proyecto reconoce la profesionalidad docente actual, con su riqueza y sus debilidades, y les otorgara un rol activo y protagónico en la evaluación.

→ Asumimos el concepto de evaluación como un proceso sistemático de producción de conocimientos², cuyo sentido es aportar a la comprensión³ de la

² Ver, por ejemplo: Díaz Barriga, Ángel: Currículum y evaluación escolar. Aique, Ideas, Rei. Buenos Aires, 1991; Díaz Barriga, Ángel: El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas. Rei. Ideas. Aique.

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

complejidad de las situaciones en las que se dan los procesos de aprendizaje. Su propósito central de producir modificaciones que permitan mejorar las situaciones que se analizan, en los diferentes niveles en que se puede operar para mejorarlos: aula, institución, sistema local o provincial, normativas y espacios nacionales.

→ La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y no es sólo una actividad final, “a posteriori”. Implica cuidado y supervisión de la enseñanza. La acreditación no es ni el único, ni su principal sentido.

→ No plantea problemas sólo de índole técnica sino también opciones de tipo ético: quiénes tienen acceso a la información para producir la evaluación, quién tiene la autoridad de evaluar, y para qué hacerlo, qué se debe comunicar sobre los resultados, qué decisiones tomar respecto a la confidencialidad de los datos, etc.

→ La existencia de un parámetro o referente⁴ de comparación es constitutivo de la tarea evaluadora, que justamente lo que hace es comparar con un “modelo”, “ideal”, “imagen”. Aunque este modelo de comparación es social e históricamente construido, y, por lo tanto, contingente y cambiante, suele darse por obvio y universal. Naturalizando aquello que se considera “bueno”, o de “calidad”, el poder funciona así “microfísicamente”⁵. El parámetro se “naturaliza”, y ya no parece necesaria su explicitación. Por ello decimos que en las decisiones sobre el parámetro respecto al cual se evalúa se juegan de manera central – y no visible – las relaciones de poder en el proceso de evaluación.

Sentidos de la evaluación desde la perspectiva de los participantes de la experiencia

Decíamos antes que el modelo evaluativo neoliberal no ha penetrado la cultura escolar. Los docentes que participaron del proyecto trabajaron “el qué” y el “para qué” de la evaluación como la primera parte de la capacitación. Las principales conclusiones fueron:

¿QUÉ EVALUAR?

En la escuela debería evaluarse:

- *Los Métodos*
- *Cada una de las instancia que se desarrollan diariamente (patio, aula).*
- *La calidad de los diseños curriculares*
- *Los desaciertos y errores ya que de ellos a veces también aprendemos.*
- *La disposición al trabajo,*

Buenos Aires, 1996; Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A.I: La enseñanza, su teoría y su práctica. Akal. Madrid, 1985.

³ Perkins, David: La Escuela inteligente, Barcelona, Gedisa, 1995. Santos Guerra, Miguel A.: La evaluación un proceso de dialogo, comprensión y mejora, Malaga, Ediciones Aljibe, 2º ed, 1995.

⁴ Bertoni, A., Poggi, M., Teoblado, M. (1986): Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Colección Triángulos Pedagógicos, Kapelusz. Buenos Aires.

⁵ Foucault, M.: Microfísica del poder. La Piqueta. Madrid, 1978.

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

- *la colaboración.*
- *Los cambios, modificaciones en los niños y docentes después de terminar cada proyecto.*
- *Ordenanzas*
- *Personal de cocina.*
- *Actitudes. Disponibilidad. Integración..*
- *El P.E.I., diagnóstico y marcha.*
- *Todos los actores: Equipo Directivo, Equipo Docente, Personal Administrativo, Alumnos.*
- *La actitud reflexiva para estar en constante cambio acorde a las necesidades y los tiempos que vivimos.*
- *Los acuerdos a nivel institución*
- *Cómo se dan nuestros canales de comunicación.*
- *Articulación entre ciclos*
- *Cómo se integra en la vida comunitaria: los conocimientos adquiridos.*
- *La existencia de un proyecto en común de trabajo.*
- *la capacidad de negociar distintos aspectos (metodología, disciplina, etc.)*
- *Comunidad: el grado de compromiso, bien común, pertenencia*
- *La elaboración de proyectos teniendo en cuenta el medio*
- *La relación vincular:*
 - *alumno-alumno*
 - *docente-alumno*
 - *docente-docente*
 - *directivo-docente*
 - *docente- directivo.*

En el DOCENTE:

- *Nuestra tarea como docentes: en el aula, la escuela, la comunidad.*
- *La aptitud y voluntad*
- *El aprovechamiento de posibilidades culturales de la comunidad*
- *La convivencia*
 - *La participativa*
- *Nuestras prácticas diarias heterogéneas:*
- *Las actitudes individuales y grupales*
- *La participación en distintas actividades.*
- *Cómo educamos para los valores.*
- *El crecimiento personal.*

En el ALUMNO:

- *Capacidad de razonamiento*
- *Conceptos, oralidad, interpretación de consignas*
- *Los logros reales, la profundidad y el alcance con el que se apropiaron.*
- *El grado de integración grupal*
- *El respeto a las reglas y códigos de convivencia dentro y fuera de la escuela*

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

- *Si se toma lo que trae cada alumno consigo mismo, desde su propia historia familiar, de la calle (cirujeo, venta de verduras, cuidadores de autos)*
- *El cumplimiento de las normas*
- *Valores, conductas, o hechos ocurridos.*
- *Procesos mentales.*
- *Sociabilidad*
- *Hábitos y costumbres*
- *Actitudes*
- *Las ganas y la constancia de algunos alumnos*
- *El compañerismo, la cooperación con los compañeros. (docente- alumno; alumno- alumno)*
- *El respeto a todo lo patriótico (símbolos, actos)*
- *Disponibilidad, responsabilidad, participación.*
- *Conocimientos que le sean útiles para la continuidad en el sistema.*
- *Interés en lo propio y en lo social.*

EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

- *Los aprendizajes: contenidos, actitudes, procedimientos;*
- *los conocimientos adquiridos teniendo en cuenta su forma de vida, necesidades, prioridades.*
- *Contenidos realmente alcanzados.*
- *Las necesidades de los alumnos.*
- *Las diferentes etapas*
- *Los alcances que puede lograr un alumno*
- *La confrontación entre la teoría y la práctica.*
- *La continuidad del aprendizaje.*
- *Los criterios de evaluación.*

¿PARA QUÉ EVALUAR?

- *Para mejorar : - el proceso de aprendizaje*
 - *el trabajo docente.*
 - *nuestra tarea*
- *Para crecer como institución con acuerdos*
- *Para tener una mejor oferta institucional adecuada a la realidad y a las necesidades...*
- *Para comprender al colega.*
- *Para perfeccionar nuestra tarea, saber si estamos haciendo bien las cosas.*
- *Para ver si respetamos los ritmos de los alumnos.*
- *Para generar otras alternativas para los chicos y aspiren a otras posibilidades.*
- *Promover comunicación entre alumnos y docentes de diferentes turnos.*
- *Para unificar los criterios de evaluación.*
- *Conocernos.*
- *Formarnos “integralmente”*
- *Para ver la cantidad de conocimientos aprendidos, actitudes logradas.*
- *Mejorar el uso de los recursos, optimizar.*
- *Descubrir las necesidades del chico.*
- *Para rescatar lo que se tiene, lo que cada uno puede, lo positivo de cada uno.*

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

- *Para ver las fortalezas y debilidades.*
- *Para crecer.*
- *Para saber dónde estamos parados.*
- *Para replantearme y direccionar mi tarea.*
- *Conocer intereses y necesidades de la comunidad educativa (alumnos, padres, docentes, directivos; todos los niveles.)*
- *Acrecentar el nivel cultural.*

Características generales de la experiencia

Articulación entre los espacios micro y los macro.

La experiencia se proponía una evaluación que permitiera producir modificaciones en las prácticas cotidianas de maestros y alumnos, aún sin la posibilidad de realizar transformaciones de orden más general a nivel de la sociedad o del sistema educativo. No se renuncia por ello a trabajar por cambios estructurales. Por el contrario, el trabajo se inscribe en la tarea de producir conocimiento en orden a modificaciones radicales, a partir del trabajo y la experiencia de los propios actores. Por esto se decidió que la unidad de análisis sería la escuela. No el sistema macro, pero tampoco el niño o docente individual, o el aula aislada, sino la escuela como espacio colectivo de trabajo, inserta en un sistema educativo y en una comunidad concreta, que le marcan posibilidades y límites y le realizan demandas concretas de diverso tipo.

Articulación entre los planteos teóricos-políticos y formas operativas de llevarlo a cabo

La cuestión era encontrar soluciones metodológicas y organizativas a aquellas cuestiones que considerábamos centrales en el espíritu del proyecto. Más bien se trató de un pensamiento que construye formas de hacerse operativo.

Esto generó la necesidad de una mecánica de trabajo que permitiera la articulación permanente entre la reflexión teórica y la puesta en práctica. Aunque esta cuestión suele plantearse como la relación teoría-práctica, esa dicotomía remite a una serie de complejidades conceptuales. ¿Qué es teoría, qué es práctica? Un buen pensamiento puede ser una práctica en tanto puede tener una fuerte intervención en la realidad, mientras que una mera actividad sin reflexión no es práctica. Por otro lado, ¿no hay una teoría detrás de toda práctica?, ¿la construcción de teoría no es una práctica en sí misma?

En términos generales, la mecánica de trabajo se desarrolló en un proceso de cinco pasos: discusión teórica, diseño operativo, ejecución, evaluación, sistematización.

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

Participación de los actores en los diferentes momentos del proceso, con distintos grados de responsabilidad

¿Quiénes son los sujetos de la evaluación? Como ya mencionamos antes, esta decisión es un problema político y teórico antes que técnico u operativo. Por ello fue una de las discusiones más importantes que se dieron en el marco del proyecto, que permitió asumir una serie de definiciones.

En primer lugar, la tarea evaluativa se vincula con el proceso de enseñanza antes que con la experticia aislada de la responsabilidad por la tarea. Por otro lado, era necesario que el proceso, que se iniciaba con apoyo externo, adquiriera autonomía. De ese modo fuera siendo asumido paulatinamente por la institución.

Estas fueron algunas de las reflexiones que condujeron a la decisión de centrar la responsabilidad de la tarea evaluadora en el colectivo docente. Pero no de modo aislado, sino en vinculación con los alumnos y los padres.

Los participantes externos tuvieron como tarea permitir a los actores, a través del asesoramiento y la capacitación, cierta distancia que posibilite la construcción de una mirada nueva sobre lo cotidiano. Pero su externalidad no legitima por sí misma un lugar de “objetividad”.

Estas decisiones fundamentaron un cierto modelo organizativo y capacitación como una de sus soportes fundamentales.

Modelo organizativo⁶

Las diferentes instancias organizativas fueron: el equipo técnico, el equipo de coordinación de cada escuela. Este modelo permitió la circulación de la información y espacios específicos que permitieron profundizar la capacitación.

Capacitación⁷

La participación requiere trabajo, responsabilidad, y compromiso. Por ello este proyecto tuvo en la capacitación uno de sus principales soportes.

Esta capacitación se basó en una metodología que trabaja las discusiones teóricas y metodológicas desde la recuperación de los saberes docentes. Se trataba de poner en tensión la propia experiencia, los saberes del oficio, con cuestiones teóricas. Problematizar los conceptos, desarmarlos para volver a rearmarlos con nuevos elementos. En esas instancias de formación, se leía, se discutía, se contaban experiencias.

⁶ Ver Anexo No.1 Modelo Organizativo

⁷ Ver Anexo No. 2

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

Las actividades de formación se desarrollaron en tres instancias, cada una de las cuales tenía su especificidad: Equipo Técnico, Equipo de Coordinación y Equipo Docente.

Se realizaron sesiones mensuales sistemáticas y jornadas, talleres, y participación en diversos eventos donde se presentaba el proyecto.

El proceso⁸

El proyecto de evaluación se planificó para ser realizado en 10 etapas que se agruparon en tres Fases:

Fases	Etapas
I Preparatoria	1. Diseño y organización 2. Sensibilización
II Ejecución	3. Elaboración de los aspectos de la evaluación 4. Diseño de instrumentos de recolección de información 5. Recolección de la información 6. Sistematización y procesamiento 7. Análisis e interpretación
III Cierre	8. Devolución 9. Proyección de líneas de trabajo institucional 10. Evaluación del proyecto

Fase I: Preparatoria

Etapa 1. Diseño y organización

En esta etapa se establecieron las condiciones organizativas e institucionales para poner en marcha el proyecto. Se acordó el diseño final, se puso en funcionamiento el modelo organizativo, distribuyendo perfiles, responsabilidades y tareas de los participantes.

Las principales actividades realizadas fueron: reuniones del equipo técnico, reuniones con los equipos de coordinación de las escuelas y las primeras visitas a las instituciones.

Etapa 2: Sensibilización

Durante esta etapa se informó e interesó al conjunto de la comunidad educativa respecto al proyecto.

⁸ Ver Anexo No.

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

Se realizaron reuniones con los maestros donde se trabajaron expectativas y preocupaciones.

Al preguntarse por las expectativas de los docentes mejoraban y resultaba interesante:

- “La posibilidad de realizar una evaluación institucional”
- “La de unificar criterios sobre el qué, cómo, para que, para quién evaluar”
- “La de permitirnos reflexionar el qué, cómo, para qué y para quién de la evaluación del ministerio”
- “La necesidad de revisar nuestras prácticas sin tirar afuera el problema”
- “El poder fundamentar nuestra tarea”
- “El que se involucre todo el personal directivo”
- “La importancia de una mirada externa, en términos de aporte, contemplando todo lo que se hace en la escuela”
- “Aprender, enriquecerse, tener más herramientas”
- “La posibilidad de un trabajo docente en equipos”
- “Trabajar el tema de la evaluación que surge como tema con la ley federal de educación”
- “Que el proyecto anduvo en otras escuelas”
- “El nivel institucional del proyecto”
- “Que se haya generado este espacio de reflexión y discusión”
- “La participación de varias escuelas con realidades diferentes”
- “El proyecto como instrumento para fundamentar”
- “La opinión de los padres”
- “Que se realice en el espacio de la escuela”
- “Que es una propuesta global”

Existiendo preocupaciones que se expresaban de la siguiente manera:

- “Que las condiciones desfavorables de las escuelas lo permitan”
- “Que no participen todos los docentes”
- “Que podamos realizar una evaluación que contempla diferencias y particularidades.”
- “Dificultad en el trabajo con padres.”
- “Que la mirada externa no tenga contacto real con esta cotidianeidad.”
- “Que tengamos tiempos institucionales”
- “Miedo a esforzarse y que no se cumpla”
- “Que se termine, que se diluya”
- “Falta de continuidad, el acompañamiento externo se corta”
- “Necesidad de un espacio físico para trabajar en los talleres ya que en sala de maestros hay muchas interrupciones”
- “Realidades diferentes con las otras escuelas involucradas en el proyecto.”
- “Paralizarse en el polo negativo del análisis”
- “Falta de interés de los alumnos y padres”
- “Que lo que se exprese y discuta sea sincero y no se pierda cuando se vuelve al aula”
- “Que comprendamos qué ve el otro cuando evalúa.”
- “Que se realicemos una evaluación con justicia.”
- “Que todos hablemos el mismo idioma”
- “Que tengamos en cuenta en la evaluación de la escuela, la asistencia social que se hace.”

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

“Que se realice una evaluación es la base de lo que hacemos.”

En sucesivas reuniones con docentes se analizó el concepto de evaluación y se organizó la difusión del proyecto a través de diversos materiales gráficos y reuniones de presentación del proyecto a padres y alumnos.

Concluida la etapa de difusión se recogieron los siguientes testimonios de los docentes sobre las reuniones con padres:

“Se informó a los padres, pero no he tenido ninguna respuesta de interés. Tal vez deba buscar otra forma de abordar el tema”

“Se hizo muy dificultoso organizar una reunión ya que en nuestra escuela la mayoría trabajan hasta altas horas de la noche”

“Se entusiasmaron al sentirse partícipes del proyecto”

“Se los notó bastante entusiasmados con la propuesta de trabajo, e incluso creo que ellos esperaban en alguna medida la necesidad de revisar qué y cómo enseñan, y qué y cómo los chicos aprenden”

“Se sintieron muy bien ya que su comunidad, sus hijos y ellos mismos fueron elegidos para este proyecto y así poder ayudar a mejorar la educación de sus hijos. Se pusieron a disposición del docente y el proyecto”

Sobre las reuniones con alumnos los docentes comentaban:

“La relación con los alumnos fue excelente, les interesa demasiado”

“Quieren suspender las pruebas. Para ellos pasa todo por el examen escrito.”

“En primer grado no entendieron mucho y los grandes pensaron que los vendrían a observar o que vendrían otros maestros a dar clases.”

“A los chicos les conté. Ellos dicen que estamos estudiando.”

“Los alumnos saben que vamos a trabajar en este tiempo en algo distinto, cada maestro les va contando qué es.”

A medida que el proyecto se va instalando en la escuela, empieza a ocupar los espacios de encuentro cotidiano informal entre los maestros, y crece el interés y la demanda por la bibliografía.

Fase 2: Ejecución

Etapa 3. Elaboración de los aspectos de la evaluación

Durante esta etapa se pusieron en discusión los aspectos a ser tenidos en cuenta para una evaluación en la escuela.

Como dijimos antes, partíamos del supuesto de que la explicitación de los parámetros de la evaluación, cuya presencia generalmente se naturaliza, es un punto central en la construcción de una evaluación que se proponga una democratización

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

de los vínculos educativos. Además, en las reuniones con los equipos docentes y con los padres, cada vez se le imponía con más fuerza el problema el peligro de que su no problematización lo convirtiera en un obstáculo, ya que no era homogéneo en todos los actores. Por ello, se diseñó una indagación exploratoria que permitiera conocer desde qué parámetros alumnos, padres y maestros estaban pensando la escuela.

La elaboración y aplicación de los instrumentos de recolección de información estuvo en su mayoría a cargo de los docentes, lo que implicó un esfuerzo institucional y organizativo muy importante, que sirvió como una excelente preparación para las etapas que siguieron.

Los instrumentos aplicados para recoger los parámetros fueron:

Instrumentos	Entrevistas	Reuniones	Encuestas	Observaciones en:
Fuentes	Padres Alumnos Docentes No docentes	Alumnos Padres	Padres Docentes	actos escolares ensayos de acto entradas y salidas sala de maestros recreos clases cocina comedor

Aplicados los instrumentos y procesada la información comenzó el análisis de la información que permitiría la selección de aspectos a evaluar.

Algunas de las manifestaciones más reiteradas de los padres respecto a lo que piensan de la escuela fueron, por ejemplo:

“La escuela es lo principal, es la base”

“Nos ayuda a que crezcan nuestros hijos”

“Es el lugar en que pueden relacionarse cada día con los de su misma edad, que tienen sus mismos sentimientos, gustos”

Y lo que esperan de ella y de sus hijos:

“Que se les enseñe a hablar, hay muchos que se quedan, no se animan”

“Que tengan confianza, algunos son tímidos, no se animan y se quedan con ese dolor”

“Que se animen a decir lo que uno piensa, no como a veces a nosotras mismas nos cuesta, porque no fuimos al secundario”

“Que sepan hacer valer sus derechos”

“Que sean mejores personas, que se tengan confianza”

“Que estén bien formados, tengan lenguaje, y conocimientos”

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

“Que sepan leer, escribir, sumar, restar”

“Que vayan al secundario, aunque después no los tomen en el trabajo porque no tienen experiencia.”

Para el análisis de la información se realizaron reuniones con los docentes donde se analizó el material y se acordaron las dimensiones que permitirían sistematizar la información recopilada. El siguiente paso fue el de decidir y acordar el conjunto de aspectos que iban a tomarse en cuenta en la evaluación.

Los aspectos a evaluar

Si bien las distintas escuelas tienen características específicas, surgen algunos elementos en común.

En primer lugar, la relación estrecha que tanto padres como maestros y alumnos establecen entre la concurrencia a la escuela y la inclusión social futura. Para que esto sea posible, se espera que la escuela trasmita:

- ciertos hábitos y valores.
- estrategias para desenvolverse en el mundo social adulto. Por ejemplo, “que pueda defender lo propio”, “que sea solidario”, “que se anime a hablar”, etc.
- capacidades y competencias que posibiliten el acceso al mundo del trabajo. (lectura, escritura, cálculo, conocimientos generales y actualizados, oficios)

Pero no sólo se espera que prepare para un futuro alejado en el tiempo, sino que la expectativa es que actualice en tiempo presente una inserción digna. Para ello, se le piden una serie de características: que sea “linda”, que esté “cuidada”, que en ella se creen buenos vínculos. Aunque estos aspectos suelen tomarse como condiciones que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje, preferimos tomarlas como educativas en sí mismas, en tanto transmiten el cuidado, la responsabilidad, las exigencias, y las expectativas que el Estado, los adultos, las generaciones anteriores, tienen respecto a los recién llegados. La escuela no sólo debe enseñar el currículo establecido, sino que la constitución de subjetividades adultas requiere la experiencia de la dignidad y el respeto. La escuela debe brindar cuidado, seguridad, afecto.

Por otro lado, estos aspectos no son factores aislados que puedan ser analizados de modo separado uno del otro, sino que constituyen una trama compleja. Es decir, las mismas características pueden adquirir diversos sentidos y tener consecuencias distintas según cómo se articulen entre sí, por eso sus efectos pueden ser distintos en distintas escuelas.

Debido a la crisis, la escuela enfrenta cotidianamente los problemas económicos, familiares, y de todo tipo de sus alumnos. Atiende situaciones de delincuencia, violencia, drogadicción, embarazos adolescentes, etc., que afectan y su tarea específica y replantean los sentidos de la tarea docente.

De estos elementos que surgían del análisis del material, se desprendían como aspectos a tener en cuenta en la evaluación:

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

- **Procesos de aprendizaje sistemático y no sistemático**
 - disciplinar
 - de valores y hábitos
- **Organización escolar**
- **Recursos materiales**
- **Clima institucional**
- **Atención de problemáticas sociales**

Resultados no esperados

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

Etapa 4. Elaboración de instrumentos de recolección de información

Durante esta etapa se definieron y elaboraron los instrumentos de evaluación. Para lo cual en reuniones con los docentes se definieron los instrumentos, las fuentes de información y se determinó el universo de aplicación. A partir de estas definiciones se elaboraron los instrumentos, se pilotearon y se reelaboraron.

Los instrumentos para la recolección de la información fueron:

a. Ficha de sistematización de la información escolar: destinada a recoger información escrita que se encuentra disponible y no sistematizada en la escuela.

b. Análisis de material : Se elaboraron guías estructuradas, para el análisis de documentos que posee la escuela, tales como:

. Libros de Actas:

Personal

Reuniones de Padres

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

Reuniones de la Asociación Cooperadora

- . Cuadernos/carpetas
- . Documentos Curriculares
- . Circulares técnicas
- . Planificación/Carpeta Didáctica
- . Legajos
- . Proyecto Educativo Institucional
- . Proyecto de integración
- . Cuaderno comunicados

c. Guía de Entrevistas/reuniones:

- . Equipo directivo
- . Padres
- . Cooperadores
- . Equipo Orientación Escolar
- . Supervisor
- . Consejo escolar
- . Docentes integradores
- . Padres de hijos en integración
- . Bibliotecarios

d. Guías de Observación de diferentes espacios: aula, recreos, comedor, entradas, salidas y actos. La observación de clases se acompañó con una entrevista al docente.

e. Encuestas: de ítems cerrados y abiertos.

- . Docentes
- . Alumnos de 3º, 6º y 9º año

f. Planillas: Tuvieron por objetivo recoger los ritmos de la producción pedagógica real, relevando las interrupciones en la jornada escolar previstas y no previstas. En el caso del equipo directivo tuvo por objetivo recoger la diversidad de actividades realizadas. Esta planilla se aplicaba durante dos semanas.

- . Docentes
- . Equipo directivo

g. Pruebas: Están destinadas a todos los alumnos de 3º, 6º y 9º año. Abarcaron las áreas de Lengua, Matemática, Cs. Sociales y Cs. Naturales.

Es importante destacar lo valioso del aporte de los docentes, en particular por su conocimiento de la cotidianeidad de la vida de las escuelas, por ejemplo en la definición de observables y en el agregado de instrumentos de evaluación, como las Planillas.

Elaboración de situaciones de evaluación para las áreas curriculares.

La pruebas se aplicaron en los años de final de ciclo, y en las cuatro áreas curriculares.

Para elaborar las pruebas de áreas curriculares se realizaron diversas reuniones de trabajo y se contó con el asesoramiento de especialistas en contenidos. Someramente, se siguieron los siguientes pasos:

- a) Relevamiento por sección de:
 - a. contenidos,
 - b. objetivos,
 - c. tipo de ejercicios,
 - d. criterios de evaluación
- b) Sistematización de la información, y organización de un banco de ejercicios y de criterios para evaluar.
- c) Selección de los contenidos y objetivos para evaluar
- d) Elaboración de tablas de contenidos, objetivos y tipo de ejercicio, por área y año.
- e) Elaboración de los ejercicios y los criterios de corrección
- f) Elaboración de una planilla para volcar los datos, que permitía realizar diversas lecturas de los resultados, no sólo por alumno, sección y turno, sino también por ejercicio y objetivo.
- g) Los docentes de 3º, 6º y 9º año de cada área aplicaron la prueba
- h) Un docente por área y año corrigió las pruebas volcando los datos en la planilla.⁹

Resultados no esperados

El proceso de elaboración de pruebas se constituyó en un ámbito muy productivo para el trabajo docente, independiente del proyecto. Por ejemplo, permitió generar en la institución una serie de espacios que posibilitaron:

- discutir el mapa curricular real. Por ejemplo, analizar el problema, de que algunos contenidos eran vistos varias veces en los distintos años y otros no se llegaban a ver en ninguno
- analizar la distancia entre lo que se enseña y lo que se evalúa
- tomar conciencia de la heterogeneidad de los modos de trabajo, las estrategias didácticas diversas y los contenidos, aún en las distintas secciones del mismo año.
- analizar los diferentes enfoques de la evaluación entre los docentes de primero y segundo ciclo y los del tercer ciclo de EGB, y aún entre los propios docentes de tercer ciclo.
- requerir la necesidad de tiempos y espacios institucionales que permitan establecer acuerdos de trabajo.

⁹ Ver Anexo No. 2 y 3

Etapa 5. Recolección de la información

Esta etapa fue un desafío organizativo para las instituciones por lo cual se realizó un ajustado cronograma de aplicación, que muchas veces tuvo que ser modificado. Implicó también una coordinación entre los docentes que, además de sus tareas cotidianas, debían aplicar los instrumentos. Grandes cuadros con días, horarios, instrumentos y responsables ocupaban las direcciones de las escuelas, siendo un momento clave para las coordinación de cada institución.

Etapa 6. Sistematización y procesamiento de la información

Para procesar y sistematizar la información recogida el Instituto de la CTERA diseñó de una base de datos informatizada. El primer procesamiento se realizó analizando la información recopilada en cada instrumento, el segundo paso fue cruzar la información de cada instrumento en base a los aspectos a evaluar que se habían definido. Se produjo así el primer informe, documento base para la siguiente etapa, cuyos resultados generales fueron comunicados a padres y alumnos.

Etapa 7. Análisis e interpretación de la información

El objetivo de esta etapa fue elaborar conjuntamente un análisis de la información a nivel institucional y áulico, incluyendo la perspectiva de los diferentes actores.

Esta tarea se realizó en jornadas de trabajo. Se organizaron grupos, cada uno de los cuales tomó para el análisis algunos de los aspectos de la evaluación, y lo analizó cruzando la información aportada por los diversos instrumentos aplicados.

Sintetizando, podemos decir que se encontraron tres tipos de situaciones para los docentes: encontrar nueva información, enriquecer o modificar información que ya tenían, y acercarse desde otra perspectiva a situaciones conocidas.

Respecto al primer punto, por ejemplo, se sorprendieron frente a algunos de los resultados de las pruebas, ya sea por ser altamente positivos o negativos. Esta sorpresa condujo a la búsqueda de explicaciones a través de la información aportada por otros instrumentos como, por ejemplo, observaciones, entrevistas y encuestas.

A pesar de conocer la situación difícil de muchas de las familias de sus alumnos, la información recopilada permitió replantear algunas de las características atribuidas a ellas y tomar conciencia de ciertos prejuicios con los que la escuela se acerca a la comunidad en barrios populares.

Por último hubo sorpresa por encontrarse con datos conocidos, pero que eran vistos desde otro lugar y tomaban otra dimensión. Un maestro decía: "esto lo sabía, pero ahora me doy cuenta". Por ejemplo, el grado de interrupción que tienen las clases en algunos momentos.

Fase III: Cierre

Etapa 8. Devolución de la información:

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

El informe se trabajó con todos los docentes de la escuela en varias reuniones, organizadas por ciclos y turnos. En ese momento se pudo complementar los análisis de la información, y motivar al colectivo para el desarrollo de líneas de acción.

En reuniones generales se informó a padres y alumnos sobre la marcha del proyecto y el grado de avance de los resultados.

Etapa 9. Proyección de líneas de trabajo institucional:

A partir del informe final se planificaron las acciones para superar las dificultades detectadas. Se ordenaron las acciones a corto, mediano y largo plazo fijando cronograma tentativo y definiendo recursos y métodos a utilizar.

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

- organización de instancias de capacitación
- tejido de acuerdos inter institucionales
- organización de nuevos canales de participación de las familias y los mismos chicos.
- rediseño de tareas de los no docentes

Etapa 10. Evaluación del proyecto

La evaluación del proyecto, de su impacto, sus problemas y sus aportes, permitió ajustar el diseño y elaborar conjuntamente estrategias superadoras de aquellas dificultades observadas en el proceso. El diseño permite así enriquecerse y complejizarse en cada puesta en ejecución.

Se realizaron para ello reuniones con los equipos de coordinación y docentes.

Cambios producidos a partir del proyecto en las escuelas

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

En cuanto a los resultados finales, en algunas de las escuelas se daba la imagen del caleidoscopio, en el sentido de que se desarma la escuela en pedacitos y luego se rearma de mil modos distintos.

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

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

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

El modelo de trabajo de articular constantemente reflexiones teóricas y puesta en práctica, permitió recuperar la experiencia y el saber que los maestros tienen por su formación y por la experiencia acumulada. Muchos decían, por ejemplo, “este tipo de reflexiones legitima prácticas que nosotros venimos haciendo, y por tanto las potencia, las aclara o las mejora, y más que enseñar cosas nuevas, lo que permite es reflexionar sobre aquello que estamos haciendo, que es bueno y que no nos habíamos dado cuenta de lo bueno que era. O a lo mejor que no hay que hacerlo más”.

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

A MODO DE CIERRE

Sin duda la evaluación aporta al proceso pedagógico. Pero sin reducirla a medir, sin vincularla a escalas, sin usarla como mecanismo de control, de persecución, de juicio. Por el contrario, vinculándola a la necesidad de producir transformaciones para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de formar docentes capaces de conducir el proceso, de promover participaciones de la comunidad encauzadas institucionalmente.

No es una proyecto imposible de ser aplicado en las escuelas reales, pero **tampoco es una cuestión mágica. Requiere tiempos institucionales y organización del trabajo docente que permita espacios importantes para la reflexión y la formación. Estas viabilidades se fueron resolviendo con el tejido de redes institucionales: en algunas provincias fue declarado de interés educativo, en otras se firmaron convenios con universidades, o con institutos de formación docente. En fin, la viabilidad es sobre todo una cuestión de decisión política.**

Esta experiencia no pretendió convertirse en un modelo a ser imitado, repetirla iría en contra de su misma lógica. Pero tuvo la intención de **aportar una “caja de herramientas” conceptuales y metodológicas que se pueden ir re-creando en cada situación concreta.**

Este proyecto no puede imponerse, porque se basa en una lógica de la participación y la responsabilidad que requiere la aceptación de los involucrados.

Una evaluación pedagógica requiere inversión, tiempo institucional, formación y capacitación, no se articula con políticas de ajuste. Porque si hablamos de control, de desconfianza, no estamos hablando en serio de mejoramiento de la escuela.

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

Necesitamos políticas de evaluación que permitan comprender y modificar lo que está pasando en las escuelas reales, a partir del trabajo y el involucramiento responsable de los propios maestros.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aguerrondo, Inés: Evaluación de la calidad de la educación: por qué y para qué. I Jornadas de Discusión de Metodologías para la Evaluación de la Calidad de la Educación. Buenos Aires, agosto 15/16, 1991.

Apple, M. (1986): Ideología y currículum. Akal. Madrid.

Apple, Michael: Educación y poder. Barcelona. Paidós, 1987.

Apple, Michael: Ideología y currículo. Akal. Madrid, 1986.

Argentina, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Evaluación: Temas de evaluación. julio 1995.

Argentina, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Evaluación: El problema de la calidad educativa. OEI.

Argentina, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Evaluación: El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad en Argentina. 1995.

Bertoni, A., Poggi, M., Teoblado, M. (1986): Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Colección Triángulos Pedagógicos, Kapelusz. Buenos Aires. Cap. 1 y 2

Bhola, H. S.: La evaluación de proyectos, programas y campañas de "Alfabetización para el desarrollo". IUE-DSE. Chile, 1992.

Bloom, B.: Taxonomía de objetivos para Educación. Buenos Aires, Ateneo, 1971.

Bobbit, F.: The curriculum. 1918

Casanova, María Antonia (1992): La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Edelvives. Aula Reforma. España.

Cuadernos de Pedagogía. Evaluar las evaluaciones. noviembre 1993. no. 219.

Cullen, Carlos: Autonomía moral y ciudadanía democrática. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana. Novedades Educativas. Buenos Aires, 1996.

de Alba, Alicia (coord.): Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. CESU.UNAM. México, 1990.

de Alba, Alicia (coord.): Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. CESU.UNAM. México, 1990.

de Alba, Alicia: Currículum: crisis, mito y perspectivas. Bs.As., Miño y Dávila, 1995. Cap. 3

de Alba, Alicia: Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio (análisis de un caso)

de Alba, Alicia: Evaluación: análisis de una noción. Revsita Mexicana de Sociología. año XLVI, vol. XLVI, No. 1. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM.

Declaración del Comité de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Nueva Educación. 1926

Dewey, : El niño y el programa escolar. 1902

Díaz Barriga, Ángel: Cuadernos del Centro. No. 4. CESU. UNAM. 1986.

Díaz Barriga, Ángel: Currículum y evaluación escolar. Aique, Ideas, Rei. Buenos Aires, 1991.

Díaz Barriga, Ángel: El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas. Rei. Ideas. Aique. Buenos Aires, 1996.

Díaz Barriga, Ángel: Ensayos sobre la problemática curricular. Trillas. México, 1984.

Dos Santos Filho, J. C.; Sánchez Gamboa, S. A.: Investigación educativa. Cantidad-Calidad. Magsiterio. Colombia, 1997.

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

- Duluc, Silvia, Pettrucci, Liliana: Currículum universitario, proyectos sociales y futuro. En: Albornoz, M. y otros: Currículum universitario en el siglo XXI. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná, 1994
- Durkheim, Emile: Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Madrid. La Piqueta. 1986.
- Eggleston, J.: Sociología del currículum escolar. Troquel. Buenos Aires, 1980.
- España, Ministerio de Educación y Ciencias: Evaluación de los módulos profesionales: estudio de la reforma experimental de la enseñanza técnico profesional. 1989.
- Filmus, D. (comp.): Los condicionantes de la calidad educativa. Novedades Educativas. Buenos Aires, 1995.
- Frente Grande. La evaluación educativa o la estrategia del avestruz. Educación: un gran ausente en la reforma constitucional. febrero 1994.
- Frigerio, Graciela; Braslavsky, Cecilia; Entel, Alicia: Currículum presente, ciencia ausente. FLACSO, Miño y Dávila. Buenos Aires, 1991.
- Gimeno Sacristán y Perez Gómez, A.: Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid, 1992.
- Gimeno Sacristán, J.: El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid, 1991.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A.I: La enseñanza, su teoría y su práctica. Akal. Madrid, 1985.
- Gimeno Sacristán, J: La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. Morata. Barcelona, 1984.
- Gimeno Sacristán, J: Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. REI. Buenos Aires, 1986.
- Giroux, H.: Teoría y resistencia en educación, México, Siglo XXI, 1.992.
- Gómez Sollano, Marcela: Educación y sujetos: apropiación histórica y necesidad de utopía. Ponencia en el VI Encuentro BIANUAL de Investigadores del proyecto APPEAL. IICE. Buenos Aires. 17, 18 y 19 de agosto de 1994.
- Hamilton, D.: Orígenes de los términos 'clase' y 'currículum', en Revista de Educación No. 295, MCE, Madrid, 1991.
- Hill, W.: Teorías contemporáneas del aprendizaje. Paidós. Buenos Aires.
- Hillgard y Bower: Teorías del aprendizaje. Trillas, México.
- Johnson, 1981. Definitions and models in curriculum theory. En: Giroux, H; Penna, A. y Pinar, W.: Curriculum and instruction. MacCutchan. Berkeley.
- Kemmis, S.: El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata. Madrid, 1988
- Lafourcade, P. (1992): La autoevaluación institucional. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- Lundgren, U: Teoría del currículum y escolarización. Morata. Madrid, 1992.
- Llavador, Francisco B.: Política y reformas curriculares. Universitat de Valencia.
- Mena, María José: Conceptualizaciones sobre calidad y variables utilizadas en las evaluaciones efectuadas en América Latina. En: Ministerio de Cultura y Educación. Pronatass. Calidad de la Educación.
- Palomar, Jorge. Un rendimiento escolar más que preocupante. La Nación. 26/7/92
- Popekewitz, Ideología y formación social en la formación del profesorado. Revista de Educación No. 285. Madrid. 1988.
- Pozner, P. (1995): El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Aique grupo editor. Bs. As.
- Pozo, J. (1996): Aprendices y maestros. Editorial Alianza. Madrid.
- Puiggrós, A.; Krottsch, P.: Universidad y evaluación: estado del debate. Aique. Rei. Ideas. Buenos Aires, 1994.
- Risopatron, Verónica Edwards: El concepto de calidad de la educación, UNESCO. OREALC. Chile, 1991.

CTERA- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

Rockwell

Saenz Bremes (1993, enero-marzo): Revista de Ciencias de la educación No. 153. La evaluación del proyecto educativo de un centro: el problema de los indicadores.

Santos Guerra, M. A. (1995): Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar. El aljibe. Martínez de Murguía.

Santos Guerra, Miguel A.: La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora, Malaga, Ediciones Aljibe, 2º ed, 1995

Sarlo, B.: Lo popular como dimensión. En: Seminario de CLACSO. Comunicación y culturas populares en Latinoamérica. México. FELAFACS- G. Gilli. 1987.

Scriven: Evaluación formativa

Stake, R.: compilador.

Stenhouse, L.: Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid, 1984

Tedesco, J. C.: El nuevo pacto educativo. Alauda. Madrid, 1995.

Tedesco, J.C.: Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos. Conferencia de apertura de la maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO, Bs.As., julio 1993.

Tyler, R.: Principios básicos para la elaboración del currículo. Troquel. Buenos Aires, 1970.

Vázquez Para, Alicia: Análisis de las limitaciones y perspectivas para la constitución de una Didáctica científica. Revista Argentina de Educación. No. 8. Año 5. 1988.

Viola, Espinola. La calidad de la educación desde la perspectiva latinoamericana: análisis de la información. 1980-1987. CIDE/REDUC. Chile, 1988.

Zúñiga Molina, Leonel: Evaluación de la educación de adultos en América Latina. Revista Interamericana de Desarrollo educativo. Año XXIX. No. 97. 1er. cuatrimestre. 1985.OEA.

Anexo

Objetivos de la capacitación fueron:

Que docentes y directivos

- **conozcan distintos enfoques metodológicos y teóricos acerca de la evaluación,**
- **adquieran habilidad para el diseño y aplicación de instrumentos de recolección de información,**
- **se ejerciten en el análisis e interpretación de la información desde una perspectiva institucional,**
- **potencien la articulación de las prácticas individuales y áulicas en una construcción colectiva,**
- **reflexionen respecto a la práctica de la evaluación en el aula y la escuela como un camino metodológico para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje,**
- **recuperen y analicen las tradiciones y prácticas de evaluación ya existentes,**
- **profundicen y mejoren el vínculo pedagógico con padres y organizaciones intermedias de la comunidad,**
- **diseñen e implementen nuevas estrategias para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel del aula, y en el ámbito de la gestión institucional,**
- **Discutan acerca de cuáles son los problemas centrales de la institución escolar, y los principales modos de encontrar soluciones**