

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN  
 CONVOCATORIA 2019**

**A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL INSTITUTO Y RESPONSABLES DEL PROYECTO**

Número y nombre del instituto	IES 9-026 De la Patria Grande
C.U.E.	500224900
Correo electrónico institucional	ies9.026lasheras@gmail.com
Nombre del/de la rector/a	Sandra Torres
Nombre y correo del/de la referente de investigación	Ricardo Lovaglio Ricardo.hernan.lovaglio@gmail.com
Nombre del/ de la director/a del proyecto	Ricardo H Lovaglio
Título del proyecto	
Disciplinas involucradas	Educación Sociología Política educativa
Cantidad de horas institucionales del proyecto	20 hs.

**B. DATOS DE LOS/AS INTEGRANTES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN**

	Apellido y nombres	Puesto	Horas cátedra semanales asignadas institucionalmente para investigación	
			1º cuatrimestre	2º cuatrimestre
Director/a	Lovaglio Ricardo Hernán	Jefe de investigación docente		
Codirector/a	Valeria Villafranca	Regente		
Docentes investigadores/as con formación	Lorena Saponara	Docente		
Docentes investigadores/as en formación				
Técnicos/as, ayudantes, adscriptos/as de otras instituciones (aclarar)	Erica Emilce Muñoz			
Estudiantes ayudantes/as				

Firma digital del/de la rector/a avalando el proyecto. **[Pegar la imagen de la firma].**



**C. DATOS DE OTRAS INSTITUCIONES INVOLUCRADAS CON ACUERDOS PREESTABLECIDOS Y ACEPTADOS INSTITUCIONALMENTE**

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	TIPO DE INSTITUCIÓN	CARACTERÍSTICA DEL ACUERDO (COOPERACIÓN MUTUA, ASESORAMIENTO ACADÉMICO, METODOLÓGICO, FINANCIERO, ETC).

**D. COPIA ESCANEADA DE LA RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DIRECTIVO APROBANDO EL PROYECTO Y LA CARGA HORARIA**

**[Adjuntar al proyecto o incluir como parte del documento .pdf].**

**E. PROYECTO**

**I. Título**

*La percepción del concepto de calidad educativa en el IES 9026 de la Patria Grande del departamento de Las Heras: sus docentes, escuelas asociadas y estudiantes de los profesorados.*

**II. Áreas temáticas de la trayectoria formativa docente/técnica en las que se enmarca el proyecto**

Sociología de la Educación, Ciencia de la educación, Prácticas Profesionales Docente

**III. Resumen (máximo 200 palabras)**

El presente proyecto busca abordar el concepto de calidad educativa no desde aquellos actores que evalúan y medien la calidad en la educación, sino que se focaliza en aquellos actores que son parte de las escuelas del territorio provincial donde los alumnos y alumnas del IES 9026 realizan sus prácticas profesionales docentes. Como objetivo general se busca determinar el significado de la calidad educativa para los equipos de prácticas, escuelas asociadas y alumnxs de los profesorados IES 9026 De la Patria

grande del departamento de Las Heras desde una metodología cualitativa. Entender qué significado tiene el concepto desde el lugar en el cual se desarrolla, es decir, los organismos que miden la calidad y las escuelas.

#### **IV. Palabras clave (cinco, separadas por comas)**

Calidad educativa Escuelas eficaces Eficacia escolar Equidad educativa Igualdad de oportunidades

#### **V. Problematicación y focalización del objeto**

Pedro Ravela (2006) en su libro “Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas” nos explica que en una gran cantidad de países se realizan las pruebas de Logro educativo cuya finalidad es saber si se están logrando los conocimientos y competencias que se espera que los estudiantes hayan ganado cuando terminen el sistema educativo.

Las evaluaciones sistemáticas no tienen incidencias directas en los alumnos y su fin es diagnosticar los resultados del trabajo educativo y toda su evolución a lo largo del tiempo. evalúan el sistema educativo no así a los alumnos. Pueden ser de carácter regional, nacional o provincial. Hay evaluaciones internacionales con una creciente importancia en los últimos años, cuyo fin es el de comparar lo que saben los estudiantes en los distintos países (TIMSS y PISA). Estas evaluaciones de carácter diagnóstico muchas veces sirven como evaluación de las políticas educativas en curso y se supone que aporten información útil para tomar decisiones que permitan mejorar el sistema educativo.

Arancibia (1997) entiende por calidad de la educación el logro que obtienen los estudiantes en diversas pruebas que miden conocimientos y habilidades que deberían haber sido enseñados (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.

Para Sverdlick (2012) la calidad en la educación tiene sentido cuando se discurre el marco de problematizar las relaciones entre el sentido y la función de la escuela y el sistema educativo en su conjunto. Es decir, implica para ella 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.

La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIESE) define a la calidad de la educación como aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender, aquello que se establece en los planes y programas curriculares al cabo de determinados ciclos del sistema educativo formal. Trabajando en los resultados e incrementando oportunidades de aprendizaje para todos con la permanente intención de ir disminuyendo las diferencias. Además de brindar medios y

orientar equipos de supervisión, docentes y alumnos para que se realice efectivamente el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, poniendo énfasis en las estrategias de gestión y didácticas.

Aquí se presenta el significado de la “calidad educativa” desde el punto de vista de quienes toman las evaluaciones estandarizadas, este trabajo propone acercarse a las escuelas, los institutos formadores y en especial a los de docentes de prácticas y alumnas/os para ver qué significado le dan a brindar una educación de calidad en prácticas docentes cotidianas. Por eso la pregunta más general de este proyecto es ¿cuál es el significado de la calidad educativa en los institutos formadores de docentes de los niveles inicial, primario y secundarios y de los equipos directivos de las escuelas donde estos alumnos realizan sus prácticas profesionales?

## **VI. Pregunta y objetivos (objetivo general y objetivos específicos)**

### **Pregunta general**

¿Cuál es el significado de la calidad educativa para los equipos de prácticas, escuelas asociadas y alumnas/os de los profesorados de primaria, inicial y química del IES 9026 de la Patria grande del departamento de Las Heras?

### **Preguntas específicas**

- ¿Qué relación entre el concepto de calidad educativa promulgado por las direcciones de las evaluaciones de la calidad educativa y las escuelas que se encuentran en el territorio de la provincia donde las alumnas y alumnos del IES 9026 realizan sus prácticas profesionales?
- ¿Qué se les enseña desde los equipos de las prácticas profesionales docente del IES 9026 respecto del concepto de calidad educativa a las alumnas que realizan sus prácticas en las escuelas asociadas del IES 9026?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los equipos directivos de las escuelas asociadas del IES 9026 respecto del concepto de calidad educativa en relación al territorio en cual desempeñan sus tareas docentes?

### **Objetivo General**

Determinar el significado de la calidad educativa para los equipos de prácticas, escuelas asociadas y alumnas/os de los profesorados de primaria, inicial y química del IES 9026 De la Patria Grande del departamento de Las Heras.

### **Objetivos específicos**

- Analizar relación entre el concepto de calidad educativa promulgado por las direcciones de las evaluaciones de la calidad educativa y las escuelas que se encuentran en el territorio de la provincia donde las alumnas y alumnos del IES 9026 realizan sus prácticas profesionales

- Indagar la posición de los equipos de las prácticas profesionales docente del IES 9026 respecto del concepto de calidad educativa que les enseñan a las alumnas que realizan sus prácticas en las escuelas asociadas del IES 9026
- Examinar la percepción que tienen los equipos directivos de las escuelas asociadas del IES 9026 respecto del concepto de calidad educativa en relación al territorio en cual desempeñan sus tareas docentes

## **VII. Justificación o relevancia (incluir la justificación de la anualidad/bianualidad)**

Para Murillo (2003) uno de los temas educativos que más ha preocupado tanto a políticos, directivos, docentes e investigadores es saber el motivo de por qué unos centros docentes tienen mejores resultados en alcanzar sus objetivos mientras otros, situados en contextos semejantes, fracasan en esa tarea. 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.

Además, se afirma que si pretendemos que las escuelas sean más eficaces e inclusivas se torna imprescindible que se creen mecanismos que den las respuestas educativas necesarias, en especial a los alumnos más vulnerables (Sanchez de Concatti, 2013). Sin lugar a dudas, estas escuelas exigen su inmersión en proceso de reforma que afecten tanto a la concepción y a la realidad curricular como organizativa del centro y del aula, sumando también a sus estrategias metodológicas. El mayor reto al que se tienen que enfrentar los sistemas educativos iberoamericanos en la actualidad es incrementar sus niveles de calidad y de equidad. Y más cierto es que se deben realizar importantes esfuerzos para hacer más efectiva la escolarización de todos los niños y niñas en el nivel de educación básica sumado a aumentar las tasas de escolarización anteriores y posteriores. Las evaluaciones nacionales e internacionales manifiestan el camino que queda por andar para alcanzar una educación de calidad para todos (Murillo Torrecilla J. , 2007).

Por eso proponer un trabajo que busque entender cuál es el significado que tiene la calidad educativa desde los propios territorios donde las escuelas están insertas, permitirán conocer de una manera integral el significado de este concepto ya no solo será visto desde el ámbito de las evaluaciones estandarizadas que son un método de recolección de información sino donde ocurren las experiencias más significativas desde lo pedagógico.

### **Estado del arte**

El Instituto Internacional de planeamiento de la Educación IPE (2009) retomando al Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe (PREAL) plantea que todos los países de América Latina han implementado (con diversos grados de intensidad) programa de evaluación del sistema educativo. Argentina comenzó tardíamente con la aplicación de pruebas de evaluación de la calidad. Varios autores concuerdan en que

los objetivos principales de la evaluación educativa es informar y orientar la toma de decisiones. Sin embargo, esa idea, que plantea una “utilización instrumental de los resultados”, es el concepto que predominó en las primeras etapas del desarrollo histórico de la evaluación. Actualmente se entiende a la relación entre evaluación y toma de decisiones de forma compleja. Siendo la primera un elemento más que contribuye a la toma de decisiones, pero no así el único. Arancibia (1997) plantea que los sistemas educativos se pueden organizar de dos formas. La primera en la cual se puede continuar enseñando a los niños sin obtener información de lo que están aprendiendo. La segunda instituyendo un sistema nacional de medición del rendimiento académico para supervisar el aprendizaje del estudiante y obtener información para mejorarlo.

Respecto del carácter político de la evaluación, Sverdlick (2012) nos dice: cuando se hace hincapié en ello se entiende que todo el proceso está revestido por esa dimensión. Esto significa que no se puede sortear la existencia de relaciones de poder entre los actores implicados en los procesos evaluativos (docentes, alumnos, directivos, supervisores, etc.). La decisión de ejecutar una evaluación es en sí misma política o política-pedagógica. Por esto es que la autora encuentra necesario que para establecer definiciones sobre evaluación y calidad es necesario posicionarse ideológicamente sobre la política educativa y la educación que se está orientando y epistemológicamente sobre la construcción del conocimiento que se produce con la evaluación. Es por ello que la pregunta más general de este proyecto se formula de la siguiente manera

Psacharopoulos, (1991) explica que muchos países, sobre todo Latinoamericanos, han reconocido las posibilidades que brinda el medir el rendimiento académico como base para mejorar la calidad de la educación. No obstante, organizar esa tarea no es tarea fácil. Se requiere de experiencia técnica, recursos financieros y el compromiso de las instituciones involucradas.

Ferrer (2006) explica que entre las líneas de reforma en sistema educativo llevadas adelante durante los noventa se encontraba aquella que tuvo que ver con el desarrollo de mecanismos y modelos de evaluación; dicho de otro modo, con la consideración de la evaluación, como un poderoso instrumento al servicio de la gestión de la educación y de la mejora de su calidad. Sin embargo, más allá del interés de muchos países latinoamericanos de evaluar la educación no se dejaba de poner el acento en participar en estudios comparativos internacionales de evaluación del rendimiento educativo. Son tres las preguntas que debemos hacernos y que están relacionadas con las dimensiones de la evaluación: ¿para qué se evalúa? ¿Qué se evalúa? Y ¿qué uso se hace de la información? (2006)

Desde otra óptica Arancibia (1997) plantea siguiendo a Horn, Wolff y Vélez, (1991) que las evaluaciones son una forma eficaz (en relación a los costos) de mejorar los resultados de aprendizaje. Más allá de que de medir los conocimientos de los estudiantes no significa obtener un mayor rendimiento académico constituye una condición necesaria para (i)

establecer objetivos cuantitativos, (ii) evaluar diferentes alternativas para la asignación de recursos, combinación de insumos y/o tecnologías pedagógicas y (iii) asignar recursos y esfuerzos para lograr los objetivos que se hubieran definido. La Evaluación sistemática dada por Beeby en 1977 plantea la recolección e interpretación sistemática de evidencias orientadas, como parte del proceso, a un juicio de valor con un foco de acción. Además, clarifica que *sistemática* significa información necesaria definida con algún grado de precisión y que asegura que sea planificada y reunida en forma permanente. Otro elemento es la interpretación de la evidencia, la información además de recogida debe ser interpretada. Un elemento más es que en la evaluación se emite un juicio de valor. La evaluación no significa solamente reunir e interpretar información sobre cuán exitoso es un programa educacional en alcanzar sus metas, sino que también requiere juicio sobre las metas mismas. Los juicios pueden apuntar al valor de los programas, currículos o instituciones evaluadas, como asimismo a decisiones de futuras políticas o acciones. Y el último elemento es relación con un foco de acción; es decir, en la evaluación hay un juicio deliberadamente enfocado a las acciones futuras y a la toma de decisiones.

Sverdlick (2012) define dos dimensiones de la evaluación a tener en cuenta además de pertinentes para definir un poco más nuestro objeto de estudio. La misma plantea a la evaluación de los alumnos en dos dimensiones. Por un lado, la pedagógica y didáctica vinculada con la enseñanza aprendizaje y por el otro en su dimensión política relacionada de forma particular con la decisión de los gobiernos de “medir” la calidad de la educación mediante pruebas estandarizadas. Los que nos permite hablar de la evaluación ya no como instrumentos de políticas públicas o instrumento rector de la calidad educativa sino como una práctica política compleja, transformadora. Desde esta perspectiva, agrega, si se apela a un estado que se responsabilice de la cuestión pública además de ser garante del derecho a la educación, una de sus funciones estará centrada en el control.

Vollmer (1999) plantea una serie de transformaciones que debe tener en el Estado respecto del sector educativo ya que la persistencia de un conjunto de problemas y dificultades además de la presión de nuevas demandas y necesidades educativas se plantea la urgencia de realizar transformaciones que reorienten los deberes del sector público. De esta forma para definir las nuevas responsabilidades es necesario analizar dos cuestiones que resultan claves: las funciones del Estado que garantizan la unidad y la integración nacional, y las funciones del Estado que atiende y reconoce las diversidades. Respecto de la unidad y la integración nacional entre las diversas y más variadas funciones encontramos establecer sistemas nacionales de medición de resultados del proceso educativo que permitan asumir la responsabilidad por los logros obtenidos y efectuar la redención de cuentas a la sociedad además de la creación de sistemas de información e investigación educativa que conformen una base de datos operativas para la toma de decisiones. En cuanto a la diversidad el más relevante para nosotros entre los que aparecen tiene que ver con desarrollar capacidades

que permitan efectuar un tratamiento diferenciado a grupos y sectores afectados por la pobreza y la segregación social mediante políticas compensatorias que asignen recurso financieros y técnicos con criterios de discriminación positiva.

Cervini (2009) la igualdad de oportunidades educativas ha sido un principio clave del pensamiento democrático y de la justicia solidaria en las sociedades capitalistas. La discusión histórica ha sido acerca de su significado cuando atiende a los “resultados educativos” como el logro de aprendizaje en oposición a las características de la oferta o insumos educativos. De manera recurrente las investigaciones demuestran la existencia de disparidades sociales en dichos logros reavivando de esta forma el debate de cuál es el grado de desigualdad que es razonable considerar como violatorio al principio de igualdad de oportunidades educativas, particularmente en la educación básica y la educación post-básica (secundaria). Navarro (2005) explican dos conceptos trascendentes para este trabajo siendo estos el de “educabilidad y equidad”. Debemos entender a los mismo partiendo de (...) la pobreza no será resuelta por la escuela y tampoco por políticas sociales intersectoriales; hay detrás problemas de política económica que son más explicativos de la inequidad en la distribución de la riqueza, el desempleo y los bajos ingresos (2005). No se puede esperar a resolver las desigualdades sociales y la pobreza para tener mejoras en la escuela. No obstante, no tiene sentido depositar únicamente en la escuela el deber de mejorar la calidad y equidad de la educación. Tradicionalmente la relación entre equidad social y educación ha sido expuesta en una sola dirección, siendo esto “más educación y conocimiento impulsarían el cambio en las estructuras y formas de producción y, de paso, proveerían equidad”. Relación que el mismo autor cuestiona en *La noción de “condiciones de educabilidad” como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión (2003)* preguntándose por dos cuestiones: 1) es qué condiciones sociales y educativas se necesitan para que la educación lleve a más equidad social. 2) Si es posible pensar e intervenir la relación desde otras formas de educación y sociedad. Y la respuesta ante ambas es dejar de pensar unidireccionalmente. De hecho, la noción de “condiciones de educabilidad” es concepto relacional ya que juega con la interacción de entre las condiciones subjetivas, familiares y sociales, institucionales y pedagógicas. Además de interrogar a la sociedad sobre la responsabilidad política para proveer que los alumnos aprendan y los profesores enseñen en los contextos de pobreza. Sumado a esto nuestro autor resalta la necesidad de diferenciar los conceptos de educabilidad, entendiendo a este como el despliegue de repertorio de capacidades y predisposiciones de los niños en la escuela y en la relación pedagógica con un profesor, y las condiciones de educabilidad referidas al escenario y al contexto social y familiar configuradas bajo las condiciones socioeconómicas, culturales y subjetivas mínimas para concretar la tarea formativa en la escuela.

Los antecedentes revisados dejan ver que el debate en torno a la calidad en la educación gira en el centro de tres conceptos: Evaluaciones estandarizadas, rol del estado y el lugar de la escuela.

## **Marco teórico**

### **Calidad Educativa y evaluación estandarizada**

La asociación entre evaluación y calidad educativa si bien se piensa como una relación planteada de forma natural está lejos de tener ese carácter ya que ante todo es 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). Sin embargo, la evaluación surge como tema de cual ocuparse en el momento que se establece la preocupación en el ámbito académico y político a cerca de la calidad educativa, surgiendo en los países que alcanzaron a universalizar su educación básica en los ochenta bajo un contexto de crisis económica y afectando la relación entre educación y progreso económico. Sumado a estar bajo el marco de retracción del gasto destinado a políticas públicas la inversión en educación fue cuestionada por ineficiente e improductiva (Sverdlick, 2012). La teoría del capital humano sostenía que invertir en educación generaba una buena rentabilidad si el retorno de la misma era mayor que el costo a educar a los alumnos ya que la mano de obra calificada contribuía al desarrollo económico del país. Por ello tuvo que salir a justificar que la educación no funcionaría en un mundo en crisis. De esta forma se piensa la calidad educativa, bajo el diagnóstico de que el sistema educativo no suplía a las necesidades productivas, por defecto, la formación de estudiantes resultaba inadecuada. A partir de ello definir la calidad educativa se tornó un desafío.

Por otro lado, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIESE) define a la calidad de la educación como aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender, aquello que se establece en los planes y programas curriculares al cabo de determinados ciclos del sistema educativo formal. Trabajando en los resultados e incrementando oportunidades de aprendizaje para todos con la permanente intención de ir disminuyendo las diferencias. Además de brindar medios y orientar equipos de supervisión, docentes y alumnos para que se realice efectivamente el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, poniendo énfasis en las estrategias de gestión y didácticas.

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 R. y., 2007). La educación se ve condicionada por factores ideológicos y políticos relacionados con los sentidos que se le asignan a la misma en un momento

determinado y en una sociedad específica, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. Factores que son dinámicos aparte de cambiantes, por lo cual la definición de una educación de calidad también se transforma en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros. Quienes realizan las políticas y las investigaciones como las instituciones responsables de los recursos públicos y privados que actúan en educación, han ido elaborando interpretaciones científicas, con sus propios enfoques y herramientas metodológicas, para alcanzar los juicios o las valoraciones compartidas sobre el fenómeno de la calidad. 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 R. y., 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. En otros casos, la calidad de la educación 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. Por ejemplo, de las corrientes interpretativas en educación tenemos el enfoque humanista que considera que lo principal es el tratamiento de las capacidades de los educandos para que formen significados y den sentido a lo que aprenden, siendo el docente un mediador en el proceso. Así los planes de estudio deben atender a las características y necesidades de cada alumno para aprender. Por otro lado, las corrientes conductistas ponen énfasis en la relevancia de la enseñanza estructurada, graduando paso a paso lo que el alumno aprende y verificando sus resultados (aquí el docente dirige el aprendizaje mediante el control de los estímulos y las respuestas) (Blanco R. y., 2007)

### **Rol del estado y educación**

En los países de América Latina y el Caribe hay dos interpretaciones concretas respecto de lo que es “calidad de la educación”. La primera entiende a la educación como la base de la convivencia y la democracia, haciendo hincapié en las dimensiones ciudadanas, cívicas y valóricas. La segunda 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. (Blanco R. y., 2007)

Una educación de calidad debería abarcar tres dimensiones fundamentales: el respeto de los derechos, equidad y pertinencia. A estas dimensiones habría que añadir la relevancia, así como dos de carácter operativo: eficacia y eficiencia (Unesco, 2005) El derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales y, en consecuencia, de la ciudadanía (Muñoz, 2004). Sin educación se torna difícil acceder a un empleo digno o ejercer la libertad de expresión o de participación. Lo que supone no considerarla como un mero servicio o una mercancía negociable, sino como un derecho donde el Estado se ve obligado a respetar, asegurar, proteger y promover.

Para Sverdlick (2012) 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. Para Aguerrondo (2015) el concepto “calidad de la educación” se produjo dentro de un contexto específico vinculado a un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final. Bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales donde recibe los objetivos, actividades y materiales prefabricados, y de este modo la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final. Por esto se piensa otro concepto de calidad alejado de un criterio económico para evaluar la eficiencia:

- Complejo y totalizante: se trata de un concepto totalizante, abarcante, multidimensional. Permite ser aplicado a cualquiera de los elementos presente en el campo de lo educativo ya que se puede hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos. Todos ellos suponen calidad, aunque hay que ver cómo se la define en cada uno de estos casos.
- Social e históricamente determinado: es socialmente determinado, es decir que se lee en relación a los patrones históricos y culturales vinculados con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país determinado y en un momento concreto
- Se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa. En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad (que cambian con el tiempo y el espacio). La calidad de la educación es, de hecho, el orientador de cualquier transformación. Al iniciar cualquier proceso de forma educativa se debe precisar -explícita o implícitamente- qué se entiende por calidad de la educación, es decir, hacia dónde se orientarán las acciones.
- Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio debe servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos (Aguerrondo, 2015).

Para Filmus (1999) el concepto de calidad en la educación más allá de haberse puesto de moda también está siendo utilizado como un concepto de crítica además de un objetivo a alcanzar por diversos actores (organismos internacionales, empresarios, funcionarios, investigadores, etc.) Sumado a esto la calidad en la educación es considerada 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. Sin lugar a dudas, en la Argentina el debate acerca 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.

No obstante, combatiendo con los reduccionismo de pensar que todas las estrategias direccionadas a mejorar la calidad educativa son intrínsecamente elitistas, la evaluación también sirve como mecanismo para homogeneizar la calidad que brinda las distintas jurisdicciones y establecimientos, detectar falencias y necesidades con el objeto de apoyar focalizadamente a quienes presentan mayores necesidades y comenzar a generar conciencia de toda la población respecto de la obligación del Estado de garantizar la igualdad en la calidad y el logro del aprendizaje (Filmus, 1999).

### **Escuela**

Murillo (2003) caracteriza la escuela mediante lo que él define como Eficacia Escolar<sup>1</sup>. Esta está determinada por los factores escolares (repetencia, etc.) , del aula (clima del aula, el uso tiempo, etc.) y de contexto (nivel educativo y económico de los padres) que contribuyen a que una escuela sea eficaz. Una escuela eficaz se define por tres principios:

1. Equidad: la escuela favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos. Eficacia y equidad se entienden como conceptos complementarios.
2. Valor añadido: la escuela tiene en cuenta el rendimiento de los alumnos y la situación socio-económica y cultural de sus familias.

---

<sup>1</sup> La Eficacia Escolar se conforma como un autodenominado movimiento de investigación en la primera década del siglo XX, y está compuesto por ensayos, pruebas y teorías relativas a la práctica de la enseñanza. Este tipo de investigaciones se pueden subdividir en:

- (i) Eficacia Escolar: estudian los factores “de escuela” que afectan al aprendizaje.
- (ii) Enseñanza Eficaz: determinan aspectos propios del proceso de enseñanza y del docente que influyen en la consecución de logros del estudiante.
- (iii) Eficacia Educativa: es la combinación de ambos enfoques. (Martínez-Garrido, 2011)

3. la escuela favorece el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos.

Para Fernadez Enguita (Fernadez Enguita, 1991, págs. 20-22) la escuela ampara a los individuos desde la niñez hasta que se incorporan a la vida adulta, y por ello es tan poderosa como la familia. No sólo transmite información, conocimientos, ideas, sino que también es organizador de la experiencia individual. Tiene la fuerza legal y material que se necesita ya que ocupa muchas horas del día, días al año y años de vida. No solo contiene a los niños y adolescentes, sino que además organiza su actividad intelectual y material “obligándolos a callar o a hablar, a moverse o a estar sentados, a entrar en las aulas o abandonarlas, etc. Se debe considerar que las dimensiones y las relaciones sociales de las organizaciones económicas y políticas (tales como trabajar o participar en la vida política) están lejos de la familia. La escuela es una institución intermedia que aunque guarda alguna semejanza con la familia es la primera organización formal y burocrática a la que accede. (Fernadez Enguita, 1991, p. 21)

De acuerdo con López (2005) el Estado es el encargado de definir, a través del sistema educativo, las propuestas educativas estableciendo criterios de participación y educabilidad. Esto lo hace estableciendo supuestos acerca del alumno que percibirá esa propuesta pedagógica. Esta definición formal que hace el sistema educativo se graba en cada escuela. A esto se suma una definición informal de los directivos y docentes, construidas a partir de disposiciones y prejuicios. De esta manera los criterios de educabilidad quedan plasmados en el del “alumno ideal” que es construido por cada escuela: “un niño será educable en la medida en que, como “alumno real”, se asemeje a ese “alumno ideal”, pues para él fue pensada esa escuela, y consecuentemente cuenta con los recursos y lo saberes para educarlo” (2005, pág. 89) . Así cuando un alumno real entra a las aulas de esas escuelas donde se esperan alumnos ideales, los maestros no saben qué hacer con ellos, ni si quiera como tratarlos. No se establece la relación pedagógica en la que se fundamenta el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ante esto surgen las preguntas específicas acerca de: ¿Qué relación entre el concepto de calidad educativa promulgado por las direcciones de las evaluaciones de la calidad educativa y las escuelas que se encuentran en el territorio de la provincia donde las alumnas y alumnos del IES 9026 realizan sus prácticas profesionales? Y ¿qué se les enseña desde los equipos de las prácticas profesionales docente del IES 9026 respecto del concepto de calidad educativa a las alumnas que realizan sus prácticas en las escuelas asociadas del IES 9026? Además de ¿cuál es la percepción que tienen los equipos directivos de las escuelas asociadas del IES 9026 respecto del concepto de calidad educativa en relación al territorio en cual desempeñan sus tareas docentes?

### VIII. Metodología

Para la realización de este estudio se propone la utilización de metodología cualitativa, debido a que con ella “se intervendrá sobre contextos reales y se pretenderá acceder a las estructuras de significados de esos contextos mediante la participación en ellos”.

Dentro de esta propuesta de análisis cualitativo, se realizarán entrevistas en profundidad a actores claves tales como los equipos directivos, equipos de prácticas profesionales y alumnas del IES 9026. Definidas por Taylor y Bogdan como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. Tomamos la definición elaborada por Taylor y Bogdan, “la metodología es el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación” Taylor, S.J. y Bogdan, R., (1992).

Es necesario aclarar que, al seguir un diseño de investigación flexible se comenzará con una idea general sobre los posibles entrevistados sin especificar de antemano el número de informantes. Como señalan los autores mencionados anteriormente, lo importante es el potencial de cada “caso” y no la cantidad de los mismos. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas.

Además, se propone la técnica documental referente a realizar un análisis minucioso y poder responder los interrogantes respecto de: los equipos de prácticas profesionales, los operativos de evaluación llevados a cabo en la provincia y los resultados de las pruebas que posean los equipos directivos de las pruebas.

### IX. Transferencias a realizar

Se prevé la presentación de resultado en diferentes jornadas que aborden las problemáticas acerca de la calidad en la educación y la exposición de la propuestas y resultados que aquí se trabajan con los docentes de los profesorado de la institución.

### X. Cronograma

Actividad	Año 1. Mes											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
DE INVESTIGACIÓN												
Rastreo, lectura y análisis de herramientas conceptuales, con el propósito de proveerse de un firme marco teórico para encarar la investigación	X	X	X	X								
Revisión bibliográfica de trabajos e informes previos que se relacionen directamente con el tema en estudio					X	X	X					
Rastreo, lectura y selección de las intervenciones discursivas bajo análisis								X	X	X		
Rastreo y leer información adicional de interés a la que se pudo acceder										X	X	X

Actividad	Año 2. Mes											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN</b>												
Sistematización de los conceptos a utilizarse en la investigación	X	X										
Relectura e interpretación crítica del material bibliográfico y los informes estudiados			X	X	X							
Análisis sintomático de los discursos ya catalogados.					X	x	X	X				
Concentrarse en detectar las relaciones entre los distintos materiales recabados a fin de ir obteniendo una comprensión global de la problemática					X	X	X	X				
Integración de los resultados obtenidos a la luz del marco teórico adoptado								X	X	X		
Análisis y, si corresponde, rectificación de los supuestos iniciales									X	X	X	X
Evaluación de los resultados y explicaciones obtenidas									X	X	X	X

### XI. Recursos necesarios

El IES prevé todos los recursos necesarios para realizar el trabajo , lo demás será puesto por el equipo de investigación

### XII. Referencias

- 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.
- 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.
- 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. (2015). Trabajo infantil y logro escolar en América Latina –los datos del Serce. *Revista electronica de investigación educativa*, 17(2), 131-146.
- Cervini, R., & Sanchez de Concatti, E. (1998). Los factores del rendimiento en 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> 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 7<sup>a</sup> 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.

- Consejo Federal de educación. (2011). “LINEAMIENTOS FEDERALES PARA EL PLANEAMIENTO Y LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DEL SISTEMA FORMADOR”. *ANEXO Resolución CFE N° 140/11*, (pág. 11). Buenos Aires.
- Fernandez Enguita, M. (1991). *La escuela a examen (un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas)*. Madrid : Eudema.
- 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.
- Horn y Otros. (1991). *Establecimiento de sistema de medición del rendimiento académico en America Latina. Un análisis de los problemas y experiencias más recientes*. . Banco Mundial .
- Lopez, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Muñoz Izquierdo, C. (2014). Relaciones entre educación y justicia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 147-154.
- 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, F. J., & Román Carrasco, M. (2014). Consecuencias del trabajo infantil en el desempeño escolar. *Latin American Research Review*, 49(2), 85-106.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

### XIII. Anexos

Se está trabajando en la guía de entrevistas



## **G. CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN EN LA CONVOCATORIA**

Completar el certificado que aparece a continuación.

Certificamos que el Instituto de Educación Superior 9-026 De la Patria Grande del Dpto de Las Heras participó de la Convocatoria 2019 del Área de Investigación dependiente de la Coordinación General de Educación Superior con el proyecto *La percepción del concepto de calidad educativa en el IES 9026 de la Patria Grande del departamento de Las Heras: sus docentes, escuelas asociadas y estudiantes de los profesorados*, presentado por el equipo de investigación que a continuación se detalla:

Ricardo H Lovaglio, DNI31084078, director.

Valeria Silvana Villafranca, DNI22559312, codirectora.

María Lorena Saponara , DNI 18169767, docentes investigadores con formación

Erica Emilce Muñoz, DNI26999274, ayudante de investigación

Dr. Javier Bassi

Coordinador del Área de Investigación

Así debería quedar:

Lic. Emma Cunietti

Coordinadora de Educación Superior



Certificamos que el Instituto de Educación Superior 9-010 Rosario Vera Peñaloza participó de la Convocatoria 2019 del Área de Investigación dependiente de la Coordinación General de Educación Superior con el proyecto *Estudio comparativo de dos métodos de enseñanza del idioma inglés*, presentado por el equipo de investigación que a continuación se detalla:

—Grecia Colmenares, DNI 15.237.789, directora.

—Cristian Castro, DNI 23.678.908, docente investigador.

—Paz Martínez, DNI 40.783.987, ayudante alumna.

—Etc.

—Etc.

Dr. Javier Bassi

Coordinador del Área de Investigación

Lic. Emma Cunietti

Coordinadora de Educación Superior