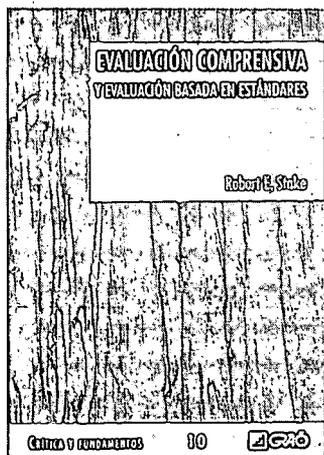


Robert E. Stake

Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares.

Barcelona, Colección Crítica y Fundamentos, Editorial GRAÓ, 2006, 427 paginas



Robert Stake es profesor de educación y director del Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (Centro de Investigación Educativa y Evaluación del Currículo) CIRCE, de la Universidad de Illinois y recoge en esta obra su dedicación de más de cuarenta años a la evaluación de programas, en especial de la evaluación comprensiva.

El prólogo a la edición española está a cargo de Juan Bautista Martínez Rodríguez quien ubica desde las primeras

páginas la propuesta metodológica central de la obra: existen dos grandes maneras de abordar el trabajo de la evaluación: una es la orientada a las mediciones y la otra es orientada a la experiencia. Cada una enriquece a la investigación de forma distinta y aunque no sean fáciles de combinar, -aun contradiciéndose a veces- ambas merecen ser incluidas en los estudios de calidad de programas educativos y sociales.

Define la obra como sencilla, práctica, profunda, autobiográfica y profesionalizadora.

Primeras Palabras es el encuentro inicial del autor con sus interlocutores: estudiantes y docentes. Señala aquí que la valoración es un fenómeno ubicuo a nuestro alrededor y deben vincular explicación y comprensión, medición y experiencia, cualitativo y cuantitativo como dos maneras de investigar. El autor opta por estándares y criterios como conceptos claves de la vía de las mediciones y por comprensividad del evaluador e interpretación en la vía orientada por la experiencia. Llama a la primera "basada en criterios" porque se cimenta sobre el análisis de variables descriptivas e interpretativa porque se desarrolla sobre el conocimiento experiencial y personal en un espacio y un tiempo reales y con personas también reales.

En los capítulos iniciales *Evaluación basada en criterios y evaluación interpretativa y Roles, modelos y predisposiciones* desarrolla estas dos perspectivas. El primero ubica a la evaluación en la omnipresente búsqueda de calidad, el reconocimiento y formulación de estándares, los roles y estilos de evaluación centrándose en la evaluación formativa y sumativa, así como los programas a evaluar y la persona que evalúa. El segundo se inicia con uno de los roles fundamentales de la evaluación para el autor como es la investigación-acción que consiste en un autoestudio evaluativo con la intención de mejorar cosas. Pero este no es único rol. Define al rol tanto una situación como una finalidad y para ello se pregunta ¿en qué situación se evalúa y para qué se utiliza la evaluación? Un modelo es un método particular de hacer la evaluación, generalmente válido para situaciones y finalidades diversas. Una *predisposición* es una orientación de valor de un evaluador/a.

En el Capítulo 3 se adentra en las profundidades

de los significados, procedimientos y méritos de *La evaluación basada en estándares*. Se concentra en el uso de instrumentos de obtención de datos para definir las principales preguntas de una evaluación. Esta evaluación requiere un esfuerzo especial en fijar de un modo explícito los criterios, los estándares. La evaluación interpretativa depende también de estándares de valor, los que son más implícitos, están menos verbalizados y no aparecen tan claramente identificados en el diseño e informe final. La evaluación basada en estándares supone un enfoque sumamente racional y mucho menos intuitivo de la percepción y la representación de la calidad de un programa.

Menciona el autor que este tipo de evaluación procede por fases: la propuesta, la preparación y la elaboración de un informe podrían ser un ejemplo. Intervienen aquí distintos factores: la necesidad de los receptores, los objetivos del programa, los criterios de evaluación, los estándares de evaluación, los pesos o ponderaciones de síntesis los rendimiento o actuaciones del personal y participantes, los costes. En el Capítulo 4 *La evaluación comprensiva* es analizada desde sus significados, procedimientos y méritos. Establece fuertes conexiones entre la evaluación interpretativa y comprensiva mientras que advierte de sus diferencias. Señala que la evaluación comprensiva constituye una perspectiva general dentro de la búsqueda de calidad, resultando más una actitud que un modelo. Sea cual fuere el diseño de la evaluación, ésta puede hacerse mas o menos comprensiva. Esto significa guiarse por la experiencia de estar personalmente, conocer a las personas, familiarizarse con las preocupaciones, es basarse en gran medida en la interpretación personal. Es un modo de buscar y documentar la calidad de un programa. El rasgo esencial es la comprensividad (receptividad o sensibilidad) de cuestiones o problemas claves en relación a los intereses y preocupaciones de los agentes sociales implicados. Plantea el lugar de las percepciones, la experiencia como conocimiento, los procedimientos usados y las fallas.

En el Capítulo 5 plantea *La recogida de datos* y los distingue según se basen en criterios o en datos interpretativos. En el primer caso se identifica un cierto número de criterios para los que se quiere obtener datos, luego se agregan esos datos para obtener resúmenes estadísticos y mediante el uso de medias, correlaciones, gráficas se obtiene información clave. A partir de estos datos se espera obtener distribuciones estadísticas que conduzcan a aseveraciones de éxito o fracaso. En el segundo caso, se realizan observaciones individuales o se buscan episodios que faciliten la mejor comprensión del estudio. Suelen recogerse en forma de relatos, fotos, grabaciones, proporcionando datos por observadores especialmente situados. Analiza la elección de fuentes de datos, el instrumental a considerar, las respuestas de los receptores, la codificación de datos y procesamiento de las notas y documentos registrados, así como las encuestas y entrevistas.

Análisis, síntesis y metaevaluación organizan el Capítulo 6 haciendo referencia al examen concienzudo de los factores pertinentes del programa. Menciona que se busca en este momento reunir las piezas de nuevo a fin de obtener el significado lo más completo posible, llamando síntesis a este proceso de reunificación, y metaevaluación a la evaluación de calidad de una evaluación, sus puntos fuertes y débiles lo que implica una ética de autocuestionamiento continuo. En esta línea en el Capítulo 7 plantea *Clientes, actores implicados, beneficiarios y lectores* en el sentido que la evaluación profesional tiene

una ética de servicio y propone analizar en profundidad al ayuda que ofrecen quienes redactan informes de evaluación. Pone énfasis en la evaluación participativa, los actores implicados, la evaluación democrática, los modos de informar y las recomendaciones que se ofrecen.

Tres ejemplos de cuestiones de interés que requieren de la meditada interpretación del evaluador son presentados en el Capítulo 8 *Cuestiones que necesitan interpretación*. Las tres cuestiones estudiadas son: la estandarización de programas, la imparcialidad de los programas y el desarrollo del personal.

En el Capítulo 9 *La evaluación basada en pruebas* propone que la evaluación profesional es un proceso consistente en hallar pruebas de calidad, tanto la evaluación basada en estándares como la evaluación comprensiva constituyen formas de búsqueda de pruebas. Estos estudios también llamados de base científica invitan a la reflexión de discutir la cuestión si hay que procurar que la evaluaciones sean científicas o no. Se pregunta el autor si la evaluación es ciencia, ubica a las generalizaciones a pequeña y gran escala, la evaluación de políticas, el sesgo.

Hacer lo correcto es el planteo del Capítulo 10 reforzando la propuesta que el trabajo de calidad es un trabajo ético que enriquecido con la ayuda del pensamiento basado en criterios y del interpretativo podrá dar mayor sensibilidad, pensar con más profundidad, informar con mayor cautela y compromiso mayor con las tareas de calidad.

Palabras Finales despiden al lector resumiendo la posición del autor que considera que la evaluación consiste en reconocer la calidad para luego informar de las pruebas de calidad a otros. Toda la obra está recorrida por citas, poemas y viñetas para ayudar al lector en la comprensión y experiencia los conceptos de evaluación así como ejemplos que ubican en la complejidad de la temática facilitando la toma de decisiones en la práctica de evaluar.

Pablo Pineau, Marcelo Mariño, Nicolás Arata, Belén Mercado.

El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar. (1976-1983)

Buenos Aires, Ediciones Colihue, 2006, 270 páginas.

Los autores de este libro son pedagogos, historiadores y docentes de vocación -en palabras de Adriana Puiggrós, quien prologa esta obra- quienes persiguen la tarea de enhebrar "fragmentos de una memoria" como acto de valentía dado lo doloroso y lo difícil de trabajar con la historia reciente.

Esta obra es el resultado del Proyecto para Investigadores en Formación "La lectura escolar y la construcción de culturas políticas: una mirada histórica para el caso argentino (1976-1989), dirigido por Pablo Pineau en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983) a cargo de Pablo Pineau, busca a partir de un balance historiográfico y del estudio de diversas fuentes - analizar las políticas oficiales durante ese período para el sector educación. Parte del análisis del impacto del asueto educacional de 24 de marzo de 1976 decretado por La Junta Militar, haciendo referencia a que la suspensión de los derechos políticos de la población estaba acompañada de la suspensión del derecho a la educación y cómo en esta situación inicia "el principio del fin". En un balance del estado del arte sobre el lugar que la educación tuvo en el proyecto político de la dictadura, recogen varios trabajos que les permite llevar a

cabo el estado de la cuestión y agrupar algunos trabajos en líneas de investigación: una primera línea de investigación está integrada por trabajos llevados a cabo en la década de 1980 por el Área de Educación y Sociedad de FLACSO, bajo la participación/dirección de C. Braslavsky. Los temas abordados son diversos e incluyen expansión y movimientos matriculares, políticas curriculares, burocracia educativa y las lógicas institucionales. Estos aportes han sido fundamentales en la investigación para el desarrollo de la "estrategia discriminadora". Una segunda línea de investigación se organiza desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Entre Ríos bajo la Dirección de Carolina Kaufmann con el Proyecto TIPHREA. Estos aportes consolidaron la "estrategia represiva". El resto de las obras no constituyen líneas específicas pero hacen aportes desde tesis, becas, focalizando prácticas represivas, enseñanza y otros abordajes en el terreno educativo.

La primera hipótesis de análisis analizan que los sectores que tomaron el poder en el golpe de marzo de 1973 argumentaban la profunda crisis del país y la necesidad de un orden, orden político, económico y cultural. Dentro de este proyecto social general, "la dictadura instrumentó una política educativa basada en dos estrategias. En primer lugar la estrategia represiva, coto de los grupos más tradicionalistas, que se proponía reestablecer una serie de "valores perdidos" en el sistema educativo y hacer desaparecer -con el peso que este término tuvo en esos años- a los elementos de democratización y renovación cultural, sobre todo aquellos que habían irrumpido en las décadas de los 60 y 70. En segundo lugar se encuentra la estrategia discriminadora, coto de los grupos modernizadores tecnocráticos, cuyo efecto fue la desarticulación de los dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización social presentes en la escuela argentina, y fortalecimiento de un sistema educativo fuertemente fragmentado en circuitos diferenciados de acuerdo a los distintos sectores sociales que lo subordine a las demandas del mercado y del modelo de distribución regresiva de la renta" (2006: 25). Ambas estrategias combinadas puso el jaque a la escuela pública y preparó el terreno para los proyectos educativos neoliberales posteriores. Para sostener esta hipótesis el autor describe el escenario educativo previo, las estrategias represiva y discriminadora y las resistencias al modelo. El escenario previo es descrito desde la expectativa de la dictadura de la "refundación" de una nación, tal como sucedió en el siglo XIX, donde la educación ocupaba un lugar central. El modelo educativo de ese momento fue descrito por Adriana Puiggrós como Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE), con un Estado nacional como agente casi monopólico, tras un proyecto pedagógico "civilizatorio-estatal" (Southwell, 2002) que prometía un horizonte común y colectivo de progreso e inclusión por homogenización. Este modelo logra su máxima expresión durante los primeros gobiernos pro-

