

Crerios de evaluaci3n y transiciones entre niveles educativos: una aproximaci3n metodol3gica

Evaluative criteria and transitions between educational levels: a methodological approach

Oscar L. Graizer
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
 ograizer@campus.ungs.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-381>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384574691002>

Ver3nica Acosta Salinas
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
 veroacostasalinas@gmail.com

María Adanero Marcos
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
 madanero@campus.ungs.edu.ar

Silvina Cimolai
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
 scimolai@campus.ungs.edu.ar

Gabriela Alejandra Toledo
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
 gtoledo@campus.ungs.edu.ar

Recepci3n: 22 Diciembre 2022
 Aprobaci3n: 16 Marzo 2023

RESUMEN:

El artculo presenta las elaboraciones te3ricas y metodol3gicas de un estudio desarrollado en escuelas del conurbano bonaerense sobre las pr3cticas de evaluaci3n en las transiciones entre niveles del sistema educativo. A partir de los resultados emp3ricos obtenidos, se expone la discusi3n sobre la transformaci3n del objeto de estudio inicial del proyecto que se enfocaba en la categoría de “eventos evaluativos” a la conceptualizaci3n de “criterios de evaluaci3n”, siguiendo los aportes de la teoría de Basil Bernstein. Se toman a los criterios de evaluaci3n como constructos que permiten identificar la variaci3n de las expectativas de los y las docentes en las transiciones entre niveles educativos. Se presenta el proceso de construcci3n de redes semánticas para el análisis del material emp3rico obtenido en el trabajo de campo, la elaboraci3n de un lenguaje de descripci3n para abordar los criterios de evaluaci3n, y la construcci3n de los tres criterios resultantes de la codificaci3n: criterios de selecci3n de contenidos, de clasificaci3n de estudiantes y de evaluaci3n. Finaliza ilustrando algunos hallazgos en cada uno de los criterios, dando cuenta de sus especificidades de acuerdo al nivel educativo.

PALABRAS CLAVE: trayectorias escolares, evaluaci3n, transiciones entre niveles educativos, criterios docentes, Bernstein.

ABSTRACT:

The article presents the theoretical and methodological elaborations of a study developed in the area of Great Buenos Aires about the evaluation practices in the transitions between levels of the educational system. Based on empirical results it presents the discussion over the transformation of the project initial research object which was in the category of “evaluative events”, towards the conceptualization of “evaluative criteria”, following Basil Bernstein’s theory. Evaluative criteria are taken as constructs that allow to identify the variation of teachers’ expectations in the transitions between educational levels. It presents the process of construction of semantic networks used for the analysis of empirical material obtained in the fieldwork, the elaboration of a language of description in order to address evaluation criteria, and the construction of the three criteria which arose from the codification: criteria for the selection of contents, of students classification and evaluative criteria. The last part illustrates some of the findings for each criteria, giving an account of the specificities according to the educational level.

KEYWORDS: school trajectories, evaluation, transitions between educational levels, teachers criteria, Bernstein.

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto de expansión de la escolarización en Argentina, y con interés en el estudio de los procesos de incorporación, retención y expulsión de estudiantes que se producen en ese marco, los proyectos de investigación llevados a cabo en la Universidad Nacional de General Sarmiento y coordinados por Flavia Terigi estudian desde hace varios años el problema de las trayectorias escolares. Desde el año 2016 se han desarrollado dos proyectos de investigación en los que se pone foco en las transiciones escolares, es decir, en los procesos de pasaje entre niveles educativos, momentos delicados en los recorridos escolares en los que se incrementa el riesgo de discontinuidad. Estos proyectos se propusieron analizar lo que sucede en las transiciones entre niveles educativos con especial énfasis en la mirada a las prácticas de evaluación que allí se despliegan¹.

El objetivo general que orientó a ambos proyectos fue:

Analizar las particularidades y las variaciones en las prácticas de evaluación sumativa en los años escolares involucrados directamente en las transiciones entre niveles educativos (sexto año de primaria/primer año de secundaria y sexto o séptimo año de secundaria/inicio de educación superior) en cuatro áreas centrales del currículo (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Prácticas del Lenguaje y Matemática).

El proyecto en el cual se inscribe esta publicación se focalizó en el análisis de los eventos evaluativos que se despliegan en las cursadas afectadas por las transiciones entre niveles educativos. Esta aproximación permitiría profundizar la comprensión de las continuidades y discontinuidades en las prácticas de evaluación en las transiciones entre niveles educativos. En tal sentido se indagaron prácticas y criterios de evaluación en sexto año de la educación primaria, primero y sexto año de la educación secundaria, y el ingreso a la universidad.

A continuación, se presentan algunas de las hipótesis que fungieron como puntos de partida del proyecto:

Entre los aspectos ligados a la problemática del pasaje de un nivel educativo al siguiente, la exposición de las y los estudiantes a nuevos requerimientos académicos y criterios de evaluación, promoción y acreditación constituyen un elemento clave.

Estos requerimientos y criterios varían entre instituciones y docentes, de modo que las discontinuidades en las trayectorias que se producen en la transición entre niveles podrían relacionarse con discrepancias en los criterios y modalidades de evaluación sumativa en los distintos niveles educativos, y con diferencias en las perspectivas de docentes concernidas acerca del perfil de egreso de cada nivel.

En los niveles de la educación obligatoria (educación primaria, educación secundaria), las regulaciones formales enunciadas en los diseños curriculares y en los regímenes de evaluación se encuentran a cierta distancia de las decisiones concretas que deben tomar las y los docentes, por lo cual asuntos sustantivos - como los criterios de acreditación y los contenidos mínimos que se espera que sean aprendidos en cada nivel- presentan una dispersión significativa entre las distintas instituciones y entre las y los docentes concernidas.

El análisis de eventos evaluativos en las transiciones entre niveles escolares y en áreas claves del *currículum* constituye una vía de entrada al estudio del modo en que se resuelve en la práctica la distancia entre regulaciones generales y decisiones sobre calificación y acreditación, y puede permitir precisar las hipótesis actuales sobre cómo se producen las discontinuidades en las transiciones escolares.

Para la construcción de los casos, se diseñó una novedosa forma de selección de instituciones, buscando dar cuenta de “recorridos institucionales plausibles” que un/a estudiante puede llevar a cabo desde su escuela primaria hasta el ingreso a la universidad (Terigi, Scavino, Cimolai, Briscioli, Rio y Ruiz Lezcano, 2018). Así, a partir del análisis de la matrícula que ingresa a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

se identificaron escuelas secundarias públicas de las cuales provenían mayormente las/os estudiantes. Seguidamente, las escuelas primarias fueron elegidas entre aquellas que aportaban mayor cantidad de estudiantes a las escuelas secundarias seleccionadas. Esto permitió relevar propuestas y experiencias de evaluación que eran susceptibles de ser vivenciadas por un/a estudiante en los pasajes entre niveles. El proyecto indagó las cuatro grandes áreas que componen el currículo (prácticas del lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y matemática).

El relevamiento empírico del estudio se realizó en 4 escuelas primarias, 6 escuelas secundarias y en el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) que realizaba la Universidad Nacional de General Sarmiento hasta el año 2018². El trabajo de campo se realizó entre los años 2016 y 2019. Como parte del mismo, se realizaron entrevistas a directivos de las escuelas primarias y secundarias seleccionadas, y a coordinadores de los talleres del CAU; entrevistas a docentes de las diferentes áreas. Además, se realizaron entrevistas a una selección de estudiantes de las escuelas secundarias seleccionadas y del CAU, y se aplicó una encuesta a la totalidad de cada curso. En el caso de estudiantes de escuela primaria se realizaron *focus groups* con una selección de participantes de cada curso. Por otra parte, se realizaron observaciones de instancias de evaluación sumativa para todos los casos seleccionados, así como observaciones de instancias de devolución de evaluaciones y/o de cierre de calificaciones; se relevaron programas, planificaciones, planillas de seguimiento de los y las estudiantes (en caso que las hubiera) y de instrumentos de evaluación.

Este artículo presenta el proceso de análisis de las transiciones entre niveles educativos en el área de Prácticas del Lenguaje³ realizado en el marco del proyecto antes mencionado. El objetivo es dar cuenta del proceso de análisis y acerca de cómo el material empírico tuvo un rol sustantivo para definir abordajes metodológicos y teóricos. En primer lugar, se expone la redefinición del objeto de estudio, en función de los resultados obtenidos; en segundo lugar, se hace una breve reseña del marco conceptual utilizado; en tercero se desarrolla el modo de construcción de la descripción de los resultados obtenidos para su análisis; y por último, se reseñan algunos resultados preliminares del estudio a fin de ilustrar el tipo de producciones resultantes a partir del trabajo metodológico propuesto.

2. MOVIMIENTO DEL FOCO DE ESTUDIO: DEL EVENTO EVALUATIVO A CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Tal como se planteó en la introducción, el problema central del proyecto se vincula con las transiciones y las dificultades en el paso entre niveles e intranivel. En el diseño inicial del estudio la transición fue construida desde la evaluación, como una práctica pedagógica, por lo cual se la pretendía describir en tanto proceso. Se procuraba realizar un análisis de los “eventos evaluativos”, como una forma de práctica donde se concretan aquellos elementos que dan cuenta de las variaciones de criterios en las transiciones entre niveles educativos. El supuesto era que el análisis de los eventos evaluativos permitiría comprender rupturas y continuidades que hubiera y explicar, en última instancia, las dificultades en los pasos entre niveles. Así es que el trabajo de campo se orientó al relevamiento de situaciones “naturales” no controladas.

En la recolección de información se encontraron diversas dificultades que arrojaron como resultado una gran variación en los datos obtenidos entre las diferentes escuelas. Sin embargo, un hallazgo, que en una primera instancia fue evaluado como una dificultad pero que luego se tornó en un resultado de relevancia, fue que en el material de campo era muy difícil delimitar los “eventos evaluativos” como prácticas discretas, a partir de las cuales describir los pasajes entre niveles. En los casos estudiados, tanto en el nivel primario cuanto en el secundario, la evaluación de los estudiantes, y en particular aquella ligada a la acreditación de las materias, no se define exclusivamente por los resultados de pruebas o exámenes que se puedan identificar como “eventos” discretos. Se ha encontrado que la evaluación de cada estudiante se procesa en registros difusos que se extienden a lo largo del año.

En función del trabajo con la totalidad del material de campo relevado, y ya no sólo con los registros de observaciones, se decidió reorganizar la aproximación cambiando el foco del evento evaluativo para lograr una construcción de los criterios de evaluación puestos en juego en los casos seleccionados. Se propuso analizar los criterios que operan en la evaluación que realizan los docentes, criterios para la calificación de evaluaciones discretas (pruebas, trabajos, exámenes), criterios acerca de la aprobación de la materia y criterios para la selección de contenidos por parte de docentes.

Por lo expuesto se reformuló el objeto de estudio, para lo cual se realiza una nueva operación tomando como puntos de partida los objetivos e hipótesis antes señalados y se lleva a cabo una traducción teórico metodológica de la teoría del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein (Bernstein, 2000; Graizer, 2013), la cual permite producir unas descripciones de las evaluaciones que realizan los docentes en los momentos de pasaje entre niveles educativos.

El objeto del estudio se define como los criterios de evaluación que se ponen en juego en los años de pasaje entre niveles educativos. Tales criterios son entendidos en tanto principios que operan como reguladores de las prácticas de evaluación, estos principios forman parte del Discurso Pedagógico que regulan los mensajes considerados legítimos en el contexto de la comunicación pedagógica, los modos de realización de dichos mensajes, así como también la producción del contexto comunicativo en sí mismo (Bernstein, 1990; 2000; Graizer, 2009; 2012; 2013; Singh, 2002; Díaz, 2001). Para ponerlo en otras palabras, los criterios no poseen una existencia material, asequible de manera directa, lo que se puede obtener empíricamente son formas discursivas en expresiones y representaciones de juicios de docentes, relatos de toma de decisiones, notaciones, interacción comunicativa entre actores, documentos producidos en las prácticas pedagógicas. Estos criterios no son autoevidentes, son construidos por el equipo de investigación a partir de “cadenas de significado” (Halliday, 1982), al obtener algún tipo de relaciones entre lo “regular” y lo “irregular”, lo constante y lo variable presentes en el material obtenido en el trabajo de campo y a través de una lectura basada en la teoría.

3. MARCO CONCEPTUAL

Basil Bernstein (1990; 2000) sostiene que las prácticas pedagógicas son reguladas, y en parte producidas, por los principios que configuran un Discurso Pedagógico específico. La práctica pedagógica es entendida como un tipo particular de práctica comunicativa, se constituye como una relación social productora y reproductora de cultura. En tanto que práctica comunicativa posee regulaciones a través de principios que dan forma a qué se comunica y cómo se comunica. Para Bernstein (1990; 2000) toda práctica pedagógica se inscribe en una forma específica de contexto comunicativo, creado y regulado por los principios de comunicación del discurso pedagógico. En un sentido recursivo, el contexto es producido por las relaciones sociales específicas (Bernstein, 1994), que son las prácticas pedagógicas -relaciones entre “transmisores y adquirentes”, de manera que son las relaciones sociales las que regulan el contexto comunicativo (ídem).

La teoría del discurso pedagógico (Bernstein, 1986; 1990) pretende modelizar los “principios que conforman la práctica comunicativa especializada”, característica distintiva de la actividad central de la escuela. Se propone indagar cómo funciona el propio proceso de transmisión y aprendizaje, posando su atención en los principios que lo hacen posible. Si se conocen cuáles son los principios que subyacen a unas prácticas pedagógicas, es posible realizar tanto descripciones como explicaciones acerca de cómo funcionan (Graizer y Navas, 2011). Tales principios o reglas, como también los denomina el autor, conforman el Discurso Pedagógico⁴ el cual “(...) combina dos discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social” (Bernstein, 1998, p. 62). Estos dos conjuntos de reglas, conceptualizadas como Discurso Instruccional y Discurso Regulador, poseen una relación de imbricación donde el segundo domina sobre el primero (Bernstein, 1994, pp.188-189).

En el plano de las descripciones y explicaciones sobre las formas locales de la práctica pedagógica, Bernstein lleva a cabo una nueva traducción en la que el discurso se traduce en “reglas de la práctica pedagógica” (Bernstein 1994; Graizer y Grandoli, 2012). Sintéticamente, las reglas de la práctica pedagógica como transmisora cultural son tres: regla de jerarquía, reglas de secuencia (que incluyen las de ritmo ⁵) y reglas de criterio.

En la teoría de Basil Bernstein la evaluación ocupa un lugar de relevancia y, según las diferentes posiciones que le otorga en el marco de la teoría, le permite tanto describir prácticas pedagógicas como explicar relaciones más amplias entre procesos micro y macro sociales. Bernstein sostiene que la evaluación condensa el significado del Dispositivo Pedagógico (Bernstein, 2000) el cual regula la comunicación pedagógica que él mismo hace posible (Bernstein, 1994). Tal como fue desarrollado en otro lado (Graizer, 2012), para Bernstein la evaluación opera como reguladora de la práctica pedagógica; las reglas de evaluación, constitutivas del Dispositivo Pedagógico, son las que le permiten a Bernstein traducir las formas más abstractas del discurso pedagógico a prácticas pedagógicas. Así, la evaluación define la legitimidad de los conocimientos, de los mensajes y las prácticas en un contexto de transmisión específico. Para el autor, en la evaluación se define la expresión interaccional del Dispositivo Pedagógico, “las reglas evaluativas constituyen cualquier práctica pedagógica. Cualquier práctica pedagógica está con un propósito: transmitir *criterios* ⁶” (Bernstein, 2000, p. 28, traducción propia) (destacado en el original).

Para Bernstein (1994) los criterios permiten a los agentes de las prácticas pedagógicas en un contexto determinado participar de qué se entiende por comunicación legítima, cuál no lo es, y cuáles son las formas de la relación social y posiciones que ocupan en el contexto de transmisión. Los criterios se expresan y se ponen en juego en los procesos de evaluación. Sostenemos que desde un punto de vista metodológico los criterios de evaluación, permiten comprender procesos y prácticas de diferente nivel; por un lado, al regular las prácticas el estudio de los criterios facilita la comprensión de las formas específicas de las prácticas pedagógicas, en particular porque la evaluación (en tanto criterios) define qué cuenta como realización válida en el contexto de las prácticas pedagógicas. Y, de particular relevancia para nuestro estudio, la evaluación define el conocimiento que se considera legítimo en un contexto dado:

“En cualquier relación de enseñanza la esencia de la relación es evaluar la competencia del adquirente. Lo que se está evaluando es si los criterios que se han hecho disponibles para el adquirente han sido alcanzados - ya sean criterios regulativos sobre la conducta, el carácter y la manera de ser, o instruccionales, criterios discursivos: cómo resolver este problema o aquel problema, o producir una pieza aceptable de escritura o enunciado” (Bernstein, 1990, p. 66, traducción propia).

Los criterios presentes en la evaluación establecen qué se espera y logra en un nivel, en una asignatura y producen marcas en las trayectorias, a la vez que establecen los puentes entre tipos de actividad escolar, tipos de conocimiento, o pasajes entre unidades curriculares o niveles educativos.

4. ELABORACIÓN DE UN LENGUAJE DE DESCRIPCIÓN

A partir de la teoría, y desde una perspectiva metodológica, el estudio de la evaluación permite aproximarse a las prácticas pedagógicas, en términos de los principios comunicativos y reglas que la regulan, a la vez que permite acceder a aquello que se configura como legítimo en términos de prácticas comunicativas interactivas, conocimiento, mensajes, etc. El objeto de estudio redefinido refiere a los criterios de evaluación que marcan los pasajes, las continuidades y discontinuidades entre niveles educativos y al interior del nivel secundario.

A partir de trabajos previos como los de Morais (1996), Graizer (2012) y Graizer y Navas (2011), que han utilizado la misma fuente teórica para elaborar estrategias metodológicas y análisis de prácticas pedagógicas, así como específicamente de evaluación, se han tomado a los principios de comunicación ligados a la evaluación, promoción y acreditación de estudiantes como el modo de traducir empíricamente el objeto de estudio.

Según Bernstein (1990) y Morais (1996), entre otros, en las prácticas de evaluación, en los procedimientos e interacciones ligadas a la evaluación, el “texto privilegiante” se hace visible e identificable, es el momento de validación en la práctica pedagógica de aquello que se constituye como el conocimiento legítimo, válido, en el contexto de transmisión.

La información obtenida en relación con los modos en que se evalúa a las y los estudiantes permite construir los criterios de evaluación en los pasajes de año o nivel; entre otros, cómo se decide la calificación en una examinación específica o para definir la aprobación y promoción de la materia, el tipo de instrumentos que se utiliza, las notaciones que realizan los docentes, las devoluciones o retroalimentaciones a los estudiantes (o su falta), los contenidos que se seleccionan para las evaluaciones y la selección que se hace de lo que se considerará parte de la materia o de lo que quedará fuera de la misma. Por otra parte, en el proceso de valoración de las realizaciones de los estudiantes, en pos de su calificación y acreditación, las y los docentes realizan un conjunto de apreciaciones que termina en algún tipo de etiquetamiento (por ejemplo: se esfuerza, tiene dificultades en la casa, no puede leer de corrido en voz alta, no tiene ganas de aprender, etc.), el cual incide en la resolución de los juicios que realizan las y los docentes en la evaluación en su conjunto y en las calificaciones finales. Estos juicios y valoraciones juegan un papel relevante en las definiciones docentes, por lo cual se incluye el análisis de las categorías que conforman una clasificación de estudiantes, específicamente, en relación con la acreditación.

Se construyeron tres conjuntos de criterios que, si bien poseen relaciones de interdependencia e interpenetración en las prácticas pedagógicas, se han diferenciado para el análisis discursivo y se definen a continuación:

- a) Criterios de selección de contenidos.
- b) Criterios de clasificación de estudiantes.
- c) Criterios de evaluación.

a.- Criterios de selección de contenido (curricular): refieren a la selección de contenido realizado en una asignatura y funciona como el conjunto de saberes, capacidades, prácticas, tomando las indicaciones que ofrece el diseño curricular correspondiente al nivel y año. Este criterio busca indagar cuál contenido se incluye en la asignatura y cuál no; qué se incorpora; cuál es la secuencia entre asignaturas entre los distintos años y niveles. Al mismo tiempo, pretende indagar sobre las jerarquías que se construyen entre los contenidos curriculares, es decir, qué es más importante y qué menos; así como la secuencia en la cual se inscribe la enseñanza de estos, es decir, qué contenidos corresponden al año o nivel educativo y no pueden dejar de ser trabajados. Como parte de la construcción del criterio de selección también se incorpora la información sobre los motivos de las selecciones e.g. “no lo traen del nivel/año previo”, “les servirá para la universidad”, “se acordó en la institución”, “les sirve para la vida”, “le gusta a los estudiantes”, “me gusta”.

b.- Criterios de clasificación de estudiantes: refieren a los juicios y decisiones en torno a las evaluaciones donde se ponen en juego formas de etiquetamiento o clasificación de individuos o grupos. Estos criterios pueden ser atributos de personalidad, de trayectoria escolar, atributos extra-escolares o familiares, modos de desempeño o actitudes hacia lo escolar, etc. Se considera de particular interés, puesto que los consideramos un indicador de criterios evaluativos, los criterios de clasificación de los estudiantes son un indicador de qué formas de saber y de hacer escolar se privilegian. No es objeto de este estudio el etiquetamiento en sí mismo, ni sus efectos de subjetivación; en el marco de este estudio interesa en tanto expresan criterios evaluativos: cómo se jerarquizan en relación con los saberes clasificando a los estudiantes, cómo se establecen relaciones entre juicios o valoraciones de los individuos y la toma de decisión acerca de la evaluación escolar.

c.- Criterios de evaluación: se refiere al conjunto de criterios que dan cuenta de aquello que se privilegia y pondera a la hora de evaluar -en sentido amplio-, calificar y establecer la promoción y acreditación de las materias. A diferencia de lo planteado en el diseño original del proyecto, en donde se ponía el foco en los “eventos” evaluativos que aquí denominamos “discretos”, esto es delimitados en tiempo y en instrumentos,

la información recogida ha orientado el análisis a considerar a la evaluación, la calificación y la acreditación como procesos que se desarrollan en períodos extensos de tiempo. Sólo en los talleres de Prácticas del lenguaje del nivel superior operan de manera clara las evaluaciones discretas (examen de cualquier tipo, producción desarrollada en un tiempo determinado, etc.), en ninguno de los casos de nivel primario y secundario que participaron del estudio la calificación se define de modo exclusivo por el resultado de una evaluación discreta.

5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS CON REDES SEMÁNTICAS

El conjunto de material recolectado en el trabajo de campo fue procesado como un conjunto de textualidades sobre las cuales se procedió a realizar un análisis discursivo, que permitiera la construcción de “cadenas semánticas” para generar relaciones de significados en el conjunto de los datos. Según Halliday (1982) las cadenas de sentido construidas en las formas de expresión, en contextos específicos, se configuran en las opciones que toma un “hablante” y conforman una unidad discursiva, a la vez permiten conectar con significados producidos en las relaciones sociales más amplias.

El análisis de las entrevistas fue realizado a partir de la construcción de redes semánticas. Seguimos la metodología diseñada por Bernstein y otras (Bernstein, 1973; Cook Goompertz, 1973; Pedro, 1981) y utilizada en trabajos previos por parte de integrantes del equipo (Graizer, 2009; Graizer, 2012; Graizer y Grandoli, 2012). Pedro (1981) plantea que las redes establecen una conexión entre la teoría y las fuentes empíricas a partir de un conjunto de reglas explícitas; así las redes permiten traducir la textualidad construida en entrevistas, documentos u observaciones a un lenguaje de categorización proveniente de la teoría y construida para el caso. Las redes semánticas son herramientas potentes para la descripción de un significado potencial del lenguaje, lo cual implica poner en relación el contexto léxico gramatical del hablante junto con las opciones de significado. Una red semántica recrea lo que el hablante hace “en un contexto específico, lo cual es interpretado como actos de significar y de decir” (Hasan, Cloran, Butt y Williams, 1996, p.114). Una red semántica constituye una hipótesis sobre ciertos patrones de sentido. La condición básica para su creación es la necesidad de tener una teoría desde la cual describirla, que vaya de lo más general a lo más particular (Graizer, 2009).

Para la construcción de las redes, en primer lugar, se seleccionó un conjunto de entrevistas desgrabadas y sobre ellas se realizó una codificación de la totalidad del registro. La codificación supuso la tarea de asignar un término o una frase (presente en el texto) que sintetizara el significado de un segmento; a cada unidad de sentido se le asignó un valor alfanumérico para su recuperación posterior. En segundo lugar, a partir de la codificación realizada se establecieron cadenas de significados halladas en las entrevistas. Luego, se analizó el conjunto de cadenas presentes en el material empírico y se procedió a ordenarlas según criterios de análisis en base a la teoría y a conexiones de sentido establecidas en las producciones discursivas seleccionadas. En cuarto lugar, con ese ordenamiento se procedió a codificar el conjunto de las entrevistas; luego se realizaron controles de las cadenas de sentido y de las clasificaciones producidas. En quinto lugar, a partir de la teoría se establecieron categorizaciones progresivas en grados más altos de abstracción que permitieran construir las redes y donde la teoría no ofrecía respuestas se produjeron categorías específicas a partir de las marcas textuales idiosincráticas seleccionadas de las entrevistas.

Las redes resultantes a partir de las textualidades obtenidas en el trabajo de campo también nos presentaron silencios y espacios de sentido vacíos. Se intentó completar las redes con categorías que expresaran tales ausencias, sin distorsionar la estructura básica construida a partir de las marcas textuales. Esta tarea se realizó siguiendo la lógica de las opciones obtenidas de manera explícita (incluida la negación de la categoría) y también considerando opciones que el marco teórico pudiera ofrecer. Este desarrollo de la red permite tener una idea de los significados ausentes, de los silencios que conforman un “fondo” a las figuras obtenidas en las opciones léxicas de las entrevistas. Por otra parte, permite utilizar las redes más allá del trabajo de este proyecto de investigación.

6. ALGUNOS APORTES A PARTIR DE LAS REDES SEMÁNTICAS

Para finalizar se presentan, a modo ilustrativo, algunos de los elementos resultantes de las redes construidas para cada uno de los criterios anteriormente presentados, los cuales dan cuenta de énfasis y saltos entre los casos seleccionados.

a.- Criterios de selección de contenidos

La red semántica sobre Criterios de selección de contenidos incorpora aspectos vinculados a los criterios que operan en las evaluaciones a la hora de delimitar los contenidos considerados válidos a ser incorporados como parte de los requerimientos de una asignatura. En esta red se despliegan dimensiones sobre tipos de conocimientos que se seleccionan, jerarquización, saberes disponibles en el curso que impactan en el desarrollo de la enseñanza, los saberes que se consideran mínimos que deben lograr las y los estudiantes, la articulación de contenidos entre asignaturas y niveles que de alguna manera marca una secuencia, quién posee mayor control en la selección y el lugar del planeamiento y anticipación frente a la selección de conocimiento en el desarrollo de la enseñanza.

Se presentan a continuación algunas cadenas semánticas que resultan de la interacción entre las categorías:

En la dimensión de “selección de contenidos” encontramos principalmente en los niveles primario y secundario, las siguientes redes de sentidos:

- identificación de contenidos aprendidos (o no) previamente, orienta la decisión sobre adecuaciones realizadas por el docente al programa de la asignatura.

En la dimensión “saberes disponibles” de estudiantes: poseer conocimientos gramaticales y sintácticos (o no), conforman los contenidos instruccionales. Esta cadena de sentido se enlaza con la nombrada anteriormente.

En la dimensión de “jerarquía” de contenidos: conocer las reglas ortográficas y aplicarlas, resulta un indicador de avance al nivel educativo siguiente.

En el nivel universitario para la dimensión “jerarquía” de contenidos: especificidad de las prácticas de lectura y escritura que conforman el “género académico” se plantea como contenido instruccional priorizado.

Por último, como punto de confluencia entre los tres niveles educativos analizados, observamos una cadena de sentido compartida: interpretar, argumentar y analizar son la base de toda práctica del lenguaje, que ubica a la comprensión lectora como contenido instruccional priorizado.

b.- Criterios de clasificación de estudiantes

Se organizaron las clasificaciones de estudiantes en torno a cinco dimensiones: Actitud frente a la actividad escolar, Condiciones personales para el aprendizaje, Condiciones de orden moral, Atributos de personalidad y Condiciones “extra-escolares”.

En lo que respecta a las actitudes frente a la actividad escolar partimos de la idea de que las actitudes, en tanto constructo psicológico, no refieren directamente a las conductas que se ejecutan sino a una cierta direccionalidad. Se trata de disposiciones a la acción escolar por parte de las y los estudiantes que las y los docentes identifican como de relevancia, y que forman parte de los criterios puestos en juego para las tomas de decisiones acerca de la calificación y acreditación de estudiantes. Las categorías interés, esfuerzo y compromiso se hacen presentes en las menciones en las escuelas primarias y secundarias, no apareciendo como significativas en las clasificaciones de estudiantes que docentes del CAU realizan en el ingreso a la Universidad. En cambio, la categoría atención se presenta también en el ingreso al nivel superior. En el ingreso a la universidad se configura una nueva categoría, que hemos llamado “persistencia”, que alude a lograr mantenerse, tener constancia, no caer frente a la adversidad.

Entre los atributos de personalidad hemos agrupado menciones del tipo inteligente, tímido, vago, creativo, etc. Finalmente, en las condiciones extra-escolares se crearon una serie de categorías que aluden a situaciones

familiares, sociales y de recorridos educativos previos que las y los docentes consideran en las apreciaciones acerca del rendimiento de sus estudiantes.

Presentamos a continuación algunas redes de sentidos que se construyen en la interacción entre las categorías, e inciden en las decisiones docentes acerca de la evaluación.

Le cuesta, pero se esfuerza y trabaja: valorado positivamente para la acreditación.

No le cuesta, pero no trabaja y no presta atención: valorado negativamente para la acreditación.

No se porta bien y no se compromete, pero tiene problemas familiares: implica la contemplación de la situación para, quizás, generar alguna oportunidad adicional.

No tiene buen rendimiento, pero se da cuenta de lo que le falta y muestra interés: implica el anticipo de la posibilidad de mejoría en el rendimiento por parte del estudiante.

c.- Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación incluyen los criterios de calificación y acreditación de aprendizajes que permiten el pasaje al siguiente nivel educativo.

Se organizan en las siguientes dimensiones:

Texto privilegiante, indica la jerarquía de criterios de evaluación de carácter instruccional o regulativo.

Calificación de instancias de evaluación, refiere a cómo las y los docentes construyen el juicio para definir una nota en las evaluaciones.

Acreditación, refiere a qué aspectos se tienen en cuenta para el cierre de notas, qué ponderan las y los docentes para la aprobación, qué refieren en cuanto al mandato de inclusión (si existe o no la desaprobación y cómo se desarrolla la progresión de notas).

En la dimensión del texto privilegiante, el contenido instruccional considerado para la instancia de evaluación, tanto para el nivel primario, secundario y superior se puede agrupar en 5 grandes categorías: lectura y comprensión de texto; escritura, gramática y ortografía; oralidad, géneros literarios (tipos de texto) y lo relacionado a las prácticas en el contexto de estudio. En cada año y nivel educativo los requerimientos aumentan en complejidad, sin embargo, los ejes principales se mantienen; por ejemplo, leer y comprender un texto implica distintos tipos de habilidades en el nivel primario y en el superior.

Sobre el criterio de calificación, en 6° de primaria se concentran las respuestas en el juicio para la nota global y considerando todos los aspectos. En 1° de secundaria también en global con todos los aspectos, pero aparece la construcción parcial con todos los aspectos. En 6° no se encuentran entradas sobre construcción de la nota. Por último, en el CAU la construcción es parcial y se consideran todos los aspectos.

En cuanto a la acreditación, en 6° de primaria todas las docentes ponen notas diarias y nota conceptual general, pero donde más respuestas hay de todos es en acatar órdenes, compromiso y carpeta. Además, todas expresan que no existe la desaprobación y hay mucha concentración en oportunidades. En 1° de secundaria hay mayor concentración en el contenido regulativo sobre obedecer, compromiso y carpeta. Aparece el traer los materiales y hay un fuerte peso del contenido instruccional. Asimismo, aparece la conducta, la nota conceptual, la carpeta y las notas diarias. Aparece fuertemente lo regulativo, en mayor medida que las entradas que remarcan lo instruccional para la aprobación. Se dividen las docentes entre que la desaprobación existe y no existe. En 6° de secundaria no hay entradas en calificación. En 6° de secundaria la acreditación se reparte entre instancias de evaluación y nota conceptual general. En relación al contenido regulativo se encuentra el acatar órdenes y el compromiso por igual, mientras que no hay referencias a lo instruccional. Hay respuestas sobre existencia y ausencia de desaprobación. Finalmente, en el CAU no hay menciones a lo regulativo ni a construcción global de la nota, solo al promedio y a instancias discretas para dirimir la aprobación.

A modo de síntesis de los hallazgos preliminares del estudio se puede señalar:

En los casos estudiados de nivel primario y secundario las evaluaciones discretas (tipo examen) no son los instrumentos que definen la calificación y aprobación de las materias, a diferencia del nivel

universitario donde juegan un papel central. En los niveles obligatorios el proceso de evaluación que define las acreditaciones se extiende de manera difusa a lo largo del año y se toman en cuenta una gran variedad de tipos de información sobre los estudiantes.

En el nivel primario y secundario los criterios utilizados para calificar evaluaciones discretas de diversa índole difieren de los considerados para la acreditación de las materias. Se ha identificado que en la acreditación los aspectos regulativos (disciplina, asistencia, esfuerzo, condiciones sociales, etc.) son fuertemente ponderados a la hora de la acreditación.

En el nivel superior se cambian fuertemente los criterios, las diversas formas de discurso instruccional y el rendimiento en las evaluaciones discretas definen la calificación y la acreditación, donde no se han encontrado diferencias significativas en los criterios de ambas instancias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Salinas, V. y Toledo, G. (2022). Problemáticas de las prácticas del lenguaje en las trayectorias escolares de los estudiantes en la transición educativa primaria- secundaria. Ponencia presentada en *III Jornadas "Democracia y Desigualdades"*. Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). José C. Paz, 15 y 16 de septiembre de 2022.
- Adanero Marcos, M. (2022). Cambios y continuidades en las propuestas de talleres en los inicios de la vida universitaria de una institución del conurbano bonaerense a partir de los desafíos de enseñanza remota en el contexto de la pandemia. Ponencia presentada en el *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control. Vol. I*. Londres, Reino Unido: Paladin.
- Bernstein, B. (1986). On the pedagogic discourse. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 205-290). Nueva York, Estados Unidos: Greenwood Press.
- Bernstein, B. (1990). The structuring of pedagogic discourse. *Class, Codes and Control. Vol. IV*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid, España: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid, España: Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Maryland, Estados Unidos: Rowman & Littlefield Publishers.
- Briscioli, B., Cimolai, S. y Scavino, C. (2019). La evaluación de los aprendizajes: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos de primer año de la secundaria en el área de Prácticas del Lenguaje. *Cuadernos de educación*, (18), 119-130.
- Cimolai, S. (2022). La transición escuela secundaria-universidad en el área de prácticas del lenguaje. Un estudio en escuelas secundarias públicas y una universidad del conurbano bonaerense. Ponencia presentada en el *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Cook-Goompertz, J. (1973). *Social control and socialization: a study of class differences in the language of maternal control*. Londres, Reino Unido: Routledge & Keagan.
- Díaz, M. (2001). Subject, Power, and Pedagogic Discourse. En Morais, A., Neves, I., Davies, B. and Daniels, H. (eds.): *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York, Estados Unidos: Peter Lang.
- Graizer, O. L. (2009). *Organizational Regulations of Transmission. A Study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires*. Valencia, España: Universitat de València, Servei de publicacions.
- Graizer, O. L. (2012). La configuración del conocimiento oficial en instituciones de Educación Técnica Profesional: regulaciones externas y evaluación. En M. Feldfeber y N. Gluz (Comp) *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 203-239). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- Graizer, O. L. (2013). Estudios del Discurso Pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas. En C. Tello (Comp.) *Las epistemologías de la política educativa. Enfoques y perspectivas para el análisis de políticas educativas*. San Pablo, Brasil: Editora Mercado de Letras.
- Graizer, O. L. y Grandoli, M. E. (2012). Modalidades de gobierno en colegios secundarios privados. En M. Feldfeber y N. Gluz (Comp). *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 241-267). Buenos Aires, Argentina: CLACSO - Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Graizer, O. L. y Navas Saurin, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356, 133-158.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D. C., México: Fondo de Cultura Económica.
- Hasan, R., Cloran, C., Butt, D. y Williams, G. (1996). *Ways of saying, ways of meaning: selected papers*. Londres, Reino Unido: Cassell.
- Morais, A. M. y Miranda, C. (1996). Understanding Teachers' Evaluation Criteria: A Condition for Success in Science Classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (6), 601-624.
- Pedro, E. (1981). *Social stratification and classroom discourse*. Estocolmo, Suecia: CWK Gleerup.
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 571-582, DOI: 10.1080/0142569022000038422
- Terigi, F., Scavino, C., Cimolai, S., Briscioli, B., Rio, V. y Ruiz Lezcano, P. (2018). Los aprendizajes en la transición primaria/secundaria: perspectivas de maestros y profesores. Los desafíos de la educación inclusiva. *Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE, 559-571.
- Universidad Nacional de General Sarmiento (2017). *Programa analítico Taller de Lectoescritura (CAU)*, Los Polvorines, Argentina: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

NOTAS

- 1 El proyecto de investigación "Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos" (IDH UNGS 30/3314) bajo la dirección de la Dra. Silvina Cimolai y la Dra. Flavia Terigi continúa el trabajo iniciado en un proyecto anterior "Transiciones educativas primaria / secundaria y secundaria / superior: las prácticas de evaluación en las transiciones escolares" (IDH UNGS 30/3250) bajo la dirección de la Dra. Flavia Terigi.
- 2 En 2018 la UNGS modificó el CAU estableciendo que la nueva propuesta para el ingreso no debería ser un ciclo cerrado de pregrado, sino integrado al primer año de las carreras. Desde 2019 se implementa en su lugar el Programa de acceso y acompañamiento a estudiantes de carreras de grado y pregrado, que incluye en los planes de estudio de cada carrera talleres iniciales similares a los que se implementaban en el CAU.
- 3 Parte de producciones previas del equipo con respecto a las problemáticas que se presentan en la evaluación en Prácticas del Lenguaje (PDL) en las transiciones entre niveles educativos. Por ejemplo, Briscioli, Cimolai y Scavino (2019) se focalizaron en las decisiones en torno a la calificación trimestral en el primer año de la escuela secundaria, mientras que Cimolai (2022) abordó las continuidades y discontinuidades que se presentan en la transición nivel secundario-nivel superior. Con el objetivo de indagar el taller de lectoescritura en su versión luego de la reforma del CAU, Adanero Marcos (2022) sistematizó la propuesta implementada con el Programa de Acceso y acompañamiento a estudiantes ingresantes e indagó específicamente los desafíos que se presentaron para las prácticas de evaluación en el contexto de pandemia. Acosta Salinas y Toledo (2022) trabajan sobre problemáticas de Prácticas del Lenguaje en la transición entre el nivel primario y secundario, particularmente ligado a contenidos.
- 4 Para mayores desarrollos sobre el concepto de Discurso Pedagógico, además de las referencias del autor, se puede consultar Graizer (2009) y Graizer (2013).
- 5 Más adelante explicaremos que en base a trabajos previos (Graizer, 2009) y para darle relevancia al "ritmo" lo hemos separado de las reglas de secuencia.
- 6 Cita original: "Evaluative rules constitute any pedagogic practice. Any pedagogic practice is there for one purpose: to transmit *criteria*".