

Evaluación en aula de textos escolares: ¿una estrategia posible?

Classroom evaluation of textbooks: is it a possible strategy?

Avaliação em aula dos textos escolares: ¿uma estratégia possível?

Carolina Alejandra Thibaut Páez, Daniela Alejandra Medrano Polizzi, Ana María Jiménez Saldaña^a

^aTextos Escolares, Ministerio de Educación de Chile. Telf.: (02) 4875004. Correo electrónico: carolina.thibaut@mineduc.cl, daniela.medrano@mineduc.cl

RESUMEN

El artículo analiza el proceso de evaluación en aula de los textos escolares aplicado a dos sectores de 3° y 4° básico correspondiente a la licitación 2010 del Ministerio de Educación, con el objetivo de testear instrumentos y procedimientos. Los resultados obtenidos con dos centros evaluadores independientes, en establecimientos subvencionados de la Región Metropolitana, muestran que la implementación de esta evaluación aporta información diferente y calificaciones más bajas que las obtenidas por los textos en la evaluación por jueces expertos. No obstante, la posibilidad de usar estos datos para la toma de decisiones en la política de textos escolares, supone una mejor definición del tipo de texto que el Estado quiere proveer, así como una redefinición del contexto y finalidad para la cual esta evaluación pueda ser más provechosa.

Palabras clave: evaluación, aula, textos escolares, instrumentos, políticas públicas.

ABSTRACT

In this paper the author discusses the in-classroom evaluation process of the textbooks tendered by the Education Ministry during 2010, applied to two sectors of the 3rd and 4th grade classes with the purpose of testing relevant instruments and procedures. The results obtained by two independent evaluation's centers, in government subsidized schools of the Metropolitan Area, show that the implementation of this evaluation provides quite different information and lower scores than those obtained in the textbooks evaluation process conducted by subject-matter specialists. However, the possibility of using these data for textbook public policies within the decision-making process supposes both a better definition about the kind of textbook the State will provide and a re-setting of the context and purpose of such evaluation.

Key words: evaluation, classroom, textbooks, instruments, public policies.

RESUMO

O artigo analisa o processo de avaliação em aula dos textos escolares aplicado a dois setores de 3° e 4° básico correspondente a licitação 2010 do Ministério da Educação, com o objetivo de testar instrumentos e procedimentos. Os resultados obtidos com dois centros de avaliadores independentes, em estabelecimentos subvencionados da Região Metropolitana, mostram que a implementação desta avaliação contribui com informação diferente e qualificações mais baixas que as obtidas pelos textos na avaliação por juízes especialistas. Apesar disso, a possibilidade de usar estes dados para a tomada de decisões na política de textos escolares, supõe uma melhor definição do tipo de texto que o Estado quer proveer, assim como uma redefinição do contexto e finalidade para a qual esta avaliação possa ser mais proveitosa.

Palavras chave: avaliação, aula, textos escolares, instrumentos, política pública.

1. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO FORMAL Y RELACIONAL

El Texto Escolar cumple una función central en la tarea educativa de los docentes, tanto en el aula como en otros espacios de aprendizaje. Es por esto que la política de Textos Escolares del Ministerio de Educación de Chile se ha ido complejizando y perfeccionando a lo largo de los años. Para la ejecución de esta política pública, año a año se ponen en marcha procesos de Licitación, Evaluación, Acreditación y Elegibilidad de los textos que el Estado distribuye, gratuitamente, a todos los estudiantes del sistema escolar subvencionado del país.

Para seleccionar las ofertas más adecuadas, se ha establecido un riguroso proceso de Evaluación que consta de una primera evaluación *técnico-pedagógica* y luego una *evaluación económica*. La evaluación técnico pedagógica, a su vez, se compone de diversos procesos que se llevan a cabo paralelamente, destinados a evaluar el contenido, el diseño gráfico, los Hipertextos y los errores orto-tipográficos.

En este marco evaluativo, el año 2009 (Licitación de Textos Escolares 2010), se implementó por primera vez un proceso de evaluación en aula, el cual tiene por objetivo incorporar insumos de la observación del uso de los textos en la sala de clases, para enriquecer la selección de las ofertas más idóneas para los estudiantes y profesores del país.

El presente artículo pretende dar cuenta del diseño e implementación del primer proceso de evaluación en aula llevado a cabo por el Ministerio de Educación en el marco de la Evaluación de Textos Escolares, para intentar dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Esta metodología aporta información relevante y novedosa que contribuye a la evaluación de textos? ¿Es posible implementar una metodología de estas características en el contexto de una licitación pública?

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

La investigación en el aula se reconoce como un campo de acción amplio, con diferentes matices y orientaciones, con diferentes focos y objetivos, pero en toda su dimensión con una complejidad creciente y no siempre reconocida (Candela, Rockwell & Coll, 2009). Dentro del aula, son muchos los focos que se pueden activar, siendo el texto escolar uno de los recursos más potentes y utilizados alrededor del mundo. De hecho, distintos países han asumido el texto escolar como línea investigativa permanente, dado que “pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos” (Choppin, 1992, citado en Ramírez, 2003: 2). En esta línea, se reconoce la importancia del Texto como recurso de aprendizaje y como material de apoyo al profesor (Fontaine y Eyzaguirre, 1997; Stevenson, 2006), entre otras posibles funciones. Ejemplos de institutos de investigación que se han creado con este fin son el Instituto Georg Eckert en Alemania y el Proyecto MANES (Manuales Escolares) en España (Ramírez, 2003).

En este proceso histórico han sido pilares fundamentales los procesos de reforma y el aumento de los recursos destinados a estos fines, junto con el reconocimiento de que el texto escolar contribuye al logro de mejores aprendizajes (Cardemil, Latorre, Leiva, 2000). Es importante tener en cuenta que el Programa de Textos Escolares de Educación

Básica y Media chileno es el de mayor antigüedad en América Latina (65 años), seguido por México (46 años) y Brasil (39 años) (Llinás, 2005). Si bien esta perspectiva histórica es fundamental en la comprensión del uso del texto escolar en la sala de clases, surge una pregunta aún más relevante: ¿Qué se está haciendo con ellos? Aquí encontramos diversas investigaciones en el plano nacional e internacional que se centran en el uso y utilidad de los textos en el aula.

Horsley & Walker (2003, citado en Bruillard, Aamotsbakken, Knudsen and Horsley (eds.), 2006), postulan que las concepciones y funciones de los textos escolares han cambiado de acuerdo con de las teorías de aprendizajes predominantes, desde roles más de transmisión de conocimiento, hacia visiones más constructivistas y socioculturales como el aprendizaje colaborativo, quedando en evidencia el dinamismo del uso y la relevancia del rol del profesor en su manejo y utilización.

Schug, Western & Enochs, en un estudio realizado con profesores de historia y ciencias sociales en Estados Unidos el año 1997, encontraron que la mayoría de los docentes reportan razones pedagógicas para el uso de los textos, tales como la organización de la clase, provisión de actividades y materiales complementarios y como guía para el aprendizaje de los alumnos. Por su parte, en un estudio realizado en Chile el año 2005, se distinguieron cinco principales funciones asociadas al texto escolar: apoyo al trabajo de contenidos, desarrollo de actividades, desarrollo de evaluaciones, asignación de tareas y estudio (Latorre, 2006).

2.1 EVALUACIÓN

Stevenson (2006) agrega a la reflexión de la relevancia del texto escolar como material curricular en las escuelas, la importancia de la evaluación de estos materiales, ya que debido a la relevancia que este instrumento adquiere en los centros educacionales, se debieran seleccionar los libros a utilizar con mucha cautela y en función de criterios principalmente pedagógicos (Prendes, 2001).

Si bien el proceso de evaluación de los Textos Escolares ya tiene una gran trayectoria en el país, se ha comenzado a diversificar la mirada y a tratar de perfeccionar cada vez más los indicadores y contenidos que se consideran a la hora de la selección. En esta línea, algunos autores mencionan que para que una evaluación sea integral, requiere que se realice en tres momentos: antes, durante el uso y luego que ha dejado de estar en aula (Mejía, 2006).

Hasta ahora la evaluación de textos que se realiza en el país solo se ha situado “antes” de su uso en sala, dado que su propósito se centra en la selección de las ofertas más idóneas. De esta manera, al momento evaluar las ofertas se pone entre paréntesis la información del contexto real en el cual serán utilizados por profesores y estudiantes.

Se rescata así la idea de que para indagar en el uso real de los textos, es de suma importancia la observación directa en el aula (Horsley & Walker, 2003 citado en Bruillard, et al., 2006; Moulton, 1997, citado en *Piloto de seguimiento en aula*, Centro de Microdatos, 2006). En esta misma línea y luego de un estudio basado en observaciones de clases, Pincel destaca la relevancia del texto como apoyo a las actividades que se realizan en clases (1999, citado en *Piloto de seguimiento en aula*, Centro de Microdatos, 2006). Debido a estas afirmaciones, se comenzó a estudiar la opción de incorporar al proceso de evaluación la mirada de los textos en uso en las aulas escolares, ya que de

esta forma se podría apreciar más claramente qué tan útiles son las propuestas editoriales para profesores y alumnos de distintas realidades. A continuación se presentan los procedimientos de implementación utilizados en esta evaluación de aula, sus resultados y se discuten sus principales alcances.

3. METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO

Posteriormente a la realización de un estudio piloto, en el cual se testearon procedimientos e instrumentos en terreno, se diseñó el procedimiento que se utilizó en este primer proceso (ver Figura 1), eliminando los mecanismos que no obtuvieron resultados positivos en el piloto y fortaleciendo algunos de los instrumentos allí propuestos. Se determinó trabajar con dos centros evaluadores para obtener más información, manteniendo un mayor control sobre los datos. Cada centro evaluó los mismos textos de manera independiente y con muestras diferentes, siendo observado por dos evaluadores¹ cada uno. Por otra parte, cada texto fue utilizado por cuatro profesores diferentes, con lo que se intentó controlar las posibles influencias de evaluadores y usuarios.

Cabe señalar que se estableció previamente que los subsectores en los que se implementaría el proceso de evaluación en aula serían los de Comprensión de la Naturaleza y Comprensión de la Sociedad para los niveles de 3° y 4° básico, ya que por primera vez estos contenidos serían tratados en textos diferenciados.

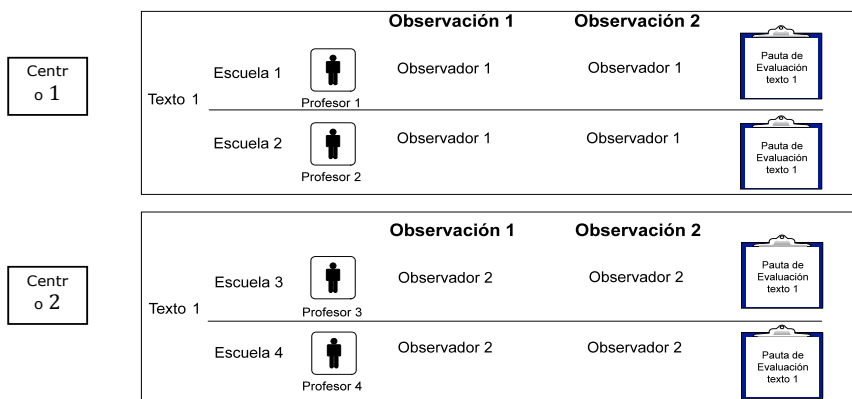


Figura 1. Procedimiento Evaluación en Aula

¹ Los evaluadores fueron psicólogos con experiencia en evaluaciones cualitativas y conocimientos sobre el sistema escolar

3.2 IMPLEMENTACIÓN

a. *Contacto con establecimientos*: La primera actividad realizada por los centros evaluadores fue contactar a diferentes establecimientos de una muestra seleccionada, para invitarlos a participar de esta evaluación. Esta etapa fue fundamental ya que permitió resguardar la selección de los contenidos a observar en cada clase. La intervención en la planificación del docente se justifica por la necesidad de mantener estandarizadas las observaciones, las cuales debían abordar los mismos contenidos.

b. *Capacitación*: Antes de iniciar el proceso de evaluación se realizaron dos jornadas de capacitación para todos los participantes del proceso. Durante esas jornadas se dieron a conocer los procedimientos de la Evaluación en Aula y los manuales e instrumentos de evaluación. Se trabajó con videos de clases para ejercitar la aplicación de dichos instrumentos y se tomaron acuerdos respecto a los procedimientos generales más relevantes. Los participantes se capacitaron además en el uso de una Plataforma Web que se utilizó como herramienta para el registro de la información recopilada en los diferentes instrumentos.

c. *Reunión de trabajo*: Antes de la primera observación los evaluadores se reunieron con cada uno de los profesores participantes. En esta reunión se tomaron acuerdos generales y se les entregaron a los docentes los materiales necesarios para preparar las observaciones posteriores, con el formato requerido para la evaluación.

d. *Observaciones*: Luego de los preparativos previos se realizaron las dos observaciones en clases consecutivas. Cada clase observada fue de dos módulos y durante ella los evaluadores completaron el instrumento de registro que se describirá más adelante. Al finalizar, solicitaron al profesor que contestara un cuestionario con preguntas relativas a su apreciación de la oferta editorial en evaluación.

e. *Llenado pauta final*: Finalmente y luego de realizar las dos observaciones los evaluadores completaron, para cada oferta observada con un mismo profesor, una Pauta de Evaluación, la que se describe en la sección de instrumentos.

3.3 MUESTREO

La muestra se seleccionó entre colegios particulares subvencionados y municipales de la Región Metropolitana, correspondientes a sectores urbanos. Dentro de estos establecimientos se consideraron aquellos con un número de alumnos mayor a 20, un rendimiento SIMCE sin diferencias significativas en las 3 últimas mediciones (2005, 2006 y 2007) y con resultados de SIMCE intermedio para la última medición. Finalmente, se seleccionaron al azar dos muestras equivalentes, respetando la distribución de niveles socioeconómicos de este grupo (116 colegios). Cada centro recibió una muestra duplicada para responder a la necesidad de reemplazar establecimientos de la muestra original en caso de que estos no aceptaran participar de la evaluación. En la Tabla 1 se detalla la muestra final de establecimientos participantes.

| Comuna | NSE | | |
|---------------------|----------|-----------|----------|
| | B | C | D |
| Cerro Navia | | 1 | |
| Conchalí | | 1 | |
| El Bosque | | 1 | |
| Estación Central | | 1 | |
| Independencia | 1 | | |
| La Florida | | | 2 |
| Lo Prado | | 1 | |
| Maipú | | 3 | 1 |
| Pedro Aguirre Cerda | | 1 | |
| Peñaflor | | 1 | 1 |
| Puente Alto | | 1 | 1 |
| Quinta Normal | | 1 | |
| Recoleta | 1 | 1 | |
| San Joaquín | | 1 | |
| San Miguel | | | 1 |
| Santiago | | 1 | 2 |
| Talagante | | 1 | |
| Total | 2 | 16 | 8 |

Tabla 1. Muestra final

3.4 PARTICIPANTES

Los participantes fueron 8 evaluadores pertenecientes a dos centros universitarios (Centro de Microdatos de la Universidad de Chile y Centro de Medición MIDE UC, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Chile), 26 establecimientos de la Región Metropolitana y 48 profesores de 3° y 4° básico que realizaban clases en los subsectores de Estudio y Comprensión de la Sociedad y Estudio y Comprensión de la Naturaleza.

Se evaluaron 12 textos: 6 de 3° básico y 6 de 4° básico. 8 textos correspondían al subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad y 4 al subsector de Estudio y Comprensión de la Naturaleza. Además, cada oferta presentada por las editoriales estaba compuesta por dos textos, uno de 3° y otro de 4°, es decir, se presentaron ofertas pareadas (ver Tabla 2).

| Editoriales | Nivel | Subsector | Total ofertas |
|-------------|-------|------------|-----------------|
| 4 | 3° | Sociedad | 4 |
| | 4° | Sociedad | 4 |
| 2 | 3° | Naturaleza | 2 |
| | 4° | Naturaleza | 2 |
| | | | 12 total |

Tabla 2. Descripción de ofertas evaluadas

3.5 INSTRUMENTOS

Durante el proceso de Evaluación en Aula se utilizaron tres instrumentos, los que respondían a diferentes objetivos:

3.5.1 *Pauta de Registro de Observaciones*

La pauta de registro de observaciones fue utilizada para orientar la recolección de datos en la sala de clases, de acuerdo a las temáticas definidas como relevantes para la evaluación, permitiendo a los evaluadores focalizarse en el registro de la información que se les solicitaba para completar la Pauta Final de Evaluación.

La Pauta de Registro se articulaba en base a 2 secciones: Contenidos y Actividades. Cada sección contaba con preguntas de selección múltiple que buscaban acotar los temas centrales de la observación, además de estandarizar el tipo de observaciones que realizaba cada evaluador. Adicionalmente, se debían ingresar a modo de *evidencias* (Registro de situaciones que permiten demostrar y/o justificar la marca del nivel de logro escogido para cada indicador) ejemplos de las situaciones vistas durante la clase.

3.5.2 *Cuestionario del Profesor*

Este cuestionario se diseñó para recoger la opinión del profesor, respecto a la utilidad de la Guía Didáctica y Texto del Estudiante. La información obtenida a través de este cuestionario permitía evaluar la Calidad de la Guía para el docente.

3.5.3 *Pauta Final de Evaluación*

Esta pauta rubricada tenía por objetivo sintetizar la información de las dos observaciones realizadas a un texto, en una escuela por un mismo evaluador. Constaba de 3 criterios. El primero relacionado con los contenidos y actividades presentes en el Texto del Estudiante; el segundo con los recursos didácticos y el tercero con la Calidad de la Guía para el Docente. Cada indicador evaluado tenía descritos 3 niveles de logro (ver Anexo 1). Los puntajes de la pauta final se transformaron a una escala de 1 a 4 puntos, siendo 4 la mejor puntuación.

4. RESULTADOS

Como resultado de la metodología implementada, se obtuvieron 48 informes con los resultados de cada texto: 24 de cada centro evaluador, 8 para cada oferta editorial. A continuación se presentan los principales hallazgos por oferta, subsector, criterios, nivel, centro y escuela.

4.1 RESULTADOS POR OFERTA (3° Y 4° BÁSICO)

Se evaluaron en aula 6 ofertas compuestas por un texto de 3° y otro de 4° básico de la misma editorial. Los puntajes obtenidos en esta evaluación oscilan entre los 2,0 y los 2,4 puntos en la escala de 1 a 4 antes mencionada.

| Código | Aula | Contenido-Diseño | Promedio Final |
|-----------------|------------|------------------|----------------|
| 1 | 2,1 | 2,8 | 2,7 |
| 2 | 2,1 | 2,9 | 2,8 |
| 3 | 2,3 | 3,1 | 3,0 |
| 4 | 2,2 | 3,4 | 3,2 |
| 5 | 2,0 | 3,0 | 2,8 |
| 6 | 2,4 | 2,9 | 2,8 |
| Promedio | 2,2 | 3,0 | 2,9 |

Tabla 3. Puntajes por oferta

Tal como se observa en la Tabla 3, la variabilidad entre las ofertas es baja y los puntajes de esta evaluación, en todas las ofertas, son más bajos que los puntajes finales obtenidos por la evaluación de contenido y diseño de las mismas ofertas. Lo anterior se puede deber en parte a que, para llegar a estos resultados, el procedimiento utilizado consistió en promediar los puntajes obtenidos por los dos textos que componen la oferta en las distintas escuelas.

4.2 RESULTADOS POR SUBSECTOR

Se realizó una prueba de análisis de la varianza (ANOVA) para comparar los resultados obtenidos por los textos de naturaleza y sociedad, y no se encontraron diferencias significativas por subsector ($F = 0,022$; $p = 0,882$). Al respecto, cabe precisar que los puntajes en el subsector de sociedad oscilan entre 2,1 y 2,3 (ver Tabla 4.1). Por su parte, en el subsector de naturaleza se presentan respectivamente el puntaje más bajo (2,0) y el puntaje más alto de esta evaluación en aula (2,4) (ver Tabla 4.2).

| Código | Sociedad |
|-----------------|------------|
| 1 | 2,1 |
| 2 | 2,1 |
| 3 | 2,3 |
| 4 | 2,2 |
| Promedio | 2,2 |

Tabla 4.1. Puntajes diferenciados por subsector (sociedad)

| Código | Naturaleza |
|-----------------|------------|
| 1 | 2 |
| 2 | 2,4 |
| Promedio | 2,2 |

Tabla 4.2. Puntajes diferenciados por subsector (naturaleza)

Cabe destacar de la observación de las Tablas 4.1 y 4.2, que pese a las diferencias de los puntajes “intra” subsector, los promedios “entre” subsectores son iguales entre ellos ($x = 2,2$) y similares a la vez, con el promedio final obtenido por la evaluación en aula.

4.3 RESULTADOS POR CRITERIO

En la Tabla 5 se muestran los promedios de todas las ofertas por criterio. En ella se puede observar que el Criterio 1, que evalúa la presentación de los contenidos y la calidad de las actividades del texto, es el que muestra el puntaje más bajo ($x = 1,9$). Por su parte, el Criterio 2 que apunta a evaluar el apoyo y adecuación de los recursos didácticos del texto, obtuvo un puntaje similar al promedio obtenido por la evaluación de todas las ofertas observadas en aula ($x = 2,2$). Por otra parte, el Criterio 3 que resume el apoyo brindado por la guía didáctica a la labor de los docentes presenta el puntaje más alto ($x = 2,5$). Cabe destacar que el Criterio 3 contiene solo información del cuestionario que completaron los mismos profesores participantes.

| Criterio 1 | Criterio 2 | Criterio 3 |
|-------------|-------------|-------------|
| 1,90 | 2,25 | 2,50 |

Tabla 5. Puntajes promedio de todas las ofertas por criterio

También se evaluó la magnitud de las diferencias de puntaje promedio entre los criterios mediante una prueba t para muestras relacionadas y se identificaron diferencias significativas entre los resultados obtenidos por el Criterio 1 y 2 ($t = 2,154$; $p = 0,036$) y entre los Criterios 1 y 3 ($t = 3,443$; $p = 0,01$). La diferencia entre los resultados obtenidos por el Criterio 2 y 3, por su parte, no es significativa ($t = 1,206$; $p = 0,234$).

4.4 RESULTADOS POR NIVEL, CENTRO Y ESCUELA

Se realizaron pruebas de análisis de la varianza (ANOVA) y no se encontraron diferencias significativas por centro ($F = 0,664$; $p = 0,419$), por nivel ($F = 0,149$; $p = 0,701$), ni por escuela ($F = 1,423$; $p = 0,239$). Sin embargo, estos datos aportan poca información al análisis de los resultados puesto que el tamaño de la muestra es muy pequeño. De esta manera, se hace necesario observar en detalle los datos desglosados en las siguientes tablas.

En la Tabla 6 se muestran los resultados de los dos textos que componen cada oferta editorial (3° y 4° básico), diferenciados por centro evaluador. En términos generales se aprecia una gran variabilidad de puntajes en todas las ofertas evaluadas por nivel y por centro. En la columna de la derecha se aprecian las magnitudes de las diferencias, donde destacan por su amplitud la oferta 4 de 4° básico, la oferta 1 de 4° básico y la oferta 2 tanto en 3°, como en 4° básico.

| Código | Nivel | Centro 1 | Centro 2 | Diferencia |
|--------|-----------|----------|----------|------------|
| 1 | 3° Básico | 1,7 | 2,1 | 0,4 |

| | | | | |
|--------|-----------|------------|------------|------------|
| 1 | 4° Básico | 3,3 | 1,4 | 1,9 |
| 2 | 3° Básico | 2,7 | 1,3 | 1,4 |
| 2 | 4° Básico | 1,6 | 2,7 | 1,1 |
| 3 | 3° Básico | 1,6 | 2,0 | 0,4 |
| 3 | 4° Básico | 3,0 | 2,7 | 0,3 |
| Código | Nivel | Centro 1 | Centro 2 | Diferencia |
| 4 | 3° Básico | 1,9 | 2,4 | 0,5 |
| 4 | 4° Básico | 1,2 | 3,3 | 2,1 |
| 5 | 3° Básico | 2,3 | 2,4 | 0,1 |
| 5 | 4° Básico | 1,6 | 1,8 | 0,2 |
| 6 | 3° Básico | 2,4 | 2,8 | 0,4 |
| 6 | 4° Básico | 1,9 | 2,5 | 0,6 |

Tabla 6. Evaluación de cada texto diferenciada por nivel y centro

En la Tabla 7 se detallan los puntajes obtenidos en cada escuela, desagregados por nivel y centro. La tendencia de la tabla anterior se mantiene, observándose que la variabilidad es muy amplia y que al parecer no responde a una causa fija como podría ser el centro o el evaluador responsable, sino que da cuenta de una complejidad propia de las investigaciones en el aula, en la que múltiples factores afectan un procedimiento de este tipo.

| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | |
|------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | 3° | 4° | 3° | 4° | 3° | 4° | 3° | 4° | 3° | 4° | 3° | 4° |
| Centro 1 | | | | | | | | | | | | |
| Escuela 1 | 2,1 | 1,0 | 1,4 | 2,6 | 1,6 | 2,4 | 1,5 | 3,2 | 1,6 | 1,7 | 3,1 | 2,7 |
| Escuela 2 | 2,1 | 1,9 | 1,3 | 2,9 | 2,5 | 3,0 | 3,4 | 3,4 | 3,3 | 2,0 | 2,6 | 2,3 |
| Promedios centro 1 | 2,1 | 1,4 | 1,3 | 2,7 | 2,0 | 2,7 | 2,4 | 3,3 | 2,4 | 1,8 | 2,8 | 2,5 |
| Centro 2 | | | | | | | | | | | | |
| Escuela 1 | 1,4 | 3,0 | 2,0 | 1,8 | 2,3 | 3,8 | 1,7 | 1,4 | 2,7 | 1,5 | 1,9 | 1,9 |
| Escuela 2 | 2,3 | 3,6 | 3,5 | 1,4 | 1,0 | 2,2 | 2,1 | 1,0 | 2,0 | 1,7 | 3,0 | 2,0 |
| Promedios centro 2 | 1,7 | 3,3 | 2,7 | 1,6 | 1,6 | 3,0 | 1,9 | 1,2 | 2,3 | 1,6 | 2,4 | 1,9 |
| Promedios texto | 1,9 | 2,4 | 2,0 | 2,1 | 1,8 | 2,8 | 2,2 | 2,2 | 2,2 | 1,7 | 2,6 | 2,2 |

Tabla 7. Resultados por escuela

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de los dos textos que componen cada oferta editorial (3° y 4° básico), en términos generales, muestran una gran variabilidad en todas las ofertas evaluadas, observándose diferencias tanto por textos, como por centros evaluadores. Pese a los

esfuerzos realizados por estandarizar las observaciones y aislar la influencia del profesor y del evaluador-observador, una primera hipótesis es que esto no fue del todo posible, lo que podría explicar que un mismo texto evaluado en centros diferentes tenga resultados poco homogéneos. Desde otra perspectiva, la variabilidad de resultados para una misma oferta, podría estar dando cuenta de los distintos modos como el texto es resignificado de acuerdo con variables referidas al contexto de uso, más allá de las características del profesor.

Por otra parte, las diferencias de las evaluaciones de los dos ejemplares de una misma oferta llevan a reflexionar sobre las consecuencias de promediar sus puntajes y, eventualmente, tomar decisiones de compra sobre libros que, si bien están concebidos sobre la base de una propuesta didáctica común, evidentemente tienen niveles de calidad distintos.

Al desagregar los puntajes obtenidos en cada escuela por nivel y centro, la tendencia señalada anteriormente se mantiene. La variabilidad se muestra amplia y al parecer no responde a una causa fija como podría ser el centro o el evaluador responsable, sino que da cuenta de una complejidad propia de las investigaciones en el aula, en las que influyen múltiples factores: nivel de logro previo de los alumnos, clima de aula, competencias del profesor, competencias del observador y donde encontramos como una variable más, la calidad del texto escolar.

La metodología del primer proceso de evaluación en aula presentado nos mueve a interrogarnos sobre definiciones de procedimiento y análisis de resultados que en última instancia, remiten a la concepción de texto escolar que se quiere proveer. Así, lograr consistencia en diferentes escenarios (intercursos, interesuelas, intercentros, etc.), o bien intencionar el uso de los textos en contextos diversos, con profesores diferentes, con estudiantes distintos, supone evaluar las potencialidades de textos escolares también muy diversos. En el primer caso, se trata de textos que promueven estrategias y oportunidades de aprendizaje homogéneas a todo el sistema escolar, en tanto que, en el segundo caso, evaluamos una herramienta que responde de manera diferenciada a diversos contextos y estudiantes.

Respecto a la interrogante inicial sobre la cantidad y calidad de información adicional a la reportada en los procedimientos de evaluación por jueces expertos, podemos concluir que este procedimiento nos entrega, efectivamente, información diferente. No obstante, la posibilidad de usar estos datos para la toma de decisiones en la política de textos escolares está condicionada por el desafío metodológico de estandarizar y objetivar las observaciones, lo cual implica, relevar la fase de análisis de resultados, en la perspectiva de construir categorías conceptuales que den cuenta de los sentidos y significados asociados al uso del texto en aula.

Por otra parte, la evaluación en aula implementada evidencia que los plazos y requisitos de formato de la evaluación técnica en el contexto de una licitación pública, no se ajustan a los requerimientos de una evaluación cualitativa. Podemos concluir que el procedimiento requiere de un tiempo más extenso y de un tamaño muestral mayor. De este modo, es posible analizar los resultados con mayor profundidad. Esto lleva a los autores a pensar que esta metodología puede ser más pertinente para ser utilizada en los estudios de seguimiento de los textos en uso, en los cuales no existen las restricciones mencionadas, que como evaluación discriminante entre las ofertas en licitación.

Anexo N°1: Pauta de Evaluación en Aula

| |
|---|
| PAUTA DE EVALUACIÓN ETAPA II DE TEXTOS ESCOLARES |
| USO EN AULA |
| 2010 |
| SECTOR: ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA / ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD |
| NIVEL: 3° Y 4° BÁSICO |

| | |
|--------------------|---|
| CRITERIO 1 | APOYO Y ADECUACIÓN AL TRABAJO DOCENTE, DE LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS PRESENTES EN EL TEXTO PARA EL ESTUDIANTE Y GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR |
| | Ponderación: 40% |
| Indicador 1 | Claridad de las instrucciones en el texto para la realización de las actividades |
| | <p>En la propuesta se evidencia una buena redacción que siempre permite a los estudiantes realizar una lectura fluida y comprender los contenidos tratados.</p> <p>Y</p> <p>Todas las instrucciones de las actividades que se realizan durante las clases son comprendidas por los estudiantes.</p> |
| | <p>En la propuesta se evidencia una redacción irregular que a veces permite a los estudiantes realizar una lectura fluida y comprender los contenidos tratados.</p> <p>Y/O</p> <p>La mayoría de las instrucciones de las actividades que se realizan durante las clases son comprendidas por los estudiantes.</p> |
| | <p>En la propuesta se evidencia una redacción deficiente, que no permite a los estudiantes realizar una lectura fluida y comprender los contenidos tratados.</p> <p>Y/O</p> <p>Menos de la mitad de las instrucciones de las actividades que se realizan durante las clases son comprendidas por los estudiantes.</p> |
| | Evidencias |
| Indicador 2 | Nivel de complejidad de las actividades |

| | |
|--|--|
| | Todas las actividades son realizables e implican un nivel de complejidad adecuado para el desarrollo de los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje. |
| | La mayoría de las actividades son realizables. Y/O La mayoría de las actividades implican un nivel de complejidad adecuado para el desarrollo de los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje. |
| | Menos de la mitad de las actividades son realizables. Y/O Menos de la mitad de las actividades implican un nivel de complejidad adecuado para el desarrollo de los estudiantes, dificultando el aprendizaje. |
| | Evidencias |

| | |
|--------------------|---|
| CRITERIO 2 | APOYO Y ADECUACIÓN DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS PRESENTES EN EL TEXTO PARA EL ESTUDIANTE Y GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR |
| | Ponderación: 25% |
| Indicador 1 | Apoyo y adecuación de la información contenida en los recursos¹ para el desarrollo de las actividades |
| | Todos los recursos ¹ asociados a las actividades son comprensibles y entregan toda la información necesaria para poder realizarlas. |
| | La mayoría de los recursos ¹ asociados a las actividades son comprensibles y entregan toda la información necesaria para poder realizarlas. |
| | Menos de la mitad de los recursos ¹ asociados a las actividades son comprensibles y entregan toda la información necesaria para poder realizarlas. Y/O Los recursos ¹ asociados a las actividades NO entregan toda la información necesaria para poder realizarlas. |
| | Evidencias |
| Indicador 2 | Recursos¹ como fuente relevante de información |
| | Todos los recursos ¹ asociados al tratamiento de los contenidos son fuente relevante de información que aporta a la comprensión de dichos contenidos de acuerdo a la edad. |
| | La mayoría de los recursos ¹ asociados al tratamiento de los contenidos son fuente relevante de información que aporta a la comprensión de dichos contenidos de acuerdo a la edad. |

| | |
|--|--|
| | Menos de la mitad de los recursos ¹ asociados al tratamiento de los contenidos son fuente relevante de información que aporta a la comprensión de dichos contenidos de acuerdo a la edad. |
| | Evidencias |

| | |
|--------------------|--|
| CRITERIO 3 | APOYO A LA LABOR DOCENTE DE LAS ORIENTACIONES ENTREGADAS EN LA GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR, PARA EL TRABAJO CON EL TEXTO PARA EL ESTUDIANTE Y GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR |
| | Ponderación: 35% |
| Indicador 1 | Información para la planificación de la clase |
| | La Guía Didáctica ofrece información suficiente para la planificación de cada clase. |
| | La Guía Didáctica ofrece información parcial para la planificación de cada clase. |
| | La Guía Didáctica ofrece información insuficiente para la planificación de cada clase. |
| | Evidencias |
| Indicador 2 | Apoyo de las orientaciones de la Guía Didáctica al tratamiento de los contenidos y desarrollo de habilidades |
| | Todas las orientaciones de la Guía Didáctica le proporcionan al profesor información complementaria y/o estrategias metodológicas útiles para el logro de los objetivos. |
| | La mayoría de las orientaciones de la Guía Didáctica le proporcionan al profesor información complementaria y/o estrategias metodológicas útiles para el logro de los objetivos. |
| | Menos de la mitad de las orientaciones de la Guía Didáctica le proporcionan al profesor escasa información complementaria y/o estrategias metodológicas útiles para el logro de los objetivos. |
| | Evidencias |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruillard. É., Aamotsbakken, B., Knudsen S. & Horsley M. (Eds.) (2006). *Caught in the Web or Lost in the Textbook? STEF, IARTEM, IUFM de Basse-Normandie*. Paris: Jouve.
- Candela, A., Rockwell, E. & Coll, C. (2009) ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 8. Extraído el 2 de noviembre de 2009 desde http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/completos/candela_rockwell_coll_aulas.html#footnote-5206-1
- Cardemil, C., Latorre, M. & Leiva, D. (2000). Un enfoque de investigación sobre el texto escolar y aprendizaje en el aula. *Boletín de Investigación Educativa*, 15, 195-213.
- Centro de Microdatos. (2006). *Piloto de Seguimiento en aula de uso del texto para el estudiante y guía didáctica para el profesor*. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Eyzaguirre, B., Fontaine, L., Besa, C., & Aguayo, B. (1997). *El futuro en riesgo: nuestros textos escolares*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Latorre, M. (2006). Dimensiones e instancias de uso de textos escolares en el sistema educacional chileno. En *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (pp. 337-343). Santiago: Ministerio de Educación.
- Llinás, P. (2005). *Política de dotación de Libros de Texto en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Mejía, W. (2006). A priori, in fieri y a posteriori. Una evaluación integral de los libros de texto escolar. En *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (pp. 350-361). Santiago: Ministerio de Educación.
- Prendes, M. (2001). Evaluación de manuales escolares. *Revista PIXEL-BIT*, 16. Extraído el 14 de junio de 2010 desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n16/n16art/art167.htm>
- Ramírez, T., (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24 (70), 273-292.
- Schug, M., Western, R. & Enochs, L. (1997). Why do social studies teachers use textbooks? The answer may lie in economic theory. *Social Education*, 61 (2), 97-101.
- Stevenson, A. (2006). Estudio exploratorio sobre evaluación de textos escolares. En *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (pp. 297-302). Santiago: Ministerio de Educación.