

Oportunidad de Aprender: algunas definiciones

TEXTO 1:

Extracto de Cervini, R. (2001). Efecto de la “Oportunidad de aprender” sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (2). <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html>

II. Discusión preliminar sobre la medición de la Oportunidad de Aprender (OdA)

Interesa aquí precisar algunos problemas que el modelo de Carroll (1963), mencionado anteriormente, le plantea a la investigación empírica. En primer lugar, la OdA no es el tiempo programado por el docente para enseñar un tema determinado, sino que se refiere al tiempo destinado efectivamente para tal fin, que desde el punto de vista del alumno, significa el tiempo efectivamente disponible. Sin embargo, éste depende, en parte, del tiempo programado, el cual, a su vez, está determinado por el currículum de referencia. La existencia de un currículum común obligatorio despeja este último factor, pero no implica que el tiempo programado no varíe y, mucho menos aún, que no lo haga su utilización efectiva.⁷ Entonces, el significado de los resultados del análisis varía según la situación contextual, como por ejemplo, si existe o no un currículum común, si la programación de actividades está más o menos estandarizada, etcétera.

En segundo lugar, cuando se estudia la relación entre la OdA y el rendimiento, se pueden tomar en cuenta el grado de superposición entre los contenidos de la prueba aplicada, por un lado, y (1) el marco curricular vigente, (2) la programación curricular del maestro o (3) el tiempo destinado por el maestro para preparar a los alumnos para esos contenidos, por el otro. En general, entonces, la intensidad con que la OdA afecta el rendimiento será distinto según sea el grado de ajuste curricular de la prueba aplicada (alineamiento curricular), es decir, depende del grado de “validez” de la prueba. Así, en los estudios extensivos, donde el indicador más utilizado es la declaración del docente acerca de la enseñanza del contenido de cada uno de los ítems que componen la prueba aplicada a sus alumnos (Anderson, 1987; Fraser, Walberg, Welch y Hattie, 1987; Stringfield, 1994), surge la cuestión de si la variación en el grado de cobertura de la prueba se debe a la distancia entre lo que se enseña y lo que se debería enseñar o si, por el contrario, expresa solamente el grado de “validez” de la prueba.

En tercer lugar, y vinculado al punto anterior, es razonable cuestionar la exigencia de que, para construir el indicador de la OdA, sea necesario un ajuste estricto y puntual entre el contenido de la prueba y lo enseñado por el maestro.⁸ Más bien, parece conveniente aceptar otros indicadores más flexibles, sin violar la esencia del concepto. Así, por ejemplo, existen fundamentos para suponer que la cobertura curricular alcanzada por el docente incide en la probabilidad de respuesta correcta a cualquier ítem de la prueba, aún cuando no haya una relación estricta entre contenidos enseñados y evaluados. La interconexión entre los saberes y la mutua imbricación de las competencias de aprendizaje permiten suponerlo así. Es decir, en vez de ceñirse estrictamente al contenido específico de los ítems de la prueba de evaluación, los indicadores relativos a la OdA deberían dar la posibilidad de medir grados sucesivos de acercamiento curricular.⁹

Finalmente, un breve comentario sobre un uso alternativo de la expresión OdA. El modelo de Carroll propone relaciones delimitadas de causa-efecto entre aprendizaje y factores específicos. La OdA es uno de esos factores. Sin embargo, debe advertirse que la expresión *opportunity-to-learn* (OTL) ha sido extensamente utilizada desde finales de los años ochenta, especialmente en Estados

Unidos, con un significado mucho más amplio. A raíz de los debates generados por la declaraciones America 2000 y Goals 2000 Educate America Act, la expresión OTL fue usada para mencionar los estándares no sólo de contenidos y de desempeño, sino también de diferentes aspectos de la oferta educativa es decir, “los criterios y las bases para valorar la suficiencia o calidad de los recursos, prácticas y condiciones necesarias en cada nivel del sistema educativo (escuelas, organismos locales y provincias) para proporcionar a todos los estudiantes una oportunidad de aprender” los contenidos que se estableciesen (McDonnell, 1995, p.312). Han sido sugeridos aspectos tales como la calidad y la disponibilidad de currícula; materiales instruccionales y tecnologías para todos los alumnos; bibliotecas, laboratorios y otros recursos necesarios; la capacidad de los maestros para enseñar con alta calidad ante las más diversas necesidades de aprendizaje en cada área de contenido; políticas institucionales y prácticas de enseñanza que no conduzcan a la discriminación con base al género; capacitación continua de maestros, directores y administradores; infraestructura y medios escolares que posibiliten un medio ambiente seguro para la enseñanza-aprendizaje. Siguiendo este enfoque, puede llegarse aún más lejos. Así, por ejemplo, Dougherty (1996) propone incorporar al concepto variables tales como integración racial y por clases sociales, las expectativas de directores y docentes, el liderazgo académico, el clima escolar, la forma de agrupamiento de los alumnos, llegando inclusive a mencionar los factores extra-escolares (ej. aspiraciones educacionales y ocupacionales de los padres y el capital cultural familiar). Es decir, toda variable que se refiera a la institución escolar, a la práctica pedagógica o a los antecedentes del alumno podría ser incluida dentro de la OdA con la única condición de que incida en el aprendizaje del alumno; todo factor del rendimiento (supuesto o empíricamente demostrado) se considera parte de la oportunidad de aprendizaje. Si bien no puede desconocerse su probable eficacia política, esta amplitud conceptual se torna inútil cuando se trata del análisis empírico de las relaciones entre diferentes aspectos del proceso socio-educativo y el aprendizaje del alumno. En este caso, entonces, es recomendable mantener la especificidad del concepto de OdA y con base en ello, determinar su ubicación en el entretejido de los factores y de las relaciones causa-efecto (modelos) que ayuden a entender el desempeño académico de los alumnos.

TEXTO 2:

(Extracto y traducción adaptada de McDonnell L. M. (1995). Opportunity to Learn as a Research concept and a Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 17(3), 305-322)

Un concepto que fue transformado desde un término técnico, de investigación a un instrumento potencial de política es la noción de *Oportunidad de Aprender* (OdA). El concepto de OdA fue primero introducido hace unos 30 años (ya 50) como forma de asegurar la validez de las comparaciones internacionales en estudios de logro académico en matemáticas, llevados a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico (IEA, por sus siglas en inglés). Los investigadores de IEA reconocieron que, al comparar el logro académico de los estudiantes entre sistemas nacionales diferentes, las diferencias curriculares debían tomarse en consideración. La OdA se convirtió en la medida sobre “si los estudiantes han tenido o no la oportunidad de estudiar un tema particular o resolver un tipo particular de problema presentado en el examen” (Husen, citado en Burstein, 1993, p. xxxiii). La OdA se mantuvo como un término técnico hasta mediados de la década de 1980, cuando los descubrimientos sobre OdA del equipo de investigación de IEA comenzaron a influir en el desarrollo de indicadores de procesos de aula. A principios de la década de 1990, la OdA había ingresado a la arena política en debates sobre los estándares educativos y sobre si las escuelas tenían alguna responsabilidad en proveer a los estudiantes con oportunidades adecuadas para aprender antes de ser responsabilizadas por lograr los estándares de logro. Ese debate logró preminencia en 1994 (en EEUU) con la aprobación de la legislación federal Objetivos 2000.

Aunque en las conceptualizaciones de OdA implícitas en los investigadores del IEA era una creencia de que los estudiantes no debían ser evaluados respecto a conocimientos con los cuáles no tuvieron oportunidad de aprender, su principal preocupación era asegurar la validez técnica de sus resultados. Fue solo cuando las OdA entraron en la arena política que los supuestos normativos respecto a un contrato social y la naturaleza de la igualdad de oportunidades educativas se tornó dominante. Sin embargo, fueron estos supuestos normativos, combinados con un convincente conjunto de resultados empíricos sobre la relación entre la exposición curricular de los estudiantes y su logro académico, los que impulsaron a las OdA de la relativa oscuridad de las publicaciones de investigación a un tema de debate parlamentario.