



DIPLOMADO

Fortalecimiento de la supervisión escolar

Reflexión sobre la práctica

MÓDULO 2

**La evaluación como referente de información para
apoyar a las escuelas**

Antología

Antología

SESIÓN 1

Lectura	Página
Martínez Rodríguez, Francisco. (s/f) <i>Evaluación del sistema educativo</i> . Memoria de eventos. Cursos para periodistas, México, INEE.	138
Ravela, Pedro. (2006) “¿Debemos creerle a las evaluaciones estandarizadas externas o a las evaluaciones que realiza el docente desde el aula?” en <i>Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas Didácticas</i> , grupo de trabajo sobre estándares y evaluación. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América y el Caribe (PREAL), Chile. pp. 73-87	143
INEE. (2006). <i>Breve recorrido por la evaluación de la Educación Básica en México</i> . Los Temas de la Evaluación, Núm. 17, Publicaciones. Folletos, México, INEE.	159

SESIÓN 2

Lectura	Página
Hopkins, David. (2007) Resumen de “Capítulos 2 y 3” en <i>An analysis of the mexican school system in light of PISA 2006</i> . OCDE, London Centre For Leadership in Learning, Institute of Education, University of London, Noviembre de 2007. (Traducción: Edna María Días Salas).	172
Backhoff, Eduardo [et. al.] (2006). <i>El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México</i> . Publicaciones. Resúmenes ejecutivos, México, INEE, pp. 34-39.	174



SESIÓN 3

Lectura	Página
INEE. (2006) <i>La difusión de los resultados de las evaluaciones</i> . Los Temas de la Evaluación, Núm. 20, Publicaciones. Folletos, México, INEE.	183
Tiana Ferrer, Alejandro. (2004) “La evaluación de los sistemas educativos” en <i>Módulo II. Gestión de la Educación y de la Cultura Organizativa</i> , Curso Experto Universitario en Administración Educativa, UNED, Madrid. (Fragmentos)	196

SESIÓN 4

Lectura	Página
Castellano E. y Cuauhtémoc G. (coords.) (2006) <i>Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión</i> , DGDGI, Subsecretaría de Educación Básica, México. (pp. 13-40).	200

SESIÓN 5

Lectura	Página
Cervini, Rubén. (s/f) Factores Asociados al Aprendizaje del Lenguaje y las Matemáticas en 13 Estados de México. 3° y 4° Grados de Educación Básica. (Fragmentos) Cuaderno Núm. 7. Resumen ejecutivo de su estudio. http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Cuadernos_tecnicos/ct07_factores_asoc_13_edos.pdf Consultado el 19 de enero de 2008.	230

C

C

C

Evaluación Del Sistema Educativo

Félix Francisco Martínez Rodríguez

El tema que nos convoca es: ¿Cómo realizar una buena evaluación del Sistema Educativo? Dar respuesta a esta interrogante en tan breve tiempo es sin duda complejo, me disculpo de antemano si algunos aspectos son tratados sin ahondar suficientemente en ellos, no niego ni soslayo la complejidad implícita en todo proceso de evaluación, por el contrario, en función de ello es que trataré de plantear inquietudes, interrogantes y no necesariamente dar respuestas ni postular recetas.

Para iniciar les propongo partamos de la siguiente premisa:

“En una democracia, los ciudadanos, los padres y los responsables públicos tienen el derecho de conocer en qué medida las escuelas públicas están cumpliendo sus responsabilidades hacia los alumnos y la comunidad social. Se necesita información creíble para que por parte de los profesores, administración y ciudadanos se adopten decisiones informadas”

Si consideramos los elementos mencionados en la Premisa, encontramos en primer término un concepto clave: **Sociedad Democrática**. La democracia es marco indispensable para desarrollar las acciones evaluativas, en sociedades autoritarias la evaluación no logra desarrollarse, el autócrata no necesita que nadie le diga que marcha mal y, menos aún, cómo mejorar.

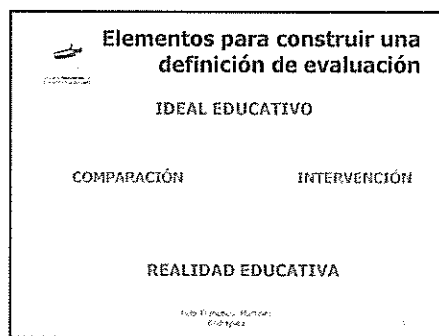
La evaluación requiere de un ámbito democrático porque mediante ella los ciudadanos pueden ejercer sus **derechos**. En primer lugar, los que tienen que ver con la rendición de cuentas por parte tanto del gobierno como de los representantes populares en el parlamento. En este sentido la evaluación aporta **informes** sobre el desempeño, resultados e impactos del sistema de tal forma que todos los involucrados directa o indirectamente en el quehacer educativo puedan tomar **decisiones informadas**.

Tradicionalmente la evaluación se ha centrado en los resultados académicos de los alumnos, asignando, en la práctica, toda la responsabilidad del logro o el fracaso al educando. Obviando otros elementos del sistema que inciden directamente en el logro educativo, por ejemplo: el material curricular, la formación y actualización de los profesores, la gestión escolar, etcétera.

Además, en general las evaluaciones se centran en resultados, con lo cual se convierten en mecanismos de fiscalización, en lugar de ser herramientas de mejora. la evaluación como elemento de control no es útil, simplifica al máximo las cosas, produce mecanismos de defensa por parte de los evaluados, y rechazo a los resultados. El control y la fiscalización frenan el desarrollo de políticas de mejora, al situar en primer plano el producto, sin tomar en cuenta los contextos en los que se desarrolla la acción educativa, los insumos y sobre todo, el hecho de



que los productos educativos no responden a una relación de causalidad simple. El aprendizaje de un educando no tiene un sola causa o factor que lo explique. La evaluación en general implica en todos los casos una comparación. En el caso de la evaluación del sistema educativo, se compara el ideal educativo, entendiendo por éste un conjunto de ideas, creencias y expectativas de carácter normativo. Refleja el deseo de la sociedad de cómo **debería** ser la educación y sus productos. El ideal educativo es un producto histórico singular de cada sociedad, en algunas ocasiones se presenta en documentos legales, otras, es parte de la idiosincrasia nacional.



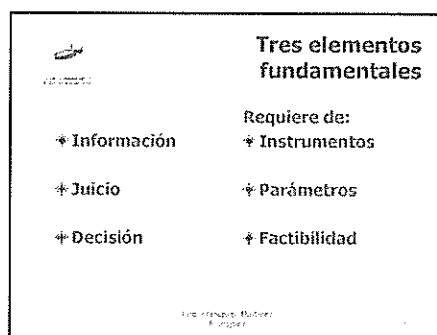
Por otra parte, se encuentra la realidad educativa, lo que sucede en el sistema y, sobre todo, en las escuelas, los proceso y productos educativos.

En un sentido amplio, la evaluación es la comparación del ideal educativo con la realidad, pero con una característica distintiva, dicha comparación tiene como propósito intervenir en la realidad para transformarla y adecuarla al ideal. Como este último no es estático se conforma de las experiencias exitosas o no, de los nuevos retos, de los saberes contruidos socialmente y de las expectativas de desarrollo, siempre los procesos de evaluación serán útiles para identificar en qué segmentos de la realidad es necesario intervenir.

Tomando en cuenta lo anterior proponemos la siguiente definición:

Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones. (Terry Tenbrink)

Tres elementos involucra la definición anterior y cada uno de ellos plantea requisitos para alcanzarlos.



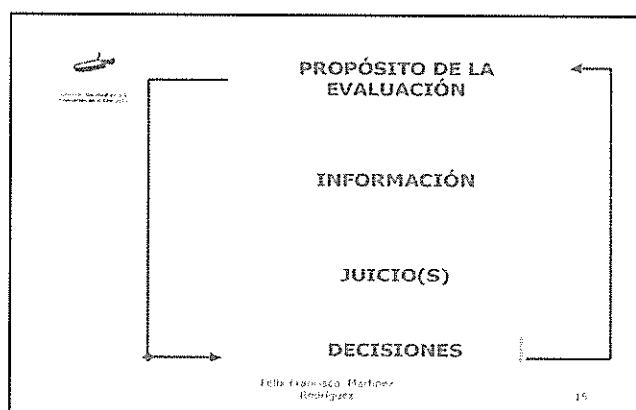
Por una parte, para obtener la información necesaria se debe contar con instrumentos pertinentes, por otra, para enjuiciar la realidad se debe contar con parámetros de comparación y estándares, recordemos que evaluar es comparar.

En resumen, **La evaluación es:**

Un proceso sistemático para obtener información, que requiere de parámetros para comparar.

Implica juicios de valor y se orienta a la toma de decisiones.

Lo fundamental en cualquier proceso de evaluación es establecer claramente **para qué** deseamos evaluar. En otros términos, ¿cuál es la razón de emprender una evaluación del sistema educativo? ¿qué pretendemos? ¿qué tipo de juicios haremos? ¿qué tipo de decisiones se requiere tomar?



El aspecto central es la relación estrecha entre el propósito de la evaluación y las decisiones que se busca fundamentar.

"Todos los enfoques modernos de la evaluación tienen presente la conexión entre ésta y la toma de decisiones, aunque varíen los responsables de las decisiones y el modo en que éstas se llevaron a efecto. El enfoque de decisión sostiene que la evaluación ha de estructurarse a partir de las decisiones reales que haya que tomar(...)". (House)

Por su estrecha relación con la toma de decisiones, la evaluación del sistema educativo es una actividad política por naturaleza. Presta sus servicios a los responsables de las decisiones, se puede traducir en redistribuciones de recursos y justificar que unos reciban ciertas cosas y otros otras. Es algo más que un

enunciado de ideas; se trata de un mecanismo social para la distribución, que aspira a adquirir una categoría institucional. La evaluación, entonces, no sólo debe ser veraz, sino también justa. Sus esquemas de uso, con independencia de su valor de verdad, reflejan la justicia en grados muy diversos. Y la justicia constituye una norma importante con respecto a la cual juzgar la evaluación. (House). Por lo anterior la información que fundamenta los juicios que habrán de realizarse debe sustentarse suficientemente, no basta con aproximaciones parciales a la realidad es necesario considerar que:

1. La educación es por naturaleza propia una actividad “opaca” en cuanto a sus resultados. Difícilmente puede, el padre o madre de un alumno tener una visión apropiada de los conocimientos y competencias que su hijo está adquiriendo en la escuela.
2. Del mismo modo, los resultados suelen ser “opacos” para el propio maestro, que si bien puede tener una visión cabal acerca de lo que sus alumnos son capaces de hacer, por lo general no cuenta con una referencia externa acerca de los conocimientos y competencias que logran adquirir los niños en otras escuelas del país o de la región.
3. Asimismo, para las autoridades y otros tomadores de decisiones en materia de política educativa, ya no son suficientes los indicadores tradicionales relativos a la matrícula, cobertura, repetición y deserción. En un contexto en el que el desafío principal para la política educativa no se reduce a la ampliación del acceso al sistema, sino que el eje de las preocupaciones ha pasado a ser cómo garantizar que el acceso al sistema se traduzca en acceso equitativo a los conocimientos y competencias fundamentales para el desempeño social, un sistema de evaluación que produzca información relevante sobre este último aspecto pasa a ser de importancia estratégica para la gestión educativa.¹

Si nuestro objeto de evaluación (el sistema educativo) es altamente complejo, multifactorial y sus resultados son por naturaleza “opacos”, es indispensable establecer qué aspectos de la realidad educativa serán sometidos a evaluación, cuáles son los métodos y procedimientos pertinentes para obtener información válida y confiable.

En conclusión, la evaluación del sistema educativo no es sólo un ejercicio académico, es una actividad técnica estrechamente vinculada a la política educativa. Las sociedades abiertas requieren de ejercicios sistemáticos de evaluación de las acciones educativas, para lograrlo necesitan construirse acuerdos sobre los estándares de desempeño y logro del sistema y los indicadores de calidad del mismo.

¹ Tomado de Ravela, Pedro. Introducción a: *Los Próximos Pasos: ¿Hacia Dónde Y Cómo Avanzar En La Evaluación De Aprendizajes En América Latina?* Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación. PREAL.

Por otra parte, los evaluadores deben satisfacer los requerimientos técnicos, sobre todo los que competen a la validez de la información a la pertinencia de los juicios que de ella se obtengan.



Para comprender las evaluaciones educativas

FICHAS DIDÁCTICAS

Pedro Ravela

Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE)



¿DEBEMOS CREERLE A LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS EXTERNAS O A LAS EVALUACIONES QUE REALIZA EL DOCENTE EN EL AULA?

Los debates ideológicos sobre las evaluaciones

El propósito de esta Ficha es explicitar y clarificar algunas de las principales contraposiciones que suelen plantearse en los debates sobre evaluación educativa: entre la evaluación estandarizada externa y la evaluación en el aula; entre evaluación de resultados y evaluación de procesos; entre evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa.

El objetivo es mostrar que por detrás de estos debates se encuentran implícitas las principales tensiones presentes en todo proceso educativo: entre lo individual y lo colectivo; entre lo local y lo general; entre el respeto a la diversidad, por un lado, y la integración social, por otro.

La Ficha se propone discutir y aclarar algunos de los prejuicios más comunes acerca de las evaluaciones estandarizadas, así como explicar la parte de verdad que contienen muchas críticas a dichas evaluaciones. Explícitamente, la Ficha se propone argumentar contra el mito, sostenido por muchos educadores, que sostiene que solo las evaluaciones realizadas por ellos mismos en las aulas tienen validez y legitimidad.

En tal sentido, la Ficha se propone mostrar que las evaluaciones estandarizadas y las evaluaciones en el aula son complementarias y no antagónicas. Cada una permite "ver" o "hacer" algunas cosas, pero no otras. La evaluación externa sirve para poner el foco de atención en aquello que todos los alumnos deberían aprender pero, por supuesto, no puede ni pretende dar cuenta de todos los aprendizajes. La evaluación en el aula, cuando se hace bien, puede ser mucho más rica en su apreciación de los procesos de aprendizaje de alumnos específicos, pero no puede nunca ofrecer un panorama de lo que ocurre a nivel del conjunto del sistema educativo.

Por tanto, se trata de una falsa oposición que el título de la Ficha refleja deliberadamente. No se trata de creerle a unas ó a otras, sino de usar ambas de acuerdo a diferentes propósitos y a lo que cada una de ellas puede dar:

I. Tres falsas oposiciones

Las tres principales falsas oposiciones que normalmente forman parte de los discursos contrarios a las evaluaciones estandarizadas son las siguientes:

I.1. *Enfoque cuantitativo vs. cualitativo*

Según esta postura, lo que invalida a las evaluaciones estandarizadas es su pretensión de "cuantificar" el aprendizaje, que es un fenómeno esencialmente cualitativo. Esta crítica suele ir acompañada por la afirmación de que las evaluaciones estandarizadas solo se preocupan por los "resultados", pero no por los "procesos". Generalmente incluye también una visión que considera despectivamente como "positivista" cualquier intento de analizar con herramientas estadísticas la realidad social.

I.2. *Evaluación interna vs. externa*

El segundo gran defecto de las evaluaciones estandarizadas sería su carácter externo al aula y a los procesos que ocurren dentro de ella. Según esta postura, sólo el docente que está cotidianamente dentro del aula y en contacto con los alumnos puede "conocer", y por tanto evaluar, los aprendizajes.

Las evaluaciones estandarizadas, por su carácter externo y "alejado" del aula, no tendrían la capacidad de captar lo que los alumnos aprenden y, por lo que tampoco tendrían nada que aportar a los docentes.

I.3. *Diversidad y contextualización vs. estándares y control central*

El tercer argumento contrario a las evaluaciones estandarizadas apunta justamente a su carácter estandarizado: se evalúa a la diversidad de alumnos de un país o región con un único instrumento y, por tanto, con una definición común a todos, acerca de lo que deberían aprender. Un intento de esta naturaleza, afirman los críticos, desconoce la heterogeneidad cultural, la diversidad de aprendizajes que se verifican en los múltiples contextos sociales y escolares, así como la diversidad de la enseñanza que brindan los profesores. La pretensión de evaluar con instrumentos estandarizados obedecería, en definitiva, a una pretensión de control estatal sobre la enseñanza y el trabajo docente, cuyos efectos serían negativos.

En las páginas que siguen ilustraremos y discutiremos cada una de estas tres líneas argumentales opuestas a la evaluación estandarizada.

2. Cuantitativo vs. cualitativo

El párrafo incluido en el Recuadro I, tomado de un artículo periodístico y firmado por una profesora, es ilustrativo de la primera de las falsas oposiciones que nos interesa analizar:

Antes que nada, cabe señalar que el tono peyorativo del artículo, denotado por el uso del término "ordalía", así como la referencia a la intención "del poder" de deslumbrarse con algo "mega" (aparentemente la autora del artículo desconoce que un censo de 40.000 alumnos no tiene nada de "mega" en comparación con las evaluaciones de varios millones de alumnos que se realizan anualmente en países como Brasil o México), implica un abordaje del tema poco propicio para el debate en el plano de las ideas. Más bien se propone recurrir a la descalificación.

Desde el punto de vista conceptual, es equivocada la aseveración de que a este tipo de evaluaciones solo le preocupa cuánto saben los estudiantes y no qué saben.

Recuadro I

"Ordalías evaluativas, como el 'censo de aprendizajes' aplicado a más de 40.000 estudiantes de tercer año liceal en 1999 son antes que nada el gesto del poder que puede deslumbrarse a sí mismo con algo verdaderamente 'mega'. Sin embargo, difícilmente pueden ser consideradas acciones educativas en la medida en que (siempre fieles a la pasión cuantitativa) saber cuánto saben los estudiantes en general no tiene demasiado sentido para alumnos o para profesores en particular. Tal vez si hubieran querido saber qué saben, la cosa hubiera sido distinta, pero en la concepción de base de estos procedimientos llamados evaluatorios, todos los estudiantes saben lo mismo, solo que algunos más que otros, y eso es lo único que interesa.

Ana Zavala, Semanario Brecha, Montevideo. 19 de mayo de 2000.

En realidad, toda evaluación estandarizada comienza justamente por definir qué deberían saber los estudiantes. Lo que luego por lo general se cuantifica, no es cuánto saben los alumnos, sino cuántos alumnos saben lo que deberían saber; que no es lo mismo (la cuestión de "lo que deberían saber" remite a otro aspecto que trataremos un poco más adelante). Cuando se trabaja con niveles de desempeño que describen lo que son capaces de hacer los alumnos con lo que han aprendido (algo intrínsecamente cualitativo), se cuantifica la cantidad o proporción de alumnos en cada nivel.

Sí es cierto que los resultados de muchas evaluaciones estandarizadas, que reportan en términos de porcentajes de respuestas correctas, suelen ser erróneamente interpretados como si mostrasen qué porcentaje "saben" los alumnos de lo que deberían saber:

Pero la oposición cuantitativo-cualitativa es una falsa oposición. Se trata de enfoques diferentes para el abordaje de la realidad, cada uno de los cuales da cuenta de un aspecto de la misma. Ninguno da cuenta por completo de ella, más bien son enfoques que se complementan y que, normalmente, se utilizan en forma conjunta.

Toda cuantificación parte siempre de un análisis cualitativo, es decir, de una descripción y categorización de situaciones de la realidad. Un indicador de pobreza, por ejemplo, es un dato cuantitativo que parte de una definición cualitativa de cuáles son las situaciones que deben considerarse como "pobreza".

Una prueba, tanto la que diseña el profesor en el aula como la que se diseña a nivel central en una unidad especializada en evaluación, es siempre un instrumento diseñado para captar un fenómeno cualitativo: lo que el alumno conoce y lo que puede hacer con el conocimiento.

Obviamente, puede haber pruebas buenas, regulares y malas, tanto entre las estandarizadas como entre las elaboradas por los profesores, pero ese es un problema distinto (véase la Ficha 6).

El hecho de que los resultados de una prueba cualquiera se cuantifiquen o no, depende de los propósitos de la evaluación. Para un profesor en el aula, seguramente no es necesario calcular qué porcentaje de sus alumnos obtuvieron un resultado satisfactorio en su curso. No siempre necesita "cuantificar" los resultados, aunque muchos probablemente lo hagan.

Un centro educativo puede tener interés en "cuantificar" los resultados de sus estudiantes en las pruebas o exámenes diseñados y aplicados dentro de la institución.

Cuando uno se coloca en la perspectiva de comprender la realidad de un sistema educativo que involucra a decenas o cientos de miles de alumnos, con toda su complejidad y magnitud, no tiene otro camino que cuantificar distintos aspectos de la realidad, uno de los cuales son los alumnos en función de sus desempeños. Pero estos siguen siendo "cualitativos".

Lo importante en este punto es captar la diferencia entre el carácter del instrumento – que siempre intenta captar una realidad “cualitativa” – con el hecho posterior de cuantificar o no los resultados de la aplicación del instrumento.

Como siempre, lo que hace la diferencia es el propósito y contexto de la evaluación. Una evaluación cuyo cometido es dar cuenta de la situación de un sistema educativo necesariamente debe cuantificar, salvo que alguien crea que se puede describir, analizar y comprender un sistema educativo exclusivamente sobre la base de estudios de casos.

Note el lector que aun en el caso de que sólo se acepten como válidas las pruebas y las evaluaciones elaboradas y aplicadas por los profesores, a la hora de dar cuenta de la realidad del sistema educativo uno no tendría más remedio que cuantificar esas evaluaciones. Eso es lo que se hace, por ejemplo, cuando se utiliza como indicador una tasa de aprobación de exámenes diseñados y aplicados localmente en cada centro educativo o una tasa de repetición.

Finalmente, llevada al extremo, la postura “anticuantitativa” implicaría no usar información en la conducción del sistema educativo y tomar decisiones exclusivamente sobre la base de opiniones de los actores, sean éstos políticos, sindicalistas, profesores, académicos, etc.

¿Cuál es la parte de verdad en la crítica “anticuantitativa”?

En primer término, es cierto que muchas veces se “mistifican” los números y se pierde de vista que estos son solamente una aproximación a ciertos aspectos de una realidad compleja e inabarcable. Ello ocurre cuando se reduce la calidad del trabajo educativo de un profesor o de un centro de enseñanza al resultado promedio de sus alumnos en una prueba o cuando se reduce la calidad de la educación en un país a la posición en un *ranking*.

Otra actitud que denota una mistificación de los números es la de trabajar, analizar, discutir y hasta decidir políticas a partir de ellos, sin saber qué significan. Es muy común, por ejemplo, que se formulen juicios de valor sobre la calidad de un sistema educativo a partir de resultados de pruebas que en realidad son muy malas y no evalúan lo realmente importante. Muchos analistas, decisores, economistas e investigadores emplean los resultados sin tener una idea más o menos acabada de qué fue lo evaluado y en qué medida es relevante para los análisis que se proponen realizar.

En segundo término, es cierto que la complejidad de los fenómenos educativos no se

capta exclusivamente a partir de miradas "macro", sino que es importante recurrir también a estudios en profundidad, a la observación de instituciones y aulas, a estudios de casos, a entrevistas a los actores, que aportan otras perspectivas y comprensiones de la realidad.

En tercer término, es cierto que uno de los problemas de las evaluaciones en gran escala es que muchas veces obligan a emplear únicamente instrumentos que puedan ser procesados mediante lectura óptica, lo cual puede empobrecer la calidad de las pruebas porque no logran evaluar las competencias más complejas y relevantes.

3. Evaluación interna vs. evaluación externa

El argumento contra las evaluaciones estandarizadas basado en su carácter externo al aula plantea también una falsa oposición (véase el Recuadro 2).

En primer lugar, debe decirse que no es cierto que estar dentro del aula y en relación continua con los alumnos garantice conocer lo que aprenden. A nadie escapa que muchos profesores, a pesar de la convivencia cotidiana con los alumnos, no tienen una idea cabal de los procesos de aprendizajes de estos.

Esto ocurre, a veces, porque la cantidad de alumnos que un profesor debe atender hace imposible tal seguimiento personal. Pero debe decirse también, aunque resulte duro, que muchos profesores simplemente no poseen las categorías conceptuales necesarias para comprender los procesos cognitivos de sus alumnos.

Recuadro 2

"Si se comparan una evaluación dentro del proceso de aprendizaje y una externa, 'hace una diferencia como del día y la noche', insiste Zavala. El gran problema de las evaluaciones externas es que 'se pierden de la misma más de la mitad'... 'La única posibilidad de saber lo que el otro sabe es una continua relación pedagógica, ya que según la confiabilidad de las pruebas el desempeño puede ser igual, inferior o superior en el alumno'. Por ello los cambios en el rendimiento son imperceptibles en las evaluaciones externas. 'Solamente cuando estás en el juego real de la [relación] interpersonal pedagógica te das cuenta cuándo

a Fulanito le tiene que haber pasado algo, o que Menganito debe haber copiado porque nunca hizo algo así y además su trabajo se parece sugestivamente al de Zutano que se sienta al lado. Esto no puede detectarse con lector óptico'...

Diego Sempol. *Semanario BRECHA*, Montevideo, 8 de agosto de 2003

Debe decirse también que a muchos profesores simplemente no les interesa captar lo que pasa con sus alumnos: simplemente les preocupa "dar" sus clases para los alumnos que puedan seguirlos.

Con esto no se pretende descalificar genéricamente a los profesores, sino simplemente señalar que, como en todas las profesiones, hay buenos y malos profesionales, y que la "cercanía" con los estudiantes no garantiza en absoluto evaluaciones ecuanímes y apropiadas.

En segundo lugar, hay una confusión respecto a los propósitos y tipos de evaluaciones. La mayoría de las evaluaciones estandarizadas no pretende evaluar a los alumnos individualmente, sino obtener un panorama general del sistema educativo. En este contexto, las situaciones particulares tienden a compensarse. Esta es una ley estadística. ¿Qué significa? Que si bien es cierto que Fulanito el día de la prueba "andaba mal" y no hizo lo mejor que podía, al mismo tiempo a tal otro alumno le fue mejor de lo normal. En el conjunto nacional, estas excepciones individuales tienden a compensarse unas con otras. De modo que la fotografía que se obtiene es razonablemente cercana a la realidad.

Lo importante es captar que en una evaluación estandarizada no importan las situaciones individuales y excepcionales, en la medida en que el propósito no es evaluar a "Fulanito", sino tener una visión global del sistema.

Este tipo de dificultades sí se plantea en los casos en que las evaluaciones tienen consecuencias para los alumnos (exámenes de certificación o pruebas de selección), pero el tipo de problemas que se plantean no es diferente de los que se exponen ante una situación de examen tradicional.

Por otra parte, las evaluaciones internas están sujetas a fenómenos de subjetividad. Muchas veces los profesores son condescendientes con sus alumnos, a veces justamente, porque conocen sus problemas y otras veces porque son poco exigentes, todo lo cual da lugar a

problemas conocidos: muchos estudiantes llegan a la universidad o al mundo del trabajo sin los conocimientos y competencias imprescindibles.

La responsabilidad por este problema no puede ser atribuido a las evaluaciones estandarizadas, sino, más bien, a las evaluaciones internas que diseñan e implementan los profesores.

Las evaluaciones externas justamente pretenden ofrecer al profesor la posibilidad de ubicar el desempeño de sus alumnos y sus propias evaluaciones en el marco de referencia más amplio de los aprendizajes en el conjunto del sistema educativo.

En este sentido, evaluaciones internas y externas pueden y deben complementarse, en la medida en que ambas tienen limitaciones y potenciales.

4. Diversidad y contextualización vs. estándares y control central

Los argumentos incluidos en los Recuadros 3 y 4 ponen de manifiesto una tensión ineludible y siempre presente en la acción educativa.

La educación tiene siempre un doble propósito: potenciar el desarrollo único y original de los individuos y, al mismo tiempo, incorporarlos a la sociedad de la que forman parte y permitirles manejar los códigos de ésta; fomentar el desarrollo de las culturas locales pero, al mismo tiempo, garantizar la integración nacional a través de un conjunto de valores y conocimientos compartidos. Esta tensión inevitablemente aparece siempre en las decisiones relativas al currículo y a la evaluación. Si se sigue la línea argumental planteada en los Recuadros 3 y 4, no solo no debería haber evaluación estandarizada, sino que tampoco debería existir currículo, ya que también es una imposición social y política desde el Estado. Llevando el argumento al extremo, no habría educación, pues nadie tendría derecho a decidir qué deben aprender o cómo deben formarse otros, ni siquiera los propios padres.

Recuadro 3

"Ambas pruebas tienen así un punto de partida extremadamente polémico: la aceptación de criterios –a nivel internacional en un caso y local en el otro– de lo que se supone deberían lograr hacer los alumnos para afrontar los "desafíos del mundo actual". ¿Es posible unificar tal diversidad de desafíos y necesidades en una sociedad fuertemente estratificada como la uruguaya, con diferencias locales y una realidad nacional muy distante de la que poseen la mayoría de los países del Primer Mundo?...

"...El estudio explicitó así la dificultad de aplicar homogéneamente estándares de evaluación que se elaboran preferentemente sobre la base de las expectativas de los grupos de clase media a todos los estratos sociales".

"...Por ello las pruebas estandarizadas no aportarían significativamente nada a un proceso de enseñanza aprendizaje, ya que además partirían de un imposible: 'Que todos los profesores enseñamos lo mismo y de la misma manera, en lo informativo, en lo interpretativo y en los énfasis que ponemos en estas cosas. El famoso estándar es más o menos como el mínimo común múltiplo de todos los saberes, enfoques, énfasis de un tema o de una asignatura, lo que es imposible', comentó"

Diego Sempol, *Semanario BRECHA*, Montevideo, 8 de agosto de 2003.

Recuadro 4

"El objetivo de este instrumento 'desarrollo de competencias' es un intento de resocialización, normalización y control social, por parte de los Estados y aparatos institucionales similares, una suerte de programación encubierta, basada en las nociones del déficit, el *handicap* y el riesgo, orientada al control ideológico y a la producción de la fuerza laboral.

Implica un juicio de valor, respecto de una cierta forma de comportamiento social, considerado como normal, esperable, deseable e incluso definidor del éxito social de un sujeto dado... El estudiante en quien busca desarrollarse estas habilidades y destrezas, se concibe como un sujeto vacío, como la caja negra en que se prefiguró su mente. Un ente sin rostro ni condiciones distintas, en una operación de claro corte político-social... Poco importa la historia individual de cada joven, su creatividad, su potencialidad personal, esas desviaciones a la norma que frecuentemente hacen a los genios. Debe desarrollar unas –predeterminadas– competencias, debe ser funcional al lugar que se le tiene destinado en la sociedad. Debe responder a los requerimientos que se preestablecieron para él. En definitiva, lo que debió ser un umbral, termina convirtiéndose en un techo...

Javier –podría tener mil nombres– es un estudiante secundario convencido que solamente estudiando podrá 'ser alguien'. Javier estudio bachillerato en un liceo de la Transformación. Para Javier, el 'éxito' en sus estudio es 'desarrollar competencias'. Las que otros decidieron que desarrolle. Esas, sin las cuales 'no es'...

Javier es alguien, no es un artefacto del cual desencadenar mecanismos. Javier es un sujeto complejo, ante todo un sujeto que debe ser respetado y salvaguardado en su originalidad. No puede ser fragmentado en competencias, disociado asertivamente. La educación no puede ser otra cosa que una plataforma desde la cual desarrolle su complejidad como ser único, capaz no solamente de insertarse en un mercado laboral, sino de salirse de ese mercantilismo que lo cosifica, de pensar en otras formas de relaciones sociales, en otras formas de funcionamiento económico..."

Marganta Ferro: Competencias: Una intervención ideológica de control social. Boletín de la Asociación de Docentes de Enseñanza Secundaria, Montevideo, marzo de 2004.

En la medida en que existe educación, y que esta no ocurre en un vacío social y político, siempre va a existir un recorte o priorización arbitraria de saberes, capacidades, habilidades, competencias o como se les quiera llamar. Eso y no otra cosa es el currículo.

En el fondo, si nadie puede decir algo sobre qué deben aprender los alumnos, nadie puede tampoco controlar ni exigir nada a los docentes. Cada docente enseña lo que le parece más apropiado y cada alumno aprende lo que puede de acuerdo a su singularidad, creatividad y potencialidades individuales.

Es interesante mostrar que esta suerte de individualismo o localismo exacerbado se parece mucho a las visiones del mundo más liberales.

Las propuestas del tipo de las incluidas en los Recuadros 3 y 4 terminan deslegitimando el rol del Estado en la formación de los ciudadanos y coincidiendo con posturas propias del otro extremo del espectro ideológico, como la incluida en el Recuadro 5, que justamente busca minimizar el rol de la educación pública y el papel del Estado en la educación.

Recuadro 5

"Ello nos conduciría a una situación en la cual el Estado estaría descalificado como maestro, pero –al mismo tiempo– tendría que ocuparse de la cuestión educacional. ¿De qué manera? No enseñando, por descontado, pero sí asegurándose de que alguien debidamente calificado enseñaría a aquéllos que se hallen en la edad de aprender.

Y esa seguridad la procuraría el Estado valiéndose de su doble condición de generador válido de normas coactivas –capaz, por tanto, de obligar a los hogares a observar el comportamiento deseado– a la vez que de titular de la soberanía fiscal, con la consiguiente facultad de extraer recursos pecuniarios de la comunidad, vía impuestos, y utilizarlos para allegárselos a las familias que no dispusiesen de ellos, vía subsidios.

Quedaría aún por determinar quiénes serían los educadores habilitados, y cómo se asignarían a cada uno de ellos los potenciales educandos. Para resolver una y otra cosa la comunidad se valdría de la institución a que cotidianamente recurre para satisfacer las necesidades de sus individuos o familias mediante la aplicación de recursos escasos, vale decir, como es obvio, al mercado. Al mercado de educación, dicho más precisamente, compuesto de una oferta de servicios docentes, integrada por todos aquellos que, en ejercicio de la libertad de trabajo, se sintiesen con la vocación de prestarlos, y una demanda, compuesta por los hogares, en ejercicio de la libertad de educación, munidos, a efectos de ejercitarla, de recursos propios o allegados por la autoridad pública....

"Volviendo al tema de la enseñanza, me parece oportuno cerrar este artículo con una transcripción de John Stuart Mill, tomada de su famoso opúsculo 'On Liberty'. Mill ha estado ponderando las virtudes de la individualidad de los caracteres y los patrones de conducta para el bien social; después de lo cual, agrega que ello 'implica, por iguales razones, la suprema importancia de la diversidad en la educación. Una educación general a cargo del Estado no es más que un artificio para hacer que cada individuo sea una réplica perfecta de los demás; y, puesto que el molde en el cual va a ser fundido será el que le plazca a quien tenga el poder,... ello impone un despotismo sobre las mentes, que por tendencia natural se extenderá a un despotismo sobre los cuerpos".

Ramón Díaz, *EL OBSERVADOR*, Montevideo, 12 de enero de 2002.

El punto, en todo caso, es quién decide qué es lo que debe enseñarse: el Estado a través de las autoridades legítimas; los profesores individualmente o como corporación; las familias a través de la libre elección de escuelas en el marco de un "mercado educativo"... ¿Quién puede legítimamente definir qué deben aprender niños y jóvenes?

Probablemente no haya una respuesta única a esta pregunta.

Las evaluaciones estandarizadas implican que el Estado tiene un papel central en la definición de la respuesta a esa pregunta, a través de la producción de información sobre el grado en que los conocimientos y competencias fundamentales están siendo logrados en el sistema educativo.

Ello implica que tal definición debe existir; sea bajo la forma de currículo nacional o bajo otras formas.

Las posturas que niegan este papel al Estado en el fondo parten de un supuesto romántico-rousseauiano: el individuo es un ser sin condicionamientos sociales, libre y creativo. Se desconoce que sin un "umbral" o piso de competencias, sin una acumulación cultural básica, nadie puede construirse como ser libre¹. Una minoría de la sociedad recibe de su propia familia este "umbral" de competencias, pero la gran mayoría no. Por tanto, dejar librado a la originalidad individual, a la diversidad de contextos locales o a los mecanismos de mercado el logro de las mismas, es condenar a las grandes mayorías a una posición de subordinación social.

Lo anterior no significa que el Estado deba decidirlo todo. Por supuesto, debe existir espacio para la autonomía, para la diversidad y para aprendizajes localmente decididos.

1) Como mínimo es necesario que todos dominen un conjunto de competencias para poder vivir dentro -o voluntariamente fuera- del ámbito cultural dominante o más extendido. Es necesario poder "manejarse" con la cultura dominante, aun cuando no sea la propiamente abrazada.

Las evaluaciones estandarizadas no pretenden entrar en el terreno de la diversidad y no se proponen evaluar todo lo que los alumnos aprenden, sino simplemente aquello que haya sido definido como base de formación común al conjunto de los ciudadanos (lo cual sin duda remite al problema de quién y cómo elabora el currículo, de qué proporción de este debe ser común a todos y qué espacio queda para las decisiones locales).

El problema central de las argumentaciones contra las evaluaciones estandarizadas es la tesis de que no puede haber un referente común que defina los aprendizajes fundamentales para todos los alumnos de un país.

Al mismo tiempo, la postura ultra liberal expuesta en el Recuadro 5 refleja también una contradicción: si el Estado solo debe exigir lo básico, y cuanto menos mejor; entonces las evaluaciones estandarizadas de la calidad de los centros y la publicación de rankings de escuelas como mecanismo para generar un mercado competitivo carecen de todo sentido.

Si cada centro es totalmente autónomo, entonces no es posible establecer un sistema central de control de calidad que oriente a los padres en la elección de escuela, dado que cada escuela enseñaría cosas distintas. La elección de los padres debería basarse en la propaganda de cada escuela sobre qué es lo que ofrece como distintivo, pero no habría un marco de conocimientos universalmente aceptado que pudiese ser objeto de evaluación.

Finalmente, merece también un espacio de reflexión la “satanización” del término “competencias”. Satanizar ciertos términos es un recurso bastante común en los debates educativos, generalmente contruidos a través de falsas dicotomías (educación nueva vs. tradicional o crítica vs. tecnicista; evaluar procesos vs. evaluar resultados; cualitativo vs. cuantitativo; etc.). Lo que hace el artículo citado en el Recuadro 4 es discutir en abstracto el término competencia y atribuirle una serie de propiedades “malignas”.

En lugar de ello, habría que analizar qué competencias fueron definidas para una determinada evaluación y discutir si son relevantes o no, si ayudan al desarrollo de las potencialidades individuales o no, si abren puertas y posibilidades al individuo o no. A la inversa de lo que plantea la autora, el enfoque de competencias justamente busca enfatizar la capacidad del individuo de seguir aprendiendo, de no verse predestinado a un único tipo de trabajo o carrera para toda su vida. Muchas de las competencias que propone la OCDE para el estudio internacional PISA tienen relación justamente con la capacidad de reflexión y análisis crítico de los jóvenes.

El tema de las competencias es analizado con más detalle en la Ficha 7.

Síntesis final

Los principales argumentos contrarios a las evaluaciones estandarizadas pueden ser resumidos en las siguientes aseveraciones:

- ▶ Las evaluaciones estandarizadas evalúan “resultados” pero no evalúan “procesos”.
- ▶ Las evaluaciones estandarizadas evalúan memorización de contenidos y habilidades simples, pero no pueden evaluar habilidades complejas.
- ▶ Las evaluaciones estandarizadas son cuantitativas y responden a una visión positivista de la realidad que pretende medir todo, en tanto las evaluaciones que realiza el profesor en el aula son cualitativas

FICHA
5

y son las que verdaderamente pueden captar el proceso de aprendizaje de un alumno.

- Las evaluaciones estandarizadas evalúan apenas unos conocimientos básicos de Lenguaje y Matemática pero dejan de lado el resto de los aprendizajes.
- Las evaluaciones estandarizadas dejan de lado las actitudes y los valores como objetivo fundamental de la labor educativa.
- Las evaluaciones estandarizadas pretenden estandarizar las mentes, promover el “pensamiento único” y quitar libertad de enseñanza al profesor.
- Las evaluaciones estandarizadas no respetan la diversidad de aprendizajes que se dan en diversos contextos ni la diversidad de los alumnos. Pretenden que todos aprendan lo mismo y, por tanto, que todos los profesores enseñen lo mismo.

La mayoría de las afirmaciones anteriores contienen una parte de verdad y una parte de falsedad. Varios aspectos ya han sido discutidos a lo largo de la Ficha.

La dicotomía procesos-resultados es falsa. Las evaluaciones estandarizadas pueden aportar mucho a la comprensión de los procesos de trabajo de los alumnos en algunas áreas, si bien es cierto que el estudio en profundidad de los procesos cognitivos de los alumnos requiere de abordajes cualitativos. Algo similar ocurre con la segunda de las afirmaciones señaladas. En la Ficha 6 se muestra que las pruebas estandarizadas pueden evaluar diversidad de grados de complejidad de las competencias de los alumnos, dependiendo del enfoque conceptual y del tipo de actividades que se proponga a los alumnos.

Las contraposiciones cuantitativo-cualitativa y externa-interna han sido discutidas suficientemente en esta Ficha.

Es cierto que las evaluaciones estandarizadas no pueden evaluar todo lo deseable como objetivo de la educación —ni pretenden hacerlo—. Son generalmente pruebas de lápiz y papel dirigidas a evaluar algunos de los aspectos centrales de la enseñanza, pero no cubren la totalidad de los objetivos y propósitos educativos.

Hay disciplinas importantes que no suelen ser objeto de evaluación. La educación se propone además formar a los niños y jóvenes en actitudes y valores, cuya evaluación es muy compleja —es discutible que sea posible y deseable hacerlo—. Hay aspectos de carácter local o contextual que son parte central de la enseñanza pero no pueden formar parte de una evaluación estandarizada a nivel nacional.

Por estas razones el término "calidad", que generalmente se adjudica a las evaluaciones estandarizadas, puede ser excesivo, en la medida en que hay mucho más en la calidad de la educación que no puede ser contemplado por las evaluaciones estandarizadas. Es importante decir explícitamente que lo que se evalúa es una parte de los objetivos educativos, una parte importante, pero que no se está abarcando todo lo importante ni se pretende que los centros educativos se dediquen exclusivamente a trabajar en torno a aquello que es evaluado.

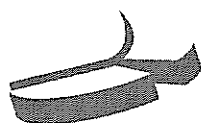
Esto lleva a que se deban extremar los cuidados en relación a muchos de los usos propuestos para los resultados de las evaluaciones estandarizadas, en particular en lo que hace a vincular consecuencias "fuertes" a las mismas. Es cierto que muchas veces el modo en que se difunden y utilizan los resultados induce a reducir la educación a aquello que es objeto de evaluación estandarizada, aspectos que son tratados con más detalle en la Ficha 11.

Parte del proceso de consolidación de una cultura de la evaluación es aprender a ver los resultados de las evaluaciones estandarizadas en sus justos términos, es decir, como información necesaria pero no suficiente, que permite describir la situación del sistema educativo y orientar el trabajo de los docentes, a partir de un recorte o parcela de conocimientos y competencias que han sido definidas como fundamentales para todos los estudiantes y que son necesarias para el desarrollo de sus capacidades en otras áreas formativas.

Por cierto, un supuesto "fuerte" en el enfoque de esta Ficha es que esto último, la definición de un recorte de conocimientos y competencias fundamentales exigibles a todos los estudiantes es posible, necesario e imprescindible. El punto fue abundantemente discutido a lo largo de la Ficha.

Para finalizar, partiendo del supuesto anterior, es preciso enfatizar que la "estandarización" en las evaluaciones a gran escala consiste sencillamente en garantizar que los resultados sean comparables, para lo cual es necesario que las pruebas sean comunes para todos, al igual que los procedimientos de aplicación y corrección.

Breve Recorrido por la Evaluación de la Educación Básica en México



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

17

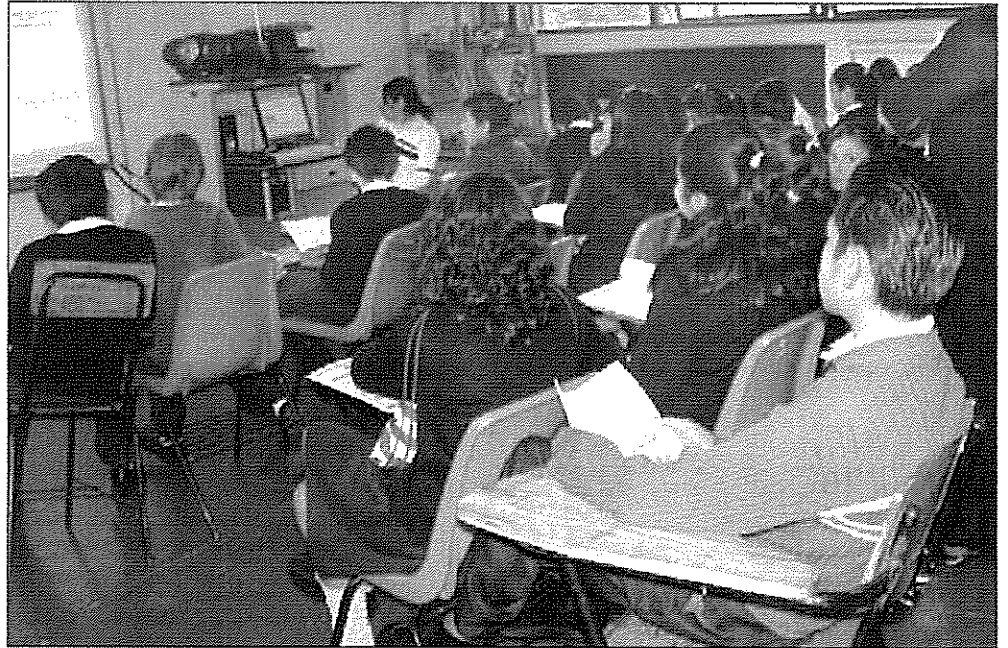
Los Temas de la Evaluación
COLECCIÓN DE FOLLETOS

ISSN 1665-9465

Introducción

Contenido

- Introducción
- Primeras experiencias de evaluación en México
- Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS)
- Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)
- Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB) y Programa Evaluación de la Educación Primaria (EVEP)
- Pruebas de Estándares Nacionales de Español y Matemáticas
- ¿Existieron otros programas? Olimpiadas del Conocimiento Infantil
- ¿Cómo y para qué nace el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)?
- ¿Cuáles son las pruebas de aprendizaje desarrolladas por el INEE?
- Evaluaciones Internacionales de Aprendizajes
- ¿Por qué crear el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)?
- Conclusiones



En la historia del sistema educativo mexicano, las políticas de evaluación tienen un carácter reciente, no mayor a cuatro décadas. La sistematización de los esfuerzos, la mejora de su calidad, y la difusión de los resultados, son rasgos que sólo en la última década se han afianzado. Tres periodos se distinguen en este desarrollo:

El primero abarca las décadas de 1970 y 1980. A principios de 1970 la Secretaría de Educación Pública (SEP) mejoró y sistematizó significativamente la recolección de información censal para la construcción de estadísticas referidas a la educación nacional. Es también en este período cuando, en el ámbito de la SEP, se realizaron las primeras evaluaciones de aprendizajes en educación primaria.

El segundo periodo comprende la década de 1990. En esta etapa se implementó un amplio conjunto de instrumentos de evaluación de aprendizajes en primaria y secundaria, con diversos objetivos: desde la acreditación de ni-

veles educativos, y asignación de incentivos a maestros, hasta la evaluación de aprendizajes en sentido estricto. El proceso de federalización del sistema educativo marcó fuertemente el periodo, lo que incentivó el desarrollo de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE) que integrara y coordinara las diversas iniciativas, incluyendo a las Áreas Estatales de Evaluación (AEE).

El tercer periodo comienza en 2001, a partir de la asunción del gobierno de Vicente Fox. Esta etapa se caracteriza por dos avances de importancia en relación a los periodos anteriores. En el terreno político, se confiere un papel estratégico a la evaluación de la educación, como elemento imprescindible para la planeación y la rendición de cuentas por parte de la autoridad educativa. En el ámbito institucional, se da un paso fundamental hacia la reestructuración de las instancias encargadas de la evaluación, a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).



Primeras experiencias de evaluación en México

Las décadas de 1970 y 1980, en esta etapa se implementan las primeras iniciativas de evaluación del sistema educativo. Debido a este carácter inicial, así como al estado del conocimiento sobre evaluación, las pruebas de aprendizaje de este periodo no poseían la calidad que caracteriza a las actuales. No se disponía, por ejemplo, de técnicas psicométricas y estadísticas que garantizaran la comparabilidad de los resultados y la estabilidad de las escalas. Por otra parte, consideraciones de orden político se oponían a la difusión de resultados, y dificultaban su incorporación como insumo sistemático para el diseño de políticas. No existía, en este sentido, una cultura de la evaluación desarrollada. A pesar de estas dificultades, los esfuerzos realizados denotan la inquietud creciente de las autoridades por conocer el estado de la educación como forma de mejorar las decisiones de política.

La década de 1990 representó un avance significativo respecto del periodo anterior. La federalización del sistema educativo coincidió con un aumento en la preocupación de las autoridades educativas por desarrollar instrumentos de evaluación confiables y sistemáticos, que pudieran ser utilizados para diseñar políticas educativas eficaces.

En este contexto, la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP se convierte en un actor central, encargándose del diseño y la coordinación de múltiples evaluaciones. Sus funciones generales, a cumplir de manera coordinada con las instancias correspondientes, son:

- Evaluar de manera sistemática y permanente el desarrollo del sistema educativo, el cumplimiento de sus objetivos, programas y proyectos, así como su impacto, de acuerdo con lo establecido por el Programa Nacional de Educación.
- Evaluar la asignación de recursos públicos por parte de la Secretaría de Educación Pública, proponiendo medidas correctivas cuando fuera necesario.
- Participar en el desarrollo y coordinación de la política nacional de evaluación educativa, del sistema nacional de evaluación educativa, y de la participación de México en las evaluaciones internacionales.
- Participar en el desarrollo de criterios y parámetros de evaluación.

- Proponer lineamientos generales de evaluación a las autoridades locales.
- Proponer, a partir de la evaluación, prioridades, políticas y programas de carácter estratégico.

Durante la década de 1990, la DGE continuó con la aplicación del Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), iniciado sistemáticamente en 1989. A partir de 1994, desarrolló la evaluación del aprovechamiento escolar en el marco del Programa de Carrera Magisterial y la evaluación del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE); desde 1996, el programa Evaluación de la Educación Primaria (EVEP); a partir de 1998, las pruebas de Estándares Nacionales. Algunas de estas pruebas continúan aplicándose en la actualidad, mientras que otras han sido sustituidas o sustancialmente modificadas.



*Evaluar
para
transformar*

Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS)

El IDANIS se aplica sistemáticamente desde 1989 a los alumnos de 6º año de educación primaria con el objetivo de tener un conocimiento individualizado de las habilidades básicas en las áreas verbal, matemática, y de razonamiento, a fin de distribuirlos en las escuelas secundarias. Inicialmente, se aplicó selectivamente en dos entidades, y en 1991 se expandió a 16, con carácter censal. Actual-

mente la prueba se aplica en veinte de las 32 entidades del país.

Los resultados de las pruebas aportan información sobre las habilidades de cada alumno, que se ubican en cuatro niveles de logro. Estos resultados también se agrupan por escuela, pero no permiten realizar comparaciones rigurosas entre sus niveles de logro, debido a que, con excepción del Distrito Federal, las pruebas no se acompañan de cuestionarios de contexto.

En el ámbito institucional, se da un paso fundamental hacia la reestructuración de las instancias encargadas de la evaluación, a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).



Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)

El PARE fue un programa compensatorio a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), iniciado en el ciclo escolar 1991-1992, orientado a mejorar la calidad de las escuelas en los cuatro estados con mayor nivel de marginación. Uno de los componentes del programa fue la evaluación de los aprendizajes y de los procesos de aula. Se pretendía contar con elementos que permitieran conocer los impactos del programa sobre los aprendizajes, así como mejorar la calidad de los procedimientos de evaluación que utilizan los docentes, y propiciar la autoevaluación de las escuelas.

La evaluación abarcó de 1991 a 1995, considerando niveles de aprendizaje y habilidades de los alumnos, características socioeconómicas y antecedentes escolares, así como las condiciones de la oferta educativa (diversas características de los maestros y directores).

Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB) y Programa Evaluación de la Educación Primaria (EVEP)

A partir de esta experiencia, se diseñó el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB), en cuyo marco se desarrolló el Programa Evaluación de la Educación Primaria (EVEP). Su objetivo era obtener información que permitiera generar series históricas sobre el nivel de aprendizajes no solamente en los estados que eran objeto de políticas compensatorias, sino también en el resto de las escuelas del país.

Desde el primer levantamiento del EVEP, en 1996, se aplicaron pruebas de aprendizaje de Español y Matemáticas a alumnos de 3º y 6º grado, junto con cuestionarios de contexto a padres, docentes y directores. No

se conocen análisis más complejos de la información a nivel cuantitativo.

La importancia del EVEP radica en que constituye el primer intento de realizar una evaluación de aprendizajes exhaustiva, del tipo de las que estaban difundándose en la década de 1990 en América Latina. Constituye un valioso antecedente para la evaluación de aprendizajes que actualmente desarrolla el INEE. Por otra parte, el desarrollo de este programa contribuyó a fortalecer a las Áreas Estatales de Evaluación (AAE), dado que se capacitó al personal técnico de las entidades mediante diversos diplomados, seminarios, cursos y talleres.

Pruebas de Estándares Nacionales de Español y Matemáticas

El IDANIS se aplica sistemáticamente desde 1989 a los alumnos de 6º año de educación primaria con el objetivo de tener un conocimiento individualizado de las habilidades básicas en las áreas verbal, matemática, y de razonamiento

Las pruebas de Estándares Nacionales (EN) representaron una innovación dado que se orientaron a conocer el grado en que los alumnos alcanzaban los estándares mínimos propuestos en los programas oficiales. La DGE tuvo a cargo la elaboración de las pruebas y el diseño de los mecanismos de evaluación entre los años 1998 y 2003. A partir de ese año, su aplicación se trasladó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Su diseño buscó elevar la validez y confiabilidad de los instrumentos,

para lo cual la SEP convocó a diversos especialistas y funcionarios. No obstante, las pruebas presentaron diversas fallas debido a factores técnicos, administrativos, al gran volumen de las aplicaciones, y al propio carácter novedoso de la iniciativa. La mejora en la conceptualización y observación de los aprendizajes se refleja en la adopción de un modelo de evaluación basado en estándares, así como en la estimación de los resultados mediante el método *Rasch*.

*Evaluar
para
transformar*

¿Existieron otros programas? Olimpiadas del Conocimiento Infantil

El objetivo principal de este instrumento, creado en 1993, es estimular el esfuerzo de los estudiantes a través de un sistema de incentivos y becas. La prueba está destinada a alumnos de 6º grado de primaria en todas las modalidades, así como de tercer nivel de Cursos Comunitarios. Diversas instituciones son responsables de la implementación de esta prueba, incluyendo a las autoridades educativas estatales, lo que supone una importante coordinación de esfuerzos.

Se cubren seis áreas de conocimiento en las pruebas, vinculadas al currí-

culo vigente: Español, Matemáticas, Geografía, Historia, Ciencias Naturales y Educación Cívica. Cada una de estas áreas es evaluada a través de un conjunto de reactivos de opción múltiple. No obstante, las Olimpiadas no constituyen un instrumento de evaluación de aprendizajes en sentido estricto, debido a que se selecciona para su aplicación a los alumnos que obtienen resultados más destacados en cada entidad (finalmente participan entre diez y treinta alumnos por entidad).

Las Olimpiadas del Conocimiento no constituyen un instrumento de evaluación de aprendizajes en sentido estricto, debido a que se selecciona para su aplicación a los alumnos que obtienen resultados más destacados en cada entidad



¿Cómo y para qué nace el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)?

El INEE desarrolló en 2005 una nueva generación de pruebas denominadas *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale)*



Diversos esfuerzos se han realizado durante los últimos años para avanzar en la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación. De entre estos cabe destacar particularmente la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual ocupa actualmente un lugar central en la evaluación educativa nacional.

El INEE se crea en el mes de agosto de 2002 por un decreto presidencial. El decreto de creación establece que al Instituto le corresponde evaluar la educación básica y media superior, a través de las siguientes actividades: el desarrollo de un sistema de indicadores que permita evaluar la calidad del Sistema Educativo Nacional; apoyar la realización de evaluaciones nacionales de aprendizaje; desarrollar modelos de evaluación de escuelas; apoyar la evaluación educativa en las entidades federativas; diseñar instrumentos y sistemas de evaluación adecuados a cada nivel, apoyando en su aplicación y análisis, así como supervisando su implementación; impulsar y fortalecer la cultura de la evaluación, difundir resultados y capacitar en materia de evaluación; realizar investigaciones en la materia, y coordinar la participación de México en los proyectos de evaluación internacionales.

El INEE cuenta con condiciones institucionales de trabajo que favorecen la calidad de las evaluaciones. Uno de sus principios definitorios es la autonomía técnica respecto de las autoridades educativas, que garantiza la imparcialidad de los juicios sobre el sistema educativo. De esta manera, el INEE es reconocido como una autoridad confiable y rigurosa en materia de evaluación. Un elemento decisivo de esta autonomía está dado por la composición de su Consejo Técnico, integrado por reconocidos académicos y especialistas en materia de educación, tanto mexicanos como extranjeros.

El segundo principio definitorio del INEE es la cercanía, esto es, una relación estrecha tanto con las autoridades educativas nacionales y estatales, como con la sociedad en general y las familias de los alumnos en particular. A través de este principio se busca acercar los resultados de las evaluaciones a los actores mencionados, con el fin de contribuir al desarrollo de políticas educativas eficaces, y fomentar la participación social.

En tercer lugar, el INEE representa un cambio importante en la política de difusión y uso de los resultados, aspecto en el cual se busca explícitamente la mayor transparencia posible, y al que se dirigen múltiples actividades de difusión.

*Evalúan
para
transformar*

¿Cuáles son las pruebas de aprendizaje desarrolladas por el INEE?

Actualmente, el INEE evalúa al sistema educativo en diez grandes áreas, las cuales integran el denominado Sistema Nacional de Indicadores. Entre estas áreas destacan por su relevancia los resultados educativos de los alumnos de nivel básico, en las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En este apartado se presentan las características de las pruebas de aprendizajes desarrolladas por el INEE para generar dicha información, y de los cuestionarios de contexto que acompañan tales pruebas.

A partir de 2003, el INEE está a cargo de las pruebas nacionales de aprendizaje, basadas en muestras con representatividad nacional y estatal, en los niveles primario y secundario de la educación básica. Desde entonces se ha buscado mejorar la calidad de los instrumentos, desarrollándose en 2005 una nueva generación de pruebas denominadas Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), cuyas características se

pueden encontrar ampliamente desarrolladas en el folleto No. 8 de esta colección.

Simultáneamente con las pruebas de aprendizaje se aplica un conjunto de cuestionarios denominados de contexto, cuya información es fundamental para conocer los procesos implicados en la calidad de los resultados educativos. Dichos cuestionarios son el producto de un proceso de elaboración riguroso conceptual y metodológicamente, en el que participan numerosos especialistas tanto internos como externos al INEE.

Desde 2003, el INEE reporta anualmente los resultados de sus pruebas, a través de la publicación *La Calidad de la Educación Básica en México*. Los resultados incluyen, además de los nacionales globales: comparaciones entre modalidades educativas; comparaciones entre entidades; comparaciones por género; modelos de asociación lineal entre los resultados obtenidos y las características socioeconómicas de las entidades federativas.



PISA es un programa especial desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Su objetivo general es evaluar las habilidades para la vida de los estudiantes de 15 años inscritos en secundaria o en educación media.

Evaluaciones Internacionales de Aprendizajes



Desde 1995 en México se han implementado tres evaluaciones internacionales de calidad de la educación. Cada una de ellas ha aportado lecciones diferentes. A continuación se detallan.

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

El TIMSS es un proyecto patrocinado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. Ha sido aplicado hasta ahora en tres ocasiones (1995, 1999 y 2003), en más de cuarenta países, con el objetivo de evaluar los conocimientos curriculares en Matemáticas y Ciencias. Conjuntamente con las pruebas, el TIMSS aplica cuestionarios para revelar el contexto sociocultural de los estudiantes y sus actitudes frente al aprendizaje, así como las características de las escuelas y el tipo de enseñanza que reciben (esto último mediante cuestionarios dirigidos al director y a los maestros de las escuelas).

Hasta hoy, el único análisis de estos resultados fue realizado por el INEE en el año 2003. Sin embargo, las bases de datos presentan carencias de información que limitan su aprovechamiento. Los análisis realizados por el INEE son básicamente de tipo comparativo, aunque también se analizan correlaciones entre los indicadores socioculturales de las entidades y los niveles de logro alcanzados en cada una.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)

Este estudio está patrocinado y diseñado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), perteneciente a la UNESCO. La primera aplicación fue realizada en 1997, y participaron 13 países de la región. Esto convierte al LLECE en una experiencia particularmente interesante dado que se trata de un proyecto de carácter regional, que implicó el trabajo colegiado de numerosos actores, y el desarrollo autónomo de un proceso por demás complejo.

El estudio evaluó los aprendizajes de muestras nacionales de alumnos de 3º y 4º grado de primaria. Además de evaluarse las competencias curriculares en Matemáticas y Lengua, se aplicaron extensos cuestionarios referidos al contexto de los alumnos, la gestión escolar y las prácticas pedagógicas de los maestros.

A pesar de una serie de dificultades experimentadas, el LLECE ha representado una experiencia enriquecedora tanto a nivel regional como para el caso mexicano. Ha sido posible extraer valiosas lecciones para mejorar los esfuerzos de evaluación en América Latina. La última aplicación del LLECE se realizó en 2006 en 3º y 6º grado de primaria.

Programme for International Student Assessment (PISA)

El PISA es un programa especial desarrollado por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)* en el que han participado 49 países. Su objetivo general es evaluar las habilidades para la vida de los estudiantes de 15 años inscritos en la secundaria o en educación media. Se enfatiza la necesidad de apoyar con estos resultados las políticas educativas de cada país participante, lo que supone la colaboración de expertos nacionales en el diseño y adaptación de las pruebas. También se implementan actividades de capacitación de los equipos nacionales encargados de la aplicación y codificación de los resultados. En tanto miembro de la OCDE, México participó en las tres rondas del PISA de los años 2000, 2003 y 2006. En los tres levantamientos se evaluaron las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias.

Los instrumentos aplicados, fundamentados en un sólido marco conceptual acordado por los gobiernos de los países participantes, tienen como objetivo la evaluación de "la capacidad de los estudiantes de aplicar conocimiento y habilidades, y de analizar, razonar y comunicarse efectivamente a medida que plantean, resuelven e interpretan problemas en una variedad de situaciones". Por este motivo, también se evalúan

*Evalúan
para
transformar*



habilidades generales (familiaridad con computadoras, estrategias de manejo de los propios aprendizajes, y resolución de problemas).

La aplicación de PISA del año 2006, se realizó en el mes de marzo; en esa oportunidad México tuvo una participación más activa que en las anteriores aplicaciones. Asimismo, a ese incremento en la participación corresponderá un análisis más elaborado de los datos.

¿También se evalúan escuelas y maestros?

La calidad de la educación implica algo más que evaluar sus resultados; también es necesario conocer la calidad de las condiciones y los procesos en que se desarrollan los aprendizajes. Una buena evaluación del sistema educativo requiere, además de observar el aprendizaje de los alumnos, conocer a las escuelas, sus recursos, sus condiciones de operación y sus procesos organizacionales. También es necesario un conocimiento detallado sobre los maestros y directores, sus condiciones de trabajo y su capacidad pedagógica.

En México la evaluación de escuelas y maestros no tiene aún el grado de desarrollo de las evaluaciones de la calidad de los aprendizajes. Existen, sin embargo, iniciativas que aportan un considerable caudal de información, no obstante lo cual todavía debe avanzarse en el desarro-

llo de instrumentos e indicadores de evaluación más elaborados.

Programa de Carrera Magisterial

Este factor, instrumentado desde 1994, constituye la primera experiencia sistemática de evaluación de maestros. Actualmente, más de setecientos mil docentes participan cada año en todo el territorio. No obstante, debe recordarse que el Programa tiene como objetivo principal la distribución de incentivos entre los docentes, no la realización de un diagnóstico sobre el sistema educativo. Al igual que en el Factor de Aprovechamiento escolar, los resultados no pueden considerarse representativos debido a la naturaleza voluntaria del programa.

La evaluación se basa en la aplicación de exámenes sobre conocimientos y preparación profesional de tres tipos de agentes: a) docentes que tienen grupo a cargo; b) directores de centros educativos; y c) personal docente de apoyo técnico-pedagógico. Cada una de estas vertientes, además, es evaluada mediante exámenes distintos según las modalidades de educación comprendidas. En términos generales, las pruebas incluyen el conocimiento de contenidos curriculares, normatividad del sistema educativo, así como propósitos y sugerencias didácticas contenidas en los Programas Oficiales. En el caso de los directores se agrega

una dimensión referida a la gestión escolar. Dado que se trata de pruebas que tienen un impacto directo en la situación profesional de los docentes, los reactivos incluidos no sólo deben ser aprobados por la autoridad educativa, sino también por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La publicación y análisis de los resultados está a cargo de la DGEP.

Programa Escuelas de Calidad (PEC)

El Programa Escuelas de Calidad es una iniciativa del Gobierno Federal orientada a las escuelas públicas de educación básica. Su operación inició en el ciclo escolar 2001-2002, incorporándose más de 35 mil escuelas en el ciclo 2004-2005.

La evaluación de este ambicioso programa constituye una tarea de grandes proporciones, encabezada por la SEP, que involucra a diversas instituciones. Una primera línea de evaluación destacable es la encargada por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB – SEP) al Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Hasta esta fecha se han presentado cuatro extensos informes de evaluación, entre los años 2001 y 2004. Dichos informes no realizan una evaluación directa de las escuelas y sus procesos, sino de la articulación de aspectos más amplios del programa.



¿Por qué crear el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)?

La construcción de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE) eficiente y articulado, ha constituido otro gran desafío de la evaluación educativa nacional durante la última década. Este proceso puede considerarse aún en un estadio intermedio de concreción. El avance en este sentido requiere de la definición y coordinación, para cada nivel del sistema educativo, de las atribuciones de los organismos vinculados con la evaluación (federales, estatales, e instancias externas), así como el fortalecimiento de sus capacidades. El panorama global que se presenta a continuación representa una propuesta simplificada de estructura para el SNEE, la cual debe interpretarse tomando en cuenta el largo camino que aún queda por recorrer.

Como puede observarse en el cuadro 1, el SNEE debe articular tres ámbitos de evaluación: el que corresponde a la autoridad federal, el de las autoridades estatales, y el de las instancias externas de evaluación. En cada uno de estos órdenes deben establecerse las res-

pensiones y funciones respecto de la visión estratégica del sistema (es decir, la definición de aspectos a ser evaluados, así como de los indicadores y estándares a utilizar), la evaluación de aprendizajes, y la evaluación de escuelas y maestros.

En la actualidad, tanto la autoridad federal como las instancias externas tienen un papel decisivo en la visión estratégica de las evaluaciones, así como en la conceptualización de las pruebas, métodos, instrumentos y estándares. Dichos ámbitos son además los que coordinan normativa y operativamente la mayor parte de las evaluaciones que se han detallado en las páginas anteriores. Las autoridades estatales, en su mayor parte, han tenido hasta ahora un papel generalmente pasivo, limitándose a ser aplicadores y recolectores de las pruebas diseñadas en los niveles superiores, por lo cual su participación debe ser punto nodal. Esto contribuiría a que los resultados fuesen aprovechados en forma más sistemática para la toma de decisiones y la rendición de cuentas a nivel estatal.

CUADRO 1: EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN

Niveles	AUTORIDAD FEDERAL	AUTORIDADES ESTATALES	INSTANCIAS EXTERNAS
Educación Básica			
Visión estratégica			
Evaluación de aprendizajes	UPyEPE (DGEP) SEB	AEEs	INEE
Evaluación de escuelas y maestros			
Educación Media Superior			
Visión estratégica	UPyEPE (DGEP) SEMS	CEPEMS	INEE, nuevo organismo
Evaluación de aprendizajes			INEE, Ceneval, nuevo organismo
Evaluación de escuelas y maestros	UPyEPE (DGEP) SEMS	AEEs	INEE, nuevo organismo
Educación Superior			
Visión estratégica	SES	COEPES	
Evaluación de aprendizajes			Ceneval
Evaluación de escuelas y maestros	SES		CIEES, Copaes

Fuente: Adaptado del Plan Maestro de Desarrollo 2004-2012 del INEE.

Conclusiones

Una evaluación de la calidad educativa adecuada a los objetivos nacionales no debería restringirse a medir los conocimientos de los alumnos en algunos dominios de conocimiento. Los objetivos de la educación mexicana trascienden la transmisión de conocimientos, incluyendo la formación en valores favorables a la democracia, la tolerancia, el respeto a la diversidad, y el desarrollo de conductas socialmente responsables.

En México aún no existen evaluaciones sistemáticas sobre la medida en que se alcanzan estos objetivos, por lo que en el futuro cercano

deberían desarrollarse iniciativas eficientes para avanzar en este campo. Esto implicará un gran esfuerzo conceptual, donde además de evaluar la calidad de la educación en valores deberá considerarse el desarrollo de habilidades de interacción y participación social, y de la capacidad de control sobre las decisiones vitales. Otro aspecto que debería evaluarse sistemáticamente desde los organismos oficiales es la medida en que la educación incide en las oportunidades económicas y laborales de los individuos.

Resulta obvio que la conceptualización y observación de tales efectos

es una tarea más compleja que la evaluación de aprendizajes, por lo que el desarrollo de instrumentos adecuados deberá ser el producto de un cuidadoso proceso acordado entre múltiples actores. Asimismo, un espectro tan amplio de problemas no podrá abarcarse exclusivamente desde las instancias públicas oficiales. Éstas deben asegurar información de calidad y proveer elementos suficientes para su adecuado uso e interpretación, pero un aprovechamiento óptimo de la información disponible requiere del concurso de otros actores académicos y educativos.



Preguntas para la reflexión

- ¿Las experiencias de evaluación educativa en México han tomado en cuenta las características de la realidad nacional: población numerosa, en parte concentrada en grandes ciudades, pero también dispersa en un extenso territorio, con una gran diversidad étnica y con importantes sectores que viven todavía en situación de pobreza?
- ¿La experiencia de México en evaluación permite abordar un amplio abanico que se traduzca en formular diagnósticos; diseñar políticas y programas; asignar recursos; rendir cuentas por parte de las autoridades y los actores educativos; retroalimentar a escuelas, maestros y alumnos; y tomar decisiones sobre aprobación y desaprobación; entre otros aspectos?
- ¿En qué medida las evaluaciones en México se han guiado por criterios amplios; es decir, sin limitarse a los aprendizajes de los alumnos, a fin de valorar las trayectorias y procesos escolares, la gestión del sistema y el impacto de la educación en la sociedad?
- Considerando que en México la evaluación de la educación ha asumido una estructura diferenciada y relativamente descentralizada, ¿qué tan articulada se le puede considerar?
- ¿Es posible construir en México un Sistema de Evaluación que contemple la integración de los cuatro rasgos básicos indispensables: complejidad del sistema, descentralización de los participantes, articulación de las actividades y colaboración de las diversas instancias evaluadoras?



*Evaluar
para
transformar*

An análisis of the Mexican School System in light of PISA 2006

Análisis del sistema escolar mexicano de acuerdo a PISA 2006

(Traducción María Edna Días)

Resumen del Capítulo 2

Los datos de PISA del 2006 presentan una imagen de niveles muy bajos del aprovechamiento de una gran proporción de la población escolar. El efecto de abandonar la escuela significa que la situación actual es más seria entre los estudiantes de 15 años a nivel nacional. Los bajos niveles de competencia de lectura y matemáticas en particular, tienen serias consecuencias en el crecimiento de la economía. Aunque estas son pequeñas señales de convergencia gradual con las normas de la OCDE, no es razón para la autocomplacencia; la educación en México tiene que hacer más que la de cualquier otro país de la OCDE para ponerse al nivel.

Los niveles de competencia de lectura y de matemática alarmantemente bajos apuntan a insuficiencias en la calidad y efectividad de la enseñanza. La evidencia de tener docentes mal capacitados y mal preparados es notable a través de la proporción inusualmente baja de estudiantes que alcanzan los niveles más altos. Los datos de aprovechamiento proporcionan un fuerte llamado para la re-profesionalización de los docentes, dándoles mejor capacitación y desarrollo profesional, otorgándoles los recursos que necesitan para hacer un trabajo efectivo, y requiriéndoles rendición de cuentas y que se responsabilizasen del progreso de sus alumnos.

Limitados y niveles desiguales de autonomía escolar, inconsistencias entre sistemas educativos regionales y una aparente falta de enfoque en la escuela y en el liderazgo escolar y del sistema, probablemente son factores que contribuyan. Las oportunidades sistemáticas abundan, pero las barreras pueden incluir inercia, prácticas restrictivas y la falta de suficientes educadores con la visión de que las cosas pueden ser diferentes.

Resumen del Capítulo 3.

Este capítulo ha identificado algunas debilidades en el sistema educativo mexicano lo que pudo haber contribuido al bajo rendimiento de muchos de sus estudiantes.

En términos financieros las debilidades clave incluyen la falta de una estrategia coherente en el financiamiento del sistema educativo y la falta de monitoreo sistemático de su rentabilidad. Se necesita más inversión en la planta física de las escuelas y más materiales de enseñanza así como más recursos para estudiantes pobres y los que aprenden en áreas marginadas. Parece importante también rediseñar y evaluar los programas destinados a grupos de alumnos que están en riesgo.

Es claro también, que los bajos niveles de autonomía a nivel local así como en las escuelas y los niveles relativamente bajos de rendición de cuentas parecen obstaculizar eficiencia y calidad en el sistema educativo mexicano. Las decisiones en cuanto a los gastos, (appointment) contrataciones (¿?) de profesores, la asignación de recursos, es una labor que debería ser

delegada, cada vez más, a aquellos que se encargan de educación a nivel local. Asimismo, la participación de los padres de familia en las actividades y manejo de escuelas debería fomentarse más.

Sin embargo, mayor autonomía debería equilibrarse con mayor rendición de cuentas. Ésta última, en diversos niveles del sistema así como la distribución y publicación de datos debería aumentar el nivel de responsabilidad y los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación ofrecida a los alumnos. Como hemos visto en este capítulo, investigación sobre los marcos de rendición de cuentas estatales han identificado que dan como resultado un aumento en los resultados de los alumnos.

Además, se necesita una reforma tanto en el currículo de educación básica y medio superior. Un cambio de aprendizaje por repetición (memorización) hacia el desarrollo de las habilidades básicas del estudiante, solución de problemas y habilidades metacognitivas, y un mejor vínculo entre el currículo y el mercado laboral podría tener un impacto positivo en la preparación de los alumnos para responder a las demandas del siglo XXI.

Para llevar a cabo tal currículo exitosamente, es imperativo más inversión para mejorar la profesionalización docente así como su prestigio profesional. Los docentes deberían poder emplear una variedad de métodos y herramientas de enseñanza y aprendizaje para así personalizar la enseñanza y aprendizaje para sus alumnos. Los esfuerzos para profesionalizar a los docentes deberían también prestar atención a la selección de eventuales profesores que ingresan a las escuelas normales, la adecuación de la formación que se ofrece y apoyar el desarrollo profesional efectivo en las escuelas y así incentivar y motivar a los profesores para mejorar su práctica.

**EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL, LAS MATEMÁTICAS
Y LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO:
SEXTO DE PRIMARIA Y TERCERO DE SECUNDARIA**

RESUMEN EJECUTIVO

Eduardo Backhoff Escudero
Edgar Andrade Muñoz
Margarita Peon Zapata
Andrés Sánchez Moguel
Arturo Bouzas Riaño

Con la colaboración de:
Annette Santos del Real y Felipe Martínez Rizo

Agosto, 2006

C

C

C

INTRODUCCIÓN

El decreto de creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) establece que la evaluación realizada por la institución tiene como fin último contribuir al conocimiento sobre la calidad de la educación básica y media superior en nuestro país, así como de los factores más importantes que la condicionan. Una forma en que se atiende este cometido es a través de la evaluación de los aprendizajes que logran los estudiantes en determinadas asignaturas y grados escolares.

Para ello, el INEE se dio a la tarea de desarrollar un *Plan General de Evaluación del Aprendizaje* (PGEA) y una nueva generación de pruebas nacionales para evaluar las habilidades y conocimientos de los estudiantes de educación básica y media superior, que se conocen con el nombre de *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos* (Excale). Adicionalmente, se diseñó un modelo de logro educativo, centrado en las *oportunidades de aprendizaje*, que sirvió de sustento para elaborar los cuestionarios de contexto, dirigidos a estudiantes, docentes y directores, con los cuales es posible recabar información sobre los factores que inciden en el logro educativo de los estudiantes.

De acuerdo con el PGEA, en los meses de mayo y junio de 2005, el INEE realizó un estudio de gran escala para evaluar los aprendizajes de los alumnos del Sistema Educativo Nacional (SEN). En dicho estudio se evaluaron las competencias en Español y Matemáticas de los estudiantes de sexto de primaria y de tercero de secundaria con los Excale.

Los Excale de Español, para ambos grados, evaluaron tres tipos de competencias: Comprensión Lectora, Reflexión sobre la lengua y Expresión escrita. Este último se evaluó a través de preguntas de respuesta construida, ya fueran cortas o de ensayo; a diferencia del resto de los Excale, de Español y de Matemáticas, que estuvieron conformados por reactivos de opción múltiple. El estudio de las competencias en Expresión escrita tuvo características particulares, tanto en la forma de calificar las respuestas como en la muestra poblacional de estudiantes evaluada.

Tomando en consideración las particularidades de las evaluaciones realizadas, los resultados en extenso de los Excale 2005 se presentan en dos informes separados: *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria* y *El aprendizaje de la Expresión Escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*.

Siguiendo esa lógica, en este resumen ejecutivo los resultados se presentan en dos grandes apartados que abordan en forma separada los aprendizajes en Español y Matemáticas, y los aprendizajes en la Expresión escrita. En ambas partes se describen los propósitos de

El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México:

las evaluaciones, las poblaciones objeto de estudio, las características de los instrumentos evaluativos y los resultados obtenidos; para concluir abordando el estado que guarda la educación en México en las asignaturas y grados evaluados.

Este resumen ejecutivo pretende mostrar de manera sintética los principales rasgos metodológicos y los resultados obtenidos en la aplicación 2005 de los Excale. Aunque se ha procurado cuidar que el resumen no sobresimplifique la información ni muestre una perspectiva fraccionada, se recomienda al lector interesado remitirse a los dos informes completos antes referidos, ya que éstos contienen pormenores que pueden ayudar a tener una mejor visión de la calidad del Sistema Educativo Mexicano.

Aprendizajes escolares

Español: primaria

El 18 por ciento de los estudiantes de sexto grado de primaria muestra un nivel de logro educativo por abajo del mínimo y casi 51 por ciento muestra sólo habilidades básicas.

En lo relativo a Comprensión Lectora, se puede decir, en términos generales, que los alumnos de sexto de primaria tienen la habilidad de reconocer el tipo de texto que leen y el propósito del autor al escribirlo, así como localizar información explícita en la lectura. Sin embargo, sólo la cuarta parte de los alumnos es capaz de sintetizar el contenido global del texto y relacionarlo con una oración temática, título o encabezado, así como establecer relaciones causa-efecto, derivar conclusiones, diferenciar entre hechos y opiniones, o inferir información no presente pero sugerida en los textos.

En cuanto a Reflexión sobre la lengua, la quinta parte de los alumnos logra resolver problemas relacionados con la cohesión o concordancia, y tienen nociones gramaticales y de ortografía. Sin embargo, una proporción aún menor de alumnos tiene dificultades en el uso integrado de dichas categorías gramaticales y ortográficas de manera funcional. Asimismo, pocos estudiantes reconocen el uso adecuado de la acentuación, y de la correspondencia sonoro gráfica de *s/c/z* y *g/j/x*.

Para entender estas deficiencias es importante tener presente que: 1) los Programas de Estudio de Español listan contenidos relevantes a través de una enunciación puntual, pero lo hacen de manera altamente agregada y sin explicar el nivel de profundidad con el cual se deben enseñar, 2) los libros de texto aún no logran coordinar y vincular con suficiencia los diferentes aspectos del lenguaje: no están diseñados para profundizar en las características discursivas “que hacen” a un tipo de texto y 3) más de la mitad de los profesores reportan no estar utilizando el Plan y Programas de estudios vigentes.

Algunas de las acciones que se pueden emprender para mejorar el aprendizaje del Español de los estudiantes de primaria son:

- Fortalecer la alineación de los libros de texto y de otros materiales con los Programas de Estudio de Español vigentes.
- Explicitar los contenidos programáticos que se están manejando al interior de cada lección de los libros de texto gratuitos.
- Tomar como diagnóstico los resultados de este estudio y considerar los contenidos programáticos que representan mayor grado de dificultad, con la finalidad de diseñar cursos nacionales, generales y estatales.
- Asegurar la implementación en las aulas de un solo Plan y Programas de Estudio de Español en todo el país.

Español: secundaria:

Casi el 33 por ciento de los estudiantes que termina el tercer grado de secundaria no tiene las habilidades mínimas que se establecen en el currículum nacional y 38 por ciento alcanza apenas el nivel básico.

sexto de primaria y tercero de secundaria

La mayor parte de los estudiantes de tercer grado de secundaria a nivel nacional son capaces de identificar el propósito del autor en un texto, así como de extraer información explícita de la lectura. Tres de cada diez estudiantes pueden tomar distancia con respecto del texto y hacer una evaluación crítica del mismo, comprender, analizar y opinar sobre él; identificar con claridad las ideas en un texto argumentativo (argumentos, contraargumentos); inferir la conclusión de un ensayo; reconstruir información implícita y apoyarse en la estructura textual. En Reflexión sobre la lengua, tres de cada diez estudiantes manejan e identifican distintas funciones de subordinación, reconocen el adecuado uso de verboides y tienen un avance significativo en el uso de las convencionalidades del sistema escrito.

A la mayoría de los estudiantes (setenta por ciento) se les dificulta usar la información esencial de una lectura para aplicarla en la solución de una situación novedosa, tal como: sustituir el tema global por un refrán o relacionarlo con una oración temática; se les dificulta reconstruir el significado literal de una metáfora o la connotación de expresiones. En Reflexión sobre la lengua distinguen el sujeto del predicado, pero no los complementos circunstanciales; identifican nexos, pero no su función en la subordinación, ni su correcta puntuación; no reconocen el modo verbal. En convenciones del sistema de escritura no usan adecuadamente los signos de puntuación y se les dificulta la ortografía.

Algunos elementos que pueden contribuir a explicar estos resultados deficientes son la desarticulación y la falta de balance de los contenidos en el Plan y Programas de estudios de secundaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya que en ellos se enlazan aspectos muy puntuales con otros muy generales, por ejemplo: el uso del punto en un análisis literario. Los programas de estudio presentan, además, problemas de distribución, saturación o escasez de temas por grados, lo que ocasiona ambigüedad en los contenidos. Por último, los alumnos reportan que los maestros dedican más tiempo a ejercicios de gramática que a actividades que fomentan el desarrollo de la comprensión lectora o de la redacción.

Algunas de las acciones que se pueden emprender para mejorar el aprendizaje del Español de estos estudiantes son:

- Reorganizar y sistematizar los contenidos propuestos en los Planes y Programas de estudio, de manera que den pie a la generación de situaciones didácticas significativas para los alumnos atendiendo a sus diversos entornos.
- Utilizar los resultados de este informe como un diagnóstico de lo que saben y no saben los estudiantes, de manera que los colectivos docentes, con apoyo de los servicios de asesoría académica a la escuela, puedan considerarlos en la definición de sus trayectos formativos.

Matemáticas: primaria

De manera muy similar al aprendizaje del Español, el 17 por ciento de los estudiantes que termina la primaria no tiene los conocimientos y habilidades mínimas en matemáticas que se establecen en el currículum nacional; mientras que apenas un 52 por ciento adquiere estas competencias en su nivel más básico.

La mayoría de los estudiantes de sexto grado de primaria son capaces de resolver problemas que implican calcular una operación con números naturales y en casos sencillos

El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México:

con números decimales y números fraccionarios, así como calcular el perímetro y el área de figuras geométricas básicas dibujadas en una cuadrícula. También son capaces de interpretar información en gráficas y tablas sencillas. Estos conocimientos y habilidades requieren sólo de un uso limitado de la capacidad para resolver problemas, puesto que su proceso de solución está fundamentado en procedimientos que, en su mayoría, son estandarizables y reconocibles por los estudiantes. Sin embargo, casi una quinta parte de los estudiantes no puede realizar estas tareas básicas.

Las habilidades que la mayoría de los estudiantes no están adquiriendo son aquellas que requieren un uso instrumental y generalizable de los conceptos y procedimientos matemáticos. Por ejemplo, la mayoría no sabe resolver problemas que implican calcular varias operaciones o resolver problemas de probabilidad que suponen un análisis combinatorio. Por ello, se puede decir que los alumnos no están alcanzando los aprendizajes propuestos por el enfoque vigente en el currículum.

Parte de ello probablemente se deba a que se requiere que el currículum sea más explícito de lo que es actualmente; por ejemplo, hace falta explicitar las secuencias didácticas para el desarrollo de los contenidos, así como la forma en que se deben desarrollar las habilidades matemáticas que se definen en el currículum y la manera en que se deberá promover dicho desarrollo.

Para mejorar el aprendizaje de las matemáticas, podría elaborarse material de apoyo que concentre y explicita puntualmente las sugerencias y secuencias didácticas para los temas en los que los alumnos evidencian mayores dificultades (fracciones, decimales, conversión de unidades, porcentajes, interpretación de gráficas).

Matemáticas: secundaria

De manera alarmante, el 51 por ciento de los alumnos de tercero de secundaria no posee las habilidades y conocimientos mínimos que se marcan en el Plan y Programas de estudio de secundaria, mientras que casi el treinta por ciento lo hace en su nivel más básico.

Dichos alumnos son capaces de resolver problemas que implican una sola operación y logran establecer relaciones entre una tabla de valores y su gráfica en funciones lineales o cuadráticas, además de que pueden estimar y comparar la probabilidad de eventos simples. Poco menos de la mitad de los estudiantes son capaces de resolver problemas en que se utilizan dos o más operaciones con números naturales y enteros; pueden sumar y restar polinomios y resolver ecuaciones de primer grado con una incógnita, así como resolver sistemas de ecuaciones con dos incógnitas u obtener el volumen de cuerpos geométricos convencionales.

Cuatro quintas partes de los estudiantes no pueden resolver problemas que requieren conocimientos y habilidades de nivel medio, tales como aquellos que implican usar la jerarquía de operaciones, modelar situaciones mediante una situación lineal o cuadrática o establecer relaciones entre dos formas cualesquiera de representación de una función lineal o cuadrática.

Los resultados de los alumnos de tercero de secundaria son más bajos que los de sexto de primaria. Quizás esto se deba en parte a que los contenidos del currículum de secunda-

sexto de primaria y tercero de secundaria

ria no se adquieren fácilmente en contextos cotidianos, como sí ocurre en primaria; y a que el carácter secuencial de la estructura de los conocimientos y habilidades de Matemáticas causa que los estudiantes no adquieran en primaria los conocimientos y habilidades necesarios para apropiarse posteriormente de los de secundaria. Por otra parte, al igual que en primaria, la necesidad de que el currículo de secundaria sea más explícito de lo que es actualmente, también es un reto para la mejora del logro escolar ya que en el currículo de 1993 es difícil determinar el nivel de profundidad y la extensión con que los estudiantes deben apropiarse de los contenidos.

Para mejorar los niveles de logro es deseable que en el currículo:

- Se hagan explícitas las razones por las cuales se considera importante el estudio de cada uno de los contenidos que lo componen.
- Se expliciten secuencias de contenidos.
- Se aclaren los niveles de logro o profundidad a que se espera que lleguen los estudiantes en cada uno de los temas en que se organizan los programas.
- Se detalle cómo se concibe el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

Inequidades educativas y factores de contexto

Los resultados de esta evaluación han mostrado que los estudiantes difieren enormemente en los niveles de logro educativo cuando se comparan de acuerdo con la modalidad educativa en la que cursan sus estudios y la entidad federativa en donde se localiza la escuela. En general, estas diferencias son muy consistentes en ambos grados y asignaturas evaluadas, con sus matices respectivos.

Cuando se hacen comparaciones de los resultados de aprendizaje por modalidad escolar, tanto en primaria como en secundaria, ya sea en Español o en Matemáticas, los estudiantes de las Escuelas Privadas muestran resultados que están muy por encima de los que consiguen los estudiantes de las escuelas públicas en cualquiera de sus modalidades. Además, entre estas últimas, los estudiantes de las escuelas urbanas obtienen resultados que superan a quienes acuden a escuelas rurales.

Más aún, los hallazgos del estudio indican que tales diferencias en los niveles de aprendizaje de los estudiantes se acumulan conforme pasan los años. De tal manera que cuando algunos jóvenes llegan al tercer grado de secundaria, las brechas que los separan de los niveles de logro educativo que alcanzan otros estudiantes pueden ser tan grandes que equivalen a tres o más grados escolares de atraso.

Dos formas de entender la existencia de estas brechas educativas tienen que ver con las condiciones socioculturales de los estudiantes y sus familias, y la composición de la matrícula de los distintos estratos y modalidades escolares. Por un lado, se ha mostrado que el logro educativo del estudiante está estrechamente relacionado con las condiciones socioculturales propias de su familia. Esto sucede, por lo general, independientemente de la escuela a la que asiste el estudiante. Es decir, los procesos de aprendizaje ocurren no sólo en los centros escolares; sino también, y en una medida muy importante, en el ámbito familiar y social en el que se desarrolla el alumno. En segundo lugar, las escuelas difieren sustan-

cialmente según sea la composición de su matrícula. Ésta resulta de distintas situaciones como son la posibilidad que tienen algunas familias de elegir la escuela a donde desean enviar a sus hijos; o a la inversa, la imposibilidad de muchos padres de escoger el plantel escolar de preferencia, ya sea porque en su localidad sólo hay uno o porque no pueden sufragar el costo de una escuela particular. En cualquier caso, el hecho es que los estudiantes que cuentan con antecedentes sociales y culturales semejantes, tienden a concentrarse en planteles escolares determinados.

Como consecuencia de la diferenciación sociocultural existente entre los alumnos que reciben la educación básica en planteles pertenecientes a distintos estratos y modalidades educativos, el estudio permite advertir con claridad otro importante problema de inequidad. Este se refiere a las diferencias en el logro educativo observadas entre distintas entidades federativas. Los estudiantes de las entidades social y económicamente más desarrolladas, presentan los niveles más altos de logro educativo (por ejemplo: el Distrito Federal). Por el contrario, los alumnos de las entidades menos desarrolladas, reportan los niveles más bajos de aprendizaje (por ejemplo: Michoacán).

Hay que destacar, sin embargo, la importancia relativa que tienen los estratos y las modalidades educativos en el rendimiento académico de los estudiantes. Para primaria y secundaria los resultados muestran que dichos servicios tienen un peso considerable cuando los datos se analizan en ausencia de las variables de contexto. Sin embargo, cuando se "igualan" a los estudiantes de acuerdo con las diversas variables que se asocian al aprendizaje, el impacto de los estratos y las modalidades educativos disminuye considerablemente o, en definitiva, se anula. La misma explicación se aplica cuando se trata de entender las diferencias entre las entidades federativas, cuyos niveles de aprendizaje dependen en gran medida de la composición de su matrícula en términos de los estudiantes que se atienden por servicio educativo.

Por otro lado, el estudio exploró dos tipos de factores que están asociados al aprendizaje de los estudiantes que, potencialmente, pueden explicarlo: los factores propios de los alumnos y sus familias, así como aquéllos que corresponden a las características de las escuelas donde estudian.

Entre los factores de contexto propios del estudiante y de su familia, el estudio encontró, como otros que le anteceden, que el factor que más favorece su nivel de logro educativo es el Capital cultural familiar, factor cuyo efecto fue mayor para Español que para Matemáticas. Los resultados de este estudio indican que, en sexto de primaria, el Capital cultural de la familia del estudiante tiene mayor peso para explicar los niveles de logro educativo de los estudiantes. En cambio, en secundaria, el Capital cultural del *grupo* de estudiantes tiene mayor influencia en dichos niveles de logro.

Además, los análisis de las variables a nivel del estudiante arrojaron como resultado que variables como Hacer tareas escolares, Trabajar en casa (ayuda en las labores domésticas) y la Calidad del docente, inciden positivamente en el aprendizaje. Por otra parte, variables que mostraron tener un efecto negativo en los niveles de aprendizaje, incluyen Repetir algún grado, Trabajar fuera de casa (ocupación remunerada) y los Comportamientos de riesgo (fumar, beber, pelear, entre otros).

Asimismo, se encontró un par de diferencias o brechas relativas a los niveles de logro educativo alcanzados por distintos grupos de estudiantes. La primera se relaciona con la

sexto de primaria y tercero de secundaria

edad de los estudiantes. El estudio encontró que, cuando el alumno tiene una mayor edad, menor es su nivel de logro educativo. Este hallazgo parece sugerir que el repetir uno o más grados escolares, que es el caso de la mayoría de los estudiantes en situación de extrariedad, no le ayuda al propio estudiante a conseguir niveles de aprendizaje similares a los de sus compañeros que cursan el mismo grado escolar.

La segunda diferencia refiere al nivel de logro educativo de los estudiantes según su sexo. Esta variable parece tener una influencia importante, que se manifiesta en forma distinta, según sea el dominio curricular de que se trate. Las mujeres tienen mayor facilidad para el aprendizaje del Español que los hombres, mientras que los varones tienen más facilidad que las mujeres para las Matemáticas.

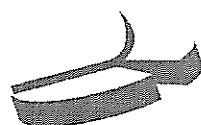
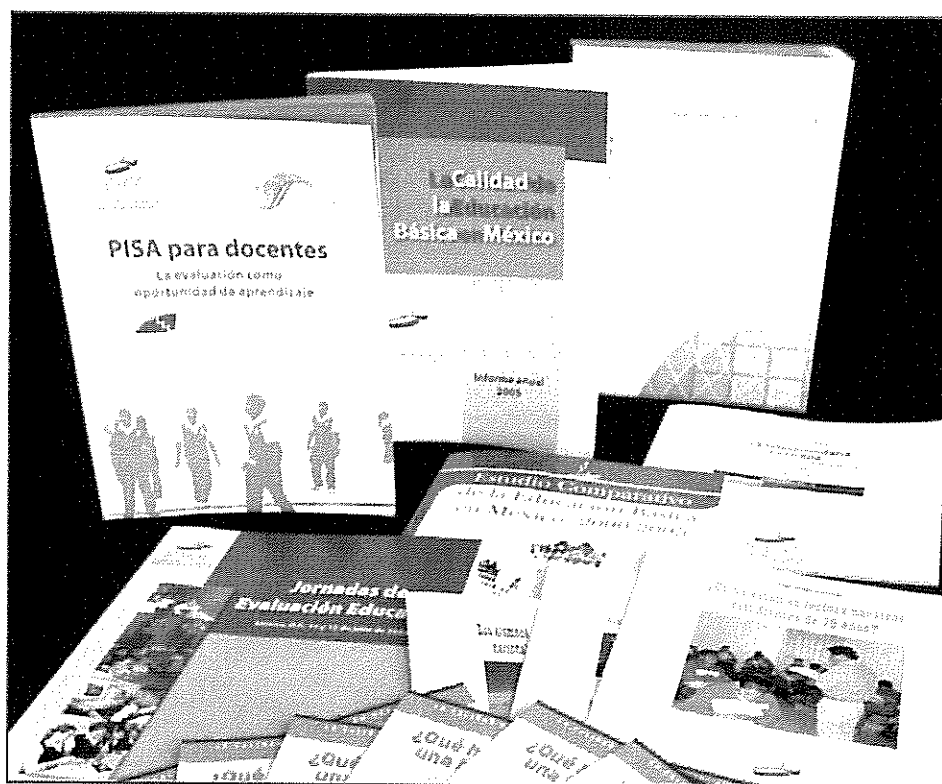
Respecto a los factores de la escuela que están asociados con el nivel de logro educativo de los estudiantes se dividieron en dos conjuntos. Las variables relativas a las características sociales del grupo de estudiantes que asiste a una escuela, presenta una asociación más alta con los niveles de logro educativo, que las variables de la escuela misma. Entre las variables relativas a los estudiantes se destacan el efecto de los promedios del Capital cultural y de la Situación económica de la familia.

Por su parte, las variables propias de la escuela que presentaron una mayor asociación con el nivel de aprendizaje de los estudiantes son: Calidad docente, Actualización del director, Experiencia del profesor, Cobertura curricular y Condiciones del aula. Es importante señalar que el efecto de estas variables varía según el grado escolar y la asignatura de que se trate.

Para terminar, en cuanto a las diferencias nacionales entre los grandes grupos de estudiantes, siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, es conveniente concentrar las políticas educativas en las poblaciones de menos recursos socioeconómicos, de tal manera que se trate de abatir el problema de la deserción y baja escolaridad. Específicamente se recomienda:

- Implementar o fortalecer políticas y programas orientados a propiciar que los niños y jóvenes acudan y permanezcan en la escuela hasta concluir la educación básica.
- Reforzar las escuelas con mayores deficiencias en el aprendizaje para que cuenten con las mejores condiciones de infraestructura física, material y humana.
- Mejorar sustancialmente el control y la supervisión escolares para que se detecten a tiempo retrasos significativos en los aprendizajes de los estudiantes y se puedan llevar a cabo acciones correctivas eficaces.
- Cambiar la política de reprobación en educación básica por otra más efectiva que busque remediar las deficiencias académicas de los estudiantes que presenten retraso en su aprendizaje, y que al mismo tiempo disminuya sustantivamente la deserción escolar.
- Otras medidas incluyen lo concerniente a los procesos de enseñanza-aprendizaje (métodos pedagógicos, sistemas de evaluación, tiempo destinado al aprendizaje, por citar algunos); a las personas vinculadas con la enseñanza (desarrollo profesional de maestros, directores de escuela, supervisores, jefes de enseñanza); a los materiales de apoyo, el equipamiento e infraestructura de los planteles escolares; y, por supuesto, a las condiciones de organización de las escuelas y de trabajo de los profesores.

La difusión de los resultados de las evaluaciones



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

20

Los Temas de la Evaluación
COLECCIÓN DE FOLLETOS

ISSN 1665-9465

Contenido

- ▶ Introducción
- ▶ ¿Cuáles han sido los avances en materia de difusión?
- ▶ Acciones de mejora a partir de las evaluaciones
- ▶ Difusión de resultados en el INEE
- ▶ ¿Cómo difunde sus resultados la DGEP?
- ▶ Normatividad para la difusión
- ▶ El uso de los resultados
- ▶ Conclusiones: La evaluación educativa debe ser una oportunidad de aprendizaje
- ▶ Preguntas para la reflexión
- ▶ Para saber más sobre el tema

Introducción

Este folleto presenta información acerca de los esfuerzos de difusión y uso de los resultados de la evaluación educativa en México. Debido a la complejidad del tema, y al reducido espacio con que se cuenta en esta publicación, se ofrecerá un panorama general, señalando especialmente algunos aspectos y experiencias destacables. Las personas que deseen obtener más información, podrán encontrarla en las obras que se mencionan al final del folleto. La difusión de resultados es una dimensión fundamental de la evaluación, dado que confiere sentido a los esfuerzos realizados. Una difusión adecuada a las exigencias y necesidades de los diferentes actores educativos, es indispensable

para el diseño e implementación de políticas educativas eficaces, así como para la rendición de cuentas frente a la sociedad.

No obstante, no toda forma de difusión es igualmente deseable. No es suficiente con garantizar el acceso a un gran volumen de información, sino que deben ofrecerse las herramientas adecuadas para su interpretación, así como evitar usos inapropiados. Esto implica tener en cuenta las características de los destinatarios y potenciales usuarios de la información, cuyas atribuciones, necesidades y capacidades son diversas. Si se observa el cuadro 1, pueden distinguirse al menos seis diferentes sectores en distintos puntos del sistema educativo.

CUADRO 1: ACTORES Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

NIVEL	ACTORES	FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN
I	Autoridades educativas nacionales y estatales (secretarios; subsecretarios; directores de área).	Formulación de políticas estratégicas y toma de decisiones. Rendición de cuentas frente a la sociedad.
II	Sector intermedio (jefes de región; jefes de zona; supervisores).	Detección de regiones o escuelas con problemas y necesidades específicas.
III	Directores y maestros de escuelas.	Gestión estratégica a nivel de escuelas (orientación pedagógica, proyectos de centro). Rendición de cuentas a las familias.
IV	Universidades e institutos de investigación. Escuelas de formación docente.	Decisiones sobre programas de formación docente; elaboración de investigaciones sobre calidad y funcionamiento del sistema.
V	Familias con niños en la escuela.	Insumo para la fundamentación de demandas.
VI	Sociedad en su conjunto. Medios de comunicación.	Mejorar calidad del debate público.

Fuente: Adaptado de Fernández, T. & C. Midaglia (2003) **Quiénes y cómo usan los informes generados por los sistemas de evaluación de aprendizajes en la educación primaria. Los casos de México y Uruguay**. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina PREAL.

Las autoridades educativas nacionales y estatales necesitan evaluaciones que ofrezcan diagnósticos generales sobre el sistema educativo en su conjunto. Al mismo tiempo, este tipo de evaluaciones generales permiten rendir cuentas al conjunto de la sociedad. Las necesidades del sector intermedio (es decir, jefaturas de región y jefaturas de zona) del sistema son más específicas, acotadas a la detección de situaciones a resolver en determinadas regiones o escuelas. El personal de las escuelas, a su vez, requiere de información particular sobre sus centros para diseñar estrategias y proyectos orientados a solucionar problemas específicos; también debe utilizarse esta información para rendir cuentas a las familias

de los alumnos. Las formas como los resultados de las evaluaciones deben presentarse a cada uno de estos actores son, por lo tanto, diferentes. Asimismo, las familias y la sociedad en su conjunto requieren que los resultados sean reportados con la suficiente claridad, evitando interpretaciones encaminadas a buscar sanciones. De esto depende que la evaluación se perciba como legítima por parte de los evaluados, y constituya un aporte significativo a la mejora de la calidad educativa. Las características de cada destinatario, y las de cada evaluación, deberán tenerse en cuenta para determinar el detalle de la información que se les ofrezca y la forma en que se les presente.



Avances en materia de difusión

Actualmente, la difusión de las evaluaciones en México ha adquirido una considerable amplitud gracias a los esfuerzos realizados por diversas instituciones. La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la SEP, así como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) han tomado la iniciativa en la construcción de una nueva cultura de la evaluación, ampliando el acceso a la información, publicando informes, análisis de resultados, y manuales técnicos. Esto representa un avance notorio respecto a las décadas anteriores, cuando la difusión de resultados era prácticamente nula.

El cuadro 2 muestra en forma sintética las etapas de la difusión y uso de las evaluaciones en México (distinguiendo los destinatarios en forma simplificada respecto del cuadro anterior). La primera llega hasta finales de la década de los noventa y se caracteriza por una virtual ausencia de difusión, asociada a un uso nulo de los resultados. Esta situación estaba determinada, generalmente, por consideraciones de tipo político.

La segunda etapa comprende el período actual, en el cual la difusión se ha convertido progresivamente en una dimensión central de la evaluación, incrementándose significativamente. Las autoridades prestan una atención mayor a los resultados educativos, y la sociedad en general dispone de un volumen de infor-

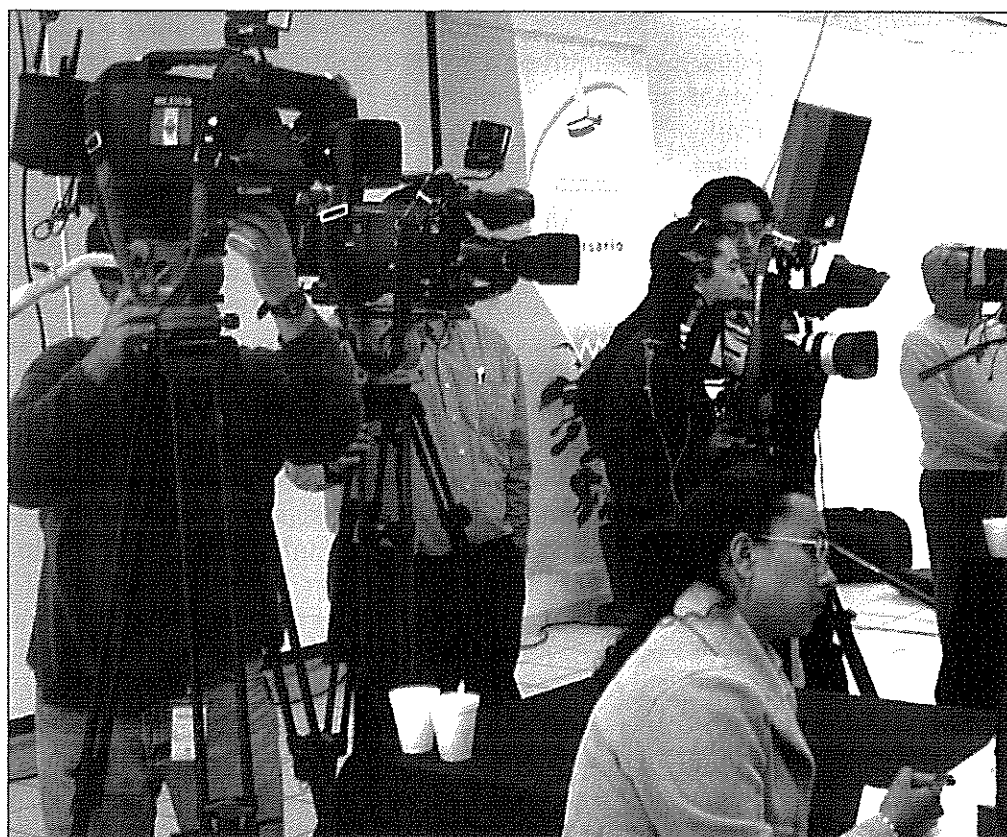
mación importante sobre ciertos temas. No obstante, aún restan muchos aspectos por mejorar y corregir. Los resultados no alcanzan de igual forma a todos los actores involucrados. En particular, aún no existen mecanismos sistemáticos de difusión entre directores, maestros y familias de los alumnos. Lógicamente, esto impide que los resultados sean utilizados en forma sistemática para mejorar los procesos educativos básicos, es decir las actividades de aprendizaje. A esto se agrega que, cuando los resultados son difundidos hacia la sociedad a través de los medios de comunicación, suelen generarse debates estériles derivados de interpretaciones incorrectas o sesgadas.

Por ello, es necesario pensar en una tercera etapa como futuro deseable de la difusión, en la cual los resultados lleguen de manera sistemática y pertinente a todos los actores involucrados. Esto implica que no sólo se deberán difundir de la manera más amplia posible, sino también ofrecer interpretaciones que tomen en cuenta los diferentes contextos (por ejemplo el cultural o el económico) en los cuales ocurren los diversos resultados, sólo así se dará lugar a una evaluación relevante para las distintas necesidades y demandas en cada nivel del sistema. Será imprescindible, por lo tanto, fortalecer los mecanismos existentes de capacitación para la interpretación y el uso de la información, así como establecer otros nuevos.

*Evaluar
para
transformar*

CUADRO 2: ETAPAS DE LA DIFUSIÓN Y EL USO DE LAS EVALUACIONES EN MÉXICO

ETAPAS	Autoridades educativas nacionales y estatales	Supervisores, directores y maestros	Familias	Sociedad en general
ETAPA I	Difusión limitada. No se utilizan los resultados para tomar decisiones de política educativa.	No se difunden los resultados.	No se difunden los resultados.	No se difunden los resultados.
ETAPA II	Difusión amplia. En algunos casos los resultados ayudan a tomar decisiones en política educativa.	Difusión limitada. La evaluación no se utiliza sistemáticamente para mejorar las prácticas pedagógicas.	Difusión limitada. Primeras iniciativas a nivel de las entidades.	Difusión amplia. Los resultados se interpretan, en ocasiones de forma incorrecta o sesgada.
ETAPA III (futuro deseable)	Difusión amplia. Los resultados son un insumo fundamental para la formulación de políticas y toma de decisiones.	Difusión amplia. La evaluación retroalimenta de manera permanente las prácticas pedagógicas.	Difusión amplia. Los resultados permiten rendir cuentas a las familias y participar en los procesos escolares.	Difusión amplia. Los resultados generan un debate público informado y responsable.



La difusión de los resultados, es una de las tareas sustantivas del INEE. El compromiso de transparencia nos obliga a buscar distintos mecanismos, para realizar dicha tarea.

Acciones de mejora a partir de las evaluaciones

La evaluación educativa no es un fin en sí misma, sino un medio que cobra sentido en la medida en que contribuye a que la educación mejore. Para ello son necesarias varias condiciones:

- ✓ Que las evaluaciones mismas estén bien hechas, de manera que sus resultados sean consistentes e informen objetivamente sobre la situación educativa;
- ✓ Que incluyan información sobre el contexto en que se dan los resultados, e información sobre los factores que los explican;
- ✓ Que los resultados se den a conocer amplia y oportunamente a los actores educativos;

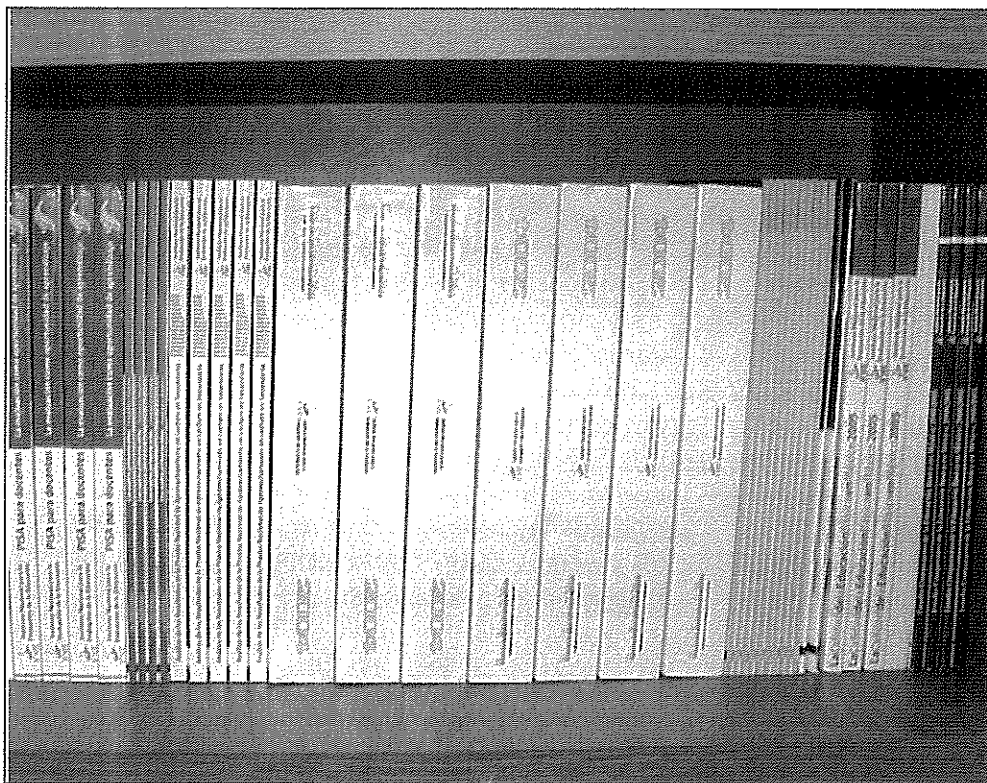
- ✓ Que éstos tengan la cultura de evaluación suficiente para interpretarlos correctamente; y
- ✓ Que los usen efectivamente para el diseño y la aplicación de estrategias de mejora.

Por lo anterior, los retos que enfrentan los organismos de evaluación no se reducen a hacer evaluaciones válidas y confiables; incluyen, además: aportar elementos explicativos, difundir los resultados ampliamente, contribuir al desarrollo de la cultura de evaluación y buscar que los diversos actores aprovechen los resultados para mejorar la educación.

Difusión de resultados en el INEE

Para enfrentar esos desafíos, además de hacer evaluaciones del rendimiento escolar en grados y áreas clave de la enseñanza primaria y secundaria, de evaluar los recursos y procesos de las escuelas y desarrollar un sistema de indicadores educativos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, desde 2003, en que inició sus actividades, presenta cada año los resultados de sus evaluaciones, en cuanto están disponibles, a las autoridades del país –Presidente de la República, Secretario de Educación, autoridades educativas de las 32 entidades federativas– y al público en general, en especial a los medios de comunicación.

*Evaluar
para
transformar*



Lo que no se da a conocer es como si no existiera o no se hubiera hecho. Para dar cumplimiento a esta premisa el INEE mantiene informada a la sociedad.

Publicaciones

El cumplimiento de las directrices señaladas en el Decreto de Creación del INEE (2002), requiere de la utilización de diversas estrategias de difusión de la información. Un elemento fundamental es la continua elaboración de libros, folletos, brevariarios, cuadernos técnicos, trípticos y carteles, donde se sintetizan resultados y se analizan diversos problemas.

Entre los libros se destacan las ediciones anuales: *La Calidad de la Educación Básica en México* (2003, 2004 y 2005), donde se analizan extensamente los resultados de las pruebas nacionales de aprendizaje, y *Panorama Educativo de México* (2003, 2004 y 2005), donde se presenta un sistema multidimensional de indicadores educativos, el cual toma en cuenta los contextos sociales más importantes (demográfico, económico y educativo), así como los recursos (humanos, materiales y financieros), entre otras dimensiones.

Asimismo, se editan libros que son publicados aprovechando momentos estratégicos en el accionar del INEE, tales como *Estudio Comparativo de la Educación Básica en México 2000-2005*; *Análisis de Resultados de las Pruebas PISA 2000 y 2003*. PISA, para docentes, material con preguntas de pruebas que ya han sido apli-

cadadas, para proporcionar a los maestros información aprovechable como insumo para mejorar su práctica docente.

En los folletos, meramente de divulgación, se analizan temas particulares en forma breve y accesible para el público no especializado; destacan entre otros: El funcionamiento y la calidad de las telesecundarias, la educación indígena, o los informes de la OCDE respecto de la educación mexicana.

Entre los cuadernos técnicos se cuentan las investigaciones especiales desarrolladas a partir de las pruebas nacionales, con análisis complejos y detallados de los datos. Van dirigidos a público especializado, como investigadores y académicos.

Finalmente, los brevariarios, suplementos, trípticos y carteles cumplen el propósito de llegar al mayor número de lectores, especializados o no, abordando temas de actualidad que se han vuelto verdaderos desafíos educativos.

El Instituto ha elaborado un catálogo en donde el público se puede informar acerca de todas y cada una de las publicaciones.

Todas estas publicaciones, las cuales ya suman más de 130, están disponibles en la página Web del INEE, www.inee.edu.mx/BibliotecaVirtual.html





Mesas públicas de análisis

Otra estrategia que el Instituto ha privilegiado es la realización permanente de mesas públicas, conferencias y seminarios para los diversos actores del sistema educativo (autoridades federales y estatales, funcionarios del sector intermedio como: supervisores, jefes de zona, jefes de región; académicos, especialistas en evaluación, periodistas, y sociedad en general), con una asistencia promedio de quinientas personas y la participación de especialistas tanto del INEE como de otras instituciones.

Capacitación

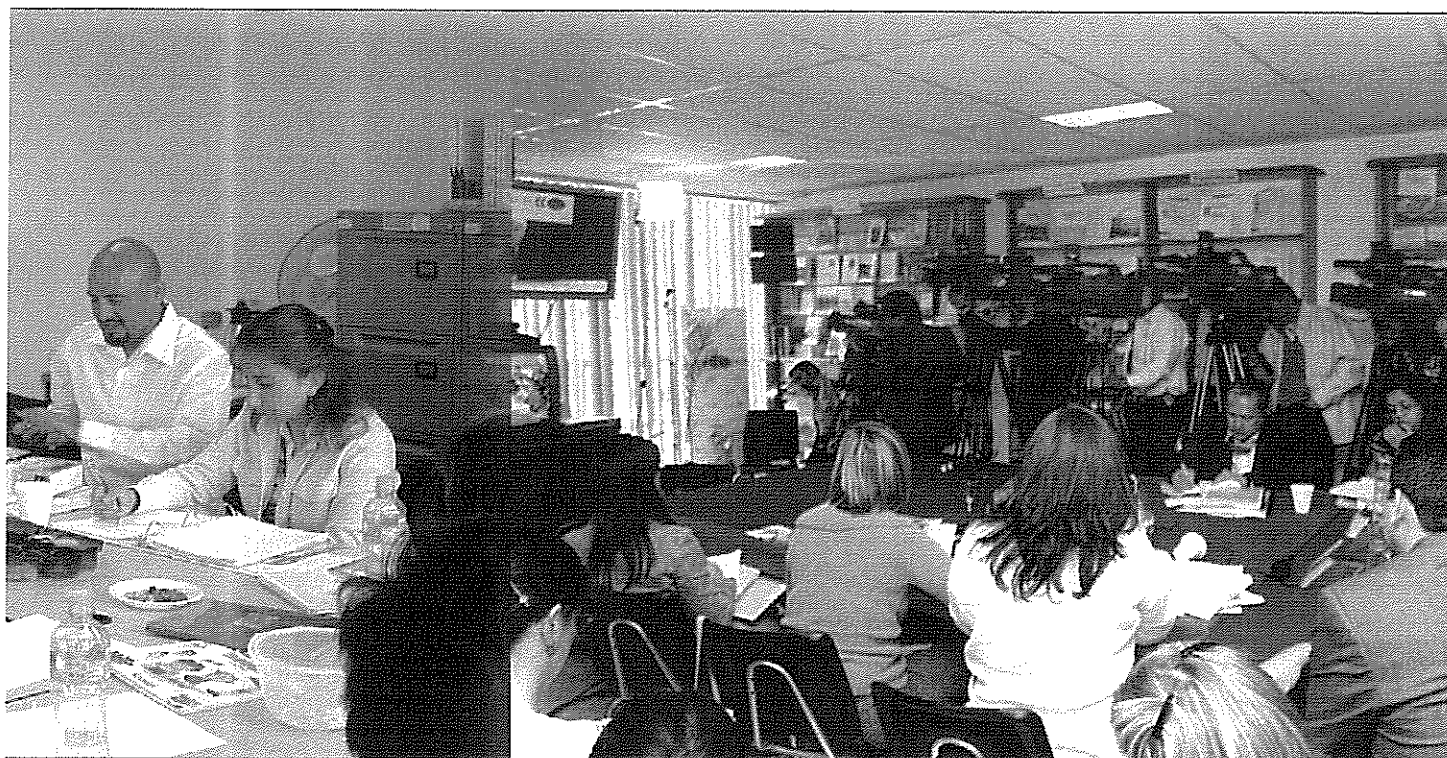
Aunado a lo anterior, se destacan las actividades de capacitación que el Instituto desarrolla junto con las Áreas Estatales de Evaluación (AEE). Durante los años 2004 y 2005 se han impartido diplomados a los equipos de dichas áreas, centrados en diversos aspectos de la evaluación. El objetivo principal es elevar el nivel profesional del trabajo en las AEE, para que éstas trasciendan su papel de aplicadoras de pruebas y se consoliden como agentes con iniciativa propia dentro de un sistema nacional de evaluación. Para ello, se ofrece capacitación en técnicas de análisis estadístico e interpretación de

resultados, y se fomenta el vínculo entre la difusión y la toma de decisiones educativas a nivel estatal. En algunos casos, las entidades participantes deben presentar, al final del diplomado, un reporte estatal donde aplican los conocimientos adquiridos al análisis de su propia realidad educativa. Actualmente casi todas las AEE del país han recibido capacitación a través de estos diplomados, habiendo participado cada año alrededor de 170 personas.

Relación con los medios de comunicación

También es importante destacar la presencia que el INEE ha logrado en los medios de comunicación, no sólo cuando da a conocer los informes anuales de resultados de las evaluaciones, sino también a través de entrevistas con los funcionarios e investigadores, y comunicados de prensa en los que se ventilan temas como: la situación de escuelas y maestros, las trayectorias educativas de los estudiantes, y la necesidad de contextualizar la interpretación de los informes. Como estrategia de apoyo a la difusión de las evaluaciones, el Instituto ofrece desde 2003 cursos para periodistas orientados a apoyar la adecuada interpretación de los resultados de las evaluaciones en beneficio del público.

*Evalúan
para
transformar*



Bases de datos

También debe destacarse que el INEE pone a disposición, a través de su página Web, los microda-

tos de las pruebas nacionales de aprendizaje. Dicha iniciativa, además de propiciar la transparencia, promueve el desarrollo de investigaciones independientes.

CUADRO 3: PRINCIPALES ACTIVIDADES CON MEDIOS DE COMUNICACIÓN

	2002	2003	2004	2005	2006*	Total
Ruedas de prensa	1	2	3	2	--	8
Entrevistas a medios	--	38	60	83	10	191
TV	--	2	12	16	2	32
Radio	--	20	28	45	5	32
Diarios	--	14	15	18	3	50
Revistas y agencias	--	2	5	4	--	11
Boletines	1	17	39	40	6	103
Talleres para periodistas (horas)	--	22	22	20	--	64

* Hasta el mes de julio

¿Cómo difunde sus resultados la DGEP?

Los resultados de las evaluaciones realizadas por la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la SEP también son difundidos a través de diversas vías, según el objeto de cada evaluación. Esta instancia genera informes públicos a partir de los datos obtenidos en diversos levantamientos de información.

También difunde con amplitud los resultados de las diversas pruebas que coordina o aplica, como es el caso del proyecto ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), actividad que se llevó a cabo en 2006 en todas las escuelas primarias y secun-

darias del país. Los resultados de este proyecto serán útiles para las autoridades del sector educativo del país en la definición de la política educativa que debe construirse y renovarse continuamente. Pero también serán útiles para la sociedad en su conjunto, ya que alumnos, docentes y padres de familia obtendrán información de cada estudiante para orientar y diseñar una intervención pedagógica sólidamente sustentada. Asimismo, se han incluido algunos de los documentos y reportes estatales de evaluación mencionados anteriormente. A través de esta página se pondrá a disposición de las Áreas

Estatales de Evaluación un conjunto de instrumentos para que éstas se encarguen del levantamiento de datos de las diversas pruebas.

Además de estas formas de difusión, la DGEP entrega anualmente, desde 1999, los resultados de las pruebas de Carrera Magisterial a las autoridades educativas estatales, con el objeto de que sean distribuidos entre los directivos de las escuelas y los docentes que participen en el programa. Los resultados se imprimen en forma desagregada para cada docente, y se entregan en sobres individuales, de manera que se mantiene la confidencialidad de la información.

Normatividad para la difusión

Las posibilidades y condiciones de la difusión de resultados están fuertemente ligadas al marco normativo existente. México no cuenta hoy con una normativa única, vinculante para el conjunto de instituciones de evaluación nacionales y estatales, que especifique: tipo de resultados, mecanismos o destinatarios de la evaluación. Tampoco existen normas específicas para la difusión a nivel de las entidades, lo que propicia un gran margen de discrecionalidad. Lo anterior se debe fundamentalmente a la complejidad del sistema que conforman todas las instancias que realizan evaluación educativa, el cual reúne iniciativas de distinto tipo, con diversos objetivos y posibilidades de uso.

Aún así, debe destacarse el papel de las innovaciones normativas que comienzan a favorecer una nueva cultu-

ra de la difusión. En 2002 se aprobó la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental (LFTAIPIG), donde se establece el carácter público y la obligación de las instituciones de poner a disposición de los ciudadanos toda información que no sea confidencial (es decir, referida a personas físicas), o que no esté expresamente clasificada como reservada. Dicha normativa constituye un avance sustantivo, ya que en décadas anteriores la difusión de los resultados de la evaluación era vista con recelo por las autoridades educativas por el temor a que fueran mal utilizados.

Para contribuir a establecer criterios más precisos para que la difusión de los resultados de evaluación se haga de manera transparente y oportuna, el INEE ha propuesto lo siguiente:

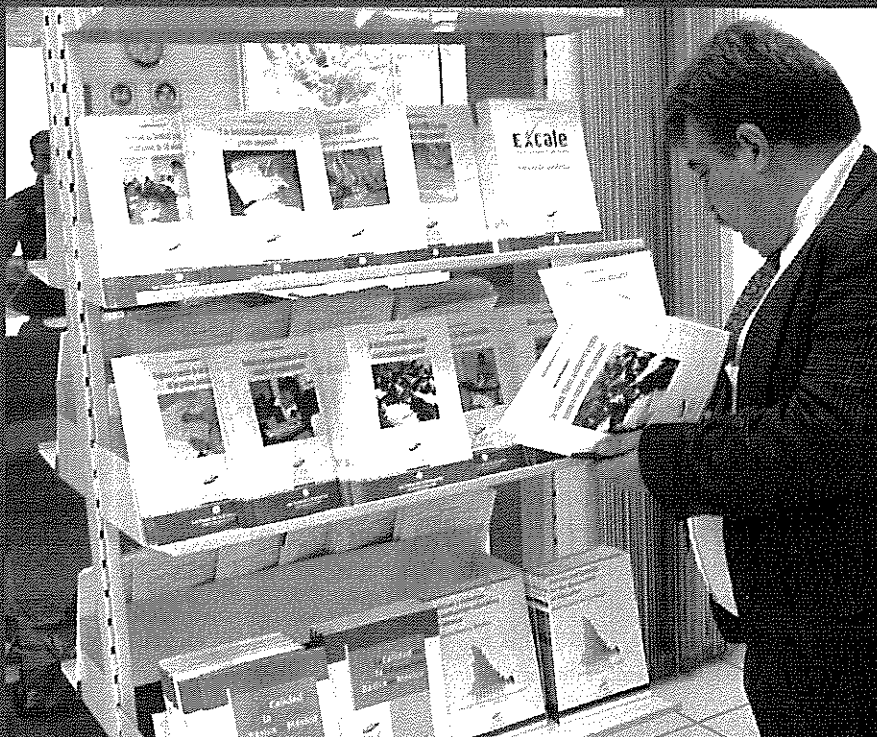
- ◆ Los resultados de la evaluación estarán disponibles en forma

tos dirigidos a diversos públicos usuarios de la misma, con el propósito de facilitar su aprovechamiento y su adecuada interpretación. La información tendrá diversos niveles de complejidad, agregación y especificidad según el público al que vaya dirigida. Se promoverá el desarrollo de una cultura de la evaluación en todos los sectores de la sociedad.

- ◆ Para propiciar una correcta interpretación, la difusión de las evaluaciones deberá incluir información del contexto que corresponda, facilitando la formulación de juicios ponderados y permitiendo un trato justo y equitativo a los diversos sectores sociales, en particular de los grupos vulnerables o en situación de desventaja.

- ◆ Las instancias responsables de llevar a cabo las evaluaciones de-

*Evalúan
para
transformar*



berán difundirlas en los tiempos más cercanos a su realización que técnicamente sea posible, para asegurar su adecuado aprovechamiento, tanto en el mejoramiento de la calidad de la educación como en la rendición de cuentas.

- ◆ La difusión de resultados de las evaluaciones educativas respetará el principio de protección de la privacidad de las personas que establece la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental.
- ◆ Se promoverá la realización de estudios de opinión, que permitan contrastar los resultados de evaluaciones objetivas de la calidad educativa con la percepción que tengan de ella los diferentes sectores de la sociedad.
- ◆ Se difundirá también información suficiente sobre los criterios y procedimientos metodológicos que

sustenten las evaluaciones, para que especialistas independientes puedan valorar su consistencia.

- ◆ Las bases de datos derivadas de las evaluaciones estarán a disposición de investigadores y analistas, en formatos que faciliten su análisis y manejo, al tiempo que aseguren la privacidad de los evaluados.

El INEE ha sido claro al señalar, por otra parte, que no sería conveniente la difusión de los resultados de evaluación en términos de alumnos o escuelas individuales y ha explicado los motivos de ello. En ese sentido la propuesta del Instituto ha sido desarrollar pruebas matriciales, alineadas al currículo, basadas en un muestreo de los contenidos curriculares, criterios, las cuales se aplican a subconjuntos representativos de las escuelas y alumnos de todo el país. Estas características permiten

a las evaluaciones del INEE ofrecer resultados confiables sobre el grado en que el conjunto de los alumnos de las escuelas del sistema educativo nacional y sus grandes subsistemas domina el conjunto de los contenidos del currículo. En particular los resultados de las evaluaciones del INEE pueden aportar información valiosa sobre aspectos como los siguientes:

- ◆ Las entidades o subsistemas que obtienen resultados por encima o por debajo de lo que sus condiciones socioeconómicas harían esperable.
- ◆ Cuáles entidades presentan distribuciones de resultados más o menos equitativas en los logros educativos, teniendo en cuenta el perfil social de su población.
- ◆ En qué modalidades educativas los alumnos obtienen mejores resultados, en igualdad de condiciones socioeconómicas.
- ◆ Cómo evolucionan los logros de los alumnos en las diversas áreas evaluadas a lo largo del tiempo, en las entidades federativas, los sectores sociales y las modalidades de escuelas.
- ◆ Las áreas del currículo en las que la mayoría de los alumnos obtiene resultados bajos, para que se revisen tanto los planes y programas como las estrategias docentes.
- ◆ Qué segmentos de la población tienen mayores dificultades en relación con ciertas partes del currículo, así como en cuáles entidades parece haber mayor dificultad en determinados sectores de la población.
- ◆ Qué aspectos de la formación inicial y permanente de los docentes deberían reforzarse para atender las áreas problemáticas detectadas.



El uso de los resultados

El uso de las evaluaciones por parte de los diferentes actores educativos aún no muestra la organización o el nivel de aprovechamiento que serían deseables. Esto se debe a que la cultura de la evaluación en México todavía necesita afianzarse y normarse, dado que la difusión en sí misma es un fenómeno relativamente nuevo.

Aun ante este panorama, a partir de la difusión de resultados de las evaluaciones del INEE, éstos ya son utilizados para la toma de decisiones por las autoridades educativas nacionales, y por las de algunas entidades federativas. Destacan en este sentido dos decisiones importantes con alcance nacional:

♦ El informe de 2004 fue presentado al Presidente de la República y demás autoridades el 6 de diciembre de ese año. El informe incluyó los resultados de las evaluaciones nacionales aplicadas al final del ciclo escolar 2003-2004, la segunda entrega del anuario de indicadores educativos, y los resultados de las pruebas PISA 2003. La atención se puso en la educación secundaria obligatoria (grados 7º a 9º, con alumnos de 12 a 14 años).

Se destacó la problemática de las escuelas telesecundarias, integrada por más de la mitad de todos los planteles de ese nivel (16 mil 800

de 31 mil 217 en total) y que obtienen resultados significativamente inferiores.

Como resultado de este informe, el Gobierno Federal puso en marcha un programa de apoyo a las telesecundarias con recursos especiales por alrededor de quinientos cincuenta millones de pesos.

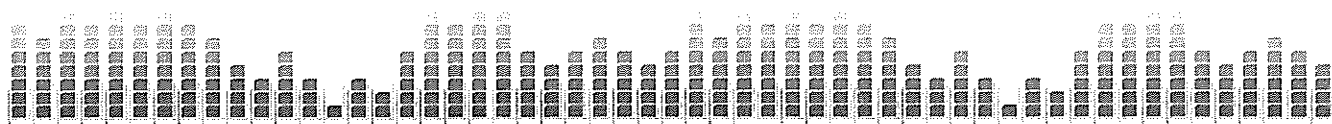
♦ El informe de 2005 puso el énfasis en las primarias comunitarias, que son escuelas en las que un solo docente, no profesional, atiende a alumnos de diversa edad y grado de avance en el trayecto escolar. Estas escuelas multigrado son 43 mil 650 del total de 98 mil 178 primarias que hay en el país, y atienden a los niños que viven en pequeñas localidades dispersas –con menos de cien habitantes cada una– que son también muy numerosas: 148 mil 579 de las 199 mil 391 que registró el censo del año 2000 en todo el territorio nacional. En 2006, el Gobierno Federal decidió en consecuencia redoblar los esfuerzos para apoyar el modelo de primarias multigrado.

También se debe reconocer que, en los últimos años, los estados se han preocupado por realizar análisis propios de la información (como se ha mencionado respecto del trabajo conjunto entre las AEE y el INEE); dichos análisis ya comienzan a impactar en la toma de decisiones. En al-

gunos estados dicho impacto ha sido de mayor relevancia, existen casos interesantes que muestran cómo las autoridades educativas han empezado a percibir la importancia de la evaluación como herramienta imprescindible en la toma de decisiones.

En esta relativa ausencia del impacto de los informes en las entidades federativas inciden, además de los factores enunciados anteriormente, el poco presupuesto de muchas AEE, así como las características propias de los sistemas educativos de cada entidad. Es muy importante lograr avances en este nivel, ya que deben ser las propias entidades quienes fomenten el uso de la información por parte de los sectores intermedios y de las escuelas. Para lograr que los resultados de las evaluaciones lleguen debidamente contextualizados a las escuelas, deberá privilegiarse su difusión en la agenda educativa de las entidades. Por otra parte, se necesita continuar con el fortalecimiento técnico e institucional de las AEE, a fin de que se conviertan en actores de evaluación autónomos y con iniciativa propia.

A nivel de las escuelas, la difusión de los resultados es considerablemente heterogénea, ya que depende de múltiples factores, desde geográficos hasta políticos.



*Evalúan
para
transformar*

Conclusiones: La evaluación educativa debe ser una oportunidad de aprendizaje

Este diagnóstico sobre los usos de la evaluación motiva cuatro reflexiones básicas:

- En primer lugar, que las áreas estatales de evaluación son piezas clave en la difusión de los resultados hacia los actores educativos.
- En segundo término, que el sector intermedio del sistema, y en especial los supervisores, tiene un gran potencial para determinar el fracaso o éxito de las estrategias de difusión y del uso masivo de los datos.
- Tercera reflexión: es necesario fortalecer y ampliar las estrate-

gias orientadas a capacitar a los docentes sobre las formas como estos resultados pueden utilizarse para mejorar sus prácticas cotidianas. A este respecto, en el recuadro se presenta una interesante experiencia de capacitación desarrollada por el INEE.

- Cuarta y última: aunque no todos los esfuerzos deben atribuirse únicamente a la influencia de las evaluaciones del INEE, es cierto que éstas han comenzado a tener un peso específico en las políticas educativas nacionales.

Lo anterior es alentador para el INEE, ya que la evaluación educativa no debe de ser vista como una amenaza ni servir para avergonzar a nadie. Por el contrario, es una herramienta valiosa, la cual puede ser útil para mejorar la calidad de la educación si analizamos los resultados y los aprovechamos para retroalimentar el proceso educativo.

No debemos olvidar que: Si sabemos cómo está la educación... ¡podremos mejorarla!

La iniciativa del INEE en la capacitación de maestros para el uso de resultados

Durante el segundo semestre de 2005, el INEE implementó una interesante actividad de capacitación de maestros sobre las pruebas de aprendizaje y la forma como pueden ser utilizadas para mejorar las prácticas educativas, utilizando los reactivos liberados por las pruebas PISA.

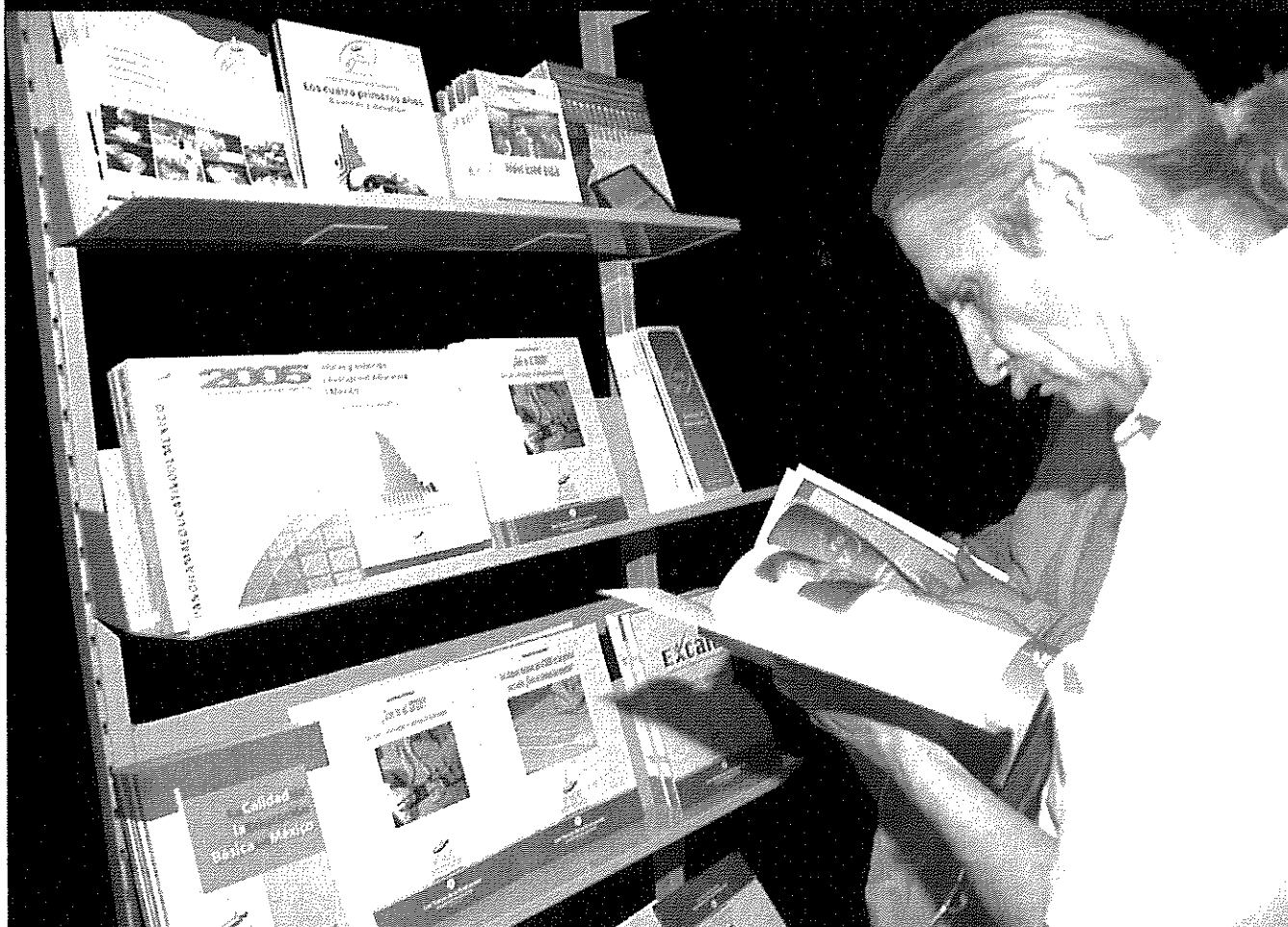
En primer término se brinda a los docentes un panorama general sobre qué son y cómo se instrumentan estas pruebas. Luego se familiariza a los docentes con los reactivos liberados, se dan ejemplos de respuestas correctas, y se presentan datos básicos como el porcentaje de respuestas correctas para cada reactivo en diferentes niveles educativos y estratos sociales. La siguiente etapa consiste en analizar el tipo de procesos cognitivos implicados en la respuesta de cada reactivo utilizado como ejemplo, es decir, desde una perspectiva psico-pedagógica.

El aspecto más interesante de estos cursos es el énfasis puesto en el uso que el maestro pueda hacer de este conocimiento. Se instruye y estimula a los docentes para que realicen sus propias aplicaciones de los reactivos a sus alumnos, corrigiéndolos luego junto a ellos. De esta forma, se espera contribuir a que el docente conozca los conocimientos y habilidades de su clase a través de otros métodos, y que esto le permita auto-evaluarse y retroalimentar su práctica.



Preguntas para la reflexión

- ¿Cuál es la importancia de la difusión de los resultados?
- ¿Cree usted que la estrategia de difusión del INEE sea la correcta?
- ¿Cree usted que la estrategia de difusión utilizada por la DGEP sea la correcta?
- ¿Realmente existen avances significativos en materia de difusión de resultados?
- ¿Qué compromisos debieran adquirir cada uno de los actores del proceso educativo en materia de difusión de los resultados?



*Evalúan
para
transformar*

Tiana Ferrer, Alejandro
“La evaluación de los sistemas educativos” en Módulo II.
Gestión de la Educación y de la Cultura Organizativa,
Curso Experto Universitario en Administración Educativa,
UNED, Madrid, 2004.
(Fragmentos)

Una pluralidad de usos: ¿qué hacer con la evaluación?

[...] Hay que reconocer la existencia de una pluralidad de situaciones. Intentando analizar los usos más habituales de los resultados de la evaluación, podemos distinguir cinco tendencias predominantes:

- Una primera tendencia consiste, por paradójico que pueda resultar, en la renuncia a hacer uso de la información obtenida. Aunque no resulte muy justificable, ni desde el punto de vista de la eficacia administrativa, ni desde la perspectiva de la transparencia, ni menos aún desde las exigencias del comportamiento político democrático, hay que reconocer que existen casos en que los resultados de la evaluación no son publicados, ni difundidos, ni apenas utilizados, al menos públicamente.
- Una segunda tendencia, que es la más habitual, consiste en la elaboración y difusión de informes de evaluación. Los informes pueden ser de diverso tipo, tener una cobertura variable (nacional, regional, sectorial) y estar dirigidos a audiencias distintas (familias, profesores, autoridades educativas, investigadores y técnicos, etc.), llegando, incluso, a adoptar formatos diferentes. Lo importante en este caso no son las características concretas de los informes, que pueden ser, de hecho, muy distintos, sino la confianza subyacente en que la difusión pública de los resultados puede satisfacer las demandas de información planteadas por los diversos actores educativos. En algunos casos se han diseñado y aplicado estrategias bastante completas de difusión, logrando un impacto social y mediático importante.
- Una tercera tendencia consiste en la devolución confidencial de resultados a las instituciones participantes en la evaluación con el propósito de que puedan utilizar los datos recibidos para elaborar sus propios planes de mejora sin verse necesariamente expuestas al escrutinio público. Los modos concretos que puede adoptar esa devolución son muy variables, pero lo que caracteriza esa modalidad de actuación es su

confianza en el valor intrínseco que encierra la comparación y en la capacidad de reflexión y de mejora que tienen las instituciones y los agentes de la educación cuando se enfrentan con su propia realidad.

- Una cuarta tendencia, no excesivamente habitual y, desde luego, controvertida, consiste en la publicación de los resultados obtenidos en forma de tablas de clasificación. En algunos casos, la publicación se realiza por los responsables de la evaluación, mientras que, en otras ocasiones, se permite o incluso se favorece que sean otros agentes (prensa, investigadores) quienes publiquen la información. Este tipo de uso resulta más amenazador para las instituciones educativas que los anteriores, motivo por el cual ha recibido críticas y generado resistencias.
- Una quinta tendencia consiste en la utilización de los resultados de la evaluación para proporcionar orientación pedagógica a instituciones y profesores. Este tipo de uso de la información obtenida a través de la evaluación adopta dos modalidades distintas. En primer lugar, son varios los sistemas nacionales que han elaborado instrumentos tales como cuadernillos de asesoramiento a los profesores en los que se analizan las respuestas correctas de las pruebas, así como los errores más habituales que suelen producir los estudiantes, y se acaban ofreciendo sugerencias didácticas más o menos concretas. En segundo lugar, aunque sea de forma más esporádica, también se han desarrollado acciones de orientación para instituciones determinadas, ayudándolas a elaborar sus propios planes de mejora, y se han incluido análisis de los resultados de la evaluación en programas de formación docente. Este tipo de uso, que es menos tradicional que la difusión de informes, está recibiendo una atención creciente por parte de diversas administraciones educativas.

Igual que sucedía en los epígrafes anteriores, también hay que señalar aquí que los usos mencionados no son necesariamente excluyentes, sino que son cada vez más las administraciones educativas que los combinan en distintos modos. Es cierto que algunos de ellos resultan contrapuestos, como puede ser la alternativa existente entre la publicación de los resultados de las escuelas y la entrega confidencial de los datos, pero no siempre es el caso. De hecho, la combinación de la publicación de informes, la devolución de resultados a las instituciones participantes en la evaluación y la elaboración de instrumentos de orientación didáctica constituyen una realidad bastante extendida en los países iberoamericanos.

[...] En efecto, si aceptamos la existencia de una multiplicidad de propósitos, una diversidad de actuaciones y una pluralidad de usos, debemos aceptar la diversidad interna de los sistemas de evaluación. Serán, precisamente, los propósitos concretos que se persigan, los estilos de actuación que se adopten y los usos que se prefieran los que determinarán las características del sistema de evaluación.

Problemas relacionados con el uso e interpretación de los resultados

Un último grupo de problemas que plantean las **pruebas de rendimiento** a escala nacional está relacionado con el uso que se hace de las mismas y con las interpretaciones a que dan pie:

- Un primer problema tiene que ver con los distintos tipos de uso que pueden hacerse de la información. Los resultados de la evaluación se utilizan muchas veces con una finalidad formativa, orientada fundamentalmente al desarrollo institucional y profesional de los agentes implicados. No obstante, en otras ocasiones se utilizan para fomentar la competición entre centros escolares, e incluso para impulsar políticas de mercado en el ámbito educativo. Obviamente, las interpretaciones que permiten tales posibilidades son diferentes y persiguen distintos efectos. Es necesario señalar que, si bien esos son los extremos de un continuo de posibilidades de uso, existen otras opciones intermedias en que dichos propósitos pueden combinarse en diferente proporción. La decisión sobre el tipo de uso que se pretende hacer de los datos de la evaluación condiciona en buena medida el diseño de la evaluación.
- Un segundo problema tiene que ver con la existencia de diversas posibilidades de comparación (con una norma o criterio fijado de antemano, con otras realidades semejantes en un momento determinado, consigo mismo a lo largo del tiempo), cada una de las cuales plantea sus propias exigencias y ofrece diferentes posibilidades. El uso de la comparación plantea un problema complicado, que tiene que ver con el grado de justicia que implica. El intento de dar respuesta a esa cuestión ha impulsado el desarrollo de técnicas de cálculo del denominado *valor añadido*. Este tipo de aproximación pretende valorar el rendimiento conseguido por un centro escolar o por un sector del sistema educativo teniendo en cuenta la situación de partida y el punto de llegada de los estudiantes y no simplemente los resultados brutos obtenidos. Frente a la valoración de los resultados conseguidos, lo que se toma en consideración es el progreso realmente logrado.

- Un tercer problema consiste en el excesivo reduccionismo en que a veces se cae cuando se pretende interpretar los resultados de la evaluación. Ese defecto puede venir originado por una excesiva limitación del contenido de las pruebas, que no permite llegar a conclusiones razonables sobre el logro de los objetivos propuestos, o por una interpretación poco rigurosa de los datos, que puede incluso llegar a distorsionar las interpretaciones. Como se mencionaba más arriba, las pruebas se centran muchas veces en unas áreas escolares determinadas, o incluso en algunas parcelas de las mismas, lo que obliga a ser cuidadoso al intentar extraer conclusiones generales, por atractivas o sugerentes que resulten, a partir de esos datos parciales.

A la vista del análisis que acaba de hacerse de las pruebas de rendimiento, se llega a la conclusión de que constituyen la práctica de evaluación más habitual en los países iberoamericanos, encontrándose bastante asentadas en la actualidad. No obstante, como se ha puesto de manifiesto, presentan algunas deficiencias y problemas que deberán solventarse en el futuro, si se quiere asegurar su credibilidad y se pretende que contribuyan a mejorar la calidad de la educación, como afirman sus promotores.



*Orientaciones técnicas para fortalecer
la acción académica de la supervisión*



Este documento fue elaborado en la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, por la Coordinación de Gestión en Educación Básica.

Coordinación general

Ernesto Castellano Pérez
Cuahtémoc Guerrero Araiza

Redacción

Cuahtémoc Guerrero Araiza
Elizabeth Caporal Aguilar
Norma Castillo Guzmán
Bertha Elizabeth Mora Chabert
Felipe Reyes Amador
Rosaura Sánchez Cervantes

Colaboración

María del Carmen Arce Flores
María Estela Cabello Rosas
Erika García Ramírez
Blanca Estela Hernández Cervantes

Coordinación editorial

Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

Cuidado de la edición

Jorge Humberto Miranda Vázquez
Patricia Vera Fuentes

Corrección de estilo

Oxana Pérez Bravo

Corrección de pruebas

Miguel Ángel Pérez Martínez

Diseño

Sociedad para el Desarrollo Educativo Prospectiva S.A. de C.V.
Jorge Isaac Guerrero Reyes

Primera Edición: 2006

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2006
Argentina 28, colonia Centro Histórico,
C.P. 06020, México, D.F.

ISBN: 970-57-0016-8 (Obra General)
970-57-0018-4

Impreso en México
DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA



1. Enfoque académico de la supervisión

1. El contenido de la función supervisora

Entre las funciones que realiza la supervisión escolar se encuentran las administrativas, laborales y técnicas pedagógicas; de información, comunicación y enlace; de supervisión, control, seguimiento y evaluación, así como de apoyo, asistencia y acompañamiento a las escuelas. Es evidente que la acción de la supervisión es amplia y que sus tareas requieren de una atención total. El propósito de apoyar académicamente a la supervisión escolar se erige sobre la convicción de que las funciones que realiza son importantes para avanzar hacia una mejor calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Son dos los aspectos que la hacen relevante: por un lado, el papel que puede desempeñar en el seguimiento del trabajo de la escuela, lo que implica promover una evaluación permanente para la mejora constante de los procesos escolares; y, por otro, en el marco del apoyo académico a los planteles, la supervisión tiene como tarea sustancial convertirse en un mediador que facilite el trabajo del colectivo docente y del director a través de la asesoría y el acompañamiento. Examinemos un poco más estas dos tareas para la mejora de la calidad educativa.

A. Una supervisión para la calidad de los aprendizajes

La supervisión escolar, desde el momento en que se introdujo como una instancia necesaria del sistema educativo, estuvo llamada a inspeccionar los resultados y los procesos educativos de acuerdo con los propósitos, enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio de educación básica estipulados en la legislación educativa. Sin embargo, su tarea no se agota en la inspección, vigilancia y control del cumplimiento normativo del sistema escolar, ya que ningún proceso educativo o de otra índole puede ser mejorado a partir de la sola inspección del mismo. La mejora de la calidad requiere el desarrollo de la capacidad de reconocer fortalezas y debilidades en las escuelas, pero ésta no es suficiente, es necesario contribuir, a través del apoyo académico del equipo de supervisión, a encontrar soluciones para los problemas y necesidades identificadas e impulsar y fortalecer la capacidad de directores y maestros para avanzar hacia la mejora constante de la enseñanza y el aprendizaje.

Esto es así debido a que se han presentado avances en la conceptualización de los componentes del desarrollo curricular, el cual implica contenidos y enfoques educativos que hacen referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los que se basan las competencias y que exigen el desarrollo integral de los alumnos de educación básica para que continúen aprendiendo a lo largo de la vida. Además, la calidad no es viable si únicamente se atienden los resultados educativos; para llegar a ella, es necesario apoyar los procesos escolares que pueden garantizar dichos resultados, entre ellos, el funcionamiento normal de los planteles (por ejemplo, puntualidad y asistencia de los maestros), un clima laboral óptimo para el trabajo docente y el conocimiento, planeación y aplicación del contenido curricular.

Avanzar hacia una mejor calidad en la escuela, requiere acompañar a los actores educativos en su labor, esto significa estar cerca de su práctica, observarlos, dialogar con ellos y con quienes interactúan. Ahora bien, brindar acompañamiento exige ampliar o desarrollar el potencial técnico pedagógico de la supervisión escolar ahí donde se encuentra limitado.

Diversos estudios nacionales e internacionales señalan a la supervisión escolar como elemento clave y estratégico para recoger las necesidades y demandas de apoyo, así como para ofrecer asesoría pertinente, oportuna y eficaz a las escuelas de su área de influencia. Por otra parte, la tarea que el sistema educativo ha depositado en los equipos de supervisión, esto es, contribuir a generar procesos de evaluación en las escuelas, sigue vigente. En este sentido, se trata de impulsar procesos que lejos de conceptualizarlos como fiscalizadores, tengan entre sus cometidos dotar a maestros y directores de insumos para distinguir los factores que inciden en los resultados educativos, y contribuir a que los colectivos docentes tomen las decisiones más oportunas y pertinentes en la búsqueda de mejorar la calidad del aprendizaje.

En el contexto de calidad y evaluación del Sistema Educativo Nacional (SEN), el reforzamiento de la función técnico pedagógica de la supervisión, permitiría situar a ésta como una instancia mediadora entre la evaluación que realizan del SEN organismos externos, los que promueven las autoridades educativas federales y de las entidades, entre otros, y la evaluación que la escuela hace de su quehacer educativo. Este papel mediador de la supervisión, implicaría la creación de espacios y mecanismos que le permitan contrastar la información obtenida por ambas instancias e identificar los aspectos o elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que inciden en los resultados educativos, a fin de reforzar aquellos que fortalecen el trabajo docente y buscar opciones de mejora para los factores que inciden negativamente en el aprendizaje de los alumnos. Ejemplos de estos mecanismos y espacios pueden ser la realización de encuentros regionales o estatales, reuniones y foros con autoridades educativas de los diferentes niveles y modalidades de educación básica y con instituciones de educación superior o centros de investigación.

1 Por ejemplo: *Tendencias en la supervisión escolar. La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*; *Reforma de la supervisión escolar. Un programa internacional de investigación y formación* o *El poder transformador de la supervisión en la gestión escolar y en los logros educativos*, entre otros títulos.

2 Tales como el centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

B. La supervisión: apoyo académico e institucional para las escuelas

Con las reformas de carácter curricular de la educación básica se han promovido programas y proyectos que buscan fortalecer los procesos escolares. Con el paso del tiempo, tanto las evaluaciones externas como los resultados del seguimiento de las experiencias institucionales de innovación, han detectado impactos limitados en las prácticas de enseñanza y en el aprendizaje, también han señalado que los procesos de cambio educativo no se generan en automático ni de un día para otro en los planteles escolares.

En este contexto, la innovación educativa se impulsa mediante propuestas e iniciativas que pueden surgir de programas y proyectos de la federación, las entidades, las escuelas o de las inquietudes del docente. La innovación tiene como fin modificar los aspectos de los ámbitos pedagógico, didáctico y organizacional que considere pertinentes para atender las necesidades de las escuelas de educación básica, en el marco de sus propósitos formativos.

En la administración existen situaciones que generan duplicidad de programas y proyectos; se presentan dificultades para comunicar los propósitos y contenidos de la innovación a los actores convocados, o bien, en ocasiones, las características de las propuestas inician con debilidades que disminuyen su pertinencia en el terreno escolar. Estos elementos limitan la capacidad de incidencia de los programas y contribuyen a entender el relativo impacto que tienen, pero aun en el desarrollo de acciones exitosas, con proyectos y programas de apoyo a las escuelas integrados con amplios y diversos recursos, se observa que el cambio educativo en las prácticas de maestros y directores, es un proceso gradual y paulatino que requiere ser sostenido con un apoyo institucional permanente.

Recuérdese que los grupos de maestros conforman ambientes culturales integrados por conocimientos previos, certidumbres sobre la enseñanza y el aprendizaje e intereses diversos, muchos de ellos están preocupados por el mejoramiento de los planteles, pero también hay grupos adversos al quehacer escolar.

En este microuniverso de saberes y certidumbres, las propuestas de mejora no necesariamente son bien recibidas, ya que tienden a romper los **equilibrios** ya existentes en la cotidianeidad. Muchas veces, pareciera que las iniciativas son interpretadas de distintas maneras en los procesos escolares, de tal forma que el propósito inicial de las pro-

tiende a perder su contenido sustancial al implementarse en la escuela.

Esto ha sucedido, por ejemplo, con propuestas de gestión escolar dirigidas a activar la participación de maestros y directores a través de la construcción de una planeación de escuela planeación estratégica, proyecto escolar, plan de mejora que en muchos casos se desdibuja en la elaboración burocrática de un documento que es entregado a la supervisión cuando ésta lo demanda. La ausencia de revisión y retroalimentación genera que directores y maestros vean en la actividad solicitada una tarea sin fundamento que están obligados a cumplir y que carece de sentido para el quehacer cotidiano de la escuela.

Las instituciones que han tenido éxito en la implementación de propuestas de mejora, señalan caminos alternativos. Uno de los aprendizajes indica que la remoción de obstáculos en las escuelas es posible cuando se inicia un proceso de aprendizaje alrededor de la innovación en la que se involucran creativamente maestros, directores y supervisores. Para ello, se propician espacios de reflexión en los que se pone en juego el reconocimiento de ésta, adquiriendo significado y sentido al responder a las necesidades específicas del colectivo.

Este escenario no es posible sólo con la capacitación de maestros y directores, ni con la publicación de un documento que se haga llegar a las escuelas. Requiere, de manera fundamental, la presencia de un apoyo académico capaz de dialogar con los maestros, de conjugar el conocimiento práctico y valioso del profesor con el conocimiento experto que se hace presente en las iniciativas de la administración educativa.

La dinámica de intercambio es indispensable. En muchas ocasiones, quien brinda la asesoría académica a las escuelas tiene que indagar y presentar a los profesores materiales complementarios en los que encuentren respuestas a sus inquietudes; asimismo, promueve el intercambio de experiencias entre pares, pues los hallazgos de los maestros se enriquecen sustancialmente cuando los comparten con otros colegas que enfrentan situaciones similares. Una actividad que resulta necesaria es la retroalimentación a los profesores que aplican una innovación, la cual no pretende ratificar los hallazgos o validar las adaptaciones que se realizan sobre la marcha, sino brindar un interlocutor institucional que enriquezca los procesos iniciados y avale los avances que se logran en las escuelas.

De esta forma se detona un proceso de interpretación, adaptación, aplicación y mejora de la propuesta de innovación que se puede dar en una escuela de acuerdo con sus maestros y directores, pero que puede ser potenciado por la presencia de una instancia de apoyo académico que asista a la escuela en forma permanente y oportuna.

Este papel corresponde por definición institucional, en primer lugar, a la supervisión escolar y en apoyo a ella, a otras instancias académicas que se han creado alrededor de las escuelas como los centros de maestros, las escuelas normales y las universidades que aportan conocimiento y propuestas sobre educación básica.

Como se mencionó anteriormente, en México se han dado experiencias valiosas de mejora en las escuelas, muchas de ellas impulsadas por los propios colectivos escolares, otras por el compromiso de las autoridades educativas con los planteles. En este último caso, algunas de estas iniciativas fueron dirigidas directamente a las escuelas, sin apoyarse en la supervisión escolar.

En conjunto, las experiencias han sido diversas. Algunas de ellas están impregnadas de desencuentro institucional, debido a que algunos supervisores, al no comprender las características de la innovación, bloquearon las iniciativas de los docentes por considerarlas acciones contrarias a la normatividad o a la orientación de la política educativa vigente. En estas condiciones, directores y maestros avanzaron con muchas dificultades en la puesta en marcha de su propuesta innovadora y tendieron a reducir sus esfuerzos, desencantados por las trabas institucionales existentes.

Sin embargo, cuando la supervisión se involucró en el proceso de diseño e implementación, llegó a conocer y comprender el sentido de la mejora, se abrió un abanico de iniciativas que transitaban desde el apoyo institucional que implica brindar condiciones para generar iniciativas novedosas de trabajo, aun cuando la supervisión no contara con los elementos académicos para asesorar a las escuelas, hasta el liderazgo académico de supervisores que se convirtieron en los principales promotores de la innovación en las escuelas pertenecientes a la zona.

La lección es clara: la supervisión es un apoyo importante para avanzar. De ahí que sea necesario redimensionar su papel discutiendo nuevamente sus fines y propósitos, dotándola de los contenidos y espacios que posibiliten desarrollar sus capacidades para constituirse en uno de los medios de asesoría académica dirigida a las escuelas.

2. Propósitos y tareas académicas de la supervisión

Los cambios promovidos recientemente por las políticas educativas como la obligatoriedad y renovación curricular de la educación pre-escolar (2004), las reformas educativas del currículo de educación primaria (1993), la Propuesta Educativa para Escuelas Multigrado (2005) y actualmente la Reforma de Educación Secundaria (2006), así como la existencia de un amplio sector de personal docente realizando tareas técnicas en la administración educativa, han sido algunas de las principales causas para propiciar la transformación de los servicios de apoyo técnico pedagógico y para brindar el servicio de asesoría y acompañamiento a los maestros de educación básica en las escuelas.

En el documento Orientaciones generales para constituir y operar el SAAE, se enuncian los motivos para la transformación académica de los servicios de apoyo técnico:

a) los servicios [...] existentes no fueron inicialmente constituidos y pensados para apoyar a las escuelas; b) [...] fueron [...] afectados de manera fundamental a partir de las reformas y los cambios educativos de los últimos tiempos, sin que hasta ahora se cuente con una redefinición clara sobre su orientación y sentido; c) los servicios actuales de apoyo a la escuela no funcionan sistemática ni coordinadamente, lo que ocasiona la duplicidad de acciones e incremento del trabajo administrativo en las escuelas, así como dispendio de recursos y confusión entre los maestros sobre sus propósitos y los resultados esperados; d) el apoyo a la educación básica concentra sus recursos y acciones en los medios urbanos, a pesar de que en los planteles alejados o ubicados en contextos desfavorables se enfrentan muchos y graves problemas de enseñanza y aprendizaje y e) la calidad educativa no solo depende de hacer llegar más y mejores apoyos a los directivos y docentes de las escuelas, sino que existen otros factores relacionados con el funcionamiento cotidiano del plantel y las relaciones e interacciones que se establecen entre maestros y estudiantes, así como aquellas que tienen lugar entre la escuela, la comunidad y la administración educativa, que influyen en el significado y sentido particular que los maestros dan a los servicios y apoyos externos.

3 SEP-DGFCMS, *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela* (Propuesta), México, SEP-DGFCMS, 2006, p.11.

A. Propósitos del Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE)

El apoyo académico a las escuelas es una tarea sustancial del SEN; involucra la participación de la supervisión, por ser una de las instancias más cercanas a los procesos escolares, que conoce las necesidades de capacitación y actualización de docentes y directores, además de tener una visión amplia del panorama educativo de las escuelas de su zona y establecer relaciones profesionales y laborales con los primeros. La supervisión como instancia de apoyo, brinda a las escuelas orientación, asesoría o apoyo a fin de mejorar los procesos pedagógicos, didácticos y administrativos para la implementación de los planes y programas de educación básica. De aquí se desprenden algunas tareas que corresponden a la supervisión y que concuerdan con los propósitos establecidos en las Orientaciones generales para constituir y operar el SAAE:

- Impulsar y apoyar la mejora continua de los procesos educativos fundamentales que afectan la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de educación básica.
- Promover y apoyar los procesos formativos necesarios para el desarrollo intelectual y profesional de directivos y docentes a través de la reflexión sistemática y científica sobre sus prácticas educativas y sus consecuencias.
- Promover acciones para que directivos y docentes: a) comprendan y se apropien críticamente de planes y programas de estudio, b) dominen el enfoque intercultural y los enfoques de enseñanza y c) manejen adecuadamente los enfoques teóricos y metodológicos de los materiales de apoyo a la enseñanza.
- Promover entre directivos y docentes la comprensión del contexto social en que se ubica la escuela y el respeto por la filiación cultural de los alumnos y sus comunidades, así como apoyarles en el diseño de estrategias diferenciadas para atender su diversidad.
- Ayudar a directivos y docentes en el diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas para solucionar los problemas educativos que enfrentan cotidianamente en la escuela y en el aula.
- Impulsar y orientar la coordinación del trabajo colegiado en las escuelas de educación básica para la evaluación de la situación educativa del plantel, la mejora de la organización y gestión de la escuela, el intercambio de experiencias educativas y el establecimiento de alianzas con los padres de familia y otros miembros de la comunidad en favor de la educación de sus alumnos.

- Orientar a los directivos y colectivos escolares en la administración y el uso óptimo de los recursos materiales, tecnológicos, financieros y funcionales (formación, tiempo) de los que disponen.⁴

15. Tareas académicas de la supervisión

Identificada la importancia de la supervisión como instancia de apoyo técnico en los planteles, conviene reflexionar con detenimiento sobre algunas características del quehacer de la supervisión en correspondencia con los propósitos que establece el SAAE.

De acuerdo con el SAAE, el quehacer de la supervisión tiene que ampliarse más allá del cumplimiento de las tareas administrativas que le otorga el sistema educativo, pues la calidad en el logro de los aprendizajes requiere que maestros y directores, en lo individual y como colectivo escolar, establezcan dinámicas de trabajo que permitan atender con calidad los distintos procesos que inciden en los resultados de los alumnos. Entre ellos, es necesario incluir el funcionamiento regular de la escuela y un ambiente laboral propicio para la enseñanza y el ejercicio de la docencia, apegado a los enfoques y propósitos educativos con un fuerte contenido de creatividad e innovación educativa.

El desarrollo de estos procesos no es tarea exclusiva de directores y maestros, pues, como se ha señalado, experiencias exitosas en nuestro país coinciden al destacar que la mejora y el cambio educativo pueden presentarse en las escuelas si el personal es apoyado en forma permanente por instancias académicas externas a ellos.

Esta asistencia académica externa requiere que los equipos de supervisión tengan presente la importancia que reviste mantener su presencia como autoridad académica y administrativa más cercana a la escuela, a través de su visita permanente. No puede concebirse ésta sin el reconocimiento de la situación en la que se efectúa el servicio educativo y sin la identificación de las fortalezas y debilidades de las escuelas, pues esta información es el insumo básico para un ejercicio de apoyo académico. Por otro lado, no menos importante, la visita de la supervisión representa el acercamiento institucional a los planteles escolares, lo cual contribuye a crear un ambiente de vinculación institucional donde éstos se vean a sí mismos cercanos a las políticas y metas del sistema educativo a través del diálogo constante

4 Ibid., p.26.

con la supervisión. En la medida que las escuelas se perciben lejanas a ésta, se propician condiciones para un funcionamiento irregular.

Es claro que el tamaño de las zonas escolares, así como la distribución de las escuelas en diferentes regiones geográficas, inciden en la movilidad de la supervisión, pero aun en estas circunstancias, la experiencia y creatividad de muchos supervisores muestran que la visita a las escuelas es posible a partir de un ejercicio de planeación, en el cual se establecen prioridades y criterios para la visita, considerando las circunstancias de los planteles.

Por otra parte, la asistencia técnica a la escuela requiere que en el ejercicio de la visita a los planteles, se establezca una relación de autoridad más cercana de la supervisión con los directores y maestros. La autoridad de la supervisión le da la facultad de hacer recomendaciones al trabajo de los colectivos para que atiendan aspectos que no pueden pasar inadvertidos o ser excluidos de su quehacer en las escuelas. Sin embargo, la necesidad de brindar apoyo y asistencia académica al personal, exige a la supervisión que, sin perder el estatus de autoridad (jerarquía administrativa), construya una relación de autoridad legitimada por el saber experto, mediante un diálogo con maestros y directores.

Los procesos de asistencia académica dirigidos a la mejora de las escuelas, proporcionan una oportunidad de aprendizaje para la supervisión. Uno de estos procesos se presenta cuando se generan ambientes de colaboración entre la supervisión y los colectivos docentes, lo cual significa que su intervención busca contribuir a que el colectivo explore distintas respuestas a los problemas de la escuela, más que solucionarlos. Para lograr esto, necesita propiciar mecanismos de intercambio de información, de acceso a fuentes diversas de apoyo, así como impulsar espacios para la autoformación de profesores y procurar que centren su atención en las necesidades de la escuela, entre otras.

En el caso de las escuelas de organización completa, el apoyo de la supervisión se da sustancialmente a través del director, en el caso de la modalidad multigrado, este lugar lo ocupa el encargado del centro escolar, pero en espacios de intercambio, este vínculo de apoyo puede darse con la totalidad de los maestros. Los contenidos que se atienden, abarcan desde aspectos relacionados con los propósitos y enfoques de los planes y programas de estudio de educación básica, hasta orientaciones específicas para la solución de conflictos en las escuelas,

de un conocimiento general, pero sólido, de las políticas, de las propuestas curriculares y estar al día en los enfoques de mejoramiento de la organización escolar.

No se espera que la supervisión conozca y resuelva todos los problemas o necesidades que surjan en las escuelas, pues se reconoce que algunos de ellos requieren de saberes especializados. Se espera que cuente con conocimiento y capacidad para brindar orientación y opiniones informadas que alienten a los directores y maestros a encontrar soluciones a sus problemas o necesidades y que contribuyan a que el colectivo realice autogestión para la mejora continua. En los casos de asuntos de mayor especialización, cabe recordar que la supervisión forma parte del Sistema de Apoyo Técnico a la Educación Básica (SATEB) y como enlace institucional puede gestionar la asistencia de otras instancias del mismo sistema para obtener los recursos y apoyos necesarios para la mejora de las escuelas.

A continuación se señalan algunas orientaciones que se consideran básicas en el ejercicio de las funciones de la supervisión en el marco de los propósitos establecidos en el SAAE.

a. Propósitos educativos

Una de las tareas de la supervisión escolar es proporcionar asistencia académica a docentes y directores con énfasis en los procesos pedagógicos y el trabajo colegiado, mediante la facilitación de acciones específicas de apoyo profesional en los aspectos pedagógico, organizativo y curricular, brindando orientaciones y apoyo técnico diferenciado a cada escuela, con especial atención a las que enfrentan mayores desafíos porque atienden grupos vulnerables como escuelas con modalidad multigrado, indígena, migrante o telesecundarias.

Respecto de las estrategias de atención y asistencia académica, el quehacer de la supervisión escolar requiere tener el conocimiento de las necesidades y prioridades de los docen-

tes relacionados con su trabajo en el aula y en la escuela. Esto puede lograrse a través de la visita al aula, ya que conviene reconocer el manejo y dominio que el docente tiene de los enfoques de enseñanza, por medio de la observación de las actividades que propone, así como del conocimiento y análisis de los cuadernos de los alumnos, del plan de clase y de la asistencia a reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), todo ello con el propósito de que el supervisor conozca de primera mano la naturaleza de los procesos que se desarrollan y pueda orientar y fortalecer lo realizado en el aula. Para consolidar este ejercicio, es importante elaborar un registro de las visitas al aula y hacer un seguimiento a partir de las observaciones realizadas en visitas anteriores y de criterios para analizarlas e identificar los aspectos en los que se ha mejorado, en los que no hay avance o acciones que representan dificultad o problema.

Es necesario, que como resultado de la visita, se realicen recomendaciones respecto a lo observado en el aula, en lo posible con el docente con quien se realizó la actividad, al sugerir estrategias, materiales o instancias a los que puede acudir para mejorar su enseñanza, la interacción con el grupo, la atención de casos específicos necesidades educativas especiales, entre otros. Es conveniente, además, que le reconozca el esfuerzo mostrado durante la observación. Con el mismo propósito, la supervisión puede reunir al colectivo docente y comentar lo observado sin personalizar y exponer sus recomendaciones. Es importante que en esta actividad esté presente el director para que identifique las áreas en las cuales hace falta su participación y genere las acciones pertinentes para solventar necesidades, atender conflictos y solucionar dificultades, según se requiera.

Otro aspecto relevante se relaciona con los recursos; es decir, con el uso de los materiales de apoyo didáctico y tecnológico que tienen los docentes en el centro esco-

lar. La revisión previa de la existencia de estos materiales, permiten sugerir las estrategias y acciones para darles un uso adecuado, sistemático y permanente; constatar que se relacionen con los contenidos planificados y que sean suficientes, sencillos y pertinentes para la edad y desarrollo cognitivo de los educandos y, sobre todo, procurar que su manejo permita a los docentes comprender los contenidos del plan y los programas de estudio y a los alumnos lograr aprendizajes significativos.

Al observar y registrar lo que acontece en el aula y en la escuela, la supervisión corrobora la información que el director le ha presentado sobre la existencia de alumnos y alumnas con un ritmo de aprendizaje significativamente distinto respecto al de sus compañeros y que requieren de apoyo específico. En este sentido, el equipo de supervisión promueve con el docente y la dirección de la escuela la vinculación con los servicios de educación especial: Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) o los Centros de Atención Múltiple (CAM), para diseñar estrategias de orientación y apoyo con el propósito de brindar una educación diferenciada a estos alumnos.

Otro aspecto de suma relevancia relacionado con las formas de enseñanza y aprendizaje es la evaluación. El equipo de supervisión ha de observar la congruencia entre lo que planifica el docente, las actividades que desarrolla, cómo evalúa al alumno y, en lo posible, los aprendizajes reales que construyó este último. La congruencia entre los distintos momentos del proceso de la enseñanza es una de las principales dificultades que regularmente enfrentan los docentes, por ello es fundamental que la supervisión sugiera estrategias para identificar y solucionar este problema tanto al colectivo docente como al director.

De acuerdo con lo expuesto, es necesario aprovechar los espacios colegiados para analizar, comprender y desarrollar estrategias dirigidas al logro de los propósitos educativos a través de acciones específicas en el aula. La supervisión ha de comprobar que en esos espacios se priorice el contenido pedagógico, sin olvidar el tratamiento de asuntos de carácter organizativo y administrativo que en determinados periodos requieren ser abordados. También debe orientar y desarrollar, junto con la dirección de la escuela, actividades para fortalecer el trabajo colaborativo de los docentes. Además, ha de enfatizar el análisis y tratamiento de problemas educativos, a fin de que se instalen los mecanismos que favorezcan el intercambio de experiencias y conocimientos, el diseño de estrategias para las formas de enseñanza, el mejoramiento de la relación maestro-alumnos y la creación de ambientes de aprendizaje propicios, entre otros. En el caso de las escuelas multigrado, estos espacios pueden realizarse convocando a los docentes de escuelas cercanas geográficamente, las cuales pueden constituirse y organizar dicho órgano colegiado que podrá ser coordinado por el supervisor.

Cabe mencionar que en apoyo al desarrollo de los propósitos educativos existen programas y proyectos promovidos por la SEP entre los que se encuentran: el Programa Nacional de Lectura con la asignación de bibliotecas de aula y escuela, el Programa de Activación Física, el de Promoción de la Salud, el Programa de Formación Ciudadana, el de Cívica y ética y el de Cultura de la Legalidad, entre otros; todos estrechamente relacionados con los propósitos educativos, por lo cual la participación de la comunidad escolar en estas propuestas es fundamental para fortalecer el trabajo cotidiano y la formación de los alumnos.

5 Llámese Consejo Técnico Escolar (CTE), reuniones de academia, Consejo Técnico de Zona (CTZ), según en nivel educativo y modalidad.

La supervisión ha de valorar su pertinencia para mejorar la práctica docente y promover su articulación con la planeación de los planteles escolares. Sin embargo, cuando los proyectos no representan un aporte sustancial para el logro de propósitos educativos, la supervisión, junto con el colectivo docente y los directores de las escuelas, han de tomar decisiones consensuadas respecto a la participación o no en dichos programas y proyectos.

En tanto la supervisión tiene la función de asesoría, es fundamental que los integrantes del equipo conozcan y comprendan los principios y bases filosóficas de la educación en México, los planes y programas de estudio vigentes, los enfoques de enseñanza y propuestas metodológicas de las asignaturas, campos o áreas del nivel educativo o modalidad, a fin de estar en condiciones de proponer a los directores y docentes estrategias que promuevan una práctica reflexiva sobre los procesos escolares e institucionales y puedan diseñar propuestas didácticas innovadoras. De la misma manera, el equipo de supervisión ha de generar y manejar estrategias para el uso eficaz de los materiales y recursos didácticos, la creación de ambientes de aprendizaje, la atención a la diversidad, así como planificar, dar seguimiento, evaluar y tomar decisiones respecto a los procesos educativos.

En consecuencia, el equipo de supervisión requiere de una constante autoformación y capacitación para dar respuesta a las necesidades de la práctica directiva y docente; por lo que se propone aprovechar las estrategias de actualización y capacitación que las autoridades educativas de las entidades ofrecen.

Otro ámbito de la supervisión se refiere a los procesos de organización y funcionamiento de la escuela, pues la experiencia muestra que aquellas que obtienen buenos resultados académicos se caracterizan por: a) contar con directivos comprometidos con su tarea, b) integrar un equipo de maestros que concentra su quehacer alrededor de los propósitos educativos y se organiza colectivamente, además de que realiza el seguimiento y evaluación de sus propias acciones, y c) ser una institución que está abierta a la participación de los padres de familia como apoyo para mejorar el desempeño escolar de los alumnos.

Para avanzar en este camino, la supervisión puede apoyarse en la planeación de escuela que maestros y directores construyen a principios de año y, en caso de que no exista, conviene promoverla, procurando que esta planeación llámese planeación estratégica, proyecto escolar o plan de mejora refleje congruencia entre la autoevaluación o diagnóstico, la visión, misión, propósitos, metas, acciones y evaluación de los distintos ámbitos o dimensiones de la gestión, así como cuidar que defina sustancial y claramente las acciones que se proyecta realizar en el ámbito pedagógico.

En este orden de ideas, los procesos pedagógicos y los relativos a la gestión de la escuela están íntimamente relacionados, puesto que todo lo que se realice al interior del salón de clase requiere de una organización escolar que soporte, apoye y favorezca la acción docente y que no se convierta en una limitante para la iniciativa y creatividad del trabajo en el aula. De ahí que el apoyo que brinde el equipo de supervisión a las escuelas no debe perder de vista que el propósito de la gestión es la calidad del logro educativo.

Por ello es necesario que, antes de iniciar la planeación, se oriente a los directivos en el conocimiento y análisis de diversos enfoques y se les ofrezcan materiales actualizados

que puedan servir como referentes para conducir al colectivo docente durante su elaboración.

En tanto los directores y maestros de la zona tienen diferentes niveles de conocimiento y experiencia sobre la planeación de la escuela, una estrategia útil para el equipo de supervisión es realizar ejercicios de análisis y discusión en torno a las planeaciones que han elaborado diferentes escuelas, así como reflexionar sobre los procesos que ha implicado su diseño. Esto permite detectar aciertos o inconsistencias conceptuales y metodológicas, así como proponer ajustes o modificaciones adecuadas para mejorar la planeación y ampliar los niveles de participación del colectivo docente.

Además de observar la consistencia metodológica, el equipo de supervisión debe desarrollar tareas que le permitan acompañar el proceso de aplicación de la planeación elaborada por cada escuela. Dado que en las diferentes propuestas y enfoques de planeación se reitera la importancia del seguimiento y evaluación de las actividades planeadas para realizar los ajustes que se consideren pertinentes y oportunos, la participación de la supervisión a través de la asistencia académica, le permite al colectivo docente tener una opinión externa que aporte elementos para tomar decisiones respecto al rumbo que adquiere lo planeado. Además, genera la posibilidad de que la supervisión realice el acompañamiento del proceso y pueda contar con datos concretos sobre el progreso interno de las escuelas. En este contexto, el acompañamiento es el apoyo académico permanente, diferenciado y presencial que se ofrece a la escuela para atender sus necesidades.

Otro elemento importante que se debe considerar en la gestión escolar, es el ambiente de trabajo que los directores y maestros construyen y perciben en su escuela. Para propiciar que la apreciación del colectivo docente y la del director coincidan en que pueden desarrollar sus tareas en ambien-

tes propicios para el aprendizaje en el aula y la escuela y en que los propósitos educativos deben anteponerse al interés personal o de grupo, se requiere que la supervisión brinde orientaciones para que ambos tengan confianza al opinar sobre los asuntos pedagógicos y organizativos de la institución y expresen sus ideas libremente tanto en las reuniones de consejo, como en otros espacios de encuentro que existan en el plantel (reuniones de academia, con padres de familia u otros).

Lo anterior requiere orientación y apoyo a la dirección de la escuela a través de la asistencia académica de la supervisión para: a) lograr que en la escuela se optimicen los tiempos destinados a las reuniones de trabajo y de CTE, el órgano colegiado más importante, ya que en él se realizan las actividades de planeación y de evaluación de los procesos pedagógicos y de la organización de la vida cotidiana del plantel; en las escuelas multigrado, pueden convocarse a los docentes de escuelas cercanas geográficamente para constituir y organizar este órgano colegiado, el cual será coordinado por la propia supervisión; b) fortalecer el trabajo colegiado mediante la cooperación de los maestros incluyendo a los de educación física, especial y artística, si se cuenta con estos apoyos en las actividades del centro escolar; c) realizar un trabajo en equipo y tomar decisiones por consenso, y d) propiciar la participación de todos en la detección de problemas y el diseño de propuestas para su solución, en la distribución de tareas, así como en la realización del seguimiento de acuerdos establecidos en el CTE, y en su caso, revisar las causas de su incumplimiento.

En cuanto a la participación social, el equipo de supervisión debe promover que el director y los maestros no solo den a conocer a la comunidad educativa la planeación de la escuela e instalen el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) o la Asociación de Padres

de Familia (APF), sino que mantengan una comunicación cercana con ellos y propicien su participación activa en la educación de sus hijos. En tanto no es suficiente presentar únicamente los resultados que obtienen los alumnos, se recomienda que los maestros apoyen a los padres o tutores para que comprendan los propósitos educativos del año escolar que cursan sus hijos, así como que expliquen de manera sencilla, los enfoques y métodos de enseñanza con la finalidad de que cuenten con la información para apoyar a los estudiantes en las actividades que realizan fuera de la escuela.

Dado que la supervisión contribuye a profesionalizar la función directiva de quienes han asumido recientemente el cargo o de quienes cuentan con experiencia, es deseable que el equipo de supervisión desarrolle un conjunto de competencias para respaldar su autoridad institucional y liderazgo académico en temas de gestión escolar, entre otras destacan: conocimientos y experiencia docente y directiva en el nivel educativo o modalidad, visión para solucionar problemas y necesidades identificadas por la comunidad escolar, liderazgo que favorezca la construcción y realización de un proyecto educativo compartido, habilidad para propiciar relaciones interpersonales y grupales respetuosas y cordiales, e iniciativa para impulsar propuestas de mejoramiento institucional.

c. Apoyo al director

Un elemento importante de la asistencia académica al plantel es el apoyo al director de la escuela, ya que tradicionalmente la mayoría de los directores ha concentrado sus esfuerzos en la demanda administrativa y atiende de manera limitada lo académico. Algunos directores no cuentan con la formación y orientación que les permita apoyar pedagógicamente a los docentes, aun cuando se cuenta con algunos cursos o talleres que orientan su labor.

La experiencia muestra que las buenas escuelas son conducidas por directores fortalecidos en sus funciones, principalmente en lo académico. Por ello, es conveniente que la supervisión desarrolle estrategias que fortalezcan esta función, lo cual puede hacerse en las reuniones de Consejo Técnico de Zona (CTZ), al impulsar el intercambio entre pares, o con asistencia personalizada para aquellos directores que requieren de una mayor orientación.

Algunos contenidos de apoyo a los directores se refieren al fortalecimiento del liderazgo académico; a la organización y funcionamiento del plantel donde se demanda que el director conozca las herramientas metodológicas que le permitan organizar y administrar eficazmente a la escuela; a la promoción del intercambio profesional entre los docentes, lo cual implica el manejo de los propósitos y enfoques de enseñanza del plan y programa de estudio vigentes para la educación básica; a la relación entre la escuela, las familias de los alumnos y la comunidad en la que está ubicado el plantel, a partir de la creación de mecanismos de comunicación efectivos que permitan rendir cuentas de manera oportuna, así como al establecimiento de condiciones que apoyen un trato adecuado y respetuoso a los alumnos.

Las reuniones de CTE son un espacio importante para que los directores de escuelas de organización completa operen algunas de las actividades relacionadas con su

función. Por ejemplo, como actividad previa de asistencia académica en el CTE, la supervisión y el director se pueden reunir para valorar la agenda de la reunión, la pertinencia de los contenidos, el dominio de los mismos e incluso considerar la invitación de otras figuras o apoyos técnicos que proporcionen mayores elementos para abordarlos con el colectivo docente. Al director le corresponde la coordinación de las reuniones del CTE y a la supervisión asistir como autoridad que brinda un respaldo institucional. Además, la supervisión debe participar en el abordaje de contenidos de orden académico, organizacional, normativo o laboral, según lo considere pertinente; asimismo, debe colaborar en la orientación metodológica de la planeación del aula y de la escuela, en la comprensión de los propósitos y enfoques educativos y otros aspectos que juzgue adecuado puntualizar. Otra tarea de la supervisión en este contexto, es la evaluación de la coordinación de la reunión colegiada, para identificar dificultades y logros respecto a las habilidades comunicativas y de diálogo de los participantes, así como de las estrategias organizativas del director, de la habilidad para promover la participación del colectivo docente y de la forma en que atenderá las necesidades en las próximas reuniones de consejo.

La presencia de la supervisión en la escuela en momentos o circunstancias críticas o especiales es una muestra del interés institucional por la atención oportuna del conflicto, ya sea que recomiende acciones para resolver problemas o, en caso necesario, que intervenga como mediadora entre las partes involucradas. En ambas circunstancias, es conveniente conocer los antecedentes, analizar las causas y ponderar junto con los directores y en el marco de la normatividad vigente, las consecuencias del conflicto en los procesos educativos y en la dinámica de la escuela para la toma de decisiones.

La supervisión junto con la dirección escolar han de construir criterios que permitan mantener un equilibrio entre las tareas académicas y administrativas, en beneficio del aprendizaje y del bienestar de los alumnos, al generar condiciones para que los docentes dialoguen y establezcan estilos de enseñanza semejantes y congruentes que apoyen la consecución del tratamiento de los contenidos durante todo el nivel educativo, así como aprovechar los tiempos destinados a la labor docente. Para esto, la supervisión deberá orientar a la dirección en el manejo eficaz de los recursos humanos, materiales, económicos y de infraestructura.

Para proporcionar estos apoyos, conviene que la supervisión esté dispuesta a escuchar e identificar problemas; a ejercer la autoridad dando prioridad a los propósitos educativos en las situaciones de conflicto; a promover el respeto de los derechos humanos y en particular de los niños, niñas y jóvenes; a alcanzar el dominio de la normatividad educativa y laboral, así como a desarrollar la habilidad necesaria para aplicarla con criterios de pertinencia y justicia, y a manejar adecuadamente los procedimientos administrativos que garanticen el uso óptimo y eficaz de los recursos disponibles.

d. Fortalecimiento de los procesos de formación continua

A fin de atender los propósitos relacionados con este ámbito de manera conjunta con la dirección de la escuela, la supervisión deberá fomentar el establecimiento de condiciones para motivar y propiciar procesos de formación continua en los colectivos docentes y directivos que promuevan su desarrollo profesional, lo cual implica identificar las inquietudes relacionadas con su preparación, así como dar a conocer y gestionar las propuestas de capacitación y actualización de manera coordinada con las instituciones que conforman el SAAE.

Una estrategia muy arraigada en los procesos de asesoría a docentes y directores parte de la consideración de que todos los equipos necesitan lo mismo y por ello los procedimientos de asesoría han privilegiado la ejecución de acciones homogéneas. Con el propósito de evitar la tendencia a generalizar temáticas y acciones, la supervisión puede revisar qué ha favorecido o no el desarrollo profesional de los equipos en las escuelas de su zona. Después de hacer una valoración de los saberes, experiencia y necesidades de actualización y capacitación, podrá definir en colaboración con los profesores y directores, las acciones y estrategias que atiendan las necesidades específicas de formación profesional de la propuesta que las autoridades educativas estatales hayan determinado como prioritaria.

Durante la ejecución de las diferentes tareas realizadas por la supervisión, puede identificar los apoyos que requieren directores y docentes. Para ello puede consultar diferentes fuentes de información como: la planeación de la escuela, pues en ella se han plasmado las necesidades de formación, y la evaluación de la zona escolar, ya que registra las necesidades de desarrollo profesional que requieren los directores. También es útil examinar los acuerdos,

compromisos y el seguimiento derivado de las visitas a las escuelas como parte del desarrollo de los crz.

En este sentido, es importante señalar que profesores y directores han realizado la planeación de escuela y el trayecto formativo; sin embargo, en algunos casos se plantean como ejercicios separados, esto significa que han revisado, reflexionado y establecido acuerdos colectivos para atender las necesidades de formación que detectan desde su evaluación a fin de impulsar la mejora de sus prácticas de enseñanza. Por tanto, la supervisión ha de estar atenta para que en la construcción del trayecto formativo se incluyan las necesidades y problemas que se identificaron con la evaluación, así como con las actividades que se registran en la planeación. Es necesario que se oriente esta actividad cuidando la congruencia entre ambos instrumentos (planeación de la escuela — trayecto formativo), para evitar que se vean como ejercicios de distinta índole que aportan una carga adicional a la labor docente y directiva, y propiciar que se consideren herramientas susceptibles de articulación.

Para dar cumplimiento a lo anterior se sugiere que la supervisión facilite y promueva lo siguiente:

- la comprensión de enfoques y contenidos de planes y programas vigentes;
- el análisis y reflexión sobre las formas de enseñanza;
- el aprovechamiento de saberes y experiencias a través de encuentros que posibiliten el intercambio y la creación de redes de aprendizaje en las que puedan participar equipos docentes y directores de diferentes niveles educativos y modalidades, así como instituciones de educación superior que puedan contribuir en la mejora de las prácticas de enseñanza;
- la promoción de la lectura de documentos académicos y psicopedagógicos actualizados de experiencias exitosas, y la adquisición de nuevos conocimientos.

Es indiscutible que las necesidades de los colectivos son amplias y variadas, por ello la supervisión debe identificar aquellas que es posible atender con su equipo y reconocer los casos en los que debe recurrir a las áreas responsables de formación continua de maestros en servicio en la entidad, para solicitar los apoyos que se requieren y promover la articulación de esfuerzos que contribuyan al desarrollo profesional. En este punto, es necesario establecer acciones coordinadas con instituciones, entre ellas, los centros de maestros, el personal de apoyo técnico especializado y las consultorías externas.

Es importante recordar que una de las atribuciones de las áreas responsables de formación continua en las entidades, es definir acciones y evitar la presencia de ayudas múltiples y simultáneas que aun justificadas, generan cargas y demandas excesivas a los centros escolares.

2. Evaluación y asistencia académica a las escuelas

Se ha expuesto que una de las tareas de la supervisión escolar consiste en promover los procesos de evaluación. Conviene reflexionar con mayor detenimiento en este aspecto, pues es sustancial para fortalecer la asistencia académica que se le puede ofrecer a los colectivos docentes.

La evaluación tiene un carácter distinto al de control o fiscalización que tradicionalmente se ha realizado en los planteles educativos. Sí es un proceso que tiene como propósito obtener información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y confiables de los procesos educativos y sus resultados, formar juicios de valor al respecto y tomar

las decisiones consecuentes a fin de corregir o fortalecer los planes y acciones de mejora que de manera oportuna incidan en el logro educativo. En este sentido, la evaluación sirve a la supervisión para retroalimentar a los actores de la escuela.

Entendida así, la evaluación es un componente fundamental de todo proceso de asistencia académica, pues ésta se efectúa a partir del reconocimiento del quehacer cotidiano de maestros y directores plasmado en la enseñanza y el aprendizaje que se da en el aula, la planeación de la escuela, la planeación de clases, el ambiente escolar, el trabajo directivo y en la relación de la escuela con las familias, entre otros aspectos.

Para llevar a cabo esta evaluación, es necesario que la supervisión, durante la visita a las escuelas, interactúe con directores, docentes, alumnos y padres de familia, participe en las reuniones de CTE, observe los procesos cotidianos y sistematice e identifique los avances y dificultades que presenta cada escuela. La información es la base para la retroalimentación durante su acompañamiento. Para que ésta sea de utilidad, es importante que la supervisión esté presente en dos momentos de trabajo: a medio ciclo escolar y al finalizar éste. Se sugieren estos momentos porque, si bien a lo largo del año se espera que el seguimiento y la evaluación sean permanentes, conviene realizar una recapitulación global de lo acontecido en la escuela entre un momento y otro, para ofrecer al colectivo una mirada de conjunto sobre los avances y dificultades que les permita reorientar o fortalecer sus planes de mejora. La opinión de la supervisión es, en este caso, un insumo que complementa la toma de decisiones en el plantel escolar.

Para que los resultados de las observaciones de la supervisión sean significativos y aceptados por la comunidad educativa, es esencial que se genere en un ambiente de

confianza y horizontalidad entre pares, a fin de que la autoridad académica de la supervisión esté respaldada no sólo por su nivel jerárquico, sino por la capacidad técnica y de asistencia académica que brinde a las escuelas.

La evaluación es fundamental para la orientación académica y también es un insumo de los procesos de evaluación escolar que se promueven desde las orientaciones de mejoramiento de la gestión escolar y desde los ejercicios de desarrollo de planeación de la escuela, llámese planeación estratégica o proyecto escolar. En esta herramienta, se considera oportuna la evaluación inicial o el diagnóstico de la escuela, así como el seguimiento y evaluación permanente. En ambos procesos, es necesario que la supervisión se involucre.

Sin embargo, hay otro aspecto que debe considerarse por ser indispensable para este proceso: la autoevaluación de la supervisión, la cual se genera en los resultados obtenidos por las escuelas, pues ellos permiten que la supervisión escolar reflexione y valore su quehacer. Esto es, el análisis e identificación del estado que guardan las escuelas de la zona respecto a los indicadores de aprovechamiento, deserción, reprobación y eficiencia terminal, son datos que revelan el nivel de compromiso y responsabilidad de la supervisión con la calidad educativa. La evaluación de la zona debe ser un punto de partida para generar políticas y acciones que ayuden a generar un movimiento en las escuelas hacia la calidad.

En resumen, los resultados de la evaluación de la escuela y de la supervisión brindan elementos que ayudan a definir la asistencia académica diferenciada que requieren los centros escolares para lograr los resultados educativos deseados, así como tomar decisiones encaminadas al desarrollo profesional y fortalecimiento del equipo de supervisión. Desde este punto de vista, la supervisión no sólo evalúa los procesos educativos de las escuelas, sino que debe ser capaz de leer en ellos la influencia y los resultados de su actuación como apoyo académico y administrativo.

c. La planeación de la zona escolar

La planeación de la zona escolar es una herramienta que posibilita que la supervisión tome decisiones y proporcione los apoyos necesarios en los procesos de mejora iniciados en las escuelas. Además, contribuye a la organización y programación de las acciones académicas y administrativas que deben realizarse en un plazo establecido. Por tanto, es el eje que orienta la acción académica de la supervisión.

La planeación que se haga en torno a la zona se establecerá en un plan de acción que se sustenta en un diagnóstico o evaluación inicial. Para orientar su formulación, a continuación se presentan las características, las etapas que comprende su formulación y ejecución, así como los elementos básicos que permiten el diseño del plan de acción de la zona escolar.

Rubén Cervini*

*Factores Asociados al Aprendizaje del Lenguaje
y las Matemáticas en 13 Estados de México.
3° y 4° Grados de Educación Básica
Cuaderno Núm. 7
(Fragmentos)*

INTRODUCCIÓN

En 1994 se creó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), con el propósito de apoyar el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación en América Latina. La coordinación quedó a cargo de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) con sede en Santiago de Chile.

En 1997, el LLECE realizó el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados, en tercer y cuarto grados de la Educación Básica. El objetivo general del estudio fue “entregar información útil para formular y ejecutar políticas educativas en los países de la región”, por lo cual se debía “investigar el efecto de un gran número de variables sobre los rendimientos escolares.” (LLECE, 2000:7).

En el estudio participaron 13 países que pudieron conocer y comparar los resultados del rendimiento escolar de sus alumnos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

Por su parte, México hizo un señalamiento al Laboratorio, en el sentido de no haber recibido un informe técnico detallado sobre la metodología del estudio que le permitiera validar los datos propios. Esta moción fue importante en su momento, y posteriormente actualizó su relevancia por el cuestionamiento al que dio lugar la falta de rigurosidad en la selección de muestras, ocasionando posibles sesgos que restaron confianza en las posiciones alcanzadas por los diferentes países, donde Cuba tomó la delantera.

* Profesor Titular del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Este es un resumen ejecutivo de su estudio. Consultado el 19 de enero de 2008.

http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Cuadernos_tecnicos/ct07_factores_asoc_13_edos.pdf

En fechas recientes, este aspecto ha sido nuevamente discutido porque la segunda evaluación del Laboratorio será realizada en 2005, destacando la pertinencia de tomar decisiones que permitan el apego a reglas estrictas de carácter técnico y metodológico, de manera que la evaluación resulte consistente e incontrovertible ante la comunidad educativa.

Es en el informe publicado en octubre de 2000 donde se presentan los resultados de análisis más fino de los factores asociados al alumno, su contexto familiar y estatus sociocultural; así como de los factores modificables por las políticas educacionales en el ámbito de la administración central del sistema, el director, la gestión escolar, y al interior del aula, de la función docente.

México participó en la investigación aplicando el conjunto de instrumentos –pruebas y cuestionarios– a una *Muestra nacional representativa*, de acuerdo con el diseño establecido por el organismo coordinador. Adicionalmente, decidió extender el estudio incorporando una *Muestra de escuelas del sector público en 13 estados*: Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz.

En este informe se presentan los resultados de un primer análisis de los datos obtenidos con ambas muestras. Sin embargo, el mayor énfasis se ha puesto en el análisis de la *Muestra de escuelas del sector público en 13 estados*. La tarea se centró en las desigualdades entre estados y escuelas, así como en los factores extraescolares y escolares asociados al nivel de logro de los alumnos en matemática y lengua. No se abordan, por lo tanto, los resultados de las pruebas, es decir, el perfil de los aprendizajes de los alumnos evaluados.

CONCLUSIONES: HALLAZGOS EMPÍRICOS

El análisis de la Muestra de 13 Estados y de la Muestra nacional representativa (LLECE) ha permitido profundizar el conocimiento acerca de los perfiles de la distribución y de la desigualdad de los aprendizajes escolares básicos de 3° y 4° –matemáticas y lengua– así como de las relaciones entre tales aprendizajes y algunas de las características del alumno individual y su familia, de la composición del alumnado de la escuela, de la institución escolar y de las prácticas en el aula. Los hallazgos realizados se presentan de acuerdo con la muestra correspondiente, sin desmedro de comparaciones puntuales entre ambas muestras cuando sea pertinente.

Muestra de escuelas del sector público en 13 estados

El nivel de logro escolar varía significativamente. Sin embargo, las diferencias entre los estados estudiados, uno de los componentes de esa variación, no es muy importante. Ellos no difieren, sustancialmente entre sí, respecto del rendimiento promedio que obtienen sus alumnos, tanto en matemáticas como en lengua. Asistir a una escuela del sector público en algún estado determinado, no permite predecir de forma ajustada si el rendimiento será probablemente más alto o bajo. Tal probabilidad depende escasamente del estado al que se pertenece. De acuerdo con los datos, el sistema educativo público es estatalmente homogéneo, es decir, el logro promedio de la mayoría de los estados se encuentra muy próximo al logro promedio global.

El nivel de logro de los alumnos de las escuelas urbanas es superior al de los alumnos de escuelas rurales, tanto en matemáticas como en lengua, aunque en esta última la diferencia es mayor. Sin embargo, las distancias entre ambas áreas geográficas no son muy pronunciadas, indicativo de una baja segmentación geográfica del sistema educativo público.

El nivel sociocultural de la familia incide nítidamente sobre el logro escolar. Para matemáticas, además, cuanto mayor es el capital cultural familiar, mayor es el incremento en el nivel de logro debido a ese factor. Pero más allá de éste, otros factores condicionan el nivel de logro, es decir, tienen un efecto propio sobre el nivel de rendimiento, aunque a veces sea sólo respecto de alguna de las áreas curriculares evaluadas.

La tenencia de material didáctico es un factor positivo y persistente del nivel de logro en ambas áreas curriculares, aún cuando se le considere simultáneamente con el efecto de los otros indicadores de capital cultural familiar. El género del alumno, en cambio, no está asociado al logro en matemáticas, pero sí al de lengua: las mujeres mostraron un nivel de aprendizaje lingüístico notablemente superior al de los varones. Por otra parte, la asistencia al preescolar permite predecir mejores logros en lengua, pero no así en matemáticas.

La repetición escolar anticipa bajos rendimientos en ambas áreas. La distancia de rendimiento entre repetidores y no repetidores es muy pronunciada. Este efecto se interrelaciona con la edad del alumno, por una parte, y con las creencias, percepciones y expectativas familiares (cultura educativa familiar) y del propio alumno, por la otra.

En matemáticas, cuanto mayor es la edad del alumno (en el grado que cursa), menor será su rendimiento. Aunque parte del efecto negativo del desfase en la edad está asociado a la

repetición escolar, subsiste un efecto negativo propio: el atraso etario, cualquiera sea su origen, también se asocia con bajos rendimiento. Un alumno con desfase de edad, sea o no repetidor, tenderá a mostrar un nivel de logro más bajo que cualquier otro alumno con edad esperada para el grado. Estas conclusiones, sin embargo, no son válidas para Lengua.

Por otra parte, el efecto negativo del ciclo escolar repetido sobre el logro actual se encuentra en parte mediatizado, reforzado, por la propia situación cultural de la familia (ver más abajo).

Ciertamente, el efecto negativo de la repitencia expresa a su vez, los efectos acumulados del origen socioeconómico del alumno y del síndrome de expectativas y valoraciones familiares e institucionales. Pero, aún después de tener en cuenta tales condicionantes, la distancia entre alumnos repetidores y no repetidores continúa siendo muy importante. Entonces, al menos en parte, este indicador podría estar expresando diferencias reales tanto en el esfuerzo como en la capacidad escolar del alumno.

Más allá del origen social y del género del alumno, ciertas actitudes, competencias y comportamientos escolares suyos inciden sobre sus logros. Ello se constató a través de las percepciones familiares, al niño “le gusta estudiar y no tiene dificultades”, “usa libros”, “hace sus tareas” o del propio alumno “hago las tareas y me resultan interesantes”, “me gusta mucho matemáticas”.

Se detectaron también efectos de ciertos comportamientos y actitudes escolares de la familia, con diferencias según la materia. Prácticas como “lectura en edad temprana”, “participación en las actividades escolares” y “patrón de comunicación educativa no represivo” se asocian estrechamente sólo con el rendimiento en lengua, mientras que otros, percibidos por el propio alumno, “los padres lo apoyan en su aprendizaje y revisan sus tareas, sin ayudar a hacerlas”, parecen influir en el logro en ambas áreas curriculares.

Las percepciones sobre la escuela también exhibieron asociación con el logro académico del alumno. El niño cuya familia percibe que su escuela tiene serios problemas de disciplina o ambiente educativo, es probable que obtenga resultados más bajos en lengua; por otro lado, si la familia evalúa que los recursos de la escuela son adecuados, más probablemente el niño obtendrá alto rendimiento en matemáticas. Las percepciones del alumno acerca de la infraestructura y del ambiente educativo en el aula, y de sus relaciones con el maestro, en cambio, mostraron efectos propios sobre los logros en ambas asignaturas.

Al incluir todas estas percepciones del alumno y su familia en el análisis, el 'efecto directo' del origen social y de la repitencia parecen disminuir, sugiriendo que estos dos factores operacionalizan su incidencia a través de (las percepciones de) las situaciones descritas.

Pero al mismo tiempo, esas percepciones ejercen un efecto propio, es decir, ayudan a entender mejor por qué los alumnos de una misma escuela obtienen diferentes rendimientos.

Más aún, el conjunto total de los indicadores individuales aporta también a la explicación de por qué las escuelas divergen en sus rendimientos promedios, reflejando la existencia de un cierto grado de segmentación social del sistema educativo público.

La inclusión de mediciones referidas a la composición del alumnado de la escuela permitió ampliar el conocimiento de los condicionantes del rendimiento del alumno. El nivel educativo promedio de los padres (composición sociocultural del alumnado) explica una parte significativa de las desigualdades en los rendimientos promedio de las escuelas. Asimismo, cuando en la composición estudiantil predominan alumnos que perciben un alto apoyo educativo de su familia, se obtendrá un rendimiento promedio más alto. Entonces, la predicción del rendimiento de un alumno cualquiera será más ajustada si, además de conocer su origen social familiar, se conoce también la composición sociocultural de la escuela a la que asiste.

Ordenamiento ajustado de escuelas. Esta constatación significa que, cualquier ordenamiento de escuelas que contemple las características socioeconómicas del alumnado será sustancialmente diferente de otro que no las contemple. La evaluación de las escuelas bajo el principio de justicia distributiva en educación demanda esa consideración. De lo contrario, a la escuela se le estarían imputando responsabilidades por resultados que son consecuencia de factores no controlados por ella.

Si en la escuela predominan alumnos cuyas familias mantienen patrones de comunicación, menos autoritarios (educativamente orientados) o prácticas positivas de evaluación dentro de la escuela, deberán esperarse mejores resultados de aprendizaje de la lengua.

En matemáticas, en cambio, parece tener mayor incidencia el nivel promedio de interés y esfuerzo en el cumplimiento de las tareas escolares por parte de los alumnos.

Finalmente, en las aulas donde los alumnos evalúan positivamente sus relaciones con el maestro, se obtienen rendimientos promedios más altos en ambas asignaturas, mientras que la

disponibilidad de recursos escolares institucionales (según apreciación de los propios alumnos) se mostró particularmente importante sólo para el aprendizaje matemático.

Todas estas características de la composición escolar y de los recursos institucionales están en la base de las desigualdades de logros asociadas al nivel de urbanización. Estas últimas son en realidad, la consecuencia de variaciones en la composición socioeconómica y cultural de la escuela.

Los indicadores estudiados han explicado la totalidad de las desigualdades de rendimiento escolar entre los Estados en ambas áreas curriculares básicas. Pero no han tenido la misma eficacia respecto de la desigualdad entre las escuelas: mientras que se ha explicado el 60 por ciento en lengua, en matemáticas apenas supera el 40 por ciento. De las diferencias entre los alumnos dentro de la escuela, sólo se ha explicado el 15 por ciento en lengua y el 13 por ciento en matemáticas.

Las variables propiamente escolares, tanto referidas a recursos institucionales como a diferentes aspectos de la cultura, clima y gestión institucional, han mostrado una baja capacidad explicativa, es decir, no consiguen disminuir una proporción importante de la varianza entre-escuela dejada sin explicar por las características individuales y familiares del alumno y por la composición del alumnado en la escuela, ambos considerados factores extra-escolares.

Este último es quizás el resultado más inesperado, al menos si se tienen en cuenta los informes producidos anteriormente por el LLECE. Sin duda, es la estrategia de análisis adoptada en el presente estudio la que ha conducido a este desacuerdo. Por otra parte, podría aducirse razonablemente que tal constatación sería más la consecuencia de una baja validez y confiabilidad de las mediciones efectuadas (ver más adelante), que de la propia realidad del sistema. Si, más allá de esta duda metodológica, se acepta provisoriamente este resultado inesperado, conviene recordar uno de sus significados más importantes: que los factores escolares no incidan significativamente en el nivel de rendimiento académico no obsta para que determinadas políticas o intervenciones programáticas futuras puedan tornarlos particularmente relevantes. Es decir, la constatación discutida se refiere al funcionamiento actual del sistema educativo.

Muestra representativa nacional de escuelas públicas y particulares (LLECE)

Los alumnos de las escuelas privadas obtienen rendimientos más altos que los alcanzados por

quienes asisten a establecimientos públicos. Desde el punto de vista de los responsables de diseñar la política educativa o implementar los programas en el sector, interesa saber si tal distancia se debe a diferencias en la composición social del alumnado entre ambos sectores, o si por el contrario, debe adjudicarse a prácticas institucionales o pedagógicas distintivas del sector privado y ausentes en el sector público. En este informe se ensaya una respuesta a esta interrogante apelando a la muestra nacional (LLECE) puesto que ella contiene tanto escuelas públicas como privadas. Además, se sabe la ubicación geográfica de la escuela (mega-ciudad, urbana y rural), permitiendo investigar la relación público-privado por estrato demográfico. Los principales hallazgos son:

Al considerar las escuelas particulares la variación entre-escuela experimenta una elevación significativa respecto a la detectada con la muestra de los 13 estados, justamente debido a la marcada diferencia en los logros escolares entre sector público y privado. Entonces, la variación entre-escuela en matemáticas sube a 24,5 por ciento y la de lengua a 27,4 por ciento, mientras que anteriormente se habían estimado alrededor de 19 y 21-24 por ciento, respectivamente;

Los alumnos de las escuelas privadas en mega-ciudad son los que obtiene más altos rendimientos, seguidos por los que asisten a escuelas del mismo sector en áreas urbanas. Las públicas con rendimientos más bajos, reproducen esa relación relativa al sector urbano. Los alumnos de las escuelas rurales públicas obtienen los más bajos niveles de rendimiento promedio. Estas conclusiones son válidas tanto para matemáticas como para lengua.

Si bien esas distancias entre los estratos respecto de sus rendimientos promedio experimentan una caída muy importante cuando se les controla por el origen social del alumno individual – educación de los padres; libros en el hogar– y por sus antecedentes académicos –repitencia–, continúan siendo estadísticamente significativas. Sin embargo, cuando se controla además, la composición socioeconómica del alumnado de la escuela –nivel educativo promedio de los padres–, todas las diferencias entre los estratos respecto del rendimiento promedio dejan de ser significativas. En consecuencia, las diferencias de rendimiento entre el sector público y privado pueden explicarse totalmente por los llamados factores extra-escolares.

CONCLUSIONES METODOLÓGICAS: PROBLEMAS Y LECCIONES

Durante el trabajo con la Muestra de escuelas del sector público en 13 estados, se detectaron

algunos problemas que pueden haber afectado (a) la representatividad de la muestra y (b) la validez y confiabilidad de las mediciones, por el contenido de los instrumentos.

Explicitar esos problemas puede ayudar a mejorar las futuras acciones de evaluación del aprendizaje y de identificación de los factores asociados al mismo, en el sistema educativo de México.

(A) Integridad y representatividad de la muestra real

(B) El contenido de los cuestionarios

LECCIONES APRENDIDAS

La aplicación de pruebas de rendimiento y simultáneamente, de diferentes instrumentos (cuestionarios), a diversos actores del sistema educativo (alumno, docente, director, padres) torna más complejo el programa de evaluación. A su vez, esta mayor complejidad implica mayor probabilidad de errores u omisiones y en consecuencia, mayores costos.

Es importante prestar especial cuidado para no perder informaciones relativas a los niveles superiores de agregación (grupos, escuelas) porque tales faltas tienen un impacto fuerte sobre el tamaño muestral final y la confiabilidad de las estimaciones.

Es necesario que el diseño muestral sea completo respecto del entrecruzamiento entre los estratos considerados, dado que las ausencias a este nivel dificultan la obtención de estimaciones generalizables debidamente ponderadas. Un ejemplo de esta situación es la exclusión del área rural (estrato) en algunos estados (también considerados estratos para efectos del diseño muestral);

En este tipo de estudio, con una multiplicidad de instrumentos diferentes, deben tomarse las precauciones operacionales y financieras para asegurar que, apenas el trabajo de campo haya finalizado, las bases de datos queden debidamente integradas después de un minucioso control de calidad y depuración, aún cuando de momento no se puedan analizar. El tiempo es enemigo de la precisión y confiabilidad si esta tarea no se realiza oportunamente.

El diseño muestral debe responder a los objetivos principales de la evaluación. Así por ejemplo, si se quieren estudiar las relaciones entre la práctica educativa en el aula y el rendimiento de los alumnos, el diseño de la muestra debe contemplar el tamaño muestral mínimo requerido para tal análisis.

Deben establecerse criterios operacionales precisos para clasificar las escuelas en urbanas y rurales, considerando las diferentes fuentes de información existentes. Dada la importancia del estrato rural en México, este tópico es particularmente relevante;

Es conveniente realizar todos los esfuerzos necesarios para (a) establecer un sistema único de codificación, consistente e integral para todos los instrumentos a ser aplicados; (b) capacitar adecuadamente al personal que deberá utilizarlo y (c) evaluar y supervisar su aplicación en campo y en la tarea de captación de la información. El éxito y los costos de una evaluación dependen, en gran medida, del sistema de codificación y su adecuada aplicación.

Los hallazgos de cualquier estudio de este tipo dependen de qué y cómo se miden determinadas variables en los cuestionarios. En relación con los problemas encontrados en el presente estudio, surgen algunas sugerencias:

- El nivel socioeconómico familiar del alumno es una variable clave para la comprensión de los resultados de logro escolar. Es recomendable incluir varios indicadores de este concepto, con el objeto de obtener una medición más confiable y además, poder recuperar fácilmente casos de no-respuesta o pérdidas de información en algunos de esos indicadores. A modo de ejemplo, deberían considerarse al menos los siguientes indicadores: educación de los padres, libros en el hogar, disponibilidad de bienes durables en el hogar, acceso a diferentes servicios y grado de hacinamiento habitacional;
- Otros indicadores —por ejemplo, edad, sexo, repetición escolar y cambio de escuela— son igualmente relevantes y por tanto, deben extremarse los cuidados para su recolección integral;
- Algunos indicadores referidos a la escuela y al aula, consagrados por la literatura internacional, también deberían considerarse prioritarios. Los recursos disponibles en la escuela y el aula, y la oportunidad de aprendizaje son ejemplos paradigmáticos;
- La medición de características de la institución escolar (ejemplo clima institucional) o del aula (método de enseñanza), conceptualmente complejas, requiere de un número adecuado de ítems para obtener un nivel aceptable de confiabilidad. Por ello, la cantidad de características de este tipo a incluir en un cuestionario debería ser limitada;
- Siempre que sea posible, conviene incluir las variables claves del alumno en el

cuestionario del propio alumno. El cuestionario a padres generalmente tiene una alta tasa de pérdida y no respuesta, tornándolo poco útil y costoso.

- Además, algunas variables claves del alumno –como son: sexo, repetición escolar y cambio de escuela– deberían incluirse en más de un instrumento, por ejemplo, pruebas y cuestionario del Alumno, con el objeto de minimizar los costos de recuperación de los registros con problemas de identificación por codificación errada y al mismo tiempo, aumentar la probabilidad de que tales informaciones estén íntegramente disponibles para el análisis.
- Finalmente, una observación respecto a la estrategia de análisis: los resultados obtenidos sugieren la conveniencia de evaluar separadamente el efecto de las variables composicionales, que deben considerarse factores extra-escolares (por ejemplo, el nivel socioeconómico del alumnado en la escuela), y el de las variables institucionales y del aula, considerados factores escolares. De lo contrario, no será posible saber cuál es la capacidad explicativa de estas últimas, corriendo el riesgo de sobredimensionarlas. No es aceptable tratar al contexto socioeconómico como si fuese una variable escolar.

NOTAS

1 Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), *Primer Estudio Internacional Comparativo*, OREALC/UNESCO Santiago: *Primer Informe*, 1998; *2do. Informe*, 2000.

2 Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), *Primer Estudio Internacional Comparativo – Informe Técnico*, OREALC/UNESCO, Santiago, 2001.