

Reflexiones sobre evaluación educativa



Lic. José Natividad González Parás
Gobernador Constitucional del Estado de Nuevo León

Dr. Luis Eugenio Todd Pérez
Director General del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León

Coordinador. Ismael Vidales Delgado
Asesores externos. Rolando E. Maggi Yáñez, Miriam Romo Pimentel, Irma P. Saez Collado

Reflexiones sobre la evaluación educativa
Derechos reservados

© 2005 Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Proyecto administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE, NL)
Andes No. 2722, Colonia Jardín Obispado, CP 64050, Monterrey, N.L. México.

ISBN ...

Quedan rigurosamente prohibidas, sin autorización de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía, el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Impreso en México

Primera edición: octubre de 2005

El Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica es un proyecto orientado a la formación de recursos humanos para la investigación educativa con enfoque formativo y asistencia de expertos, inició en agosto de 2004 en el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Nuevo León (COCyTE, NL) y desde mayo de 2005 es administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León.

Colección. Investigación educativa. N° 2

ÍNDICE

Palabras necesarias *Ismael Vidales Delgado*

Evaluación educativa: origen, evolución y reflexiones

Luis Eugenio Todd Pérez

- 1.- El desglose del tema
- 2.- La evaluación educativa en México. Hechos significativos
- 3.- Pero, ¿qué es la evaluación?
- 4.- Recomendaciones para evaluar las asignaturas del programa oficial
- 5.- Las ideas principales. ¿Qué hacer en el estado?

La evaluación de escuelas desde la perspectiva del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Guadalupe Ruiz Cuéllar

Introducción

- 1.- Las escuelas como ámbito de evaluación
 - 2.- Fines o propósitos de la evaluación de escuelas
 - 3.- Enfoques en la evaluación de escuelas
 - 4.- Los criterios para la evaluación de escuelas
 - 5.- Objetos abordados a través de la evaluación de escuelas
 - 6.- Conclusiones
- Referencias bibliográficas

Sesgos y patologías en la evaluación educativa. Reflexiones y propuestas

Rolando Emilio Maggi Yáñez

Introducción

- 1.- Concepto de evaluación
 - 2.- Estrategias evaluativas
 - 3.- Evaluación de la calidad de la educación: una perspectiva crítica
 - 4.- Peligros o patologías en la evaluación
 - 5.- Condiciones para una evaluación exitosa
- Referencias bibliográficas

Lo que la evaluación nos puede decir

Carmen Carrión Carranza

- 1.- Metodología de la evaluación. Lecciones de una experiencia
- 2.- ¿Qué nos puede decir una evaluación?
- 3.- Elaboración del estado del arte sobre la evaluación educativa en México
- 4.- Evaluaciones y pruebas estandarizadas
- 5.- Conclusiones

Los autores

- 1.- Luis Eugenio Todd Pérez
- 2.- Guadalupe Ruiz Cuéllar
- 3.- Rolando Emilio Maggi Yáñez
- 4.- Carmen Carrión Carranza

PALABRAS NECESARIAS

Ismael Vidales Delgado

El Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Nuevo León, durante su breve existencia, creó el Proyecto “Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica”, con el propósito de impulsar la generación de conocimientos pedagógicos mediante la investigación y la socialización de los avances nacionales e internacionales entre el magisterio nuevoleonés y otros grupos interesados en el tema. Entre sus tareas inmediatas se encuentra el desarrollo de la investigación educativa y la formación de recursos humanos especializados que incidan en el mejoramiento de la educación básica y en el desempeño del magisterio.

El Centro utiliza una estrategia *formativa* que consiste en invitar a maestros de educación básica para que documenten experiencias indagatorias, asistidos por el personal del Centro y asesores externos; diversas fases del proceso de investigación se abren al público con el fin de fortalecer la *formación* de la comunidad académica de Nuevo León.

Este trabajo es un ejemplo de lo anterior. La fase final -recogida de información de expertos designados- de la investigación “*Prácticas de Evaluación en las escuelas primarias de Nuevo León*” se abrió al público, principalmente a colegas investigadores, maestros y autoridades educativas. Las reflexiones de los expertos en evaluación educativa que apoyaron la investigación se recogen en este volumen (Número 1-a) con la finalidad de enriquecer el informe final de la investigación (Número 1).

El lector podrá observar que recogemos con igual interés la aproximación conceptual a la evaluación, que las propuestas concretas para la mejoría de ésta; la crítica del estado actual de la evaluación escolar, que el planteamiento de importantes expectativas sobre ella; el cuestionamiento de la pertinencia y la utilidad de la evaluación, con su innegable utilidad educativa; la confusión entre medición y evaluación, que la viabilidad de la “no reprobación”, experimentada en la actualidad en las escuelas nuevoleonesas.

El lector también podrá advertir que recogemos reflexiones sobre el desfase entre la teoría y la práctica de la evaluación, atribuible a la burocracia escolar, a la mala calidad de la capacitación y a la inercia de prácticas tradicionales en el salón de clase.

En todos los casos respetamos las diversas posiciones, porque todas, sin excepción, enriquecen con mucho esta primicia investigativa nuevoleonesa.

Consciente de que los hallazgos de la investigación y las reflexiones de los expertos serían insuficientes para dibujar un panorama objetivo sobre el tema investigado –publicado en el número 1 de la serie “Investigación educativa”–, considero oportuno apuntar algunos elementos que pueden servir como puente de enlace entre las dos obras: el reporte de investigación y este volumen que tiene en sus manos.

1) Tradicionalmente la evaluación ha sido entendida y practicada como finalización de una lección, un tema, una etapa o un ciclo; en otras ocasiones es la base de ciertas decisiones que se asocian más con la administración que con el carácter formativo de la educación; muy pocas veces se aprovecha el utilizar el carácter reeducativo de la evaluación.

2) Entendemos que los alcances de la evaluación pueden limitarse a los aprendizajes escolares, pero sabemos que pueden influir en las instituciones, los programas y proyectos y hasta en el mismo sistema educativo. También sabemos que cuando se habla de evaluación, usualmente se piensa en los exámenes escritos y se omiten otros recursos que

podieran usarse para el mismo fin, por ejemplo: registros anecdóticos, listas de cotejo, observación, pruebas orales, informes, entrevistas, portafolios y más.

3) No es fácil asumir convencidamente que todo proceso de evaluación exitoso debe ser entendido como una intervención en la realidad. Tampoco es sencillo entender que toda evaluación, por su naturaleza, requiere de criterios establecidos respecto de los cuales se formulen los juicios valorativos.

4) En la escuela primaria, hasta ahora, la evaluación ha sido considerada casi en forma exclusiva como medición del logro de objetivos, de los conocimientos y del rendimiento académico de los alumnos.

5) Los especialistas en evaluación educativa consideran que ésta es un requisito básico del mejoramiento de la calidad educativa y un componente esencial en los procesos de mejoría de prácticas pedagógicas de los docentes.

6) Una ojeada a las investigaciones sobre la evaluación educativa nos muestra que casi todas se limitan a la descripción y dejan de lado los verdaderos problemas que está viviendo la educación en cuanto a su nivel de calidad. En general, se evalúa sólo a los alumnos, se evalúan conocimientos y resultados del aprendizaje. Se evalúa casi exclusivamente para calificar. La *evaluación de los docentes* se reduce prácticamente a la revisión que se hace a los maestros que participan en la Carrera Magisterial. Las *escuelas* tampoco se evalúan. Las pocas evaluaciones serias que conocemos están descontextualizadas del proceso de enseñanza-aprendizaje. La *evaluación del estudiante* no posee un sentido pedagógico, es más bien un elemento de control y de selección.

7) La evaluación generalmente se percibe como la evidencia del rendimiento académico de los alumnos desde el punto de vista cuantitativo. En la actualidad se esperaría que una escuela verdaderamente centrada en la persona realizara evaluaciones alejadas del tradicionalismo.

8) Desde nuestro punto de vista, la evaluación debería asumirse en las escuelas primarias como:

a) una actividad humana intencional donde el maestro se compromete a utilizarla con carácter básicamente reeducativo para él y para sus alumnos;

b) un proceso pedagógico que proporciona los fundamentos de la realidad y los elementos para lograr una armonía entre la teoría y la práctica; y

c) una actividad en la que participan los alumnos, los maestros y los padres de familia con fines de auto revisión en vías de la mejoría de cada una de las partes.

9) En los cinco años recientes, quizá una de las mayores exigencias que ha planteado la sociedad mexicana a las autoridades civiles y educativas es la creación y/o consolidación de un sistema nacional de evaluación y la transparencia en cuanto a la publicación de resultados de las evaluaciones. El conocimiento de la situación que guarda México respecto de otras naciones pertenecientes a la OCDE en las pruebas PISA, sumado a los procesos de federalización inacabados, a la demanda social de información y rendición de cuentas, y a una especie de urgencia por lograr la mejor colocación en el *ranking* nacional e internacional hacen del tema de la evaluación un asunto inaplazable en la agenda educativa local y nacional.

10) En México, la evaluación viene siendo atendida institucionalmente desde 1970, cuando la SEP creó una oficina en la Unidad de Planeación Educativa que luego se transformó en Dirección General de Evaluación, Acreditación, Incorporación y Revalidación dedicada a estudiar las características y la calidad del sistema educacional del país. Así comenzaron

los estudios de aptitudes cognitivas en niños de sexto grado de la escuela primaria y posteriormente se creó el IDANIS (Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a la Secundaria).

11) En el lapso de 1976 a 1982, la Dirección General de Evaluación realizó mediciones del aprendizaje escolar en una muestra de alumnos de cuarto y quinto grados de todo el país. Los resultados se publicaron en revistas especializadas, y las autoridades les prestaron poca atención. La información relativa a la evaluación adquirió el carácter de “*top secret*” que sólo era conocido por un reducido número de funcionarios de la SEP. Esta situación afectó negativamente el avance sobre el tema y sobre todo, impidió la utilización de esta información en la toma de decisiones y en la realización de acciones y políticas sobre la educación nacional.

12) En el periodo de 1983 a 1988, la SEP desarrolló un examen para egresados de las escuelas Normales; en 1989, decidió aplicar el concepto de evaluación educativa de manera más amplia (revisión de factores diversos que inciden en el aprendizaje, además del propio logro académico) con fines de mejoría en la calidad educativa y también decidió publicar los resultados.

13) La descentralización educativa (1992) acordada con el SNTE y los gobernadores de las entidades, concretada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), otorgó al gobierno federal la responsabilidad de medir y evaluar el aprendizaje y asegurar la calidad de la educación básica y la capacitación de los profesores. Así también lo establece la Ley General de Educación.

14) En 1994 la SEP emitió un informe acerca de los conocimientos y las habilidades de 480.000 profesores y el rendimiento de 2,8 millones de niños de educación preescolar, primaria y secundaria. Entre las conclusiones, sobresalen: que los niños que habían asistido a la educación preescolar obtenían puntajes más altos que aquellos que no lo habían hecho; los niños que habían repetido el sexto grado así como aquéllos que estaban trabajando exhibían un menor rendimiento que los que nunca habían repetido ni trabajaban; los niños que asistían a escuelas urbanas o privadas tenían mejores resultados que los que asistían a escuelas rurales y públicas; los puntajes más bajos se encontraban entre los niños que asistían a escuelas indígenas y comunitarias, que contaban con instalaciones inadecuadas y profesores con menor nivel de capacitación; y los niños que obtenían los mejores puntajes asistían a escuelas urbanas y tenían padres que exhibían un mayor nivel de educación.

15) De 1995 a 1999, la SEP ha aplicado exámenes cada año a miles de maestros que se inscriben en la Carrera Magisterial y a millones de alumnos, desde el tercer grado de educación primaria hasta el tercer grado de educación secundaria. Por desgracia, en el factor de Carrera Magisterial encomendado a los Consejos Técnicos Escolares, éstos otorgan, en su gran mayoría, el puntaje máximo a todos los maestros evaluados, con independencia de su competencia. Esto evidencia las dificultades que enfrenta la realización de autoevaluaciones en las escuelas. Es lamentable que estas evaluaciones de maestros y alumnos prácticamente no se utilicen en la toma de decisiones de las autoridades educativas, ni para apoyar la mejora de las prácticas pedagógicas de los maestros.

Sin embargo, es justo reconocer el trabajo que desde 1997 viene realizando la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP para la generación de reportes anuales para cada entidad federativa, que contiene información sobre la preparación profesional de los maestros y el logro académico de los alumnos. Sus gráficos permiten ver los resultados y la posición relativa de la entidad de manera global, por nivel educativo, por tipo de examen y

por unidad temática. Posteriormente se sumaría a esta cultura de la evaluación educativa el CENEVAL y tiempo después el INEE.

La cultura de la evaluación educativa apuntalada por la investigación apropiada y la publicación y socialización de resultados, está llamada a jugar un papel muy importante en la consecución de los fines y metas de la educación mexicana. En Nuevo León manifestamos nuestro compromiso haciendo un aporte a este gran proyecto nacional.

EVALUACIÓN EDUCATIVA: ORIGEN, EVOLUCIÓN y REFLEXIONES

Luis Eugenio Todd Pérez

La evaluación educativa debe entenderse dentro de un contexto histórico que explica las diversas interpretaciones y políticas que surgen en torno a esta actividad. Con el fin de fundamentar las reflexiones con las que concluyo esta presentación, señalaré sus antecedentes y evolución histórica, mencionaré las características de la evaluación educativa en México, precisaré algunos aspectos de este concepto, y concluiré con un análisis y propuesta de evaluación para el estado de Nuevo León.

1.- El desglose del tema

La evaluación educativa nace en los Estados Unidos hacia los primeros años del siglo XX bajo la influencia de las ideas:

- Del progreso,
- La administración científica, y
- La ideología de la eficiencia social.

Hacia los años treinta estaba en boga el modelo de fijar objetivos al aprendizaje y esto impactó tanto al desarrollo curricular como a la evaluación educativa.

Hacia los años cincuenta incursionó en la educación el concepto de la “rendición de cuentas” y el de la “relación costo-beneficio”, lo que trajo como consecuencia el empleo de sistemas de información y el “monitoreo de programas” como parte de la administración social, incluida en ella la evaluación escolar.

Hacia los años sesenta el modelo de “objetivos de aprendizaje” fue enriquecido por otro modelo denominado “diseños experimentales”, que pronto se incorporó a la metodología de la evaluación educativa, entendida la evaluación como medición a través de una test, prueba o examen.

Hacia los años setenta, se presentó un movimiento de fuerte crítica a este modelo de evaluación educativa denominado genéricamente como modelo tradicional.

En la década de los ochenta, surgen interesantes innovaciones educativas y con ellas nuevas formas de evaluar, que pronto se deslinda del modelo tradicional al que acusan de “limitar las reformas curriculares y trivializar la naturaleza del aprendizaje”; entre los críticos más señalados resaltan: Atkin (1963), Cronbach (1963, 1975) Scriven (1967), Stake (1967), Parlett y Hamilton (1972), y Stenhouse (1975).

En la evolución del concepto de la evaluación educativa, tuvieron especial relevancia cuatro conferencias realizadas a partir de los años setenta en Cambridge, Inglaterra. En general estas conferencias buscaban nuevos acercamientos a la evaluación educativa, distantes del concepto tradicional, y aspiraban establecer algunas guías para su desarrollo; se trataba de justificar nuevas prácticas metodológicas y políticas-sociales para la evaluación, de corte humanista, al margen de la psicometría (considerada agotada), el experimentalismo y las encuestas sociales.

La primera de estas conferencias se llevó a cabo en 1972 (Hamilton 1977) y en ella se estableció que la evaluación debería:

- Responder a las necesidades y perspectivas de diferentes audiencias,
- Iluminar los procesos complejos organizacionales, de enseñanza y de aprendizaje,
- Ser relevante para las decisiones públicas y profesionales por venir, y

- Reportarse en un lenguaje accesible a las audiencias.

A partir de los logros de esta primera conferencia, la evaluación educativa dejó de ser percibida como sinónimo de medición. Esta conferencia recomendaba que la evaluación educativa usara datos derivados de la observación, cuidadosamente validados (algunas veces en sustitución de datos proveídos por exámenes); que la evaluación se diseñara de tal forma que fuera lo suficientemente flexible para responder a eventos no anticipados (que su foco fuera obtenido de manera progresiva, en lugar de con un diseño preordenado), y que los juicios de valor del docente, tanto si fueran resaltadas como constreñidas por el diseño, se hicieran evidentes a los patrocinadores (la autoridad educativa) y a las audiencias de las evaluaciones (padres de familia, investigadores, estudiosos y demás interesados en el tema). La segunda conferencia se realizó en 1975 y estuvo centrada en el tema de los métodos de la investigación mediante Estudios de Casos.

La tercera conferencia tuvo lugar en 1979 para examinar el uso de los métodos naturalistas. En este momento la evaluación educativa había alcanzado reconocimiento como factor importante en el estudio de los problemas de la investigación vinculada con las políticas públicas. Así surgía una nueva evaluación cuyas características principales eran:

- Más pragmática desde el punto de vista metodológico,
- Responde a situaciones particulares: pone su atención en las preguntas, preocupaciones, problemas y necesidades de información de los implicados y de los tomadores de decisión,
- Hace a un lado el paradigma hipotético deductivo y acoge otro de decisiones que enfatizan métodos múltiples, acercamientos alternativos y el hacer coincidir los métodos de la evaluación con las preguntas y las situaciones específicas.

Se llega a decir que el propósito más importante de la evaluación es responder a los requerimientos de información de las audiencias (autoridades, padres, estudiosos, etc.), particularmente, en formas que tomen en cuenta las variadas perspectivas de sus miembros. La intención es incrementar la utilidad de los resultados, aún sacrificando la precisión proporcionada por las mediciones.

La cuarta conferencia fue realizada en 1987 para abordar el tema del desempeño y diferentes formas de evaluar a maestros y alumnos.

2.- La evaluación educativa en México. Hechos significativos

En nuestro país, a mediados de los años noventa las pruebas objetivas a gran escala recibieron un gran impulso y aceptación. En esto influyó:

- La creación en 1994 del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y
- La creación en 2002 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En el INEE las evaluaciones se han orientado principalmente a dos líneas de trabajo:

- La evaluación cualitativa de las escuelas que había iniciado la SEP en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y
- La definición de indicadores educativos, también iniciada anteriormente por la SEP.

Podemos decir que las tareas de evaluación de la población estudiantil están compartidas:

- Primaria y secundaria la realiza el INEE;
- Media superior y Superior la realiza el CENEVAL,
- Carrera Magisterial la realiza la Dirección General de Evaluación (SEP) que tiene disponible la consulta de datos el Sistema Integral de Consulta de Resultados

de Aprovechamiento Escolar (SICRAE) y que además aplica el IDANIS (Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria) para evaluar a los egresados de sexto grado cuando ingresan a secundaria.

- La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, antes Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal cuenta con el Sistema de Información para la Mejora Educativa (SIME).

3.- Pero..., ¿qué es la evaluación?

Cuando hablamos de evaluación educativa no estamos atribuyendo al término siempre el mismo significado porque no existe únicamente un solo tipo de evaluación. La evaluación no se puede entender únicamente como el momento de aplicación de pruebas o exámenes a los alumnos. La evaluación tiene además otros objetivos que van más allá de la medición del rendimiento escolar con una prueba o examen.

La evaluación es un asunto importante en la escuela, junto con el conocimiento de la materia y la metodología para su enseñanza, constituye una especie de trilogía de fortalezas deseables en cada maestro. Se tienen evidencias de que la evaluación ocupa casi un tercio del tiempo del trabajo de los maestros, así lo demuestran algunas investigaciones serias realizadas sobre el tema.

La evaluación, habitualmente es considerada como un mecanismo de control administrativo o de expresión de poder y dominio del maestro sobre sus alumnos, cuando debiera utilizarse como instrumento de medición de la eficacia del maestro, del alumno, del sistema y del entorno, y muy particularmente como un valioso recurso de reeducación.

Hay suficientes razones objetivas para dimensionar la evaluación más allá de las funciones tradicionales y capitalizarla como un recurso que potencialmente nos llevaría a disponer de otras opciones teóricas y metodológicas útiles en la reflexión del sentido y significado de los fenómenos educativos, y en la búsqueda o creación de prácticas y enfoques alternativos para la educación. Al respecto, vale traer a colación la reflexión de Leonard y McLuhan (1972)

“La ciencia de elaborar y administrar pruebas y exámenes está dejando muy atrás al arte y la ciencia de enseñar; y eso a sabiendas de que las calificaciones están divorciadas del verdadero aprendizaje”.

Ciertamente los maestros tienen suficiente teoría sobre el tema, saben muy bien que la evaluación debiera:

- Estar al servicio de la enseñanza aunque sea un asunto complejo y difícil de abordar.
- Actuar como estrategia de perfeccionamiento y de reeducación.
- Servir para mejorar, apoyar, orientar, reforzar, y ajustar el sistema escolar al alumno de manera que pueda disfrutarlo en lugar de padecerlo.
- Ser en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.
- Funcionar como instrumento reproductor del esquema social amplio, en el subsistema escolar, porque toca espacios como el social, el político y el económico.

- Cumplir dos funciones: 1) Como comprobación de que los estudiantes están en posesión de determinadas competencias en el uso de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; y 2) Como sustento de acreditación y promoción.

Sin embargo, también se registran prácticas de evaluación que van en el sentido de:

- Permitir que los prejuicios oculten hechos importantes, lo que se evidencia en el maestro que prejuzga negativamente y sin fundamento al alumno condenándolo al fracaso.
- Emitir juicios basados en instrumentos no confiables. Por ejemplo, ¿Cuántos alumnos han sido reprobados por no resolver correctamente un conjunto de preguntas de “maratón”, capciosas y memorísticas?
- Dejar fuera de la evaluación aspectos importantes sólo porque resulta difícil construir instrumentos para ello, es decir, emitir juicios con base en información parcial. Por ejemplo, cuando se evalúa la asignatura de español, exclusivamente con base en conocimientos gramaticales u ortográficos, sin considerar la capacidad de lectura, la comprensión de lo leído, la expresión escrita u oral, la creatividad para la producción de textos en prosa o en verso, la habilidad para seguir instrucciones, la capacidad para investigar o analizar contenidos, etcétera.
- Utilizar la evaluación como descalificadora, por ejemplo cuando las producciones del estudiante no logran las expectativas y se habla entonces de “lo mal que enseña el maestro” o de lo “mal que aprenden los estudiantes”.
- Utilizar la evaluación como justificadora, que ocurre cuando se habla de “enseñé mal porque las autoridades no me dan capacitación; la Directora no me apoya; Me pagan muy poco”; “Los niños vienen mal del año anterior, no estudian, son muy pobres, vienen de hogares desintegrados”, etcétera.

Conviene precisar que la evaluación es fundamentalmente cualitativa, aunque sus fuentes pueden ser cuantitativas, cualitativas o ambas. O sea, evaluar significa formar un juicio de valor sobre una realidad. La realidad, en este caso, es el proceso educativo. No olvidemos que la educación se materializa en el aula en un conjunto de actividades, por medio de las cuales los maestros se esfuerzan en intervenir sobre el desarrollo de los niños para orientarlos según las direcciones estimadas como buenas dentro de ciertas condiciones juzgadas como deseables, por la sociedad.

También, algo en lo que debemos insistir es que toda evaluación tiene intencionalidad, no existe ninguna evaluación que carezca de ella. De hecho, cuando evalúa el maestro, tiene intencionalidad pedagógica que le resulta muy útil para el mejoramiento propio, el de su metodología y recursos, y obviamente el de sus alumnos.

Porque a través de la evaluación puede:

- Conocer el propio modo de enseñar
- Ver si logró lo que pensó que estaba enseñando
- Saber cuánto se alejó de sus metas
- Decidir sobre lo que debe mejorar, y
- Servirle al alumno, para comprenderlo, y saber por qué ha cometido tales y cuáles errores.

La evaluación escolar a nivel de aula tiene dos funciones básicas: servir como control administrativo, o como recurso de mejoramiento.

1) La evaluación como control administrativo

Es el tipo de evaluación comúnmente llamada sumativa que se da cuando la escuela necesita saber cuántos alumnos serán promovidos y cuántos no, cuál es el promedio de aprovechamiento general o en una asignatura, etcétera; este tipo de evaluación permite efectuar el control administrativo de la eficiencia interna de la escuela en cuanto a indicadores precisos.

En este caso las metodologías están más cerca de lo que llamamos “medición” que del concepto de “evaluación” y la recogida de información se sustenta mayoritariamente en instrumentos cuantitativos como los exámenes escritos. Por ejemplo, cuando decimos “Los niños de cuarto grados resolvieron, en promedio, 17 de 25 reactivos en el examen del segundo bimestre”, se está midiendo utilizando indicadores cuantitativos, pero no se tiene información ni se buscan razones que expliquen este hecho.

2) La evaluación como recurso de mejoramiento

Es la evaluación que llamamos formativa, que ocurre cuando el maestro mira en forma cualitativa el acto pedagógico y sus consecuencias. Asume una posición teórica, hace acopio de su experiencia, recurre a la discusión académica con sus pares. La evaluación entonces toma una tonalidad que nos permite referirnos a la estimación, la apreciación, a poder juzgar, adjudicar un valor y comunicar.

Phillipe Perrenoud define la evaluación formativa como aquella que

“diagnostica analíticamente, los modos de funcionamiento, las dificultades específicas, los intereses, los ritmos de cada uno”.

En síntesis la evaluación formativa es aquella que nos permite centrarnos en el alumno para conocerlo y apoyarlo mejor.

En la evaluación formativa, el maestro debe aclarar desde el principio cuáles son las expectativas que tiene sobre el alumno evaluado, este conjunto de expectativas es lo que se llama referente de la evaluación, y en un segundo momento deberá preguntarse cuáles son los indicadores, cuáles son las señales de que los alumnos han aprendido, a esto es lo que se llama construcción del referido.

Uno de los principios básicos de la evaluación formativa es partir del reconocimiento de la diversidad, -para llegar como punto final, siempre inacabado- a la igualdad de las adquisiciones escolares. La evaluación formativa, nos retorna a la situación que la generó, y obliga al maestro a replantearse su trabajo pedagógico. Y en esto, hay que ser muy veraz y muy valiente para cuestionarse a uno mismo sobre lo que hizo, y asumir responsabilidad sobre ello. Esta práctica ha generado una interesante corriente educativa llamada “aprendizaje asistido por la evaluación”.

El proceso de la evaluación tiene -como ya lo dijimos- una función muy importante que es la comunicación. Si por ejemplo, se le dice al alumno que obtuvo un 6, un 9 ó un 10, y no se le dice si esta calificación significa “deficiente”, “regular”, “bueno”, “muy bueno” y tampoco se le habla de las posibles causas de por qué lo obtuvo, ni se le da derecho de réplica, ni la oportunidad de reflexión sobre este hecho, se está negando al proceso de evaluación un componente importantísimo: la comunicación pedagógica que facilita la construcción, -entre el maestro y sus alumnos-, de la *validez* de la evaluación efectuada, que es lo único que hace creíble cualquier evaluación.

4.- Recomendaciones para evaluar las asignaturas del programa oficial

Un análisis realizado por el Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica a los Libros del Maestro que la SEP obsequia a los docentes de educación primaria encontramos que hay importantes recomendaciones para evaluar cada una de las asignaturas del

programa oficial (1993), por el valor de éstas, nos permitimos mostrarlas de manera sucinta.

Español

- En esta asignatura, respecto de su evaluación, los Libros para el Maestro señalan que es importante que el niño conozca el contenido de su carpeta de evaluación, participe en la elección de ciertos trabajos que desee incluir en ella, los evalúe junto con sus compañeros (coevaluación) y planee junto con el maestro las actividades que requiere realizar para mejorar su aprendizaje.
- Se insiste en que es importante que desde los primeros días de clase el maestro tenga una idea de los conocimientos de los niños para ofrecerles oportunidades de aprendizaje que no habían tenido y considere sus requerimientos al planificar la enseñanza.
- Recomienda que se utilice una carpeta o portafolios donde se incorporen los diversos trabajos y datos relacionados con el aprendizaje de cada alumno. Plantea que su enfoque es el comunicativo y funcional destacando los componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua.

Matemáticas

- En esta asignatura, los Libros para el Maestro, en cuanto a evaluación advierten que el proceso de aprendizaje de los alumnos es evolutivo, es decir no todos los niños construyen los conocimientos que se están trabajando al mismo tiempo. Por lo que se recomienda que la evaluación se realice con grupos pequeños para apreciar a profundidad y a detalle los logros y las dificultades que se les presentan en el logro de las actividades.
- La evaluación no consiste en otorgar una calificación a los alumnos, sino en la apreciación permanente de su aprendizaje. La evaluación se considera como parte del aprendizaje, es decir, un proceso continuo que debe ocurrir a lo largo de la vida escolarizada.
- Las sesiones de evaluación no deberán tener el carácter de examen escrito. Las actividades que el maestro proponga para evaluar deberán ser similares a las que haya en los contenidos en que se cometen errores con mayor frecuencia. El maestro debe propiciar la reflexión sobre los errores y no considerarlos reprobatorios, sino puntos de referencia para avanzar en el proceso de aprendizaje.
- La calificación que el maestro asigne a la resolución de un problema no debe depender de la valoración de un resultado, se deben de considerar las estrategias que siguió el alumno para llegar a la solución del problema.
- Además de la observación es importante que el maestro lleve a cabo evaluaciones orales y escritas que le permitan confirmar los conocimientos de sus alumnos y le sirvan de parámetro para observar el grado de avance entre una evaluación y otra. Mediante la observación, la revisión de trabajos y la participación individual y grupal el maestro puede evaluar las habilidades de estimación y cálculo mental.
- Es conveniente elaborar un expediente individual de los alumnos que contenga diferentes documentos: pruebas, registros, observaciones, anécdotas, con la finalidad de observar la evolución de la aplicación de las diferentes estrategias en la resolución de problemas, además de los avances en los trazos y análisis de figuras geométricas. No se niega la utilidad de aplicar exámenes escritos individuales para recoger información de ciertas adquisiciones, pero es necesario conocer sus desventajas. Las destrezas y habilidades que presentan los alumnos en el manejo de los instrumentos geométricos,

son indicadores del grado de comprensión que tienen sobre diferentes conceptos y procedimientos matemáticos. Las habilidades deben valorarse mediante la observación, la revisión de trabajos, la participación individual o grupal, además de los diferentes instrumentos que se puedan utilizar.

Ciencias Naturales

- La evaluación, señalan los Libros del maestro, es un proceso permanente y continuo que requiere estar en concordancia con los contenidos tratados. Debe hacer énfasis en los procesos de aprendizaje y no en la memorización de conceptos. Es la base para asignar calificaciones y definir la acreditación, permite conocer el nivel y la evolución de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos con respecto a su situación inicial y a los propósitos de los programas de estudio.
- La evaluación permite que el maestro haga ajustes en planeación y programación. Por medio de ella es factible que el docente identifique si las estrategias didácticas y los recursos utilizados fueron los adecuados y detecte al mismo tiempo aquellos factores que interfirieron en el logro de los propósitos establecidos.
- Los instrumentos de evaluación son medios para recopilar información acerca de lo que conocen y saben hacer los niños, se sugieren: cuaderno de notas del maestro, hojas de observación, cuaderno de notas del alumno y diccionario científico, pruebas escritas, producciones de los niños y escalas.
- El maestro debe hacer uso de actividades escritas, de manera oral y gráfica, de forma individual y de grupo. Sugerencias: registros de observación, exposiciones, juegos, producciones gráficas o manuales, debate. Observar y evaluar en qué medida los alumnos van avanzando en la construcción de sus conocimientos con respecto a los temas de estudio. Las habilidades desarrolladas a través de los contenidos y las actividades de clase. Las actitudes se manifiestan en las acciones y en las respuestas que dan los alumnos.

Historia, Geografía y Educación Cívica

- Los Libros para el Maestro aportan información de las tres asignaturas para que el maestro y los alumnos conozcan diferentes aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como son las ideas previas de los alumnos en relación con el tema de estudio, los conocimientos adquiridos, las habilidades incorporadas y los conceptos complejos. La evaluación formativa está integrada a la enseñanza, ofrece información para la planeación y el mejoramiento de esta, por lo que permite atender problemas de aprendizaje de manera oportuna. La evaluación sumaria es la calificación que resulta de las valoraciones que hace el docente.

Como se advierte, el maestro tiene prácticamente resuelto el problema teórico de la evaluación en primaria, sólo le falta llevarlo a la práctica.

5.- Las ideas principales. ¿Qué hacer en el estado?

La educación es una inversión para el desarrollo sustentable y compartido en un país como el nuestro. En México la educación debe ser alta prioridad como factor de fortalecimiento cultural, generación de conocimientos, distribución de oportunidades para el trabajo y del ingreso nacional.

En los últimos 30 años la demanda ha sido parcialmente cubierta, pero la equidad social no ha podido alcanzarse porque la calidad educativa es insuficiente. Así lo demuestran las evaluaciones internacionales y las nuestras.

Los problemas de la educación mexicana son múltiples, pero hay algunos que queremos poner a su consideración como “muy importantes”, desde nuestra particular óptica:

- Masificación del proceso educativo. Es absurdo querer en una sociedad heterogénea, como la nuestra, que todos los niños y jóvenes aprendan y sepan lo mismo.
- Politización del Sector Educativo. Haciendo del “quehacer del poder” algo más importante que el “poder del saber”.
- Falta de reconocimiento social a la jerarquía que el maestro tiene en la comunidad.
- Centralización exagerada.
- Evaluación y reprobación utilizadas como filtro social.
- Evaluación estadística masificada sin un componente socio-ambiental individual.
- Mínima investigación pedagógica.
- Incorporación desordenada de las nuevas tecnologías educativas.
- Ausencia de un marco ético y una escala adecuada de valores.
- Transculturación del sistema educativo a través de la comunicación y pérdida de la identidad cultural.

Con el ánimo de concretar, sólo nos referiremos a tres temas del “Decálogo de debilidades” aquí expuesto:

- 1) Evaluación,
- 2) Individualización y reprobación, y
- 3) La investigación pedagógica.

1) Evaluación

Nuevo León tiene una rica tradición educativa que se ve limitada por la centralización federal, la rigidez curricular y la mínima investigación educativa local.

Existen en la entidad tres importantes escuelas Normales públicas y otras tantas particulares con un gran acervo cultural y bien ganado prestigio; además se cuenta con otras importantes instituciones de educación superior que han documentado relevantes aportaciones al campo de la educación y la investigación básica. En este contexto es que nos atrevemos a ofrecer algunas propuestas como:

“La Evaluación debiera ser individualizada, integral, horizontal, y referida no sólo a los logros respecto del programa escolar; debiera considerar también el ámbito socioeconómico y el propio sistema educativo, señalando, además, los recursos y estrategias de corrección”.

Puesto que la evaluación educativa ha sido parte de los productos de la ciencia educativa, conviene no olvidar que:

- El inicio del método científico en la educación se origina en el siglo XX en concordancia con la tesis de la administración y la eficiencia social.
- A mediados del siglo XX se evaluó el cumplimiento de los objetivos del aprendizaje y así se alteró el currículum, intoxicándolo de materias complementarias no indispensables.
- Hace 40 años se inició en México la evaluación privilegiando la visión estadística de los exámenes escritos y adoleciendo de procesos y métodos de más amplia visión.
- En Cambridge, Inglaterra, hace más de 30 años, se inició la evaluación de corte humanista e integral, así como el experimentalismo y las encuestas sociales.
- La experiencia sobre evaluación educativa y el seguimiento de los egresados escolares, decidió terminar con la “reprobación” pues los investigadores Goodland y Andersen habían demostrado que había peores resultados en las pruebas de rendimiento después de repetir el año.

- En nuestro país existía información pero no evaluación real, hasta que se creó el CENEVAL para atender la educación superior, pero al fin resultó ser un filtro social, que violentó los derechos humanos (derecho a la educación) de educación de más de un millón de mexicanos.

- En el año 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), que sin duda es un gran avance, pero requiere concretar sus objetivos y sus recomendaciones para subsanar las deficiencias reportadas en sus informes.

Para el Estado de Nuevo León, se propone concretamente, la creación de un Centro de Evaluación Educativa del Estado, multi institucional y pluridisciplinario que:

- Desarrolle un sistema de evaluación individualizada que incluya aspectos médicos, psicológicos, sociales, económicos, comunitarios y que abarque todos los factores que inciden sobre la escuela (administración, maestros, alumnos, infraestructura, padres, medios de comunicación).

- Evalúe aptitudes, desempeños y competencias de acuerdo con lo que el alumno puede ser y no lo que el sistema quiere que sea.

- Incluya en sus recomendaciones el tratamiento, orientación y remedio y no sólo el frío análisis estadístico.

- Utilice la evaluación como instrumento de auto conocimiento y no de comparación internacional o de cualquier otro tipo, a menos que científicamente proceda la comparación. Hay que evitar -hasta donde se pueda- comparaciones para no generar sentimientos de minusvalía o fatalismo.

¿Cómo debería ser este Centro? Debiera estar al servicio de la Secretaría de Educación Estatal, con la participación de las universidades, las áreas de desarrollo económico y planeación, así como las instituciones que estudien aspectos sociológicos y pedagógicos. Pero, con la autonomía suficiente para profundizar en sus funciones y no dedicarse a generar cifras complacientes ni verdades a medias.

2) Individualización y reprobación

a) Sobre la individualización

Hace algunos años se inició en la Secretaría de Educación una investigación psicopedagógica para crear la “Ficha individual” para todos los estudiantes del sistema educativo.

Este programa incluía una serie de indicadores, que cubrían aspectos médicos, psicológicos, sociológicos y económicos básicos, así como una evaluación permanente para corregir rumbos y proporcionar orientación vocacional.

El proyecto se implementó en el área de la educación especial. Algo se avanzó, nos faltó tiempo y continuidad. Por ello, se sugiere que la Secretaría de Educación Pública Estatal realice un programa piloto sobre esta idea que ya tiene antecedentes para establecer con objetividad las potencialidades de esta modalidad de gestión e imaginar posibilidades de ampliación. Nosotros estaríamos en posibilidad de coadyuvar económica y técnicamente en el proyecto de investigación.

b) Sobre la reprobación

Como hemos señalado antes, las evaluaciones educativas internacionales han mostrado que reprobar a los alumnos en forma sistemática y programada de acuerdo a los conocimientos descriptivos adquiridos, no propicia mejoría individual o colectiva de la educación en los países estudiados.

Países como Francia, los nórdicos y algunas instituciones inglesas y norteamericanas han sustituido las prácticas de reprobación por programas más efectivos de verdaderos aprendizajes, desarrollo integral y calidad educativa, involucrando a otros especialistas en educación y a los padres de familia. Se trata de una especie de acompañamiento curricular paralelo con el desarrollo y maduración de los niños, sin que haya “pase automático” sino adecuación de los contenidos y los tiempos al desarrollo real de los estudiantes.

En otras naciones, como la muestra, se continúa insistiendo en que la reprobación es una fórmula de corrección, lo anterior sin ninguna investigación científica que lo demuestre y con las consecuencias de exclusión social que son producto de lo anterior, y que ha mencionado con inteligente propiedad el Director del Instituto de Evaluación Felipe Martínez Rizo.

Esto nos lleva a proponer que se cree un grupo piloto estudiantil, cuyo tamaño habría que definirse, que entre a un régimen de “no reprobación” y que se registren cuidadosamente los hallazgos de esta investigación en forma científica, en la que también podemos participar.

LA EVALUACIÓN DE ESCUELAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN¹

Guadalupe Ruiz Cuéllar

Introducción

Evaluación y calidad son dos conceptos nucleares del discurso pedagógico contemporáneo que típicamente son abordados de manera simultánea. Superado el reto de la expansión cuantitativa del sistema educativo, todos los esfuerzos tienden a la búsqueda de mejores niveles de calidad. Pero, se reconoce también, que el mejoramiento y aseguramiento de la calidad está ligado a la existencia de procesos de evaluación que permitan a las instituciones educativas conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su proyecto escolar. La evaluación cobra así, un papel de incuestionable importancia en la búsqueda de la calidad.

En nuestro país, la constatación de la importancia de la evaluación de la calidad educativa fue un factor a la base de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.² En la Misión de este organismo se establece que para contribuir a que el sistema educativo ofrezca una educación de buena calidad, con equidad, a todos sus alumnos, el Instituto hará diagnósticos integrales y permanentes que reflejen, de la manera más confiable y objetiva, la situación del sistema educativo nacional y sus grandes subsistemas, y ayuden a explicar los factores que la determinan; difundirá los resultados de las evaluaciones de la manera más transparente, con el fin de que sean aprovechados por las autoridades y la sociedad, y para que se desarrolle una sólida cultura de la evaluación; y promoverá el uso de la evaluación para apoyar la mejora de la calidad educativa y la rendición de cuentas y monitoreará el impacto de la evaluación en la calidad.³

Por ello, la línea esencial de trabajo del INEE es la de evaluación de la calidad del sistema educativo mexicano. Para el Instituto, es importante establecer en forma explícita la manera en la que entiende ambos conceptos, dada la centralidad de los mismos en su misión. Por lo que respecta al concepto de evaluación, lo fundamental a señalar es que ésta no se reduce a la medición de ciertos aspectos de la realidad educativa. Por el contrario, la evaluación es el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido. Evaluar implica, pues, tres elementos:

- El conocimiento empírico de una realidad, obtenido con la mayor objetividad y precisión posibles. Este elemento puede designarse con el término *medición*, en el sentido amplio que se da a esta palabra en las ciencias del hombre.
- Un punto de referencia (parámetro o estándar) con el que se contrasta la medición. El punto de referencia no es de naturaleza empírica, sino normativa; no pertenece al ámbito del ser, sino del deber ser.
- El contraste de la medición con el punto de referencia, de donde surgen juicios de valor sobre la realidad, en términos de adecuada o inadecuada.

1 Este texto está basado fundamentalmente en el Marco de Referencia para la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, elaborado por la conferencista.

2 Organismo público descentralizado, creado por Decreto Presidencial el 8 de agosto de 2002.

3 INEE. Plan Maestro de Desarrollo 2004-2012 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2004.

En cuanto al concepto de calidad, referido en concreto a la del sistema educativo como tal, y no a la de los alumnos o las escuelas en lo particular, el INEE considera que tampoco puede reducirse al nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos de ciertos grados, como en ocasiones se hace, sino que incluye varias dimensiones más; al menos, las de pertinencia y relevancia, eficacia interna y externa, impacto, eficiencia y equidad. Estas dimensiones se entienden precisando que un sistema educativo de calidad es aquel que:

- Establece un currículo adecuado a las circunstancias de la vida de los alumnos (*pertinencia*) y a las necesidades de la sociedad (*relevancia*).
- Logra que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos en los tiempos previstos para ello. (*Eficacia interna y externa*)
- Consigue que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y se traduzcan en comportamientos sustentados en valores individuales y sociales, con lo que la educación será fructífera para la sociedad y el propio individuo. (*Impacto*)
- Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes, y los usa de la mejor manera posible, evitando derroches y gastos innecesarios. (*Eficiencia*)
- Tiene en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, las comunidades y las escuelas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible de estudiantes. (*Equidad*)

En la historia de la evaluación educativa en nuestro país –como en muchos otros- la evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos ha sido el tema predominante.⁴ En virtud de la complejidad del acto educativo y de la valoración del mismo, sin duda, uno de los elementos centrales que debe formar parte de los procesos de evaluación de los sistemas educativos es la información acerca de sus resultados en términos de aprendizajes. Sin embargo, no se debe desconocer la importancia de la evaluación de otros factores, como los procesos institucionales y de enseñanza, pues un sistema de evaluación basado exclusivamente en los resultados de pruebas de aprendizaje es insuficiente, ya que deja fuera dimensiones de la calidad igualmente importantes.

4 El tipo de evaluación al que se hace referencia a lo largo de esta ponencia es la practicada por instancias externas al sistema educativo.

Por ello, el sistema de indicadores de calidad educativa que el INEE pretende desarrollar, incluye muchos más elementos:

INDICADORES DE CONTEXTO

- ◆ Demográfico, cultural, socioeconómico, educativo

Indicadores de recursos o insumos

- ◆ Recursos humanos, materiales y financieros

Indicadores de procesos

- ◆ De gestión en el nivel del sistema y el de la escuela
- ◆ Pedagógicos en el nivel del aula

INDICADORES DE RESULTADOS O PRODUCTOS

- ◆ *Productos inmediatos:*

- Cobertura y escolaridad de la población
- Resultados de aprendizaje

- ◆ *Resultados medio-largo plazo. Impacto educativo en:*

- Lo económico: el empleo y el ingreso de los adultos
- Lo sociocultural: sus prácticas cívicas y culturales

La estructura operativa del Instituto refleja esta visión amplia sobre los objetivos de la evaluación educativa. En particular, el trabajo de la Dirección de Evaluación de Escuelas deberá contribuir al logro de la misión del Instituto, aportando elementos de comprensión sobre la organización y funcionamiento de las instituciones escolares en los niveles educativos de su competencia, así como sobre su contribución a la explicación de los aprendizajes escolares alcanzados por los alumnos.

La evaluación de escuelas es una tarea compleja que puede incluir una enorme gama de factores y que abarca tanto el nivel de las instituciones como unidades organizacionales, al igual que el nivel del aula y de los procesos pedagógicos que tienen expresión en ese ámbito. Algunos aspectos pueden ser abordados mediante acercamientos estructurados de gran escala que permitan comparaciones en grandes subconjuntos del sistema, mientras que otros requieren de acercamientos de carácter micro, más apropiados para relevar su naturaleza cualitativa y singular. De ahí, que no sea pretensión del INEE abarcar todos los factores potencialmente evaluables en las acciones que realice directamente, aunque sí promoverá su atención por parte de otras instancias, principalmente, las autoridades educativas estatales.

Este capítulo aborda algunos aspectos que permiten visualizar las posturas en torno a la evaluación de escuelas y la perspectiva que el INEE asume ante este ámbito de trabajo.

1.- Las escuelas como ámbito de evaluación

En un análisis sobre los sistemas nacionales de evaluación educativa surgidos en América Latina, principalmente durante los años noventa del siglo veinte, Tiana identifica cuatro campos prioritarios que son objeto de evaluación en la actualidad: los logros conseguidos por los alumnos; el rendimiento que alcanzan las instituciones educativas; el desempeño profesional de los docentes, y el impacto de las políticas educativas.⁵

Estefanía y López coinciden en este planteamiento al señalar que, frente al concepto tradicional de evaluación, referido únicamente a la evaluación de los alumnos, hoy en día se maneja una concepción mucho más amplia, que incluye desde luego a los alumnos, pero

⁵ Tiana, Alejandro. Una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de la calidad de la educación. ¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación? UNED-IEA.

también al profesorado, los procesos educativos, los centros, las administraciones y el sistema educativo en su conjunto:

Se entiende que los procesos educativos no sólo son cosa de los alumnos, sino que son procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto se refieren a alumnos y profesores. Además, dichos procesos se desarrollan en el [marco] de un determinado contexto educativo, de un determinado centro, bajo los parámetros normativos de una determinada Administración, y todos ellos son variables que hay que tener en cuenta y en definitiva, que habrá que evaluar para saber cómo están incidiendo en el objetivo último de la enseñanza: la educación y formación de los alumnos.⁶

A esta ampliación en los objetos de la evaluación Tiana se refiere en los siguientes términos:

... tras la amplia experiencia adquirida durante décadas en lo relativo a la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos y a la medición de las diferencias existentes entre éstos, el siguiente ámbito abordado de manera rigurosa fue el de la evaluación de los programas educativos. Pero el cambio fundamental de orientación científica y práctica se produjo cuando las instituciones educativas y el propio sistema educativo en su conjunto comenzaron a ser objeto de evaluación. Ese momento, relativamente cercano a nosotros en el tiempo, representó un hito importante en el desarrollo de la evaluación educativa.

Como consecuencia de dicho proceso, la evaluación ha ido abarcando ámbitos progresivamente más amplios, al tiempo que se ha diversificado... en la medida en que los factores contextuales adquieren un lugar más relevante en el desarrollo curricular, resulta improcedente limitar el ámbito de la evaluación exclusivamente a los alumnos y a sus procesos de aprendizaje. Si el resultado de dichos procesos es el fruto de un conjunto de actuaciones y de influencias múltiples, no es posible ignorarlas.

En coherencia con dicho planteamiento, la nueva lógica de la evaluación ha llevado, en primer lugar, a interesarse por la actuación profesional y por la formación de los docentes, siempre considerados una pieza clave de la acción educativa. Otro tanto podría decirse del propio currículo, entendido como elemento articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y del centro docente, lugar donde éstos se desarrollan. Y llegados a este punto, no tiene sentido dejar fuera del foco de atención a la propia administración educativa ni los efectos de las políticas puestas en práctica. De este modo, el conjunto del sistema educativo se convierte en objeto de evaluación.⁷

Las instituciones escolares emergen como ámbito de evaluación debido, en buena medida, al desarrollo de la investigación sobre escuelas efectivas y los factores de la oferta educativa explicativos del logro escolar. Schmelkes refiere que “las variables propiamente de la oferta educativa comienzan a relevarse a partir de los años ochenta, y sobre todo, gracias a las investigaciones de corte cualitativo y a aquellas que comparan las escuelas que, en igualdad de circunstancias socioeconómicas y culturales de la demanda, logran

6 Estefanía, José Luis y Juan López. Evaluación interna del centro y calidad educativa. Estrategias e instrumentos. Madrid, Editorial CCS, 2001.

7 Tiana, Alejandro. “La evaluación de los sistemas educativos”. En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 10, enero-abril 1996, pp. 46-47.

mejores resultados. Estas investigaciones son las que han permitido decir algo respecto de lo que puede y debe hacer el sistema educativo, y la escuela, para mejorar la calidad”.⁸

En efecto, los hallazgos de esta línea de investigación –hoy en día conocida más bien, como de “eficacia escolar” y ligada a la perspectiva de mejora de la escuela- han permitido identificar los factores propiamente escolares –insumos y procesos- que sistemáticamente se encuentran asociados con la calidad de la escuela y la educación.

Para el INEE, la importancia de diagnosticar y evaluar los factores que caracterizan o tienen lugar al interior de las instituciones educativas es incuestionable tanto por su contribución a la generación de los resultados que obtiene el sistema, como por el hecho de que en sí mismos constituyen indicadores de la calidad educativa, en sus distintas facetas y dimensiones.

2.- Fines o propósitos de la evaluación de escuelas

En una primera aproximación a los propósitos de orden más general que orientan los esfuerzos de los sistemas nacionales de evaluación, cabe hacer referencia a los diversos objetivos que identifica Tiana en éstos:⁹

- Ayudar a las escuelas y a los profesores a mejorar la calidad de la educación que imparten, proporcionándoles información relevante y significativa que les permita valorar su situación real y sus logros.
- Conocer y valorar en qué medida se están alcanzando los objetivos educativos o los estándares propuestos para los distintos niveles o parcelas del sistema educativo, contribuyendo al mismo tiempo a establecer metas y niveles de referencia.
- Forzar a las instituciones escolares y a los agentes educativos a generar dinámicas de cambio, por medio de la comparación o la competencia.
- Rendir cuentas a la sociedad o a las autoridades educativas acerca de los logros conseguidos, eliminando así la opacidad del sistema educativo y de las instituciones escolares.
- Establecer sistemas de incentivos para las instituciones y para los profesionales de la educación.
- Certificar, acreditar o seleccionar instituciones, programas de estudio, profesores o estudiantes.
- Conocer y valorar la situación del sistema educativo, así como el impacto producido por las políticas adoptadas.
- Introducir elementos de racionalidad en el debate público y en la construcción de políticas en el ámbito de la educación.

Alcanzar estos diversos propósitos trae consigo la necesidad de evaluar distintos ámbitos educativos. La evaluación de escuelas y de los factores que tienen expresión a su interior, puede verse como una forma de medir su calidad, o como una manera de obtener la información necesaria para que los centros sean capaces de mejorar la calidad de la educación que ofrecen.¹⁰ De acuerdo con Schmelkes, las perspectivas existentes en materia de evaluación de escuelas pueden dividirse en dos grandes grupos atendiendo a su objetivo: evaluación con objetivos de información para el sistema educativo; evaluación para la mejora de las escuelas.

8 Schmelkes, Sylvia. “La evaluación de los centros escolares”. Conferencia presentada en el Taller: Evaluación de docentes y centros educativos, México, Organización de Estados Iberoamericanos, 1996.

9 Tiana, Alejandro. Una mirada..., op cit.

10 Schmelkes, op cit.

En el primer caso, la información se recaba generalmente, como parte integral de un sistema nacional de evaluación o de indicadores de desarrollo educativo. Bajo este enfoque los fines son diversos: monitorear el crecimiento en la madurez institucional de los establecimientos escolares; identificar escuelas que requieran ser atendidas de manera especial; asignar estímulos; contar con una aproximación a la calidad de la educación impartida.

A propósito de los sistemas de evaluación de escuelas para la mejora, Schmelkes señala que éstos deben ser vistos como complementarios a los sistemas de evaluación para obtener información y/o para estimular o apoyar escuelas. Para la autora el enfoque que caracteriza estos sistemas es la autoevaluación: “los protagonistas de la evaluación de los centros escolares para mejorarlos son los centros mismos, o a lo más los supervisores escolares. Los centros se evalúan a fin de que el plantel pueda tomar las decisiones necesarias para mejorar la gestión y la enseñanza, en tanto éstos se reconocen como factores manipulables, que por ello mismo también se evalúan”.¹¹

Tiana destaca tres posibles aportaciones de la evaluación de centros a la mejora cualitativa de la educación: a) proporciona un conocimiento detallado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y aporta a la evaluación de los resultados educativos, la perspectiva sobre las condiciones y variables que los determinan; b) constituye una base sólida para la propuesta y la adopción de programas individualizados de mejora, al permitir la identificación de los puntos fuertes y débiles de su funcionamiento; y c) aporta elementos para la comprensión de la situación general del sistema educativo, a través del análisis de algunas de sus concreciones.¹²

En coincidencia con estos planteamientos, el referente fundamental para establecer los propósitos de la evaluación de escuelas en el marco del quehacer del INEE lo constituye la concepción que éste asume sobre la evaluación educativa en sentido amplio, esto es, la evaluación educativa como un medio para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad, así como para la rendición de cuentas.

Reconociendo esta diversidad de aspiraciones, los propósitos con los que el INEE desarrollará en forma directa o promoverá la evaluación de escuelas en las entidades federativas del país, son los siguientes:

- Ofrecer a las autoridades información suficiente para que cuenten con un diagnóstico preciso sobre la situación de la calidad de las escuelas y las necesidades de los planteles, lo que permitirá sustentar decisiones en el campo de las políticas educativas. Particularmente, aquellas que permitan mejorar procesos relacionados con el aprendizaje de los alumnos, el funcionamiento del equipo docente, el ambiente escolar y la participación de los padres de familia; así como los resultados de las escuelas en términos de logros educativos de sus alumnos y de indicadores de aprobación y retención.
- Favorecer el fortalecimiento de los colectivos escolares y alentar la toma de decisiones de los mismos en asuntos relacionados con el funcionamiento de la escuela, se buscará con ello propiciar la generación de una cultura de la evaluación entre alumnos, profesores y padres de familia.

11 Ibid. Esta concepción de la autoevaluación como el enfoque “naturalmente” ligado a las acciones de mejora escolar tiene sin duda, un sólido fundamento. Sin embargo, parece factible sostener que también las acciones de evaluación externa pueden contribuir a ese propósito, si bien, en una escala macro.

12 Tiana, Alejandro. “La evaluación de los sistemas educativos”..., p. 14.

- Generar, a partir de la evaluación de escuelas, información que contribuya a enriquecer el sistema de indicadores de la calidad de la educación en el país aportando información fina sobre los insumos, procesos y productos del sistema, especialmente en sus aspectos cualitativos.

Ahora bien, el logro de estos propósitos sólo será posible mediante la participación de las diversas instancias involucradas en la evaluación educativa en el país. El perfil del INEE como una institución avocada esencialmente a brindar diagnósticos confiables sobre la calidad del sistema educativo y el hecho cierto de que no hay una relación directa entre los resultados de una evaluación y la toma de decisiones para la mejora, son factores que hacen evidente que lo que en primera instancia debe perseguir la Dirección de Evaluación de Escuelas, es el diagnóstico preciso, confiable y válido sobre la situación de las instituciones escolares que conforman el sistema educativo del país.

3.- Enfoques en la evaluación de escuelas

El tema de los “enfoques” en la evaluación de escuelas y de los recursos humanos y materiales con los que cuentan, así como de los procesos que se desarrollan en su interior, es particularmente complejo por la variedad de criterios que subyacen a lo que distintos autores presentan como “enfoques”. En algunos casos, el criterio a la base es el tipo de agente a cuyo cargo se encuentra la evaluación; en otros, los fines con los que se lleva a cabo, o bien, la pretensión de selectividad o exhaustividad que guía los acercamientos concretos que se practican. En algunos más, se trata de criterios conceptuales que acercan la noción de enfoque a la de “modelo”.¹³

El primer criterio mencionado reconoce que las actividades de evaluación de la escuela pueden ser realizadas por agentes internos o por instancias externas. Se trata, de una distinción recurrentemente abordada por los especialistas en la temática. La autoevaluación o evaluación interna de la escuela es, según De Miguel et al:

... una estrategia de autorreflexión interna que los miembros de una institución educativa llevan a cabo, con el fin de mejorar el desarrollo de su organización y lograr una mayor calidad... se podría caracterizar esta estrategia como un proceso de evaluación interna que realizan de manera autónoma los miembros de una institución (agente) con el fin de incidir en la mejora de la calidad (objetivo), a través de una autorrevisión o autoestudio (método) que posibilite el desarrollo organizativo de la propia institución (finalidad formativa).¹⁴

Los agentes que pueden llevar a cabo la evaluación de escuelas dependen, en cierta medida, de la estructura que cada sistema educativo tenga. De acuerdo con Nevo,¹⁵ la evaluación interna puede ser realizada por: un profesor; un grupo de profesores; otros miembros del personal profesional de la escuela; el director; otras figuras administrativas; un especialista contratado por la escuela para la evaluación.

En la incipiente cultura de la evaluación de escuelas que existe en México, algunas de estas modalidades son por lo menos extrañas, como es el caso de la contratación de personal especializado por parte de la propia escuela o la evaluación a cargo de otras figuras administrativas; en el contexto mexicano, los agentes sobre los que han recaído los

13 Sin pretender resolver esta cuestión, se abordan a continuación varios planteamientos al respecto.

14 De Miguel, Mario; Victorino Madrid; Juan Noriega y Blanca Rodríguez. Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria. Madrid, España: Escuela Española, 1994, p. 22.

15 Nevo, David. Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao, España, El mensajero, 1997, p. 56.

procesos de evaluación interna son básicamente el grupo de profesores y el director de una institución escolar.

Nevo identifica también a los agentes de la evaluación externa: el distrito escolar; el Ministerio de Educación; evaluadores profesionales; inspectores; departamento o instancia de evaluación a nivel local o nacional.¹⁶ No todas estas categorías son mutuamente excluyentes, dado que los evaluadores profesionales bien pueden pertenecer a un departamento de evaluación de estado o nacional.

Hay algunas características de los agentes que realizan la evaluación que inciden en la naturaleza de la misma y en el tipo de impacto que tiene en la escuela. Por ejemplo, el evaluador interno "...generalmente conoce mejor el contexto local de la evaluación y resulta menos amenazador para las personas que han de ser evaluadas. Conoce los problemas locales, se comunica mejor con la gente de la zona, y permanece *in situ* para facilitar la puesta en práctica de las recomendaciones de la evaluación".¹⁷

Los rasgos favorables de la evaluación que recae en agentes internos no son excluyentes para el evaluador externo, pues éste puede acercarse al conocimiento del contexto local de la escuela utilizando fuentes diversas de información que estén disponibles; al mismo tiempo, puede irse construyendo un clima receptivo en torno a las evaluaciones de la escuela que las hagan aparecer menos amenazantes, aunque esto, por supuesto, implicaría mayor tiempo. Existen también señalamientos sobre las dificultades que acompañan a la evaluación interna. Santos Guerra y Ramo y Gutiérrez¹⁸ enumeran los problemas que enfrentan los proyectos de evaluación interna o autoevaluación:¹⁹

- Carácter individualista de la función docente o resistencia del profesor a que le digan cómo hacer las cosas.
- Escasa motivación profesional; percepción de futilidad de la acción evaluativa.
- Limitación del tiempo, ya que no se suelen dar horas para atender esta actividad adicional.
- Falta de formación técnica.
- Ocultamiento de problemas sustantivos que afectan la funcionalidad del centro.
- Mayor subjetividad que en el caso de la evaluación externa.

De acuerdo con Nevo, la distinción entre evaluaciones internas y externas no implica necesariamente un juicio de valor respecto a la ventaja global de un tipo de evaluación sobre el otro; "sin embargo, cada uno parece tener ciertas ventajas evidentes para ciertos objetivos... la evaluación interna parece ser más apropiada para la evaluación formativa y la externa para la sumativa".²⁰ De hecho, según Ramo y Gutiérrez, la evaluación externa surge como necesidad de complementación ante la posible justificación que se puede buscar a partir de los resultados de la autoevaluación.²¹

Por otro lado, también es cierto que ambos enfoques tienen fuentes de error en términos de la validez de los resultados. Es posible minimizarlas si se garantiza su control, aunque,

16 Ibid.

17 Ibid.

18 Santos Guerra, citado por Ruiz, José Ma. Cómo hacer una evaluación de centros educativos. (3a. ed.). Madrid, España, Narcea, 1999, p. 31. Ramo y Gutiérrez establecen una distinción entre evaluación interna y autoevaluación, asociando, como lo hizo Scriven, a esta última con la evaluación amateur en contraposición con la evaluación profesional; Ramo Traver, Zacarías y Gutiérrez Ballarín, Ricardo. (1995). La evaluación en la educación primaria. Teoría y práctica. Madrid, España, 1995, Escuela Española, p. 44.

19 Ramo y Gutiérrez, op cit.

20 Nevo, op cit, p. 57.

21 Ramo y Gutiérrez, op cit., p. 44.

dado que pueden variar si se trata de un evaluador externo o de uno interno, se requieren controles de distinta naturaleza. Por ejemplo, suele señalarse el peligro ya mencionado de que la evaluación interna constituya solamente una justificación de lo que se está haciendo y una legitimación de la manera en cómo se está haciendo, así como se ha criticado a la evaluación externa de descontextualizada y demasiado severa o complaciente, según sea el caso.²²

Los elementos anteriormente planteados contextualizan el papel del INEE en relación a esta manera de ver los “enfoques” para la evaluación de los recursos y procesos que ocurren en las escuelas. En efecto, las grandes líneas de trabajo que se encuentran en desarrollo son, por un lado, la evaluación directa de muestras de escuelas con representatividad a nivel nacional; por otro, el diseño de modelos conceptuales y herramientas metodológicas para favorecer tanto la autoevaluación como la evaluación externa de las escuelas, desde las propias entidades federativas. En ambos casos, los modelos para evaluar las escuelas como unidades organizacionales tendrán en cuenta su diversidad en los niveles educativos de competencia del INEE.

Desde esta doble perspectiva el INEE pretende promover la combinación de procesos de autoevaluación a cargo de los docentes de un plantel, con el liderazgo del director y participación de los padres de familia, con las evaluaciones externas que realicen el propio Instituto, así como las Áreas de Evaluación de las entidades. Así, y dependiendo del enfoque, en cada caso, los agentes participantes en los procesos de evaluación serán diversos.

Otra tipología de enfoques acerca de la evaluación de escuelas es la que ofrece Ravela específicamente en lo que respecta a los resultados de aprendizaje obtenidos por el centro escolar en evaluaciones externas. Según este autor, los enfoques existentes al respecto son cinco: a) enfoque de toma de decisiones de política educativa; b) enfoque de rendición de cuentas; c) enfoque de libre elección de escuelas por las familias; d) enfoque de desarrollo profesional y e) enfoque de investigación.²³

En el primero, se considera que la evaluación proporciona información precisa sobre la situación de los aprendizajes de los alumnos y de los centros escolares, a partir de la cual se puede reforzar la mejora de los mismos, especialmente cuando se cuenta con información censal. Aquí se pueden tomar dos tipos de decisiones: compensatorias o de incentivos. Ravela identifica riesgos en este enfoque:

Se pueden tomar decisiones de mejora a nivel central sin dar oportunidad de que las escuelas se apropien de la información y los resultados.

Los apoyos compensatorios pueden crear el efecto inverso, en el sentido de que las escuelas, con tal de mantener los apoyos, no mejoren.

Las pruebas de medición pueden convertirse en el centro de preocupación de la enseñanza.

En el segundo enfoque, se trata de informar de lo que la escuela está logrando a las familias y a la sociedad. En este enfoque también existen riesgos, como el manejo sensacionalista de la información, así como desestimar los esfuerzos que se hacen con la población más desfavorecida, por tener resultados más limitados.

22 Ruiz, op cit.

23 Ravela, Pedro. “La evaluación y los centros escolares”. Conferencia presentada en el Seminario Internacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica. México, SEP-DGE, 1999. Esta tipología de enfoques atiende centralmente a los propósitos que se pueden asociar a la evaluación de los resultados de aprendizaje de los escolares atendidos en las instituciones educativas.

El enfoque de libre elección de la escuela por las familias, se asocia a la gestión educativa mediante mecanismos de mercado: oferta y demanda. En ese sentido, la evaluación tiene el papel de brindar información a las familias para que elijan la mejor escuela para sus hijos. Las debilidades del enfoque derivan de que no considera las diferencias que hay en términos de capacidad de las familias para comprender la información relativa a la calidad educativa, que pueden dar lugar a simplificaciones o a que simplemente no se entienda la información, esto aunado a que, aunque se conozca cuáles son las mejores escuelas, no todas las familias tienen posibilidades reales de elegir las por sus condiciones económicas.

El cuarto enfoque, se basa en el supuesto de que la calidad de los aprendizajes depende principalmente de la competencia del profesor. En este sentido, el papel de la evaluación es regresar la información a las instituciones para que los profesores desarrollen ejercicios de reflexión para identificar sus necesidades de mejora como tales, por lo que los destinatarios principales son los profesores y las escuelas. Los riesgos del enfoque están relacionados con el supuesto de que al regresar la información, los maestros estarán interesados por mejorar, aún sin incentivos, al mismo tiempo de que no hay garantías de que todos los profesores consideren valiosa la información.

El último enfoque identificado por Ravela, es el de investigación sobre lo que él llama “escuelas eficaces o escuelas productoras de conocimiento”. Este enfoque se centra en el aprovechamiento de la información sobre las escuelas para encontrar modelos explicativos en torno a las instituciones que obtienen buenos resultados en condiciones adversas, lo cual demanda la recopilación de información de otras variables contextuales, además de los resultados de aprendizaje propiamente. El autor señala que hay tres formas en las que se puede desarrollar este tipo de acercamiento, atendiendo a su diseño metodológico:

Estadístico cuantitativo: pretende identificar variables que predigan los resultados educativos.

Diseño experimental: contrasta resultados de escuelas que introducen ciertas innovaciones contra resultados de escuelas convencionales.

Cualitativo tipo estudio de casos: estudia en profundidad algunas escuelas para acercarse a la singularidad y a la historia de cada una de ellas.

Este último enfoque es especialmente coincidente con la misión, propósitos y funciones que el INEE asigna a su Dirección de Evaluación de Escuelas; sin embargo, hay también puntos de cercanía prácticamente con todos los demás enfoques, en particular con aquellos que favorezcan la mejora de la calidad de las instituciones escolares.

4.- Los criterios para la evaluación de escuelas: el tema de la calidad de la educación y los hallazgos de la investigación sobre eficacia y mejora de la escuela

De acuerdo con Casanova *et al.*, el tema de los criterios de evaluación es:

El capítulo más complejo de la metodología de la evaluación educativa. Y es que, en efecto, si el agente evaluador dispusiera de un conjunto de criterios o indicadores de calidad explícitamente definidos, inequívocos y científicamente fundamentados, referentes a las distintas dimensiones del fenómeno educativo, el problema de la evaluación sería relativamente fácil de resolver: se reduciría básicamente a la recogida de información relevante, contraste con los criterios preestablecidos y análisis de las discrepancias encontradas. Sin embargo, el estado de la cuestión en la actualidad es muy diferente al que se acaba de describir.²⁴

24 Casanova, Ma. Antonia, et al. La evaluación del centro educativo. Curso de Formación para Equipos Directivos. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, p. 29.

Algunas de las dificultades que los autores identifican son: la definición misma de calidad de la educación a cuyo mejoramiento pretende contribuir la evaluación; y, en el caso concreto de la evaluación de instituciones escolares, “la convergencia en [ellas] de diversos sectores que, en muchos casos, defienden intereses y adoptan posturas contrapuestas”, lo cual puede llevar a concepciones divergentes sobre aquello en lo que consiste una educación de calidad, o las formas adecuadas de conseguirla.

La tarea no es fácil, sin duda, y a lo que apunta en la opinión de Casanova *et al*, es a la imposibilidad de un modelo único, de un parámetro único para la evaluación de las instituciones escolares:

Las Ciencias de la Educación están empeñadas desde hace algún tiempo en la tarea de encontrar un conjunto de indicadores de calidad que, al ser validados por el método científico, serían más fácilmente aceptados por todos como criterios de evaluación. En una primera etapa, tales esfuerzos se enfocaron hacia la identificación de indicadores apropiados para evaluar los resultados de la educación y el desarrollo de la tecnología necesaria para medirlos...

Pero la función formativa de los Centros exige puntos de referencia más inmediatos, indicadores no sólo de la calidad de los resultados finales, sino de la calidad de las experiencias de aprendizaje. Aun aceptando el hecho de que el rendimiento académico fuera criterio exclusivo de calidad (y sabemos que no lo es...) se necesitan indicadores próximos que permitan orientar los procesos, de forma que se proporcionen a los alumnos y alumnas experiencias de aprendizaje enriquecedoras y conducentes a los objetivos propuestos...²⁵

En la cita anterior, los autores hacen referencia a la necesidad de ampliar los indicadores de calidad –idea consistente con una perspectiva tendiente a la exhaustividad en la evaluación de escuelas-, lo cual los lleva a concluir en el rechazo a una visión simplista de un único criterio de valor, y en la propuesta de un enfoque *multicriterial* “en donde se contemplen las diversas dimensiones del fenómeno educativo y las diferentes formas de valorarlas”. Ahora bien, desde esta óptica una conclusión concomitante es que no hay validación posible a través de métodos científicos de “un modelo de enseñanza” o de “un modelo organizativo” que garantice la calidad de la institución educativa.

El hecho cierto sin embargo, es que resulta necesaria la referencia al concepto de calidad; como señala Schmelkes, “...toda evaluación educativa -incluyendo la de centros- estará orientada a medir la calidad o a mejorar la calidad educativa...”.²⁶ Schmelkes. Desde esta perspectiva –como ya ha sido señalado al tratar el tema de los objetivos que guían estas acciones-, evaluar un centro es establecer su calidad.

En efecto, la noción de calidad es un referente frecuente cuando se habla de evaluación y de evaluación de escuelas en particular. Sin embargo, el concepto es complejo y suele ser entendido de muy diversas maneras en diferentes contextos, “en estos momentos es un término manejado por todos, pero en sentidos muy diversos”.²⁷

En esta misma dirección apuntan las reflexiones de Murillo a propósito de la relación entre calidad educativa y eficacia escolar.²⁸ De acuerdo con este autor, la subjetividad del concepto de calidad hace preferible el uso del de eficacia escolar:

25 Ibid, p. 30.

26 Schmelkes, Sylvia, op cit, 1996.

27 Casanova et al, op cit, p. 110

28 Uno de los aspectos en que coinciden muchos de los autores que conceptualizan la calidad, es decir, la comprensión de la eficacia como un criterio o dimensión de la calidad educativa. Murillo, Javier. Aportaciones de la investigación sobre

Con toda probabilidad, y sólo en esta última década, se habrán invertido miles de horas de trabajo en todo el mundo para definir lo que es “calidad de la educación”. Y, a pesar de ello, aún no hay acuerdo acerca de su significado, además de dar la sensación de que el consenso está muy lejos, más lejos, si cabe, que nunca. Todos (organismos internacionales, gobiernos, partidos políticos, sindicatos, asociaciones, centros docentes, profesores e investigadores) llenan su boca con el término “calidad educativa”, pero la idea que cada uno de ellos tiene detrás es completamente diferente... Probablemente, la respuesta a esta variedad conceptual venga de la mano del reconocimiento de que la calidad es un concepto subjetivo y socialmente construido. Lo que aquí y hoy es una escuela de calidad, no lo será en otro contexto y en otro momento histórico; lo que para un docente es calidad educativa, no tiene por qué serlo para las familias, los políticos o los alumnos; lo que es calidad desde una posición ideológica, no lo es para otra. En ese contexto, intentar, por ejemplo, medir (o evaluar) la calidad es adentrarse en zona pantanosa.

Por ello, la investigación sobre eficacia escolar, más que intentar definir qué es una escuela de calidad, una “buena” escuela, trabaja deliberadamente con un concepto más estrecho, un concepto que se centra en el logro de las metas educativas medidas a través del progreso de los alumnos. Parece claro que “conseguir el desarrollo integral de los alumnos”²⁹ es una finalidad aceptable por todos los colectivos y en todo momento histórico; es más, probablemente sea el principal propósito de todos los centros docentes. De esta forma, la investigación sobre eficacia escolar, consciente y deliberadamente, no emite juicios sobre lo que es o no es una escuela de calidad, prefiere centrarse en el impacto de las prácticas escolares y de aula sobre los resultados educativos de los alumnos.

La perspectiva con que Murillo aborda y trata de resolver las dificultades asociadas a la evaluación de la calidad educativa es sugerente y no contradictoria con la concepción que el INEE asume sobre la calidad educativa. Esto es especialmente patente si se consideran las características de la definición de escuela eficaz que propone Murillo:³⁰

- Valor añadido como operacionalización de la eficacia. La eficacia entendida como el progreso de los alumnos teniendo en cuenta su rendimiento previo y su historial sociocultural.
- Equidad como un elemento básico en el concepto de eficacia. Un centro diferencialmente eficaz, en el sentido de que es “mejor” para unos alumnos que para otros, no es un centro eficaz sino un centro discriminatorio. Murillo agrega que en este caso no cabe optar entre la equidad y la excelencia, entendida como el rendimiento medio alto: “sin equidad no hay eficacia”.
- Desarrollo integral de los alumnos como un objetivo irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo, en una concepción de la eficacia muy lejana de la que reducía la eficacia al rendimiento en Matemáticas o Lengua.

Una de las contribuciones más importantes que ha hecho el movimiento de investigación sobre la eficacia escolar es que ahora se tiene un buen número de variables identificadas

eficacia escolar. Un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia de los centros docentes de primaria en España. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2004, pp. 31-32.

²⁹ El autor se refiere a su propia propuesta de definición de una escuela eficaz como “aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”, op cit, p. 30.

³⁰ Ibid.

como relevantes en la predicción de buenos resultados de aprendizaje. Estas variables se observan consistentemente, con pequeñas variaciones, en la literatura; Martínez Rizo³¹ las integra de la siguiente manera:

- Un liderazgo escolar claro, centrado en lo pedagógico, con buena comunicación con los demás actores.
- Propósitos claros, valores y, en general, una cultura institucional compartida.
- Mecanismos permanentes y participativos de planeación y de evaluación-monitoreo de la calidad.
- Clima escolar tranquilo, seguro y favorecedor del aprendizaje.
- Actividades de formación permanente de los maestros.
- El que éstos tengan altas expectativas en relación con las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.
- Participación de los padres de familia en las actividades escolares.
- Apoyo por parte de las instancias educativas superiores.

Muñoz Izquierdo et al³² por su parte, aludiendo a los hallazgos de distintos autores refiere los siguientes factores:

- La existencia de un liderazgo fuerte y compartido: el desarrollo de un enfoque participativo en la toma de decisiones que involucre todos los niveles de gestión y enseñanza en las escuelas.
- El desarrollo de una visión y metas compartidas: la unidad de propósitos, congruencia en las prácticas escolares, la realización de trabajo colegiado y la continua colaboración entre todos los niveles de autoridad en las escuelas.
- El desarrollo de un ambiente positivo para el aprendizaje: la creación de un clima de orden orientado a la tarea y de un ambiente de trabajo atractivo.
- La focalización en los procesos de enseñanza y aprendizaje: la maximización del tiempo de enseñanza, un énfasis en los aspectos académicos, centrados en el logro académico de los estudiantes.
- El desarrollo de prácticas favorables para la enseñanza: una organización eficiente del trabajo escolar, claridad en los propósitos educativos, lecciones estructuradas y reconocimiento de las diferencias entre los alumnos a fin de seleccionar las estrategias pedagógicas más pertinentes.
- La promoción de expectativas altas sobre el desempeño de los estudiantes: la comunicación de estas expectativas, la provisión de los medios para que los alumnos puedan alcanzarlas, el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza y la organización de actividades que signifiquen un desafío intelectual para los estudiantes a fin de que se den cuenta de su potencial.
- El desarrollo de una cultura de refuerzo positivo: involucrar a los estudiantes en actividades extracurriculares de manera que puedan usar y sintetizar el conocimiento abstracto aprendido en clase, una disciplina clara y justa y proporcionar retroalimentación a los estudiantes.
- La provisión de un sistema para supervisar el progreso de los alumnos: realizar evaluaciones continuas del desempeño de los estudiantes.

31 Martínez Rizo, Felipe. Revisión de literatura sobre evaluación de sistemas educativos. Documento, Méx. 2002, p. 71

32 Muñoz, Carlos. et. al. (2004). Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el Logro Académico de los estudiantes de primaria en México, 1998-2002. Análisis comparativo entre entidades con diferente nivel de desarrollo. México, D.F.: INEE- Universidad Iberoamericana.

- El otorgamiento de mayores responsabilidades a los estudiantes: una práctica clara e invariable de derechos y responsabilidades de los alumnos, eleva su autoestima e incrementa la confianza en sus propios juicios.
- El desarrollo de una asociación escuela–hogar adecuada: un mayor involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos.
- La definición de la escuela como una “organización de aprendizaje”: incorporar visiones e ideas para producir cambios, tanto dentro como fuera de la escuela; el desarrollo de un cuerpo académico basado en la escuela.

La investigación sobre eficacia escolar e incluso la que desde una perspectiva cercana pero diferente, se pregunta por los factores asociados al aprendizaje escolar, es abundante aunque no concluyente. En buena medida porque no parece factible como ya ha sido señalado, aspirar a identificar indicadores de calidad válidos para todo contexto educativo. Sin embargo, en el complejo terreno que representa la definición de los parámetros con los cuales comparar las realidades observadas para llegar a hacer una verdadera evaluación de escuelas, este conjunto de referentes resulta una vía promisoriosa.

5.- Objetos abordados a través de la evaluación de escuelas

Una premisa fundamental del INEE es que la evaluación del sistema educativo no deberá basarse únicamente en los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos, ni en cualquier otro indicador aislado. Por el contrario, deberán manejarse, además de los indicadores de resultados, otros relativos al contexto en que operan las escuelas, los insumos con los que cuentan y los procesos que se desarrollan a su interior. Los indicadores de procesos y resultados se utilizarán para valorar la situación de la escuela, teniendo en cuenta los insumos y el contexto. Se podrán detectar así las escuelas que destaquen positivamente y las que presenten problemas o debilidades:

Para que la evaluación sirva para sustentar decisiones de mejora, es necesario que se complemente con acercamientos explicativos. Para diseñar estrategias efectivas de mejora, no basta, en efecto, con saber que hay determinadas fallas, se necesita además, saber a qué se deben para remediarlas. Por ello los indicadores educativos no se limitan a los aspectos que evidencian directamente los logros de los alumnos, sino que buscan incluir la información sobre los llamados factores asociados. Estos son variables de contexto demográfico, económico y social de alumnos y escuelas, así como características propias de la escuela misma: instalaciones y recursos, profesorado, planes y programas, textos y materiales de apoyo, procesos pedagógicos como métodos de enseñanza y oportunidad de aprendizaje, procesos administrativos o de gestión como el trabajo del equipo docente, liderazgo del director o participación de los padres de familia. Al ponerse en relación con indicadores de resultados, estos factores pueden explicar el por qué de los mayores o menores logros de los alumnos.³³

Para Tiana, la evaluación contribuye a la mejora cualitativa de la educación al diagnosticar el estado y la situación del sistema educativo; al evaluar los efectos de los procesos de cambio o al valorar los resultados educativos alcanzados. Sin embargo, un ámbito fundamental que no puede ser dejado de lado es el de “...los procesos que tienen lugar en el interior de los centros educativos y, muy especialmente, su organización y funcionamiento”.³⁴ Y agrega: “Cuando la evaluación se orienta hacia las instituciones pone el énfasis en aspectos tales como los procesos educativos, los métodos didácticos, las

33 INEE. La Calidad de la Educación Básica en México: Primer Informe Anual 2003. México, INEE, 2003, p. 147.

34 Tiana, Alejandro. “La evaluación de los sistemas educativos”..., p. 54.

relaciones interindividuales y grupales, el *clima* escolar, la distribución y utilización de los recursos o el desarrollo del currículo, por no citar sino algunos de ellos”.

Una breve revisión de algunos modelos de evaluación de escuelas propuestos por diversos autores hace ver la amplia gama de factores que éstos tienden a considerar.³⁵ Estefanía y López por ejemplo, proponen una evaluación global que incluye los siguientes ámbitos y dimensiones:³⁶

35 En su tendencia a la exhaustividad, estos modelos incluyen variables para la evaluación no sólo de las características organizacionales de las escuelas, sino también de sus actores, de manera particular en lo que respecta a su desempeño, con lo que aportan elementos para la evaluación de docentes y directivos, terreno que –como se mostró en la primera parte de este documento-, constituye un ámbito específico de acción del INEE.

36 Estefanía, José Luis y Juan López, op cit, , p. 102.

ÁMBITO		DIMENSIONES
PLANIFICACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ▪ El proyecto educativo ▪ El proyecto curricular ▪ El plan de acción tutorial ▪ El plan de orientación académica y profesional ▪ La programación general anual ▪ La memoria anual
ORGANIZACIÓN FUNCIONAMIENTO	Y	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipo directivo ▪ Planificación y estrategia ▪ Gestión de personal ▪ Recursos ▪ Procesos ▪ Consejo Escolar ▪ Claustro de profesores ▪ Departamentos o ciclos ▪ Comisión de Coordinación Pedagógica
TRABAJO DOCENTE		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso de enseñanza ▪ Estrategias ▪ Atención a las familias ▪ Atención a los alumnos ▪ Recursos ▪ Implicación del profesorado ▪ Impacto educativo ▪ Resultados
CLIMA ESCOLAR		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convivencia entre profesores y alumnos ▪ Convivencia entre alumnos ▪ Convivencia entre profesores ▪ Organización de la convivencia ▪ Influencia del medio ▪ Deterioro de la convivencia ▪ Medidas para mejora de la convivencia
RESULTADOS		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfacción del personal que trabaja en el centro ▪ Satisfacción de los alumnos ▪ Satisfacción de las familias ▪ Impacto en la sociedad ▪ Resultados del centro ▪ Resultados de los alumnos

Casanova *et al* por su parte,³⁷ proponen un modelo de amplio espectro en varios sentidos: los momentos de evaluación que considera (inicial, procesual y final); la variedad de

³⁷ Casanova, Ma. Antonia, et al., op cit.

informantes a que remite (profesores, alumnos, padres de familia, equipos directivos); y la misma diversidad de aspectos a evaluar que abarcan prácticamente todas las áreas de un centro educativo. El cuadro siguiente enlista los distintos aspectos considerados para cada una de las fases de evaluación contempladas por este modelo:

EVALUACIÓN INICIAL

ASPECTOS		DIMENSIONES
EL ENTORNO O CONTEXTO DE LA ESCUELA		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilidad del entorno ▪ Integración en el entorno
ELEMENTOS RECURSOS	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edificio o edificios y sus instalaciones ▪ Equipamiento ▪ Presupuesto ▪ Servicios
ELEMENTOS PROFESORES	PERSONALES:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suficiencia ▪ Calificación profesional ▪ Disponibilidad y dedicación ▪ Adaptación al centro ▪ Motivación
ELEMENTOS PERSONALES: OTRO PERSONAL (ACADÉMICO Y DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración de acuerdo a indicadores semejantes a los aplicados a profesores
ELEMENTOS ALUMNOS	PERSONALES:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medio social del que proceden ▪ Predisposición hacia el centro ▪ Conocimientos de partida
ELEMENTOS PADRES DE FAMILIA	PERSONALES:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación institucional en el centro ▪ Participación no institucional ▪ Expectativas y valoraciones
RESULTADOS ANTERIORES		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rendimientos del ciclo anterior ▪ Dificultades detectadas
ELEMENTOS PROGRAMÁTICOS		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyecto Educativo ▪ Programación general
ELEMENTOS ESTRUCTURALES Y DIRECTIVOS: ORGANIZACIÓN GENERAL DEL CENTRO		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Normas de convivencia ▪ Órganos colegiados y equipos docentes
ELEMENTOS ESTRUCTURALES Y DIRECTIVOS: EQUIPO DIRECTIVO		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo ▪ Capacidad de coordinación ▪ Planificación ▪ Capacidad de ejecución ▪ Capacidad de control y evaluación

EVALUACIÓN PROCESUAL

ASPECTOS	DIMENSIONES
FUNCIONAMIENTO DE LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO Y COORDINACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Funcionamiento del Consejo (Técnico) Escolar▪ Funcionamiento del equipo directivo▪ Funcionamiento del personal docente▪ Funcionamiento de órganos de coordinación didáctica
DESARROLLO DEL PROCESO EDUCATIVO: FORMACIÓN- INSTRUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Desarrollo de contenidos mínimos y de ampliación▪ Desarrollo de actividades de aprendizaje▪ Coordinación de las tareas para realizar en casa▪ Desarrollo de actividades complementarias y extraescolares▪ Coordinación de la metodología adecuada▪ Utilización de material didáctico▪ Utilización de espacios y equipos comunes▪ Utilización de los recursos del entorno▪ Práctica de la evaluación continua y calificación objetiva▪ Actividades de recuperación▪ Actividades de tutoría▪ Actividades de orientación (personal, escolar, profesional)▪ Registro de asistencia de alumnos
RELACIONES DEL CENTRO CON LA COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none">▪ Relaciones del centro con las familias▪ Relaciones del centro con las asociaciones de alumnos y padres▪ Relaciones del centro con el entorno social y cultural
FUNCIONAMIENTO DE LA ACTIVIDAD ECONÓMICA Y ADMINISTRATIVA	<ul style="list-style-type: none">▪ Actividad económica▪ Adquisición de material didáctico y equipos▪ Funcionamiento del personal de administración y servicios▪ Funcionamiento de la actividad administrativa▪ Sistema de inventario del centro
CLIMA INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none">▪ Clima del profesorado▪ Clima del alumnado▪ Clima de trabajo en equipo del profesorado▪ Clima de trabajo en equipo del alumnado▪ Clima de convivencia

EVALUACIÓN FINAL

ASPECTOS	DIMENSIONES
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none">▪ Resultados académicos▪ Análisis de los resultados▪ Seguimiento del éxito de ex-alumnos▪ Conclusiones sobre los resultados
INCIDENCIA EN EL ENTORNO	<ul style="list-style-type: none">▪ Grado de utilización de los recursos del entorno▪ Adecuación del uso a los objetivos y a la metodología de cada área o asignatura▪ Conexión-relación del centro con el entorno▪ Actividades extra-escolares planificadas y realizadas▪ Adecuación de contenidos y metodología de tales actividades con las asignaturas o áreas correspondientes▪ Calidad de las actividades extra-escolares
ELEMENTOS MATERIALES. RECURSOS	<ul style="list-style-type: none">▪ Ídem dimensiones e indicadores de la evaluación procesual
ELEMENTOS PERSONALES: FUNCIONAMIENTO, CAUSAS, PROPUESTAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Consejo Escolar▪ Equipo docente▪ Equipo directivo
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	<ul style="list-style-type: none">▪ Esquema organizativo▪ Tipo de organización▪ Participación en la organización▪ Adscripción del profesorado▪ Horario de alumnos y profesores▪ Perfeccionamiento del profesorado▪ Presupuesto▪ Reglamento de Régimen Interior
FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO: RESULTADOS, CAUSAS, PROPUESTAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Órganos de gobierno y coordinación▪ Proceso instructivo▪ Relaciones con la comunidad▪ Funcionamiento de otros servicios y elementos▪ Actividad económica y administrativa
CLIMA INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none">▪ Confianza entre los distintos miembros de la comunidad escolar▪ Actitudes▪ Información: suficiencia, calidad▪ Trabajo en equipo▪ Convivencia y disciplina: suficiencia, cumplimiento, calidad▪ Estética, salud e higiene
GRADO DE SATISFACCIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ Expectativas respecto al logro de los alumnos▪ Expectativas del profesorado con respecto a sí mismo▪ Expectativas de la propia institución escolar▪ Seguimiento continuo de los avances▪ Participación en las decisiones▪ Información▪ Activa implicación del alumnado, del profesorado y familiar en las tareas educativas▪ Percepción de los éxitos por los miembros de la comunidad escolar▪ Ambiente escolar ordenado▪ Liderazgo eficaz

Un modelo sugerente es el que propone Soler para la inspección escolar;³⁸ se podrá apreciar que se trata de un modelo sistémico que trata de cubrir en forma exhaustiva los distintos factores que caracterizan a las instituciones escolares:

ASPECTOS	INDICADORES
CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación del centro <ul style="list-style-type: none"> ◆ Tipo (nivel o modalidad) ◆ Régimen jurídico ◆ Número de unidades o grupos ◆ Población escolar que acoge ▪ Tamaño de las instalaciones <ul style="list-style-type: none"> ◆ Superficie total ◆ Instalaciones disponibles ◆ Características de las instalaciones ▪ Hábitat <ul style="list-style-type: none"> ◆ Tamaño de la población ◆ Tipo de población ◆ Nivel económico ◆ Medios de comunicación ◆ Oferta cultural y educativa ▪ Demandas educativas de la comunidad
INSUMOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesorado <ul style="list-style-type: none"> ◆ Características personales: edad, sexo, titulación, especialización ◆ Plantilla: relación profesor/alumnos; número de profesores definitivos, provisionales, etc. ◆ Experiencia docente y permanencia en el centro ◆ Formación permanente: formación en el propio centro; cursos, seminarios, etc. ◆ Grado de satisfacción en el trabajo: adaptación al entorno; identificación con el proyecto educativo; autovaloración del trabajo; juicios sobre los medios disponibles, posibilidades de formación; valoraciones sobre el alumnado ▪ Personal no docente (número, puesto de trabajo, adecuación a las funciones que desempeña, adaptación al centro) ▪ Recursos materiales <ul style="list-style-type: none"> ◆ Mobiliario: cantidad; estado de conservación; adecuación a las características de los alumnos; adecuación al sistema de trabajo ◆ Material didáctico y psicopedagógico: cantidad; variedad; utilización; adecuación a las características de los alumnos; adecuación a los métodos de trabajo ▪ Supervisión (servicio de inspección: valoración de su intervención en la organización del centro; los procesos didácticos y la evaluación; los desajustes y relaciones personales) ▪ Apoyos externos <ul style="list-style-type: none"> ◆ Equipo psicopedagógico: valoración de su apoyo ◆ Equipos de atención temprana: valoración de su labor ◆ Centros de recursos: provisión de recursos didácticos; sistema de préstamos; disponibilidad; facilitación ▪ Alumnado

38 Soler, Eduardo. La práctica de la inspección en el sistema escolar. Madrid, Narcea, 1995.

PROCESOS

- ◆ Características sociofamiliares: situación económica de la familia; estudios y profesión de los padres; interés de los padres
 - ◆ Características personales: distribución por edad y sexo en los distintos cursos; ausentismo; autoconcepto personal y académico; aspiraciones y expectativas académicas profesionales; motivación por el trabajo escolar y otras actividades; adaptación al centro
- Organización y funcionamiento
 - ◆ Programación general anual: elaboración y aprobación; calidad en sus contenidos; seguimiento y evaluación
 - ◆ Gestión económica y administrativa: constitución comisión económica; elaboración y aprobación presupuesto, etc.
 - ◆ Consejo Escolar: proceso de elección y composición; número de reuniones; asistencia; asuntos tratados o acuerdos adoptados; ejercicio de sus competencias y cumplimiento de sus funciones; grado de participación de los distintos actores
 - ◆ Equipo directivo: composición; procedimiento de designación del director; disponibilidad de horario para sus funciones; grado de cohesión interna; frecuencia de las reuniones; forma de adopción de decisiones; relación con los distintos sectores de la comunidad educativa; etc.
 - ◆ Equipos docentes: constitución y composición; etc.
 - Organización del alumnado (agrupación de alumnos y distribución de horarios y espacios)
 - Clima escolar
 - ◆ Convivencia: existencia de Reglamento de Régimen Interno; adecuación del mismo a la normatividad legal; adecuada aplicación del Reglamento; grado de conocimiento y aceptación del mismo por la comunidad educativa; nivel de conflictividad escolar y forma de resolución de los conflictos; sanciones impuestas
 - ◆ Participación de la comunidad educativa en la vida del centro: mecanismos y canales de información a padres y alumnos; mecanismos y canales de participación de padres y alumnos en los órganos de gobierno; existencia de asociaciones de padres y alumnos; funcionamiento interno y forma de colaboración de las mismas
 - ◆ Relaciones con el entorno
 - Procesos didácticos
 - ◆ Organización del aula: agrupamiento de alumnos; relaciones formales en el aula
 - ◆ Metodología: procedimientos de trabajo en el aula; utilización de recursos; adecuación a la programación; grado de eficacia de los métodos; grado de interés por parte de los alumnos
 - ◆ Relación didáctica: interacción profesor-alumno; clima de aprendizaje; grado de disponibilidad del profesor para atender las necesidades de alumnos
 - ◆ Evaluación del proceso de enseñanza: métodos, procedimientos, material, motivación
 - ◆ Evaluación del proceso de aprendizaje: criterios, procedimientos, técnicas e instrumentos; sistema de recuperación y apoyo; atención personal
 - ◆ Orientación y tutoría: existencia de un plan tutorial; seguimiento del mismo por los profesores; tipos de orientación; atención individual a padres y alumnos
-

RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Actividades complementarias: variedad de la oferta; adecuación a los fines educativos; adecuación al entorno; grado de participación y eficacia <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rendimiento educativo <ul style="list-style-type: none"> ◆ Aprendizajes: calificaciones escolares por área o materia y grupo; resultados en pruebas; resultados de pruebas externas ◆ Resultados de las pruebas que aplique la inspección; calidad de los trabajos de los alumnos; logros alcanzados ◆ Actitudes: actitudes cívico-sociales; actitudes y motivación ante el aprendizaje; grado de satisfacción ◆ Resultados finales: medida en que se han satisfecho los objetivos; diferencias entre resultados esperados y resultados alcanzados; grado en que se cubren las expectativas sociales; satisfacción de los usuarios
------------	---

Es patente en los modelos presentados la enorme gama de aspectos potencialmente evaluables, así como la pretensión de abarcar integral y exhaustivamente a las escuelas en su riqueza y complejidad. Como señalan Casanova *et al.*,³⁹ “a nadie se le oculta... que el Centro educativo es una institución muy compleja, con numerosos componentes, entre los cuales, además, se establecen intrincadas relaciones”. Por ello, los autores distinguen dos tipos de enfoques entre los estudios de evaluación de centros en razón de su alcance:

Estudios globales: son aquellos que pretenden contemplar y analizar el Centro en toda su integridad, explorando la multiplicidad de factores intervinientes y las relaciones entre los mismos. En este tipo de estudios se percibe el Centro como una unidad indivisible en la que, si bien cabe distinguir entre sus partes, todas ellas interactúan entre sí condicionándose mutuamente.

Estudios sectoriales: el ámbito del estudio lo constituyen uno o varios aspectos o factores del Centro que, por diversas circunstancias, y a juicio del evaluador, requieren de un análisis minucioso y la consiguiente valoración. Por ejemplo, la introducción de una innovación metodológica o curricular, el funcionamiento de una determinada estructura organizativa o el rendimiento de un grupo concreto de alumnos/as pueden constituir ejemplos de estudios sectoriales de evaluación.⁴⁰

En cualquier caso, y teniendo como referente la diversidad de recursos y procesos potencialmente evaluables, las acciones de evaluación en la materia que el INEE realice directamente o promueva, deberán equilibrar la tendencia a la exhaustividad con consideraciones relativas a la pertinencia de los aspectos a evaluar, tanto en función de las características del sistema educativo mexicano, como de su contribución a la comprensión de la calidad del mismo; y, de manera no menos importante, de la posibilidad de incidir, a través de intervenciones y políticas en su modificación para la mejora de la calidad educativa.

Una visión más sucinta de los aspectos que cabría abordar es la planteada en el “Taller: Evaluación de Docentes y Centros Educativos”;⁴¹ en lo que respecta a la evaluación de escuelas, los países reunidos identificaron como las principales variables a considerar las siguientes:

³⁹ Casanova, Ma. Antonia, et al, op cit, p. 26.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos y realizado en México del 10 al 13 de junio de 1996; los países participantes fueron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, España y México.

- Logro de los estudiantes.
- Desempeño de los docentes frente a grupo.
- Desempeño de los directivos. Liderazgo.
- Capacidad de uso de los recursos didácticos disponibles.
- Procesos didácticos (relaciones en el aula).
- Manejo de estrategias pedagógicas (planeación, enseñanza y evaluación).
- Aspectos fundamentales de la organización escolar.
- Las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes (uso del tiempo escolar, el currículo vigente y la infraestructura física del plantel).
- El ambiente escolar (convivencia democrática, relaciones internas y externas de la escuela).
- Elementos de contexto de la escuela.
- Condiciones socioeconómicas de la zona en que se ubica el centro educativo.
- Situación socioeconómica de las familias atendidas por el centro educativo.
- Capacidad para vincular a la comunidad con el trabajo del centro educativo.
- Conservación y mejoramiento de la planta física.
- Adecuación de la planta física a los procesos de enseñanza.
- Indicadores de deserción, repetición y promoción.

Por lo que toca a la evaluación de docentes las conclusiones del Taller establecen las variables e indicadores que se enumeran a continuación:

- Formación académica.
- Actitud hacia la docencia.
- Habilidades y destrezas comunicativas.
- Expectativas sobre sus estudiantes.
- Oportunidades de aprendizaje que ofrecen los docentes a sus estudiantes.
- Dominio de conocimientos a niveles de síntesis y evaluación. En un inicio, a niveles de aplicación y análisis.
- Manejo de estrategias pedagógicas (planeación, enseñanza y evaluación).
- Logro de sus estudiantes.

Estos conjuntos de factores pueden constituir el andamiaje básico de un modelo de evaluación de escuelas –y de docentes- que se proponga abordar, al menos en un primer momento, los aspectos de normalidad mínima en el funcionamiento cotidiano de las instituciones escolares. Las propuestas más amplias, tendientes a la exhaustividad, aportan sin duda elementos para el enriquecimiento y operacionalización de dicho modelo.

Una última consideración, de especial importancia, tiene que ver con la necesidad de atender en todo esfuerzo de evaluación, al contexto en el que operan las instituciones escolares y en el que finalmente, tienen lugar –favorecidos o condicionados por él- los aprendizajes. Para Ravela esto significa, evitar “la tentación de los modelos explicativos universales”, lo que explica en los siguientes términos:⁴²

El camino casi espontáneo que uno toma cuando trabaja con análisis estadísticos sofisticados es construir un modelo que dé cuenta de la variación de resultados en el conjunto del universo de escuelas. Sin embargo, creo que tiene poco sentido intentar un

42 Ravela, Pedro. “Procesos escolares, contextos socioculturales y logros en el aprendizaje: una visión integradora para la investigación educativa”. Conferencia magistral presentada en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, Col., México, noviembre de 2001.

modelo causal único que se proponga explicar simultáneamente lo que incide en los aprendizajes en las escuelas privadas de élite, en las escuelas públicas urbanas de diverso tipo –incluyendo las marginales- y en las escuelas rurales. Los factores que inciden en los aprendizajes probablemente operen de modo diferente en unos y otros tipos de escuelas.

Creo que tiene más sentido intentar comprender con detalle qué es lo que ocurre dentro de subconjuntos de escuelas que comparten al menos algunas características básicas. Para ello es necesario fragmentar el universo en subconjuntos de escuelas con algún grado de similitud.

Esto daría lugar según el autor, “a análisis a escala más reducida y de carácter más contextualizado [lo que] tal vez debería ser priorizado por sobre los intentos de construir un modelo explicativo con pretensiones de universalidad o de formular medidas de política educativa [de] carácter general para todo el sistema derivadas directamente de los factores asociados ”.⁴³

En virtud de lo dicho anteriormente, en el conjunto de trabajos en materia de evaluación de recursos y procesos que el INEE desarrollará directamente o promoverá y apoyará para su realización por parte de las autoridades educativas estatales, las propias escuelas u otras instancias, habrá que considerar la diversidad de contextos en que operan las instituciones escolares y la heterogeneidad misma de los subsistemas para plantear las variantes pertinentes en cada caso. Asimismo, y en función de la naturaleza de cada acción evaluativa, será necesario determinar los aspectos que podrán ser incluidos en un acercamiento global –más superficial- y los que ameritan un tratamiento sectorial o modular, de mayor profundidad.

En síntesis, y tratando de plasmar en forma gráfica el tipo de factores que tendrán que atender las acciones de evaluación de escuelas realizadas por el INEE, el cuadro que se presenta a continuación destaca el conjunto de ellos y remarca los que serán de particular interés en esta materia:

	CONTEXTO	INSUMOS	PROCESOS	RESULTADOS
El sistema educativo en su conjunto				
Las instituciones educativas				
Los ambientes instruccionales				
Los actores individuales				

Sin desconocer los aspectos relativos al contexto en que operan las instituciones escolares, ni sus resultados, parece claro que la evaluación de escuelas que realice el INEE tiene que poner la atención en los insumos y procesos que concurren en los centros como tales, al igual que en sus aulas.

6.- Conclusiones

Si bien es cierto que prácticamente todo es evaluable al interior de las instituciones educativas, también es cierto que una perspectiva amplia que trascienda a la evaluación de los resultados de aprendizaje, no puede, sin embargo, ignorarlos. La evaluación de los

⁴³ Ravela, Pedro. ¿Cómo presentan sus resultados..., p. 56.

múltiples factores que caracterizan a las escuelas tiene, si no el único, sí al menos un sentido importante, en la medida en que permite entender mejor, los logros educativos. Por eso, en los modelos presentados en este texto, los resultados constituyen un factor presente. ¿Cómo articular estos diversos elementos?

Sin duda, debe haber distintas maneras de abordar esta tarea. La que aquí se esboza consiste en aprovechar los resultados de la evaluación de aprendizajes para, además de contar con un referente de logro, identificar los escenarios en los que es conveniente que tenga lugar la evaluación de otros factores, o la evaluación de las escuelas.

En las acciones de evaluación externa de los resultados de aprendizaje es usual que se levante además información sobre ciertos factores de contexto. Ello es así porque no se puede negar que el contexto en el que operan las instituciones escolares es en el que finalmente tienen lugar -favorecidos o condicionados por él- los aprendizajes.

La información generada a través de la evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, así como la relativa a los factores de contexto, puede ser utilizada para mapear escuelas representativas de diferentes condiciones socioeconómicas –contextuales– de operación y con diferentes niveles de logro o aprendizaje. Esto permitiría focalizar las acciones de evaluación de escuelas, es decir, no realizarlas sin criterios claros de selección de los casos, sino tratando de entender y valorar, qué caracteriza a las instituciones donde los alumnos atendidos obtienen resultados buenos, regulares o malos.

Identificar contextos específicos contribuiría por lo demás, a realizar otras operaciones de diseño y selección, en este caso, de los factores que cabría atender, que sería importante considerar, en la tarea que la presente ponencia invita a realizar, la ampliación, o una visión más integral de los objetos de la evaluación educativa.

La tarea de hacer una mejor evaluación de la educación, de hacer, en realidad, una auténtica evaluación compromete a varias instancias. Es sin duda el espíritu con el que surge el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pero es también una demanda que enfrenta —anclada en su vasta experiencia en la materia— la Dirección General de Evaluación de la SEP, así como las áreas de evaluación de las entidades federativas, mismas que, con distintos grados de avance y consolidación, e incluso, en distintas condiciones de apoyo institucional, han iniciado desde hace varios años el proceso de constitución y desarrollo de sus propios sistemas estatales de evaluación.

Pero además de una participación concertada, la consolidación de un auténtico sistema nacional de evaluación educativa requiere acciones de fondo, estructurales. Habrá que pasar de una situación en que una multiplicidad de instancias no articuladas entre sí producen mediciones diversas, de calidad heterogénea, que no se integran, casi no se difunden y se utilizan muy poco para la toma de decisiones de mejora, a otra en la que un verdadero sistema de instancias de evaluación, actuando en forma articulada y complementaria, produzca mediciones válidas y confiables, que se integren en un todo coherente, que den lugar a juicios de valor objetivos y medidos al contrastarse con parámetros pertinentes que se difundan amplia y oportunamente a públicos interesados y con la preparación suficiente para entender los resultados, y que todo ello lleve al uso de las evaluaciones para propósitos de mejora.

Para avanzar en esta dirección el INEE propone una delimitación de funciones entre las diferentes instancias involucradas en la evaluación educativa en el país. De acuerdo con esta propuesta las evaluaciones a cargo de las autoridades educativas (federal y estatales) brindarán elementos para dos propósitos fundamentales: la retroalimentación directa para maestros, alumnos y padres y la toma de decisiones de alto impacto sobre personas e

instituciones en lo individual. Las evaluaciones a cargo de instancias externas por su parte, tendrán el propósito básico de ofrecer a las autoridades información suficiente para que cuenten con diagnósticos precisos sobre la situación de la calidad educativa en el conjunto del sistema educativo, o en subconjuntos importantes del mismo, para sustentar decisiones en el campo de las políticas públicas.

Referencias bibliográficas

CASANOVA, Ma. Antonia, *et al.* (1991). *La evaluación del centro educativo*. Curso de formación para equipos directivos. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

DE MIGUEL, Mario, Madrid, Victorino, Noriega, Juan y Rodríguez, Blanca. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid, España: Escuela Española.

ESCUADERO, Tomás. (1997). “Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos.” *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 3 (1-1). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm

ESTEFANÍA, José Luis y López Juan. (2001). *Evaluación interna del centro y calidad educativa. Estrategias e instrumentos*. Madrid, Editorial CCS.

FERNÁNDEZ Díaz, Ma. José y González Galán, Arturo. (1997). “Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar.” *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 3 (1-3).

Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm.

GARCÍA Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de Centros Educativos*. Málaga, España: Aljibe.

INEE. (2003). *La calidad de la educación básica en México: Primer informe anual 2003*. México.

INEE. (2003). *Elementos para una política nacional de evaluación de la educación*. México.

INEE. (2004). *Plan Maestro de Desarrollo 2004-2012 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.

MARTÍNEZ Rizo, Felipe. (2002). Revisión de literatura sobre evaluación de sistemas educativos. Documento, México.

MUÑOZ, Carlos. *et al.* (2004). *Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el logro académico de los estudiantes de primaria en México, 1998-2002. Análisis comparativo entre entidades con diferente nivel de desarrollo*. México, D.F: INEE-Universidad Iberoamericana.

NEVO, David. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, España, El mensajero.

RAMO Traver, Zacarías y Gutiérrez Ballarín, Ricardo. (1995). *La evaluación en la educación primaria. Teoría y práctica*. Madrid, España: Escuela Española.

RAVELA, Pedro. (2001). *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* Perú: PREAL.

RAVELA, Pedro. *La evaluación y los centros escolares. Seminario Internacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica*. México: SEP-DGE.

RAVELA, Pedro. (2001). “Procesos escolares, contextos socioculturales y logros en el aprendizaje: una visión integradora para la investigación educativa”. Conferencia

magistral presentada en el *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Manzanillo, Col., México.

RUIZ, José Ma. (1999). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. 3a. ed. Madrid, España: Nancea.

SCHMELKES, Sylvia. (1996). “La evaluación de los centros escolares”. Conferencia presentada en el *Taller: Evaluación de docentes y centros educativos*. México: Organización de Estados Iberoamericanos.

SOLER, Eduardo. (1995). *La práctica de la inspección en el sistema escolar*. Madrid: Nancea.

TIANA, Alejandro. (1996). “La evaluación de los sistemas educativos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 10, enero-abril.

TIANA, Alejandro. *Una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de la calidad de la educación. ¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación?* UNED-IEA.

TIANA, Alejandro y Guillermo Gil. *Oportunidades regionales en la participación en estudios comparativos internacionales de evaluación educativa*. Banco Interamericano de Desarrollo.

SESGOS Y PATOLOGÍAS EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Rolando Emilio Maggi Yáñez

Introducción

El concepto evaluación es complejo, susceptible de muchas acepciones semánticas y de una ambigüedad polisémica. La evolución y el enriquecimiento del tema han motivado que el término se aplique a situaciones muy dispares y que su interpretación dé origen a incorrecciones técnicas, sesgos analíticos, problemas éticos e incluso “patologías”, como denomina Santos (2005) a los peligros que en ocasiones genera la evaluación.

En esta intervención revisaremos el concepto de evaluación, señalaremos algunas de las deficiencias que apreciamos en su aplicación, y pondremos a consideración de los lectores algunas reflexiones y propuestas de mejoramiento que se derivan del análisis de situaciones evaluativas en el nivel nacional.

1.- Concepto de evaluación

Siguiendo el planteamiento expuesto en un documento interno de los H. Escolapios, podemos mencionar al menos 5 tipos de definiciones esenciales de evaluación en el ámbito educativo:

- 1) La evaluación como comprobación de objetivos. Tyler (1950) la define como “El proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos”.
- 2) La evaluación como información para tomar decisiones. Cronbach (1963) la concibe como “la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo”.
- 3) La evaluación como emisión de un juicio de valor. Scriven (1967) la entiende como “la determinación del grado de valor o mérito del objeto que es evaluado” y aclara Juste que “La evaluación en la medida que emite un juicio de valor, implica una actitud subjetiva que puede y debe objetivarse, para ello es conveniente que el juicio se formule a partir de criterios fundamentados y explicitados y se aplique a una información rigurosa de calidad sobre el tema objeto de evaluación”.
- 4) La evaluación como actividad planificada y sistemática. Supone un proceso en el que están perfectamente estudiados y articulados los elementos que intervienen en ella: el/los evaluadores son personas capacitadas científica y técnicamente, la información que se recoge es relevante, los instrumentos que utiliza están bien elaborados, son válidos y fiables, las fuentes de donde se recoge información son idóneas y los criterios de información seleccionados son adecuados.
- 5) La evaluación como proceso. La actividad evaluadora se desarrolla en una secuencia diacrónica que comprende fases, etapas y momentos distintos, tan estrechamente relacionados —a modo de eslabones—, que suponen la continuidad de otros.

Según Olmedo, “el propósito fundamental de evaluar es cualificar, optimizar y mejorar en todo o en parte y hasta donde sea posible la educación en alguno de sus múltiples aspectos.” En efecto, así ha ocurrido en las últimas décadas y la evaluación ha sido clave para identificar factores relacionados con el rendimiento escolar de los alumnos; incide estrechamente en éste, condicionándolo o determinándolo. También ha logrado develar las causas que favorecen el conocimiento; ha contribuido a prevenir o adelantarse a las

dificultades; ha sentado las bases para corregir, modificar y mejorar algunos aspectos disfuncionales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, la evaluación ha revelado la importancia decisiva de los modelos alternativos de organización, gestión y funcionamiento de los centros educativos que ejercen sobre su estructura funcional y posibilitan unos mejores o peores logros educativos. Sin embargo, el concepto que se adopta y las estrategias que orientan su aplicación generan sesgos significativos que pueden alterar la utilidad de la información arrojada por los procesos evaluativos.

2.- Estrategias evaluativas

El concepto de evaluación puede tener diversas acepciones, énfasis y matices, cada uno de ellos tiene implicaciones en la práctica educativa. Por ejemplo, encontramos evaluaciones por niveles (sistema educativo, institución, aula), por componentes (insumos, procesos, resultados); o por campo de interés. Así, habrán evaluaciones que se limitarán a realizar mediciones de carácter economicista (eficiencia interna, rendimiento, rentabilidad) o social (impacto, relevancia), pero rara vez encontramos evaluaciones integrales.

Lo anterior provoca sesgos en el análisis y repercute negativamente en los resultados de la evaluación, distorsionando la intención original de aportar información útil para la toma de decisiones.

Para paliar en parte lo anterior, se replica el esquema de procesamiento de la información que sugiere la Teoría de Sistemas —la cual considera momentos de entrada, procesamiento y salida—. De esta forma, se priorizan tres componentes: insumos, procesos y productos, olvidando un cuarto aspecto, recomendado por el más completo modelo CIPP propuesto por Stufflebeam (2001): el contexto.

La evaluación que enfatiza los insumos es la forma más fácil, pero al mismo tiempo aislada e injusta de evaluar la calidad de la educación (Martínez Rizo, 1992), puesto que no se valoran suficientemente las condiciones en que se forjan u obtienen los insumos ni se ponderan adecuadamente los resultados del proceso educativo. Así, al considerar que a mayor calidad de los insumos mejor calidad del producto, se da un peso excesivo a las características del profesorado, del equipo o de las condiciones de trabajo como indicadores sustanciales. Las políticas del CONACYT en los últimos años son el mejor ejemplo de lo anterior, y se manifiesta en que dan más a los que más tienen.

Las estrategias que propugnan elevar los requisitos de ingreso a la educación superior mediante cotas de calificaciones promedio más altas de los aspirantes son otro ejemplo de esta concepción.

Las políticas que ponderan en mayor medida los *procesos*, por su parte, son teóricamente sencillas de aplicar, ya que supuestamente basta la observación y el registro de lo que ocurre, pero en la práctica falta tiempo para realizar y procesar las observaciones, y se enfrentan dificultades gremiales o políticas: los docentes se resisten a permitir la evaluación in situ de su trabajo, ya que se invaden cotos que por tradición son de su dominio exclusivo (como es el salón de clases). Sin embargo, parece que aquí hay un campo muy promisorio por explorar, más aún cuando autoridades en la materia sostienen que "es en el proceso educativo mismo donde se define la escolarización y el éxito o fracaso de los niños." (Schmelkes, 1992)

La evaluación de los productos, finalmente, es una actividad compleja, ya que debe considerar actitudes, valores, procesos cognitivos..., y ver cuáles son propiamente resultado de la acción escolar. (Martínez Rizo, *op. cit.*)

En síntesis, es preciso convenir en que la definición previa de los sujetos de evaluación, el qué evaluar y la mayor o menor atención que demos a los diversos componentes de la

evaluación determinarán significativamente los criterios de ponderación y, por consiguiente, las prioridades de política que se lleguen a establecer.

3.- Evaluación de la calidad de la educación: una perspectiva crítica

Los investigadores y planificadores de la educación han encontrado múltiples indicadores de una insuficiente calidad de la educación, a pesar de la evidente mejoría de ésta durante los últimos años. Así, a nivel de insumos, nos estamos acercando a los tradicionales estándares nacionales de financiamiento educativo, expresados como porcentajes del Producto Interno Bruto, e incluso a nivel de proyecto ya se aprobó —aunque falta que se cumpla— que el presupuesto nacional destinado a la educación sea del 8% del PIB, pero aún no se aclara quién hará el aporte que falta ni cómo se distribuirá este presupuesto.

También en cuanto a insumos, los directivos y profesores de los niveles superiores de enseñanza continúan quejándose de la mala formación que acarrean los alumnos provenientes de los niveles más bajos; los alumnos y los padres de familia recriminan a un sistema educativo que no proporciona los mentores con las capacidades y vocaciones idóneas para trabajar en un medio heterogéneo y con carencias; por otro lado, entre otras críticas, los empresarios indican que los contenidos educativos son irrelevantes. El incremento proporcional de aulas y maestros por alumno⁴⁴, la existencia de libros de texto gratuito, los aumentos (aún insuficientes) en los ingresos de los docentes y la perspectiva de mejoramiento profesional que significa la carrera magisterial, entre otros avances, en cambio, son insuficientemente ponderados.

Ahora, si miramos los productos del quehacer escolar, tendremos que reconocer que si bien hay avances sustanciales, como se aprecia en el índice de eficiencia terminal de la educación primaria a nivel nacional, que de 55% que tenía en 1993 pasa a 89.3% en 2002/2003 (en secundaria fue de 70.6%), hay aspectos relacionados con los fines de la educación que han involucionado, como son promover la igualdad de oportunidades sociales, elevar la calidad de vida o el logro de una sociedad más justa. El acceso y permanencia en el sistema educativo se hace cada vez más difícil para amplios sectores de la población, abrumados en una lucha por la subsistencia. La falta de un capital cultural que permita aprovechar mejor las escasas oportunidades que ofrece el sistema económico y la educación formal hacen de ésta un bien deseable, pero lejano, más aún cuando se ve que en el campo de la superación personal y económica, "los de adelante corren mucho los de atrás se quedarán", como dice la popular ronda infantil. Así, las desigualdades sociales continúan reproduciéndose; se generaliza el bajo rendimiento académico de los estudiantes, según las mediciones nacionales e internacionales; los índices de eficiencia terminal, a medida que se avanza en la pirámide escolar, continúan siendo bajos en relación con países más desarrollados; se devalúan los certificados de estudio y predomina su valor social por sobre el valor real de la aplicación y utilidad de los conocimientos; crece el desempleo, no sólo entre quienes ven que se elevan los requerimientos de escolaridad, sino también entre los que cuentan con credenciales profesionales. (Guevara et al., 1992; Muñoz, Casillas y Santini, 1993).

Lo anterior contribuye a que la educación se perciba como carente de sentido y valor para amplios sectores de jóvenes, que tienen como referentes exitosos a héroes extranjeros,

44 En 1990 la matrícula de alumnos de educación primaria en el nivel nacional era de 14 401 600. En 2004, 14 años después, los alumnos son 14 781 300. Un incremento de apenas el 2.6%, explicado en gran medida por la involución de la pirámide demográfica, mientras que el número de profesores creció en un 18.6%. Esto significa que mientras en 1990-1991 un profesor atendía a 30.5 alumnos, en 2003-2004 la relación es de 26.4 alumnos por maestro. El número de escuelas, en el mismo periodo, creció un 20.36%.

políticos corruptos, narcotraficantes o modernos "Robin Hood". Éstos forman parte del contexto en que se desarrollan los procesos educativos.

En los procesos educativos radican muchas de las deficiencias de la educación: tanto en la gestión educativa como en los procesos de enseñanza y aprendizaje encontramos serias deficiencias: la deseada descentralización todavía no se traduce en "sólidos nexos entre el proceso educativo y las condiciones de desarrollo sociocultural en las diferentes regiones", la sociedad aparece marginada "en la adecuación de los preceptos normativos que rigen la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas",⁴⁵ todavía se palpa una desarticulación entre los diferentes niveles de modalidades educativas y no existen redes de comunicación, ni retroalimentación entre las escuelas, lo cual impide la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas que aquejan al sistema educativo; se ve burocratismo en la administración y organización escolar; hay inconsistencias, tardanzas e improvisación en la revisión y actualización de planes y programas de estudio, en los cuales predominan valores culturales propios de los estratos medios y altos de las grandes ciudades, que desvalorizan los contenidos e incrementan el rezago científico y tecnológico. Recién en los dos últimos años, con la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, se comienza a contar con una información sistemática, confiable y oportuna que permita sustentar los procesos de planeación. Sin embargo, todavía no existen mecanismos ni metodologías de evaluación generalizadas que sean aceptadas por la comunidad académica, y los programas para el fortalecimiento del posgrado nacional, como vía de mejoramiento, tienen poco eco en las escuelas y facultades de educación (Guevara Niebla *et al.*, 1992; Muñoz, Casillas y Santini, 1993). Según publicó un periódico de circulación nacional, de 451 programas registrados por la SEP y el CONACYT, sólo 18 están relacionados con la educación y ninguno de ellos con programas de mejoramiento en nuestro campo. (*El Universal*, 11 de abril de 2005, pp. A26-A27).

Una evaluación que contemple otros factores que son prerequisite y condicionante de una mejor calidad de la educación, como es la equidad, debería llevarnos a atender la dimensión regional de los fenómenos educativos. Aquí también encontramos contradicciones, ya que, como dice Santos, "Aún y cuando la mayoría de los estados presentan cambios importantes en sus niveles promedio de vida, sus logros educativos -independientemente del esfuerzo realizado- parecen estar predeterminados por las condiciones socioeconómicas y políticas del grupo original al que pertenecen" (Santos, 1993, *op. cit.*, pág. 4).

Martínez Rizo, en un análisis del promedio de escolaridad que comparaba cifras de 1970 con otras de 1990, nos hacía ver que "las entidades más atrasadas y más aventajadas son las mismas [en ese período...] También puede verse que las entidades que muestran un avance sostenido no son las más desfavorecidas, lo que reflejaría unas políticas compensatorias que no han existido, sino la cercanía al Distrito Federal, reflejando la ampliación de los procesos de concentración de actividades y recursos en la capital del país y su zona circundante." Estas zonas, en 1993, correspondían al Estado de México, Morelos y Querétaro. (Martínez, 1993:4-5).

En el ciclo 2002-2003 la eficiencia terminal promedio de primaria en el nivel nacional fue de 89.3%. Los niveles más altos son ocupados por Querétaro, con 100.9%, Tlaxcala con 98.3% y Baja California Sur con 97.9%. Nuevo León ocupa el quinto lugar con 96.5%, y

45 La incorporación de los Consejos de Participación Social en la normatividad de la Ley General de Educación es un avance, pero queda todavía la figura jurídica que establece que los padres no intervendrán en los aspectos técnicos de la educación.

los más rezagados continúan siendo Chiapas y Guerrero, con 80.2 y 81.4% respectivamente.⁴⁶

De acuerdo con los datos proporcionados en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo, en 2001 el promedio nacional de escolaridad fue de 7.67 años. Como de costumbre, en los niveles más altos se encuentran el Distrito Federal, con 9.74, Nuevo León, con 9.03 y Coahuila con 8.59. Entre los más bajos otra vez aparecen Chiapas con 5.7, Guerrero con 6.47, Oaxaca con 5.96 y Guanajuato con 6.58 años.

Para mostrar que no todo anda mal, debemos señalar que la tasa bruta de cobertura del sistema educativo en primaria durante el ciclo 2002/2003 fue de 92.1% y la tasa neta de 98.6%. En secundaria la tasa bruta durante el mismo periodo fue de 86.4 y la tasa neta de 72.1. La tasa de deserción total en primaria en 2002/2003 fue de 1.9 a nivel nacional, principalmente en Michoacán y Guerrero con 3.0 en ambos casos, mientras que la deserción en el 1er. año de primaria fue de 2.5. En secundaria la deserción total en este periodo a nivel nacional fue de 10.2%.

4.- Peligros o patologías en la evaluación

La calidad de la educación se basa en la capacidad de comprender el contexto y satisfacer las necesidades de sus usuarios, en la calidad de sus componentes y en la efectividad del proceso. Pero asegurar un buen producto requiere también de controles. La calidad no es etérea, es medible e implica que debemos definir indicadores objetivamente verificables que efectivamente aseguren que la cualidad que buscamos esté presente. Sin embargo, también "hay que evitar el error de diseñar un sistema de indicadores a partir de la información disponible, aunque se afirme que los aspectos no cubiertos por tal sistema son importantes... Por el contrario, hay que diseñar un sistema de indicadores a partir de lo que en principio se considera importante, aunque para muchos aspectos no se cuente con datos adecuados, y deban realizarse posteriormente muchos esfuerzos para contar con la información necesaria" (Cuellar y Martínez, 1993:4).

Aquí cabe hacer otra consideración: los datos no tienen sentido si no se relacionan con un problema. Sólo entonces se transforman en información. Pero la información, a su vez, requiere del valor agregado del análisis para convertirse en inteligencia, en información útil para la toma de decisiones..., que de todas maneras estará permeada por los marcos ideológicos o teóricos que transmutan las descripciones en interpretaciones.

Miguel Ángel Santos, en una entrevista que le realizaron en Colombia, alertaba sobre los peligros o patologías en la evaluación, que también son motivo de alerta. Este autor español menciona cuatro indicadores significativos:

- 1) Sólo el alumnado es objeto de evaluación.
- 2) Únicamente son objetos de evaluación los resultados de conocimiento terminales.
- 3) Predominio del valor de cambio por sobre el valor de uso.
- 4) Procesos evaluativos excesivamente formales, homogéneos y cuantitativos.

Según Santos, al centrar la evaluación en el alumno los demás agentes pasan inadvertidos, con lo cual se minimiza su influencia en el éxito o fracaso del estudiante. Al evaluar únicamente el conocimiento —y en términos sumativos— se desconoce la importancia del proceso y se minimiza la idea de formación integral, que comprende aspectos no sólo cognoscitivos, sino también afectivos, psicomotrices, valorales y conductuales. Estos últimos son sumamente importantes en la sociedad actual, amenazada por un individualismo egoísta, la pérdida del sentido de trascendencia y el afán de lucro.

46 Fuente: DIE/INEE. Estimaciones a partir de las bases de datos de la DGPPP, ciclos 1997/1998 y 2002/2003.

Evidentemente, de predominar estos antivalores la convivencia solidaria sufre un grave peligro.

Otro consiste en sobrevalorar el valor de cambio del conocimiento por sobre su valor de uso.

Marx, hace ciento cincuenta años, hizo una distinción significativa en cuanto al valor de las mercancías, asignándoles un valor de uso, relacionado con su utilidad para las personas o la sociedad, y otro de cambio, según su valor de intercambio en el mercado. Esta distinción, que se aprecia en las cosas, también tiene vigencia en el campo de la educación y el conocimiento, como principal producto valorado.

El conocimiento es atractivo, interesante, sirve para resolver problemas, es útil, tiene valor de uso. Pero también posee un valor de cambio para el estudiante que lo adquiere a cambio de una calificación. Un valor aprobatorio, sumado con otros, le permite pasar de curso y probablemente, más adelante, obtener una patente para ejercer legalmente una profesión. El problema surge cuando se estudia sólo para aprobar, para pasar exámenes, y se desvirtúa el atractivo valor de uso del conocimiento, como herramienta para el espíritu y la superación personal y social. Es la diferencia entre estudiar para aprobar y estudiar para aprender.

No debemos olvidar que la evaluación tiene componentes éticos, reflexivos, que van más allá de proporcionar elementos para determinar la acreditación o reprobación de un curso y asignar una calificación. La evaluación realimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporciona elementos para la planeación, tanto desde el punto de vista del profesor como del estudiante. Sin embargo, cuando nos olvidamos de que los alumnos son individuos y aplicamos criterios y parámetros excesivamente formales y cuantitativos, pidiendo a todos lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, perdemos de vista el sentido de lo que debiera ser una educación personalizada. Por eso coincidimos con Santos cuando sostiene que “No hay nada más injusto que pedir lo mismo a los que son tan distintos y tienen ritmos distintos. Una evaluación excesivamente homogénea lesiona la equidad. Es como una competencia en que unos concursantes llevan bolas de hierro amarradas a sus pies, mientras otras corren libremente.”

5.- Condiciones para una evaluación exitosa

Con base en las afirmaciones anteriores, sometemos a discusión las consideraciones y propuestas siguientes:

1) La evaluación, más que un proceso técnico, debe ser un proceso ético con sentido.

El problema de mejorar la calidad no es sólo de técnicas e instrumental, sino también de definición, de proyecto, de compromiso con una nueva forma de encarar y superar los problemas. De ahí la importancia de reflexionar sobre a quién beneficia o perjudica la evaluación, a qué valores sirve y a qué valores contraviene o ataca.

2) La evaluación debe ser un proceso de diálogo y comprensión que tienda a la mejora de la educación

En una perspectiva de utilización del conocimiento para comprender la realidad, la evaluación debería servir para dialogar entre los profesores, entre ellos, los alumnos y sus padres; entre la institución educativa y la sociedad.

“Si la evaluación genera comprensión, desde la comprensión podemos mejorar; pero en las escuelas se evalúa mucho y se cambia poco; la evaluación sirve para medir y clasificar, pero no para comprender. Fundamentalmente deberíamos evaluar para mejorar. Pero cuando hablamos de mejorar tenemos que desentrañar juntos qué vamos a entender por esa cuestión y determinar a quiénes va dirigida esa mejora.” (Santos, 2005).

3) Las evaluaciones deben responder a la demanda

“Sería estupendo que las evaluaciones surgieran como una demanda que respondiera a un deseo, a una necesidad, a una preocupación de la institución y que se hiciera un control democrático muy intenso de los propios protagonistas, de quienes han demandado el proceso de evaluación. Para qué vamos a utilizar los resultados de la evaluación. Es vital que los informes sean la plataforma de la comprensión, de la mejora.

El evaluador externo debe ser el que “pone el espejo” para que la institución se vea.” (Santos, 1988; 2005).

Un problema de nosotros los maestros y maestras es que todavía no logramos desenterrar el espejo; no hemos logrado reconocernos y vernos reflejados en él. No terminamos de visualizamos como buenos maestros o buenas escuelas, ni como conductores fiables en la formación integral de los estudiantes..., y tampoco lo harán los alumnos ni la sociedad si el ejemplo que ven, aunque sea anecdótico y excepcional, es el de un profesor poco comprometido con su labor o un líder sindical corrupto. Recordemos que la palabra convence, pero el ejemplo arrastra.

4) La evaluación debe ser contextualizada

“Hay que contextualizar el modelo y su desarrollo a unos determinados lugares; no se pueden entender los textos sin los contextos. Un mismo principio ha de aplicarse de forma distinta, dependiendo del contexto, la historia, la cultura, los entornos y los medios.”

5) La evaluación debe ser participativa

La evaluación de la calidad de la educación, como medio para instrumentar un proyecto de mejoramiento de la calidad de vida, es demasiado importante para dejarla sólo en manos de los evaluadores profesionales, investigadores y tomadores de decisiones en el nivel político. Cabe, por lo tanto, que el conjunto de la sociedad se apropie de la información y el conocimiento, lo recree, relacione, transforme en inteligencia y decida participativamente qué es lo más pertinente. Democratizar la información y el conocimiento sobre las evaluaciones es uno de los prerrequisitos para mejorar la calidad de la educación.

6) La evaluación debe ser técnicamente planificada

De acuerdo con Santos, “A veces hablamos de mecanismos de participación, pero no pensamos en qué estructuras permiten desarrollarlos. A veces se dice que hay que participar, pero no se dice dónde, cuándo, cómo o con qué carga de decisión. Pero tampoco debemos irnos al extremo opuesto y entregar todo hecho. Por el contrario, cabe aceptar una metáfora de Hölderlin, según la cual “los educadores forman a sus educandos como los océanos a los continentes, retirándose”.

A mí me gusta mucho otra alegoría, en la cual los personajes se toman de la serie Kung Fu, que en forma cómica popularizaron los Polivoces. La historia muestra al Maestro y al Pequeño Saltamontes, platicando. Éste último, como cualquier buen alumno, interpela y critica a su Maestro diciéndole:

—“Maestro, tú nos hablas de cosas muy bellas, pero no siempre nos explicas su significado.” —A lo cual el maestro le responde:

—“Y dime tú, Pequeño Saltamontes, si yo tuviera una manzana u otra fruta muy apetitosa, ¿te gustaría que te la diera masticada?”

Así también ocurre con el conocimiento. Éste es como una buena fruta, a la que hay que hincarle el diente para saborear su textura, su sabor, su utilidad. No podemos repetir el

esquema de la educación bancaria, ser como pajarillos recién nacidos y esperar que todo nos lo den masticado, regurgitado.

El estudiante debe decirle al profesor, “ayúdame a pensar por mí mismo”. Hay que pasar también del individualismo a la colegialidad, porque la práctica de una educación está excesivamente sustentada en el individualismo.” (Santos, 2005).

En términos técnicos, Stake (1968) y Santos (1990) han recomendado que en la evaluación educativa se tomen en cuenta siete principios cardinales: igualdad, ubicuidad, diversidad, utilidad, redundancia, ambigüedad y generalización. Ellos nos ayudan a prevenir los problemas de lo obvio, diferenciar lo típico de lo exótico y lo real de lo ideal (García, 1983).

Estos criterios complementan a aquellos que nos llaman a considerar la idoneidad, representatividad y confiabilidad de las fuentes, y la oportunidad de la información.

Estas advertencias son importantes para minimizar la subjetividad de los juicios y la simplificación de los hechos. Debemos reconocer que los procesos sociales no son fáciles de encuadrar en regularidades predictibles; que las técnicas y los instrumentos, en su aplicación, son permeados por diversas discordancias y discrepancias según el momento en que se recogen los datos y los atributos de la persona a la que se informa. Existe un pensamiento real y otro oficial. Se dice una cosa y se llega a hacer otra. Se dice algo a unos y se expresa algo distinto a otros. Por eso los diseños de evaluación y su implementación deben ser extremadamente rigurosos para poder reconstruir la realidad escolar en las coordenadas histórico-sociológicas específicas de cada centro. Y ésta es una labor de la que no podemos restarnos.

Referencias bibliográficas

BRIONES, Guillermo (1985). *Evaluación de programas sociales*, Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

CRONBACH, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation*. Teachers College Records.

CUELLAR Ruiz, Ma. Guadalupe y Felipe MARTÍNEZ Rizo (1993). "Evaluación de la calidad de la educación básica en el estado de Aguascalientes", México, Universidad Autónoma de Aguascalientes/Instituto de Educación de Aguascalientes/II Congreso Nacional de Investigación Educativa (ponencia 372), junio, mimeo.

GARCÍA Manzanedo, Héctor (1983). *Manual de investigación aplicada en servicios sociales y de salud*, México: La Prensa Médica Mexicana.

GUEVARA Niebla, Gilberto y Néstor GARCÍA Canclini (coordinadores, 1992). *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*, México: Nexos-Nueva Imagen.

H. ESCOLAPIOS (s/f). "Evaluación de centros", s/d, mimeo.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2004). *Panorama educativo en México. Indicadores del sistema educativo nacional*, México: INEE.

MARTÍNEZ Rizo, Felipe. (1993). "La desigualdad educativa en México 1970-1990" México: Universidad Autónoma de Aguascalientes./III Congreso Nacional de Investigación Educativa (ponencia 373), junio, mimeo.

MÉXICO-SEP. (1993). *Estadística básica del sistema educativo nacional. Inicio y fin de cursos 1992-1993*, México: SEP.

MÉXICO-SEP. (1983). *Estadística básica del sistema educativo nacional. Serie histórica. Inicio de cursos 1976-1977/1982-1983*, México: SEP.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos; Laura Cristina SANTINI V. y Ma. de Lourdes CASILLAS M., (1993). "La calidad de la educación en México: Visión analítica del avance del conocimiento en el contexto del desarrollo educativo del país en la última década. (Versión preliminar)" México, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, octubre de 1993.

O.C.D.E. (Organization for Economic Cooperation and Development). (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional* Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

OLMEDO Badía, Javier (s/f). "La evaluación del aprendizaje de los valores". Apuntes para el *Diplomado Educación en Valores* de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, México: AMNU, mimeo.

SANTOS, Annette. (1993). "Distribución de oportunidades educativas. Retos para el logro de la equidad", México: Centro de Estudios Educativos, A.C./II Congreso Nacional de Investigación Educativa (ponencia 465), mimeo.

SANTOS Guerra, Miguel Ángel. "Mucha evaluación y poco cambio", entrevista realizada en Bogotá, s/d, internet, 2005.

SANTOS, Miguel Ángel. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal Universitaria.

SCHMELKES, Sylvia (1992). *Desarrollo social y educación. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México: SEP-OEA (PROMESUP).

STAKE, Robert E. "Comments on Profesor Glaser's paper entitled "Evaluation of instruction and changing educational models", U.S.A: University of California.

SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Chicago: Rand McNally.

STUFFLEBEAM, Robert. L. (2000). *Evaluation models-Viewpoints on education and human services*, 2º edición, EUA: Sringer.

TYLER, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: University of Chicago Press.

LO QUE LA EVALUACIÓN NOS PUEDE DECIR

Carmen Carrión Carranza

1.- Metodología de la evaluación. Lecciones de una experiencia

Hace algunos años coordiné a un grupo de colegas para realizar la evaluación de la implantación piloto de la REDESCOLAR, proyecto originado y gestionado en el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. La evaluación era en ese momento pionera en muchos sentidos. En primer lugar, se hacía una evaluación en una fase piloto de un proyecto, cosa impensable hasta ese entonces en México y muy difícil aún ahora, no porque no parezca racional controlar desde el principio la pauta de realización de un proyecto, sino porque la racionalidad de la política es opuesta a cuestionamientos acerca de las bondades de los proyectos sociales y educativos.

En segundo lugar, porque se empleó hace ya casi 9 años una metodología comprensiva, es decir, una metodología que complementaba procedimientos cuantitativos y cualitativos y que adecuaba las técnicas y procedimientos a los escenarios reales. Por ejemplo, en una escuela, se hizo una dinámica de grupo, fuera de protocolo, para averiguar el carácter de las resistencias de los profesores a la introducción de las tecnologías digitales al aula y como medio didáctico. Este tipo de decisiones no estaban permitidas por el gremio al que pertenezco que es el de los psicólogos educativos de corte experimentalista ni a los investigadores dedicados a la investigación evaluativa; ambos gremios, generalmente, parten de la base de la aplicación de modelos de evaluación o de una constatación empírica de la eficiencia presupuesta de una intervención educativa. Evidentemente ahí me di cuenta que ya no era una psicóloga con esas características y el carácter de la vida cotidiana, real, de las escuelas me había llevado a ser una evaluadora profesional.

Los datos que obtuve con los procedimientos que empleamos fueron consistentes con otras evaluaciones e investigaciones evaluativas; entre otras cosas encontramos que:

- a) El liderazgo de los directores era fundamental para la buena marcha del proyecto. En una escuela encontramos que la directora había conseguido computadoras extras, de las que se desechaban en los bancos, y mantenía un liderazgo notable entre los maestros y era la principal promotora y motivadora del uso de la computadora; no está de más decir que dicha directora no sabía ni prender el CPU, pero entendió el arribo de nuevos tiempos y nuevas herramientas para la escuela. En esa misma escuela observamos cómo el uso prescrito por el proyecto RedEscolar era ampliado y enriquecido por los mismos maestros; por ejemplo, el proyecto estaba hecho para 5° y 6° de primaria y para secundaria, pero una maestra de primero de primaria había enseñando a leer a una niña sorda con el apoyo de un programa de animación de lectura de frases simples. Durante las observaciones registramos que, mientras ella estaba ocupada con un grupo de alumnos, le pedía a otro con mayor experiencia en el uso de la computadora, que ayudara a sus compañeros a aplicar el medio tecnológico en la ejecución de las actividades de la sesión respectiva. Después verificamos que la maestra no conocía el término de aprendizaje colaborativo, pero lo aplicaba con la mejor intuición que puede tener una educadora profesional. En contraste, en otra escuela el director encerraba con llave el equipo para que no se deteriorara.

b) La cultura magisterial estaba amenazada con la introducción de las máquinas. Es sabido que la escuela de cualquier nivel es esencialmente conservadora, en el sentido de la primera y segunda acepción léxica; es decir, su tarea principal es preservar la cultura que ha de transmitir, por tanto, cualquier diferencia en el orden establecido es rechazado de inmediato hasta que es cabalmente comprendido. Esto significa que el uso efectivo de las innovaciones educativas pasa por un proceso de comprensión y apropiación por parte del profesor, es decir, tiempo y experiencia. El problema con el uso de la tecnología de información y comunicación es que los cambios son más rápidos que los tiempos escolares.

c) La mayor parte de los profesores se sentían sobrepasados por sus alumnos. Parte del rechazo a la introducción de la tecnología se debía a que los profesores interpretaban como una afrenta a su autoridad el hecho de que los alumnos comprendieran más rápidamente la lógica digital y les parecía aberrante no poder resolver las dudas ni contestar a las preguntas de los alumnos, tanto sobre los procedimientos instrumentales, requeridos para las aplicaciones de la tecnología en el aula, como en la información a la que eran capaces de tener acceso. En contraste, uno de los profesores entrevistados relató que había aprovechado que uno de sus alumnos sabía cómo diseñar páginas web, porque se lo había enseñado su padre, y había hecho que enseñara el procedimiento a sus condiscípulos. El resultado fue que la mayoría de sus trabajos podían encontrarse en la red mundial. No está de más decir que este maestro también aplicó los principios del aprendizaje colaborativo por intuición.

d) Los profesores expresaron su rechazo a la actualización dirigida solamente para el conocimiento de software sin que se les indicara cómo emplearlo en el aula. Fue mayoritaria la opinión en cuanto a que preferían que otro profesor les mostrara procedimientos de aplicación tecnológica con una perspectiva didáctica como complemento de los cursos de cómputo.

2.- ¿Qué nos puede decir una evaluación?

Los párrafos anteriores, resultados de una evaluación de carácter formativo, son muestra de un informe de evaluación que, como salta a la vista, podía haber sido objeto de tratamiento para tomar acciones ulteriores para mejorar los efectos y los logros del proyecto. Este es el tipo de cosas que nos puede decir una evaluación.

Desde luego, una cosa son los resultados de una evaluación y otra es el proceso de construcción de decisiones que implica una vertiente de carácter instrumental técnico y otra de carácter político, ambas íntimamente ligadas. El arte en este asunto es equilibrar la efectividad de una acción educativa con la oportunidad política.

Por ejemplo, un proceso de cambio en la cultura magisterial respecto a la tecnología debió hacer caso de la perspectiva de los profesores respecto a su propia actualización, pero también considerar un asunto de política interna de la escuela en relación con nuevas formas de comprender y ejercer la autoridad y de política global con la organización gremial del magisterio. Asimismo, una recomendación para la que no voy a hacer mayor comentario, fue que se gestionara un mayor rango de autoridad para la tecnología dentro de la administración pública de las entidades federativas, de manera que eso reflejara una imagen social de primera importancia para el esfuerzo de incorporación de los maestros al uso de la tecnología.

Todos estos datos que les estoy comentado fueron insuficientes por algo que podríamos denominar, la sobre valoración de los datos “duros” que nos pueden dar las pruebas objetivas de rendimiento, es decir, la supuesta prueba fehaciente de la efectividad de una acción educativa, que, cabe mencionar, forman parte ya de una cultura y un imaginario colectivo sobre la evaluación y la calidad de la educación.

Entregados los primeros resultados en un informe preliminar, se me indicó que era necesario comprobar, de alguna manera, que la tecnología podía tener efectos positivos en el aprovechamiento de los alumnos. Esta comprobación era importante pues habría de convencer al presidente Zedillo de la relevancia del proyecto y sus efectos inequívocos en el mejoramiento de la calidad de la educación. Esto significaba que los asesores del presidente y de la RedEscolar le habían apostado a que la tecnología y su uso pedagógico podrían hacer la diferencia para una mejor calidad escolar. Desde luego, la argumentación tenía más implicaciones sobre las que no voy a abundar porque no tengo elementos, pero de la que se pueden establecer hipótesis con toda facilidad sobre el uso político de un proyecto.

Les indiqué que consideraba prematuro un estudio de este tipo porque la cantidad y calidad de tiempo que los alumnos habían estado expuestos a la tecnología no eran suficientes, de acuerdo con la bibliografía internacional, como para determinar diferencias significativas en el aprovechamiento. Por ejemplo, los alumnos de la RedEscolar tenían clase en el Aula de Medios dos horas dos veces a la semana y alumnos de otros países, como Israel o Canadá, duplicaban y triplicaban el número de horas de trabajo con medios digitales.

Además, advertí que los estados del arte acerca de la investigación de las innovaciones educativas y sus efectos en el mejoramiento de los rendimientos escolares indicaban resultados no concluyentes. La historia de la investigación educativa del siglo XX realizada para determinar, a través de pruebas estandarizadas de rendimiento, si los cambios en los modelos, procedimientos e instrumentos didácticos tenían un efecto positivo y claramente significativo en los aprovechamientos escolares de los alumnos, nos indica la inutilidad de la investigación basada sobre tales premisas.

Ahora sabemos que no vamos a encontrar diferencias significativas entre los resultados de las pruebas de aprovechamiento de alumnos que han tenido una educación tradicional, sea lo que esto signifique, y los que han sido expuestos a modificaciones en los patrones didácticos por uso de la tecnología. A mi juicio, ese enfoque de investigación plantea problemas falsos o, cuando menos, una premisa parcialmente verdadera sobre la efectividad didáctica. Sabemos que el aprovechamiento, o con mayor precisión, el aprendizaje de los alumnos, es un fenómeno multifactorial inaprensible por un solo método de verificación y una sola hipótesis de intervención.

A pesar de todas las argumentaciones en contra, estas explicaciones no fueron suficientes y me di a la tarea de buscar una prueba objetiva que pudiera reflejar lo que, teóricamente, debía enseñar la tecnología. Para esto se aplicaron elementos de la validez de constructo hipotético lo que dio como resultado el diseño de una prueba de competencias comunicativas elaborada por los expertos de la Dirección General de Evaluación de la SEP, que incluyó preguntas de significado léxico, significado contextual, discriminación de significados y algunas preguntas de expresión escrita. La prueba la aplicamos a grupos de RedEscolar y grupos de educación tradicional. Con esto pudimos hacer una comparación entre alumnos de primaria y secundaria que habían tenido experiencia en el proyecto y grupos que no habían tenido tal experiencia.

El resultado fue tal como lo esperamos: no había diferencias significativas; más aún, los alumnos de una secundaria que no había participado en el proyecto, obtuvieron una mayor puntuación en la prueba de competencias, sin que esta diferencia fuera significativa.

En la sesión en que presenté los datos, los asesores me cuestionaron durante tres horas sobre la validez de la prueba; alguno dijo que mis respuestas eran tautológicas, pues las estadísticas que daban cuenta de la validez se tomaron de la misma base de datos; esto era verdad porque no había manera de hacer otras comparaciones, dado el tiempo tan corto que nos habían dado para esta demostración y porque no había evaluaciones que mostraran datos sobre la relación entre las aplicaciones tecnológicas digitales y la calidad de la educación, medida a través de pruebas de competencias o de cualquier otro tipo.

Cuando les mencioné que, en sentido estricto, las tecnologías digitales no diferían demasiado de otras tecnologías usadas en otro tiempo, como la radio o la televisión, en cuanto a su aplicabilidad en el salón de clases, no lo pudieron aceptar. Desde mi punto de vista, el convencimiento para usar las tecnologías digitales debía centrarse en su propia posibilidad y en la esperanza que comportan, esto es, la disponibilidad de información, conocimientos y la posibilidad de comunicación extensa, más allá de la comunidad de expresión próxima; pero suponer que con eso se mejora la calidad de la educación hay una distancia enorme.

En todo caso, podríamos hipotetizar que se mejora otro tipo de educación pero no la que conocemos a través de la escuela tradicional mexicana. No está de más mencionar que los asesores me pidieron que mantuviera los resultados de la aplicación de la prueba de competencias con carácter confidencial.

Las recomendaciones surgidas de las primeras observaciones, mencionadas más arriba, no fueron atendidas por los operadores del proyecto. Jamás se organizó una capacitación con las características que pedían los mismos profesores; el proyecto siguió centralizado en el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE); se priorizó el equipamiento y el número de aulas de medios instaladas como indicador de resultados; se descuidó, como indicador de resultados, el uso efectivo de la tecnología; no se procuró integrar a los directores de las escuelas, ni a las autoridades locales de las entidades federativas en el proyecto, entre otras cosas.

La enseñanza que deja la historia de la evaluación, como la que acabo de relatar, es que la evaluación centrada en las pruebas estandarizadas nos dicen poco o nada de lo que hay que hacer, para mejorar las tareas educativas; otro tipo de evaluación que se interese por escuchar a los protagonistas de la comunicación educativa, puede decirnos con mayor prestancia lo que puede hacerse para mejorar una situación educativa determinada.

Dicho lo anterior, debo mencionar también, aunque parezca paradójico, que aprecio, como evaluadora, la existencia de un Instituto Nacional de Evaluación de la Educación por su significado para nuestro sistema educativo. El INEE, básicamente, está dedicado a los sondeos de calidad educativa medida por medio de pruebas, aunque están haciendo un trabajo de evaluaciones de centros escolares. Y este aprecio es resultado de la siguiente historia.

3.- Elaboración del estado del arte sobre la evaluación educativa en México

En 1980 participé como integrante de la Comisión de Evaluación de la cobertura y la calidad de la Educación, en el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. Esta comisión tenía como tarea realizar un estado del arte de la evaluación en México, tomando como límite temporal la década de los años 60 y 70. La primera presidenta de la comisión fue la entonces directora de evaluación de la Secretaría de Educación Pública, que dirigió lo

que después fue el primer intento por hacer un documento aceptable sobre el estado del arte respectivo.

En el transcurso de los trabajos nos dimos cuenta que la principal entidad generadora de evaluaciones era la SEP y, de la misma manera, nos dimos cuenta que la SEP no estaba dispuesta a proporcionar los documentos respectivos a un grupo de investigadores independientes, provenientes de las universidades, para que los analizaran. Desde luego hubo una revuelta de estos investigadores que casi resulta en la desaparición de la comisión de que les hablo. Finalmente, los organizadores del Congreso convencieron al Secretario de Educación, Fernando Solana, de la conveniencia de hacer análisis de las evaluaciones, toda vez que los países más desarrollados, en especial Norteamérica, estaban por cumplir un siglo de evaluaciones y metaevaluaciones de sus respectivos sistemas educativos.

Se sustituyó la presidencia de la Comisión por un educador independiente y el grupo se redujo a cuatro personas, que fuimos las que hicimos el documento del estado del arte que, no falto de dificultades, se publicó como una separata del volumen que contenía el resto de los estados del arte.

A mi juicio, la propuesta de análisis refiere un planteamiento teórico aún no superado en el debate sobre la evaluación. Se dilucidó un primer reconocimiento acerca del carácter político de las evaluaciones, como elemento complementario de su dimensión técnica. Este primer concepto nos llevó a analizar los documentos a los que pudimos tener acceso y clasificarlos sobre la base de una matriz con dos ejes, que dio como resultado una tipología de evaluaciones.

El primer eje considera a las evaluaciones desde el punto de vista del poder: quién las origina, quién las paga, quién las controla, independientemente del grupo o institución que las diseñe o ejecute. Es decir, quién ha tenido el poder de decisión para llevar a cabo la evaluación respectiva, convence a las comunidades escolares en el entendido de las resistencias que tienen para someter a juicio sus propias actividades, facilita la aplicación de los procedimientos técnicos y la aplicación de los protocolos de evaluación y, finalmente, le da sentido al uso de resultados. Una voluntad con poder, hace posible la evaluación; es más, propusimos que una evaluación sin poder es mera especulación. Ahora podemos añadir a esa propuesta que una evaluación sin una previsión sobre la utilidad de los resultados es también especulativa.

La otra perspectiva o eje, destaca una tendencia evolutiva en la base de interpretación de los resultados de una evaluación y señala tres etapas de desarrollo: 1) la primera en la que calidad equivale a cobertura; 2) la segunda en la que calidad equivale al logro de un estándar aceptado y 3) la tercera en la que además del estándar, para juzgar la calidad se emplean componentes situacionales de quienes se ven involucrados en los procesos educativos. La progresión revela una tendencia hacia la apropiación del acto evaluativo por quienes son objeto de la evaluación misma.

Si consideramos lo anterior, podemos decir que nos encontramos en una etapa intermedia, que se caracteriza por tomar como criterio de evaluación alguna norma estándar que puede ser los objetivos de un programa académico, la convención del conjunto de competencias que debe tener un individuo en alguna etapa de su vida (por ejemplo, los 15 años en el criterios de diseño de las pruebas de PISA) o la norma estadística. Lo característico en esta etapa es que los actores inmediatos del proceso educativo no toman parte en la definición de la norma.

Estos dos ejes dieron como resultado cosas como que el Gobierno Federal tenía un número considerable de indicadores de cobertura que eran presentados como índices de la

efectividad de la acción gubernamental; es decir, hacían equivalente, en el discurso, la calidad con la cobertura. Esta primera acepción tiene su fundamento técnico en la compilación y análisis de estadísticas de demografía educativa. En este tenor, es usual que los resultados de las políticas públicas en materia de educación se den a conocer en términos de la cobertura de la demanda de escuelas, maestros y población atendida. Una sofisticación de este concepto es la estadística referida a índices de eficiencia terminal, reprobación, absorción entre niveles, rezago, etc.

Un menor número de estudios evaluativos tenían como criterio de referencia estándares de cualquier tipo, es decir, los resultados de la acción educativa se comparaba con los objetivos educativos, estándares y parámetros nacionales o internacionales. El gobierno federal también resultó ser el principal generador de estas evaluaciones, pero se encontró que entidades institucionales también recurrían a este criterio de evaluación por propia iniciativa. En ésta línea, la utilización de estándares para calificar la calidad, ha estado compaginada con criterios o atributos que teóricamente deben configurar a las actividades educativas, como es el caso de la eficiencia (relación de insumos y procesos con resultados), la eficacia (logro de resultados esperados), la relevancia social del *currículum* escolar, es decir su aplicabilidad en escenarios laborales, etc.

Una cantidad mínima de estudios se referían a criterios definidos de manera contextual por las propias comunidades institucionales. Consideramos en el grupo de investigadores, que esta opción era la que representaba el ideal de la evaluación de la acción educativa; es decir, una evaluación atendiendo las referencias elegidas por las instituciones y los sistemas específicos y concretos. Era un ideal de democracia en la evaluación; es una apuesta por una evaluación con significado y dirigida a la adquisición de conciencia de los sistemas educativos sobre su propia actividad.

Desde nuestra perspectiva, estos tres estados representan una evolución hacia la evaluación con referencias contextuales, es decir, la evaluación que toma en cuenta lo que las comunidades escolares piensan y opinan de sí mismas y la decisión de lo que deben hacer para mejorarse como entidades educadoras.

La consideración del discurso social, la opinión de las comunidades escolares y su propia experiencia en las evaluaciones no supone una superación por supresión de los estadios anteriores, si no más bien las dos primeras posibilidades se incorporan a los análisis como lo que son: dimensiones o facetas de una misma realidad.

4.- Evaluaciones y pruebas estandarizadas

Si tomamos como válida la propuesta de una evaluación hacia la apropiación democrática de las evaluaciones por parte de las comunidades escolares, en estos momentos estaríamos en una segunda etapa de concientización sobre la necesidad de revisar los procesos y los resultados de la acción educativa, como racionalidad indispensable para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos.

De manera que los resultados de las evaluaciones que hace el INEE es un avance sustancial respecto de un estado anterior de confidencialidad y discrecionalidad, en el uso de los datos sobre el aprendizaje de los educandos del sistema nacional.

Pero ¿qué es lo que nos dicen las evaluaciones del INEE y las demás evaluaciones de las agencias internacionales que aplican la prueba PISA y la TIMSS, así como la que aplica el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación Educativa?

A mi juicio los resultados de estas pruebas funcionan a semejanza de un termómetro. Valga la metáfora para establecer que las pruebas estandarizadas de evaluación sirven para establecer comparaciones con un estado deseable del aprovechamiento escolar y con los

rendimientos medios de alumnos del mismo país y entre países; así como la temperatura medida por un termómetro indica el límite entre la salud y la enfermedad, de la misma manera los índices de desempeño que establecen los resultados de las pruebas indican los límites de lo que se considera un sistema educativo de calidad.

El problema es que la base de juicio para decidir si un sistema social tiene buena o mala calidad no tiene la categoría empírica inequívoca del sistema biológico. Esa base de juicio depende de la teoría o hipótesis sobre el que se fundamenta.

La definición antecedente sobre el sentido, el propósito y el uso de la evaluación es el sentido, el propósito y el uso de la educación misma, que no puede ser sino producto de un acuerdo social. Este acuerdo es el que otorga validez de constructo hipotético a las conclusiones y legitimidad al uso de los resultados de una evaluación.

A mi juicio, el problema de la validez de las conclusiones se ubica en la confluencia entre teoría y beneficio; enseñanza y cumplimiento de expectativas individuales y sociales respecto de la educación. Es un problema de concordancia entre lo que las teorías de aprendizaje y de enseñanza dictan como más verdadero, mejor, más eficiente, y las condiciones reales de acción educativa y las expectativas y aspiraciones de formación intelectual, instrumental y ética de los individuos y sus comunidades de referencia. Por tanto, las interpretaciones que se hacen sobre los resultados de una evaluación no es sólo un asunto de estadística sino de consenso social sobre los propósitos de la educación.

Por ejemplo, la prueba de la OCDE (Programme for International Student Assessment, PISA), mide el conjunto de competencias que los ciudadanos de 15 años deben tener para ser capaces de tener una vida económicamente activa y con buena productividad, de acuerdo con un conjunto de expertos. Las preguntas que trata de responder la prueba PISA son: ¿están preparados los estudiantes de 15 años para enfrentar el futuro?, ¿pueden analizar, razonar y comunicar con efectividad sus ideas? Y la pregunta que es base de la Sociedad del Conocimiento: ¿Son capaces de continuar su aprendizaje a lo largo de toda la vida?.⁴⁷

Sobre esos lineamientos, los técnicos construyen los reactivos que serán integrados a la prueba respectiva. Pero ¿qué pasa si cambiamos al conjunto de expertos por otro? Lo más probable es que muchas de las definiciones de competencias coincidan con las de los primeros expertos, pero también muchas difieran. La certeza absoluta, a manera del termómetro, no existe en los acontecimientos sociales. Existe la puesta de acuerdo, recordando a Habermas, sobre lo que ha de ser verdadero y lo que no en circunstancia y en espacio. Esto es lo que hacen los expertos. Desde luego, la prueba trata de tener representatividad para tratar de matizar la diversidad cultural natural entre los países miembros de la OCDE.

Si es cuestión de consenso, podemos preguntarnos ¿es mejor o más verdadero lo que dice un grupo de expertos frente a lo que pueda determinar un conjunto de educadores que comparten un espacio escolar, una identidad y una aspiración de conocimiento junto con su comunidad de referencia?

Si digo que no es mejor estaría negando la validez del conocimiento teórico y eso sería dudar de mi propio conocimiento; si digo que sí, estaría cerca de un pensamiento totalitario. Con lo que puedo concluir, por no tener respuesta intelectual o ética aceptable, que los términos de la pregunta nos llevan a un falso problema.

47 OECD (2004), What makes School Systems perform?. School Systems through the Prism of PISA 2000. Paris, OECD.

Creo que una pregunta más productiva, que nos lleva a un problema de mayor conocimiento sobre las pruebas estandarizadas y su posible utilidad es la que indaga sobre el origen de la inclusión de México como participante en estas experiencias internacionales y en los propósitos que persiguen nuestro país y las agencias internacionales. La pregunta sería ¿Por qué la voluntad política de evaluar de esta manera?

Arregui y Ferrer (2002) mencionan que el renovado interés por la calidad de la educación, entendiéndose por calidad más y mejores aprendizajes, se inscribe en el contexto de fuertes cambios políticos y económicos de orden mundial, donde las reglas del libre mercado, la globalización y la irrupción de las Tecnologías de Información y Comunicaciones imponen un reajuste y una redefinición de las metas y propósitos de los sistemas educativos nacionales, así como del papel del Estado en la consecución de esas metas. Estos cambios se caracterizan por una serie de objetivos que, en conjunto, definen lo que se ha denominado “una nueva ortodoxia”, estos objetivos son:⁴⁸

- 1) Mejorar las economías nacionales estableciendo un vínculo estrecho entre escolarización, empleo, productividad y mercado.
- 2) Mejorar los resultados del aprendizaje de competencias y destrezas que requiere el mundo laboral;
- 3) Lograr un mayor y mejor control de los sistemas educativos nacionales sobre los contenidos curriculares y sobre la evaluación;
- 4) Reducir los costos de gobierno en educación;
- 5) Ampliar las contribuciones de la comunidad a la educación, mediante su participación en la toma de decisiones escolares y mediante la presión de la libre elección de mercado.

Propongo que comparemos esta nueva ortodoxia con lo que señala la Ley General de Educación, en el artículo segundo: “La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social”.

Para evaluar, resulta evidente que la construcción de pruebas estandarizadas tendría que ser, por necesidad, diferente si tomamos como base los cinco propósitos de la nueva ortodoxia o si las construimos tomando como base la idea de desarrollo del individuo, transformación social y solidaridad. Técnicamente, no tiene validez de hipótesis el juicio sobre un tipo de educación cuando la base teórica de construcción de pruebas es diferente al fundamento del sistema educativo respectivo. De manera que la imposición de un tipo de interpretación estaría sustituyendo el acuerdo social sobre los propósitos de la educación.

No obstante lo anterior, si tomamos como base el conocimiento disciplinario, resulta que las materias de ciencias naturales y matemáticas y las formas de expresión de la lengua tienen un carácter universal, así que la invalidez de hipótesis se matiza y el acuerdo social a través de facultades políticas, tiene un límite.

Lo anterior nos indica que las respuestas determinantes sobre la validez de las pruebas están a discusión y las opiniones se extienden en un espectro de referencias técnicas demostrables y posturas ideológicas.

48 Arregui, Patricia y J. Guillermo Ferrer (2002), Pruebas internacionales de logros de aprendizaje: impacto sobre los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación y lo criterios para guiar las decisiones sobre la participación del Perú y otros países de América Latina, Lima, Perú, GRADE-PREAL.

En este punto, volvamos a preguntarnos sobre los propósitos que tiene la administración pública para insertar, en la política educativa, la evaluación a través de pruebas estandarizadas. Una respuesta se puede encontrar en la exposición de motivos del Decreto de creación del Instituto de Evaluación en el que se observa la necesidad de crear un sistema sólido, confiable e independiente de evaluación, como vía para el control y aseguramiento de la calidad de la educación. Este sistema debe satisfacer la demanda social por conocer los resultados del Sistema Educativo Nacional.

El artículo 5° del Decreto mencionado, señala que la SEP y el INEE establecerán la política de evaluación que contendrá: los referentes de comparación para llegar a juicios de valor y las consecuencias de la evaluación en términos de apoyos compensatorios, estímulos, medidas preventivas o correctivas y financiamiento, entre otras cosas.

La propuesta está a tono con las nuevas formas de administración y gestión pública de la educación, derivadas de los cinco propósitos antes mencionados. Esta nueva forma de administración implica la responsabilidad social y profesional de las escuelas y de los profesores por los resultados de la educación, la corresponsabilidad social y el control central de las mediciones de la calidad de la educación. Implica, también, la aplicación de mecanismos de rendición de cuentas.

Desde luego, las nuevas formas de administración, redimensionan la visión tradicional del Estado educador y las responsabilidades de la gestión pública. Lo novedoso para nuestro país es que el Decreto estipula la rendición de cuentas del subsistema de educación básica, fuertemente controlado hasta ahora por la acción gubernamental y el sindicato de maestros, basada en la evaluación del aprendizaje con pruebas estandarizadas, la medición de indicadores y la asociación de los resultados con un sistema de consecuencias aún no definido.

Lo que tendría que seguir a estos propósitos sería una mayor autonomía de las escuelas y su comunidad académica para que, efectivamente, pueda ubicarse ahí la responsabilidad de la calidad de la enseñanza.

Diversos analistas coinciden en opinar que nos encontramos en un momento de transición inacabado, caracterizado por las contradicciones de un discurso moderno y de apertura a nuevas formas sociales y la permanencia de tradiciones fuertemente arraigadas en la dinámica social de nuestro país. La educación no es ajena a estas contradicciones.

En el plano internacional, Theisen y colaboradores (1983)⁴⁹ mencionan tres objetivos principales para la aplicación de pruebas estandarizadas:

1. Comparar el logro académico relativo entre países y por asignatura;
2. Identificar implicaciones de política educativa para un país a través de los determinantes de logro hallados en otros países; y
3. Re-evaluar las prioridades de inversión dentro de un país para elevar la calidad de los aprendizajes.

Ilustraré con dos ejemplos el debate acerca de la pertinencia de la educación comparada. El primero es sobre los países asiáticos y los resultados de las pruebas PISA, TIMMS y de algunas Olimpiadas de física y matemáticas. Es conocido que Corea, que ha figurado entre los primeros lugares en las pruebas internacionales, tiene un sistema fuertemente centralizado, la educación básica es obligatoria y el país muestra orgulloso de las altas tarifas escolares para las familias. Un logro importante es la vinculación estrecha entre escuela y trabajo, y es reconocido que el despegue económico coreano se debe, en gran

49 Citado por Arregui y Ferrer (2002), *ibidem*.

parte, a los altos índices de educación de su población. Otro ejemplo, es el que muestra la comparación de los diferentes sistemas de educación inicial y desarrollo profesional de sus profesores y la organización del proceso educativo dentro de la escuela; los datos indican que los países con buenos resultados tienen una formación rigurosa de su profesorado y sistemas de selección altamente competitivos; asimismo, las escuelas tienen márgenes de libertad relativos para definir algunos aspectos del currículo y la forma como es enseñado. En mi opinión, el primer caso entraría en conflicto con nuestra tradición educativa pública y el segundo caso tal vez pudiera ser tomado como modelo para transformar esa tradición en México.

5.- Conclusiones

En síntesis:

1. Nos encontramos en un estadio de evaluación en el que los estándares y los parámetros de referencia para juzgar la calidad están definidos por expertos y técnicos del currículum y de la evaluación. No se han diseñado los mecanismos de participación efectiva de las comunidades escolares en estas definiciones. La apropiación por parte de estas comunidades de los mecanismos de revisión de la actividad escolar, es requisito antecedente a una voluntad de cambio efectivo.
2. La utilidad de los procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad de la educación, depende de la confluencia entre los términos que definen el concepto de calidad y los desarrollos tecnológicos sensibles a esa definición. Diferentes definiciones requieren de procesos de evaluación diferentes.
3. Las pruebas estandarizadas y su aplicación a gran escala funcionan como un indicador de un tipo de calidad específico, el de más y mejores aprendizajes para el sistema productivo, en la lógica de la “nueva ortodoxia”. No nos dicen nada acerca de los procesos escolares y cómo pueden ser mejorados, no están hechas para eso.
4. Los estudios comparados y los ranking deben interpretarse a la luz de las condiciones de tradición y voluntad de cambio del país respectivo.

LOS AUTORES

Luis Eugenio Todd Pérez

Médico de profesión y maestro por vocación, oriundo de la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Graduado en la Universidad de Nuevo León en 1959, con posgrados en el Hospital de Enfermedades de la Nutrición de la Ciudad de México, D. F., en las Universidades de Cornell, en Nueva York, Georgetown en Washington y en la Escuela de Medicina de la Universidad de Washington en San Luis Missouri.

Maestro e investigador, ha ocupado diversos puestos directivos en la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde fue rector entre 1973-1979. También ha ocupado posiciones de relevancia en el gobierno estatal y federal: Secretario de Salud (1979-1982) y Secretario de Educación y Cultura del Estado de Nuevo León (1985-1988), Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP (1988-1992) y Embajador, Representante Permanente de México ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1992-1995).

Académico, consultor científico, editorialista, ha escrito 10 libros sobre educación, literatura y humanidades, y más de 50 artículos sobre Medicina. Recibió el Premio Nacional al mejor trabajo de investigación por la Academia Nacional de Medicina en 1972, y por la Academia de Neurología en 1981. También ha recibido distinciones internacionales, habiendo fungido como Presidente de la Sociedad Americana de Resonancia Magnética Nuclear y como miembro de 8 sociedades internacionales relacionadas con la ciencia. Actualmente es Director General del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León.

Guadalupe Ruiz Cuéllar

Estudió la licenciatura en Ciencias Sociales en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Maestría en Investigación en Ciencias del Hombre y el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). De este último programa se graduó con mención honorífica.

Ingresa al Departamento de Educación en agosto de 1984 donde es Profesora Investigadora de Dedicación Exclusiva. Ha participado en diversos proyectos de investigación, en las líneas de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica y Sistemas, Instituciones y Políticas Educativas.

En labores de gestión dentro de la UAA se desempeñó como Coordinadora del Programa de Investigaciones Educativas; Coordinadora Adjunta del Doctorado Interinstitucional en Educación y coordinadora de la Maestría en Investigación Educativa.

Como fruto de su labor de investigación ha publicado artículos y capítulos en libros y ha presentado ponencias en eventos locales, nacionales e internacionales. Su tesis doctoral fue publicada en 1999 por la UAA bajo el título *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*.

Fue vocal de los Comités Directivos 2000-2001 y 2002-2003 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Fue miembro del Comité Científico del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ha colaborado con otras instituciones de educación superior del país en la impartición de cursos y en la evaluación de proyectos de investigación. Actualmente es miembro del Consejo Científico de la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Desde junio de 2000 pertenece al Sistema Nacional de Investigadores en la categoría de investigador Nacional Nivel I. En octubre de 2002 fue nombrada miembro del Consejo Técnico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en el área de evaluación de escuelas, distinción a la que renunció al ser nombrada Directora de Evaluación de Escuelas del mismo Instituto, cargo en el que se desempeña en la actualidad.

Rolando Emilio Maggi Yáñez

Tiene estudios de licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública (UNAM) y de posgrado en Enseñanza Superior (Universidad La Salle).

Fue Jefe del Departamento de Investigación de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares, Secretario fundador y Secretario Técnico del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Coordinador Nacional de la Red Mexicana de Información y Documentación en Educación. Investigador Titular en el Centro de Estudios Educativos, A.C. y Coordinador del Diplomado en Valores de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU). También fue Consultor del Proyecto Multinacional de Educación Técnica de la Organización de Estados Americanos en Venezuela, de la Red de Educación y Producción Latinoamericana en República Dominicana y del Proyecto de Mejoramiento y Expansión de la Educación Técnica de Nivel Medio y Post-Medio en Chile.

Ha coordinado múltiples actividades de capacitación y formación en todos los niveles educativos y posee una amplia experiencia de trabajo en la aplicación de programas de mejoramiento de la calidad de la educación, planeación educativa, vinculación entre educación y producción, valores, metodología de la investigación y formación de investigadores. Profesor en diversos posgrados, recibió la distinción *Indivisa Manent*, otorgada por la Universidad La Salle a la excelencia académica.

Cuenta con más de 80 publicaciones, individuales y en coautoría. Entre otras, destacan los libros de texto oficiales sobre Formación Cívica y Ética para los tres grados de secundaria, editados por el Fondo de Cultura Económica; los de Valores, Desarrollo Humano y Calidad, utilizados en el CONALEP (LIMUSA y Patria Cultural); la Guía Académica del Estudiante Universitario, manejada por la Universidad Autónoma de Nuevo León y otras instituciones de educación superior (C.E.C.S.A.); los estados del conocimiento “Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México”, “Educación, valores y derechos humanos” y “Uso e impacto de la investigación educativa en la toma de decisiones”, preparados para el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE-SEP-CESU/UNAM).

Actualmente se desempeña como Investigador-Consultor Independiente. Es asesor externo del Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

Carmen Carrión Carranza

Doctorada en Educación por la Universidad de Newport, es licenciada en Psicología por la Universidad Iberoamericana, con estudios de doctorado terminados en Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid.

Ha trabajado desde hace más de 25 años en las áreas de evaluación y planeación en la Universidad Autónoma Metropolitana (Rectoría General); la Universidad Nacional Autónoma de México (Coordinación de Desarrollo Académico y Dirección General de Planeación) y ANUIES. En esta última fue Coordinadora de Apoyo a la Autoevaluación Institucional y Directora de Relaciones Internas. También ha sido profesora de asignatura en el Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana; en la Facultad de Contaduría y Administración, en la Escuela Nacional de Trabajo Social y en la Facultad de Derecho de la UNAM, de la Universidad de Monterrey y de la Universidad Veracruzana; actualmente es profesora de asignatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Fue representante del Secretario General Ejecutivo de la ANUIES en el Grupo Técnico de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA); asesora del C. Secretario de Educación Pública para el desarrollo del Programa Nacional de Modernización de la Educación (1989-1994) en el área de Educación Abierta; Jefa de la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras (1997-2000).

Ha sido consultora del Programa universitario de estudios de género, UNAM; Coordinación de Servicios académicos, UNAM; Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE); Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (actualmente); Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República y del Gobierno del Estado de Nuevo León (actualmente).

Entre sus publicaciones destacan los libros Marco normativo para la calidad de la educación (comp., Senado de la República), Principios y valores para evaluar la educación (Paidós), Diálogos para la reforma de la Universidad (UNAM) y Evaluación del aprendizaje (UNITEC); el “Manual de autoevaluación institucional” (CIEES); la “Guía técnica de Teoría General de Sistemas aplicada a la asistencia social” (DIF) y diversos artículos publicados en revistas arbitradas.

Directora General de NOUS. Grupo de Orientación Libre, S.C. y socia de AUGEA, S.C. (Para el desarrollo e innovación de sistemas de competencias).

Actualmente es Secretaria ejecutiva del Comité Regional Norte de Cooperación de la UNESCO.

Ismael Vidales Delgado. Es el Director del Centro de Altos estudios e Investigación Pedagógica. En 1963 fue seleccionado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) que impartiera clases de Ciencias Naturales para niños de 4°, 5° y 6° por TV siendo el primer maestro de este tipo en México. Ha obtenido la presea “Mejor Maestro” en el Instituto Irlandés de Monterrey y la Universidad Regiomontana. Fue conductor del programa de Matemáticas “*El Juego de la Verdad*” para la Preparatoria Abierta del ITESM en el Canal 8 en coordinación con el CEMPAE. (Centro de Estudios, Métodos y Procedimientos Avanzados de Educación). Fue el Director fundador de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad UPN 19 A Monterrey) en 1979. Fue Director General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el país y Sub secretario de Desarrollo Académico E investigación Educativa en Nuevo león. Ha recibido, las preseas: “Rafael Ramírez”, “Altamirano” y “Al Mérito Histórico-Capitán Alonso de León”. Es consejero educativo del ILCE, el periódico EL NORTE y la Universidad Regiomontana. Ha sido maestro durante más de cuarenta años en todos los niveles educativos y es autor de más de ochenta obras escolares de circulación nacional.

Rolando Emilio Maggi Yañez. Es ingeniero en Ejecución en Minas (Universidad Técnica del estado, Chile:1971), licenciado en Ciencia Política y Administración Pública (UNAM:1985), además cuenta con estudios de Maestría en Enseñanza Superior (Universidad La Salle: 1990). Ha tomado diversos cursos y diplomados relativos a la investigación educativa en el CEE, la SEP, el CIDE...cuenta con sólida experiencia como investigador educativo y consultor independiente, coordinó el Diplomado “Educación en Valores” de la Asociación Mexicana para las naciones Unidas A. C. (2003), es miembro del COMIE y a desarrollado infinidad de proyectos, artículos, ensayos breves y libros de texto (Formación Cívica y Ética I, II y III: FCE, 1999), Guía Académica del estudiante Universitario (UANL:2000).

Miriam Romo Pimentel. Es licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad Intercontinental: 1992) y Licenciada en Filosofía (UNAM: 2005). Se ha desempeñado como editora de textos escolares para bachilleres en las especialidades de Ciencias y Matemáticas; como Coordinadora editorial (Grupo Patria Cultural, McGraw-hill Interamericana), Directora de ediciones (Cincel ediciones), Gerente de producción (Editorial EDAMEX), correctora de estilo (Centro de Aprendizaje Organizacional), maestra de redacción (Instituto Cultural Helénico, Instituto Cultural Ludwing Von Mises) e investigación (La Prensa:1994).

Irma P. Sáez Collado. Es licenciada en Psicología, así como en Educación Preescolar. Cuenta con un diplomado en Tanatología. Ha llevado diversos cursos y diplomados sobre psicología y psicoterapia infantil; Prevención de la violencia intrafamiliar; e, Informática educativa. Se ha desempeñado como psicoterapeuta en diversas instancias públicas oficiales, escuelas y colegios, así como en la práctica privada. Ha colaborado como asistente de investigación; y como documentalista en el Centro Regional de Investigaciones Ecuménicas.

Cuarta de forros

Para la obtención de aprendizajes significativos en los estudiantes, es deseable que el maestro conozca a fondo los temas de la asignatura, disponga de una metodología apropiada para enseñarla, y posea suficientes recursos de evaluación.

De acuerdo con los resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales en las que ha participado México, algo no está funcionando bien en nuestro sistema educativo, lo cual nos lleva a plantearnos algunas preguntas: ¿Cuál es la finalidad de la evaluación?, ¿Qué relaciones de poder la han rodeado?, ¿Por qué se privilegia el examen escrito sobre otros recursos de evaluación?, ¿Qué tanto se obedecen la normativa para evaluar a los alumnos?

Se sabe empíricamente que la evaluación educativa pocas veces es utilizada en su carácter reeducativo y más bien se la utiliza como un recurso de medición, o como un medio de control sobre alumnos y padres de familia, y lo más lamentable, también se está utilizando como un medio de recaudación económica.

Se sabe también que al elaborar instrumentos de evaluación o asignar calificaciones, los maestros tienden a guiarse: por su experiencia o criterio en vez de utilizar principios teóricos explícitos; por ello la mayoría de los exámenes no responden a los requerimientos pedagógicos básicos, como son validez y confiabilidad.

En este volumen el lector encontrará la opinión de cuatro expertos en el tema, que analizan las prácticas de evaluación, identifican las condiciones que las determinan y los riesgos que implica la generalización de algunas de ellas; también revisan la comprensión y el uso los Libros del Maestro; y ponderan los exámenes como práctica dominante en la evaluación escolar.