



**Mi Universidad**

**LIBRO**



LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TERCER CUATRIMESTRE

*Marzo-Abril*

---

## Marco Estratégico de Referencia

---

### Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían

intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzitol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

## **Misión**

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **Visión**

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

## Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

## Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

## Eslogan

“Mi Universidad”

## ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

---

## Doctorado En Educación

---

### Objetivo de la materia:

Conocer la aproximación conceptual a la idea de evaluación o proceso de evaluación, cuáles son sus componentes y principales elementos a tener en consideración en la construcción de una idea más comprensiva de la evaluación.

### Criterios de evaluación:

| No                                      | Concepto                         | Porcentaje  |
|---|----------------------------------|-------------|
| 1                                       | Trabajos en plataforma Educativa | 60%         |
| 2                                       | Examen                           | 40%         |
| <b>Total de Criterios de evaluación</b> |                                  | <b>100%</b> |



# INDICE

## Unidad 2

### Las funciones de la evaluación

#### 2.1 Funciones de la evaluación educativa

#### 2.2 La evaluación educativa en México

#### 2.3 La evaluación como instrumento de política educativa

#### Actividad para semana 2:

Se realizará un cuadro comparativo: los conceptos principales se presentan a manera de exposición de ideas, que se utiliza para comparar dos o más elementos teniendo en cuenta sus semejanzas, diferencias o características distintivas de forma adecuada, clara, pertinente y precisa, lo cual demuestra lectura y análisis del tema.

Dudas o comentarios

Nelsy Patricia Melgar Marroquín

9631594473

## UNIDAD 2

### 2.1 FUNCIONES DE LA EVALUCACIÓN EDUCATIVA

Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación.

Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de Identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989).



La evaluación, por tanto, se caracteriza como: Un proceso que implica recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones.

Finalmente, Deben diferenciarse los conceptos de investigación y evaluación. Ambos Procesos tienen muchos elementos comunes, aunque se diferencian en sus fines: en La evaluación es un proceso que busca información para la valoración y la toma de

decisiones inmediata. Se Centra en un fenómeno particular. No Pretende generalizar a otras situaciones. □ La investigación es un procedimiento que busca conocimiento generalizable, conclusiones (principios, Leyes y teorías), no tiene necesariamente una aplicación inmediata (De La Orden, 1989).

## ÁMBITOS DE LA EVALUACIÓN

Tradicionalmente, la evaluación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, etc., adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza.

A partir de los años sesenta, la evaluación se ha extendido a otros ámbitos educativos: actitudes, destrezas, programa educativo, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación.

|   |  |
|---|--|
| <b><u>PARA EL ALUMNO</u></b>                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informativa.</li> <li>2. Orientadora.</li> <li>3. Motivadora.</li> </ol>   |
| <b><u>PARA EL PROFESOR</u></b>                | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer el ritmo de aprendizaje.</li> <li>2. Diagnosticar su nivel.</li> <li>3. Pronosticar.</li> <li>4. Agrupar o clasificar.</li> <li>5. Motivar a los alumnos</li> <li>6. Calificar.</li> <li>7. Mantener informados a los padres.</li> </ol> |
| <b><u>COMO RECURSO DE ACCIÓN TUTORIAL</u></b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Finalidad de orientación escolar, profesional y personal del alumno.</li> </ol>  |
| <b><u>PARA EL PROCESO EDUCATIVO</u></b>       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Constatación y revisión de forma continúa de la validez en la actuación de cada uno de los diferentes elementos que intervienen incluso en la evaluación. (Metaevaluación).</li> </ol>   |

Esta Extensión de la evaluación a otros ámbitos tuvo lugar en los Estados Unidos A finales de los años 50 Debido a circunstancias tales como: la crítica a la eficacia de las escuelas públicas, la gran inversión dedicada a la educación que exigía una rendición de cuentas (Accountability), etc.

Por tanto, el campo de aplicación de la evaluación se extiende a alumnos, profesores, directivos, instituciones, la administración, etc. Y Va a ser, precisamente, a raíz de la extensión del ámbito evaluador cuando van a surgir una serie de modelos de evaluación de gran relevancia.

## **EVALUACIÓN/PROMOCIÓN**

La Decisión de promoción es la que, con más frecuencia, debe enfrentar el profesor, desde las promociones formales (curso A curso) hasta las promociones diarias (de Una tarea a otra, cuando se considera que se ha alcanzado un nivel de conocimientos suficiente).

Por tanto, la evaluación puede resultar un elemento estimulante para la educación en la medida en que pueda desembocar en decisiones de promoción positivas, y para ello es preciso que el sistema educativo sea público y coherente, ofreciendo la información para ofrecen la dificultades que puedan surgir.

Para ello, es necesaria una definición clara de los objetivos previos y una recuperación inmediata en caso de fracaso. En Caso de que el fracaso sea reiterado, se hace imprescindible la utilización de procesos diagnósticos y terapéuticos. Por tanto, lo deseable es la promoción tanto desde el punto de vista del aprendizaje como desde el punto de vista del desarrollo armónico de la persona.

## **TIPOS DE EVALUACIÓN**

Esta Clasificación atiende a diferentes criterios. Por tanto, se emplean uno u otro en función del propósito de la evaluación, a los impulsores o ejecutores de la misma, a cada situación concreta, a los recursos con los que contamos, a los destinatarios del informe evaluador y a otros factores.

### **Según Su finalidad y función**

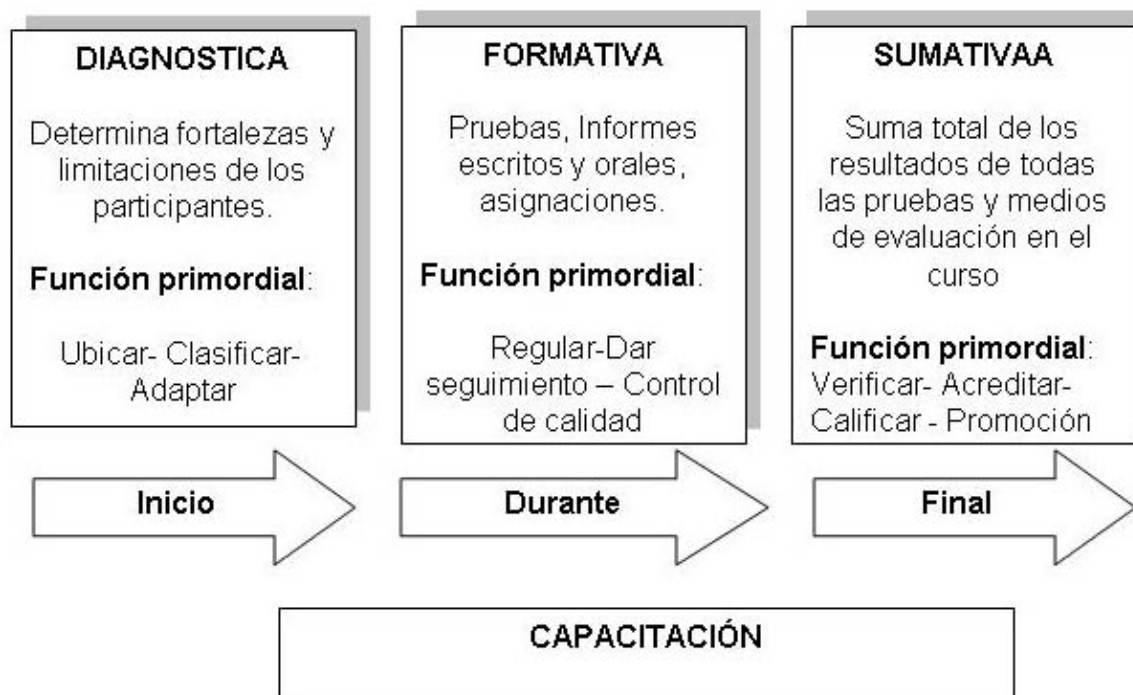
- a) **Función formativa:** la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos.

Es La más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se

empleen para la mejor de los mismos. Suele Identificarse con la evaluación continua.

**b) Función sumativa:** suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables.

Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.



Según Su extensión

a) Evaluación global: se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Se Considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con Este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible. El Modelo más conocido es el CIPP De Stufflebeam.

- b) Evaluación parcial: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de un alumno, etc.

## 2. Tipos de evaluación

|                  |                       |                  |                         |
|------------------|-----------------------|------------------|-------------------------|
| <b>FUNCIÓN</b>   | <b>FORMATIVA</b>      |                  | <b>SUMATIVA</b>         |
| <b>TIEMPO</b>    | <b>INICIAL</b>        | <b>CONTINUA</b>  | <b>FINAL</b>            |
| <b>REFERENTE</b> | <b>NORMATIVA</b>      | <b>CRITERIAL</b> | <b>PESONALIZADA</b>     |
| <b>AGENTE</b>    | <b>AUTOEVALUACIÓN</b> |                  | <b>HETEROEVALUACIÓN</b> |

Según Los agentes evaluadores

- a) Evaluación interna: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc. A Su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
- Autoevaluación: Los evaluadores evalúan su propio trabajo (un Alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc). Los Roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas
  - Heteroevaluación: Evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar Al Claustro De profesores, un profesor a sus alumnos, etc

- **Coevaluación:** Es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos Y profesores mutuamente, unos y otros equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar Y viceversa).

Evaluadores Y evaluados intercambian su papel alternativamente.

b) **Evaluación externa:** se da cuando agentes integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele Ser el caso de la "evaluación De expertos". Estos Evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

|                  | <b>INICIAL/DIAGNOSTICO</b> | <b>REFERENCIA PARA EL PROCESO E-A DEL ALUMNO</b>                        |
|------------------|----------------------------|---|
| <b>FUNCION</b>   | FORMATIVA                  | RETROALIMENTACION DURANTE EL PROCESO EDUCATIVO                          |
|                  | SUMATIVA                   | DETERMINACION DEL PRODUCTO FINAL EN REFERENCIA A LA EVALUACION INICIAL  |
| <b>REFERENTE</b> | NORMATIVA                  | EVALUACION DEL ALUMNO EN FUNCION DEL RENDIMIENTO DEL GRUPO DE CLASE     |
|                  | CRITERIAL                  | EVALUACION DEL ALUMNO A PARTIR DE UNOS CRITERIOS EXTERNOS               |
| <b>MOMENTO</b>   | COMIENZO                   | AL INICIO DEL PROCESO DE E-A, PARA CONOCER LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS    |
|                  | PROCESO                    | DURANTE EL PROCESO DE E-A PARA REAJUSTAR, MEJORAR Y PERFECCIONAR        |
|                  | FINAL                      | AL TERMINO DEL PROCESO DE E-A PARA CONOCER LOS CONOCIMIENTOS ALCANZADOS |
| <b>AGENTE</b>    | AUTOEVALUACION             | EL ALUMNO EVALUA SUS PROPIAS ACTUACIONES                                |
|                  | COEVALUACION               | LOS ALUMNOS SE EVALUAN POR PAREJAS O ENTRE GRUPOS                       |
|                  | HETEROEVALUACION           | EL ALUMNO ES EVALUADO POR EL PROFESOR Y POR LAS PERSONAS RELACIONADAS   |

**Cuadro 1.** Tipos de Evaluación.

Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente.

En El caso de la evaluación de centro, sobre todo, se están extendiendo la figura del "asesor externo", que permite que el propio centro o programa se evalúe a sí

mismo, pero le ofrece su asesoría técnica y cierta objetividad por su no implicación en la vida del centro.

Según El momento de aplicación

a) Evaluación inicial: se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste En la recogida de datos en la situación de partida. Es Imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

b) Evaluación procesual: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. A lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La Evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

c) Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. O para la consecución de unos objetivos. Según El criterio de comparación Cualquier Valoración se hace siempre comparando el objeto de evaluación con un patrón o criterio.

En Este sentido, se pueden distinguir dos situaciones distintas:

- a) En caso de que la referenciase a el propio sujeto (sus Capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro objeto de la evaluación en si mismo (las Características de partida de un programa, los logros educativos de un centro en el pasado, etc.), estaremos empleando la AUTOREFERENCIA Como sistema
- b) En el caso de que las referencias no sean el propio sujeto, centro, programa, etc., lo que se conoce como HETEROREFERENCIA,

Nos encontramos con dos posibilidades:



b.1) Referencia O evaluación criterial: Aquella En las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidas. Es El caso en el que comparamos el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo, o los resultados de un programa de educación compensatoria con los objetivos que éste se había marcado, y no con los resultados de otro programa.

b.2) Referencia O evaluación normativa: El Referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores). Lo Correcto es conjugar siempre ambos criterio para realizar una valoración adecuada, aunque en el caso de la evaluación de alumnos, nos parece siempre más apropiada la evaluación que emplea la autorreferencia o la evaluación criterial. El Empleo de uno u otro tipo de evaluación dependerá siempre de los propósitos de la evaluación y de su adecuación al objeto de nuestra evaluación.

## 2.2 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

En América Latina se han dado procesos de mejoramiento en las prácticas de evaluación educativa y México no ha sido la excepción. Con los cambios en los marcos regulatorios y la creación de instituciones que vigilan los procesos de evaluación en el sector educativo, alineando los objetivos y metas con las propuestas internacionales de evaluación, México posee una trayectoria en la experiencia de actualización de sus sistemas que bien vale la pena analizar, no solamente por sus logros sino también por sus limitaciones que pueden ser tenidas en cuenta para otros países cuyo recorrido podría encontrarse en estadios preliminares con situaciones similares al caso mexicano.

En la primera parte del presente artículo se exponen los aspectos teóricos de la evaluación educativa seguido de los antecedentes en México; a continuación se exponen los componentes de dicha evaluación, tanto de las escuelas como de la capacitación de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, además de los procesos que actualmente presenta la evaluación educativa en México; finalmente, se presentan las conclusiones y reflexiones.

### 2.2.1 MARCO TEÓRICO

La evaluación supone la acción de evaluar, es decir, atribuir o determinar el valor de algo o alguien. La evaluación “evaluada” con base en la medición consiste, para algunos autores como Thorndike y Hagen (1961), en la introducción de una racionalidad conferida por “buenas técnicas de medición [que proporcionarían] una base sólida necesaria para una sana evaluación” a los juicios intuitivos e informales a fin de proveerlos de objetividad.

De este modo, la evaluación debe contemplar un proceso comprensivo de análisis del desempeño del alumno, dinámico, crítico, creativo, cooperativo, que presupone el acompañamiento constante y que toma en cuenta las diversas dimensiones de la actuación del alumno. En este sentido, contribuye a la toma de decisiones y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, y enfatiza un aspecto de diagnóstico procesal, informando a los protagonistas de la acción para su perfeccionamiento constante (Capelleti, 1999).

Siguiendo a Wolff (2006:14), la evaluación educacional puede entenderse como “medidas del grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares, ya sean establecidos por las autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales”.

La educación como concepto ha sido definida desde varias disciplinas y áreas del conocimiento –la pedagogía, la historia, la psicología, la sociología, la filosofía, la economía, la política o la demografía–, las cuales defienden diferentes perspectivas. De igual forma, en el caso latinoamericano, en el último siglo, su abordaje ha experimentado dos enfoques: el primero abarca dos décadas –desde los años cincuenta hasta los setenta– y es conocido como “educación para el desarrollo”, concomitante con la teoría de la dependencia y la sustitución de importaciones, ambas preocupaciones, por ese entonces, de los países subdesarrollados o del tercer mundo; el segundo, denominado “educación para la transformación productiva con equidad”, orientado desde el Consejo Económico para América Latina y el Caribe (CEPAL) a partir de la década de los ochenta, coincide con la crisis fiscal de los países de la región.

Granjal identifica estos cambios en la manera de asumir la educación como “movimientos de conceptualización” de la educación, evidenciados así:

“a) más que una inversión en capital humano, la educación es pensada ahora como inversión en conocimientos; b) más que calificar una fuerza de trabajo como cuadros profesionales para desempeñar posiciones laborales fijas, la educación debe desarrollar la capacidad de aprender a aprender generando recursos humanos susceptibles de ser reentrenados a lo largo de su vida; c) la educación y el conocimiento constituyen el eje para la transformación productiva con equidad”.

Tomando como referencia varios de los elementos que resaltan cada una de estas perspectivas y enfoques, se entenderá la educación como proceso, pero también como medio o instrumento.

Como proceso, la educación es integral e integradora, implica un recorrido sociocultural que inicia en la etapa de socialización del individuo y continúa desarrollándose y moldeándose en el tiempo, esto por medio de las diferentes experiencias e intercambios del individuo con los otros y el entorno del cual hace parte.

Como medio o instrumento, la educación es el vehículo por medio del cual los individuos de una sociedad no sólo se aproximan al conocimiento, sino que acceden a nuevas formas y dimensiones de su vida en sociedad que contribuyen a mejorar la calidad de la misma, tanto a nivel individual como societal. Ocampo, Secretario Ejecutivo de la CEPAL, en un texto titulado “Educación: clave para el fortalecimiento de la democracia” (sin fecha) describe muy bien a la educación como instrumento: “la educación es, indudablemente, una llave maestra, ya que incide simultáneamente sobre la equidad, el desarrollo, y la ciudadanía.

La educación es esencial para desarrollar una competitividad basada en el uso más intensivo del conocimiento. Pero es también un derecho social y cultural, consagrado como tal en los acuerdos internacionales sobre derechos humanos. Tener educación permite acceder a trabajos de calidad, participar en las redes por las que circula el conocimiento e integrarse a la revolución de la información. Por esos motivos, la educación es crucial para superar la reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad. Su efecto en este ámbito es muy amplio, dado que mejora el ambiente educacional de los hogares futuros, y con ello, el rendimiento educativo de las próximas generaciones, así como las condiciones de salud del hogar y las posibilidades de movilidad socio-ocupacional ascendente, entregando además, herramientas esenciales de la vida moderna que evitan la marginalidad sociocultural y permiten una participación plena en el sistema democrático”.

## 2. ANTECEDENTES

### 2.2.2 LA EVALUACIÓN HASTA EL 2002

La evaluación del aprendizaje suele estar a cargo de los maestros y tiene lugar en determinados momentos (al final de cada año o ciclo escolar), con repercusiones importantes para cada estudiante en términos de aprobación o reprobación. Menos frecuentes, otras formas de evaluación son también usuales en estos sistemas: la evaluación del trabajo de docentes, de los directivos escolares y del propio sistema.

Tradicionalmente, en México la evaluación de los alumnos también ha estado a cargo de los maestros en cada escuela. Cuando el sistema educativo comenzó a experimentar el vertiginoso crecimiento que la explosión demográfica trajo consigo, los maestros utilizaban ampliamente pruebas de tipo objetivo difundidas por la SEP que, aunque rudimentarias, tenían la ventaja de ser homogéneas. En los años setenta, la SEP desarrolló evaluaciones en gran escala para el ingreso de alumnos de secundaria y luego para valorar el aprendizaje de los alumnos de primaria. Con este fin comenzaron a desarrollarse pruebas estandarizadas para su aplicación a muestras nacionales de alumnos. A principios de los años noventa la experiencia relativa a evaluaciones en gran escala incluía los exámenes de ingreso a la educación normal, los del Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Educación Secundaria y el Estudio integral de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

De 1992 a 1995 se aplicaron pruebas de aprendizaje para evaluar el Programa para Abatir el Rezago Educativo. El estudio de Evaluación de la Educación Primaria extendió este tipo de evaluaciones a todas las entidades. Durante la última década se hicieron también evaluaciones cualitativas, junto con actividades para desarrollar la capacidad de evaluación de aula de los maestros.

En 1993 se estableció el programa de estímulos económicos para maestros llamado Carrera Magisterial, en cuyo marco comenzaron a desarrollarse instrumentos para evaluar los factores de rendimiento escolar y profesional, lo que trajo consigo la necesidad de aplicar cada año pruebas de conocimientos a un gran número de maestros y alumnos.

En educación superior, en 1994, se creó el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, que diseña pruebas de ingreso a educación media superior, licenciatura y posgrado, así como de egreso de licenciatura. En el periodo de 96-97 se unificaron los procesos de selección de alumnos para las instituciones de nivel medio superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. De la segunda

mitad de la última década del siglo XX data igualmente el inicio de la participación de México en proyectos internacionales de evaluación, con las pruebas del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, y las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE.

En los primeros años del siglo XXI la tendencia a extender la evaluación educativa continuó. Con base en un anteproyecto elaborado a partir de la segunda mitad de 2000, en agosto de 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Al mismo tiempo la DGE amplió la difusión de los resultados de las pruebas de aprendizaje que aplica en el programa de Carrera Magisterial, el Programa de Escuelas de Calidad comenzó a desarrollar un importante proyecto de evaluación cualitativa continuando experiencias previas y algunas entidades siguieron realizando esfuerzos propios de evaluación y empezaron a difundir sus resultados.

### 2.2.3 EVALUACIÓN DE LOS ÚLTIMOS AÑOS Y EL PAPEL DEL INEE

Durante 2003 y 2004 varios procesos de evaluación previamente desarrollados por la SEP siguieron operando bajo su responsabilidad. Tal fue el caso de la estadística educativa, las Pruebas de Aprovechamiento Escolar de Carrera magisterial, el IDCEN y las Olimpiadas del Conocimiento, así como la evaluación del PEC. En los dos últimos años destaca el inicio de actividades del

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) cuya creación, en agosto de 2002, es la novedad más importante en el terreno de la evaluación educativa en México. Su trabajo se concertó en los siguientes puntos:

- Asumir la responsabilidad de las pruebas de lectura y matemáticas, previamente desarrolladas por la DGE, cumpliendo con la evaluación del sistema nacional de educación básica.
- Asumir la responsabilidad de las evaluaciones internacionales en que participa México, en particular las PISA, que se aplican en todo el país.
- Iniciar el desarrollo de un sistema de indicadores, a partir de las estadísticas educativas que recoge anualmente la SEP.
- Iniciar el desarrollo de modelos para la evaluación de las escuelas como unidades organizacionales.

- Realizar estudios retrospectivos de las evaluaciones de estándares nacionales que la SEP había llevado a cabo de 1998-2002, así como de las evaluaciones internacionales.

Se inició también la propuesta de una política nacional de evaluación con actividades de difusión de resultados y fomento de la cultura de la evaluación, incluyendo cursos sobre evaluación para periodistas. En el mismo sentido, el INEE comenzó a trabajar con las áreas de evaluación de las 32 entidades federativas cuyos titulares constituyen el Consejo Consultivo del Instituto.

En el último sexenio se diseñó un amplio programa que abarca distintos aspectos de la educación en México, incluyendo acciones que atañen a la evaluación:

- Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006. El programa se basa en un diagnóstico de la situación del sistema educativo, que destaca el impacto del crecimiento demográfico experimentado por México en la segunda mitad del siglo XX y la importancia de las políticas educativas adoptadas para hacerle frente. Como resultado, el Sistema Educativo Nacional experimentó un crecimiento notable, empezando por la educación primaria y extendiéndose progresivamente a la enseñanza secundaria, media superior y superior. En el apartado que contiene la visión de largo plazo que da sentido a las metas de corto plazo, se expresan claramente los propósitos del PRONAE. Dicha visión se denomina un enfoque educativo para el siglo XXI e incluye elementos generales que luego se precisan para cada tipo educativo en el apartado correspondiente. Se establecen tres grandes objetivos estratégicos de la política de educación básica, en términos de justicia educativa y equidad, calidad del proceso y el logro educativo y la reforma de gestión institucional.

La segunda parte del PRONAE consiste en un gran programa para la reforma de la gestión del sistema educativo como un todo en sus aspectos estructurales, incluyendo la federalización del sistema educativo, su financiamiento, los mecanismos de coordinación, consulta y participación, el marco jurídico y, desde luego, la evaluación, la investigación y la innovación educativa. Esta parte del programa incluye una visión específica de los aspectos relativos a la evaluación del sistema educativo en el horizonte del año 2025:

- La calidad del Sistema Educativo Nacional y sus componentes podrán ser apreciados objetivamente gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación que serán independientes de las autoridades, cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad; estos instrumentos de evaluación serán altamente valorados por maestros, directivos y sociedad.
- Las instituciones educativas, públicas y privadas, de todos los tipos, niveles y modalidades, satisfarán criterios básicos de calidad acordes con sus fines y misión.
- Operará un Sistema Nacional de Información Educativa, moderno y eficiente, cuya base de datos permita conocer con objetividad y precisión la situación del aprendizaje de los alumnos así como los niveles de desempeño de maestros, escuelas e instituciones y entidades administrativas.
- El Sistema de Información ofrecerá, en forma oportuna, un panorama actualizado del Sistema Educativo Nacional, para la toma de decisiones y rendición de cuentas.
- El Sistema Nacional de Indicadores Educativos sustentará la planeación y facilitará que autoridades, directivos y docentes utilicen dichos indicadores para la formulación de proyectos que mejoren la calidad.

El Programa Nacional de Educación presenta elementos programáticos para la reforma de la gestión del sistema educativo, que incluyen el objetivo estratégico de fortalecer la evaluación, el conocimiento y la gestión integral del sistema...; la política de...impulsar decididamente la evaluación, la investigación y la innovación educativas; el objetivo particular de...fortalecer el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional, mediante la consolidación del sistema de evaluación...renovados sistemas de información e indicadores...; y varias líneas de acción, entre las que se destacan:

- La consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, por medio de: la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), cuyas funciones se articularán con las de las instancias responsables de la evaluación de la SEP y las entidades federativas. La creación de un organismo para la evaluación de las instituciones de educación media superior. El establecimiento de lineamientos



para asegurar la calidad de las evaluaciones mismas y su adecuada utilización y difusión, evitando que se produzcan efectos contrarios a la equidad.

- El fortalecimiento de la cultura de la planeación y la evaluación.
- El desarrollo del Sistema nacional de Indicadores Educativos.
- La consolidación del Sistema nacional de Información Educativa.

## 2.2.4 COMPONENTES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Tomaremos como base el Cuadro I donde se aprecia el sistema educativo nacional de evaluación educativa a fin de ilustrar los componentes de la evaluación en México, divididos por funciones, insumos, productos y procesos.

| Niveles de evaluación, tipos y niveles educativos, instancias |  | Elementos del Sistema Educativo                                   |  |  |
|---|--|---|--|--|
|   |  | INSUMOS<br>Indicadores  | PRODUCTOS<br>Aprendizaje   | PROCESOS<br>Pedagógicos y<br>organizacionales                        |
| MICRO   | EBO: director y maestros de una escuela de educación básica        | Generan Información<br>Usan resultados                            | Evaluación primaria del aprendizaje de alumnos                         | Hacen autoevaluación de la escuela                                   |
|   | EPO: autoridades-académicos de inst. chica, dependencia o programa | Generan información<br>Usan resultados                            | Evaluación primaria del aprendizaje de alumnos                         | Autoevaluación de la institución, de la dependencia o del programa   |
| MESO  | EBO: Supervisores de zona escolar                                  | Integran información<br>Usan Resultados                           | Supervisión de prácticas de evaluación primaria                        | Evaluación externa de primer nivel; supervisión                      |
|   | EPO: Instituciones de ed. Media sup. o superior                    | Generan información<br>Usan resultados                            | Certificación alumnos  | Autoevaluaciones institucionales                                     |
| MACRO   | EBO: áreas estatales evaluación                                    | Integran información, usan resultados, hacen indicadores propios  | Certificación alumnos<br>Análisis evaluaciones nacionales.             | Eval. externa de segundo nivel                                       |
|   | EPO: COEPES, COPEMS  | Integran información, usan resultados, hacen indicadores propios  | Evaluaciones estatales<br>Supervisión de IES<br>Evaluaciones estatales | Evaluación externa de primer nivel                                   |
| MECA  | EBO: SEP (DCE, DCPP), INEE   | Diseña/mantiene sist. nacional indicadores<br>Análisis nacionales | Diseño de instrumentos<br>Evaluaciones nacionales                      | Diseñan metodologías, capacitan a usuarios otros niveles             |
|   | EPO: CENEVAL, CIEES, COPAES, Organismos acreditados                | Diseña/mantiene sist. nacional indicadores<br>Análisis nacionales | Diseño de instrumentos<br>Evaluaciones nacionales                      | Eval. externa de segundo nivel; diseño de metodologías, capacitación |

## ESCUELA

Para analizar el concepto de escuela es necesario primero identificar desde qué teoría de la educación se define. Ahora bien, la primera cuestión a aclarar es que a la educación (y a la escuela) debemos entenderla desde un proyecto socio-educativo-cultural y no exclusivamente curricular. La educación no es mera instrucción escolar; la incluye, pero va más allá. De esta manera, en la escuela se establecen relaciones pedagógicas y sociales específicas, que van dejando huellas en las personas que de ellas participan.

En el desarrollo de la pedagogía, bajo la influencia del pensamiento neomarxista, se inicia la pedagogía crítica en la cual podemos señalar dos etapas. La primera de ellas se identifica con la “pedagogía de la reproducción” (Bourdieu), a partir del concepto clave que usa para su interpretación de la realidad.

Establece un estrecho paralelismo entre las relaciones sociales que la escuela establece y promueve y las relaciones de dominación y subordinación sociales que se desprenden de lo económico. La escuela y el currículo operan reproduciendo la estructura social, cultural y económico-ideológica, que Althusser denominaría “aparatos ideológicos del Estado”.

Este énfasis puesto en la idea de la dominación es el punto sobre el que se constituye la crítica que articula el paso a la segunda etapa, las pedagogías crítico-transformadoras, que cambian el lenguaje de la crítica por el de la posibilidad, elementos que van a permitir una acción respecto de las estructuras socio político económicas. Ante todo, se insiste en el carácter activo del individuo y en las instancias de contradicción y ruptura. Estas son las categorías claves. Las pedagogías crítico-transformadoras se articulan en torno a tres nociones: conflicto, lucha y resistencia. La escuela ya no es vista como un reflejo del orden económico sino como un ámbito político-cultural con cierto grado de independencia, que permite entenderla como alternativa de contradicción al macrocontexto.

Los dos objetivos básicos de la educación en esta perspectiva son el desarrollo de una mentalidad crítica y la potenciación de los actores sociales para el cambio (Mc Laren), para lo cual es preciso redefinir el rol docente como el de un intelectual público (Giroux) cuya tarea es la mediación entre personas y grupos. Se hace necesario tomar conciencia de que la educación es una tarea política, que no puede

hacer abstracción de las cuestiones de valor y poder. Tanto el docente como el alumno se tornan como agentes históricos, sociales y culturales y las voces de los protagonistas se ven inseparablemente unidas al contexto social y cultural.

### Evaluación de las escuelas

La escuela tiene un papel fundamental en el proceso de evaluación del aprendizaje que se produce en el salón de clases, aunque éste se da en la propia escuela y más allá de ella. Incluir a la escuela en un lugar destacado del proceso de evaluación refiere a un proceso que va más allá de la verificación de rendimiento pues se piensa en una evaluación más global que involucre la condición existencial del alumno como tal y el control democrático, destacando la participación, las dimensiones cualitativas, el proceso y el resultado, además de contener también elementos para la toma de decisiones en el nivel docente y de unidad escolar<sup>2</sup>. Es decir, se destaca que la evaluación no puede ser un proceso aislado de la propuesta educativa sino que se debe enmarcar sin duda alguna en el contexto de un proyecto de educación y sociedad.

La evaluación de las escuelas como unidades organizacionales con identidad propia es la modalidad de evaluación que se ha desarrollado recientemente en México<sup>3</sup>. Las experiencias desarrolladas tomando como eje a las escuelas son diversas, pero no todas pueden ser tomadas como propuestas de evaluación de escuelas.

En este punto cabe hacer mención de algunas experiencias ligadas a los programas compensatorios que ha vivido el país desde 1991. El primero de ellos fue el Programa para Abatir el Rezago Educativo, que incluyó entre sus ítems uno denominado Contribución de la evaluación al incremento de la calidad de la educación, a cargo de la Dirección General de Evaluación (DGE), donde se abordó el tema de evaluación de las escuelas. Para 1997 se publicó el Modelo de autoevaluación del centro escolar, informe de resultados, una alternativa para mejorar el trabajo escolar, contando además con otros programas en el marco del estudio Evaluación de la Educación Primaria, en el que las instituciones escolares y sus aulas han sido tomadas como objetos de estudio, abordando temas de gestión escolar y de práctica pedagógica.

Al respecto, menciona Latapí (2003:135): “en cuanto a la evaluación de escuelas, el tema es más complejo porque intervienen muchos factores cualitativos; aunque se

espera lograr un entendimiento con el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), para tener una unidad de medición de la escuela como sujeto fundamental de la evaluación”.

Este proyecto es el más reciente y pretende realizar, a través de esta evaluación, un diagnóstico exhaustivo de las instituciones en tres dimensiones: práctica pedagógica, gestión escolar y participación social. Sin embargo, cabe señalar que, dado que la evaluación es un medio para mejorar la calidad, la casi nula difusión de resultados (que ha sido el caso hasta hace muy poco tiempo) ha tornado prácticamente nula la posibilidad de su utilización para la toma de decisiones y por tanto no ha permitido cambios importantes en la eficacia escolar desde el aula hasta el sistema nacional.

2. Abramowicz, Mere. “Evaluación y progresión continua: ayudas para una reflexión”, en Evaluación Educativa: Fundamentos y Prácticas. Siglo XXI editores, 2004.

3. Documento Institucional. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2004.

#### Subsistema de evaluación de escuelas

Dado todo lo anterior, es aquí donde el INEE juega un papel radical en el proceso de evaluación de escuelas. El INEE tiene como objetivo apoyar a las autoridades correspondientes en la evaluación de las escuelas como organizaciones singulares, para lo cual diseña modelos de autoevaluación de planteles y sistemas de evaluación además de monitoreo externo a complementarios<sup>4</sup>. Una de las orientaciones generales que se proponen para el INEE, establece que los resultados de las evaluaciones no deben referirse a individuos, sino a sistemas o subsistemas. Es decir, que las decisiones sobre los alumnos individuales no deben hacerse a partir de las evaluaciones del INEE, sino con base en otros mecanismos de evaluación que se manejan en el nivel de cada escuela.

En cambio, en lo que se refiere a las escuelas individuales (es decir una escuela entendida como un microsistema educativo), no se descarta que el trabajo evaluativo de esta institución puede servir de base para decidir sobre las escuelas, no tomando este criterio como un elemento único sino en forma conjunta con otros elementos basados en criterios y procedimientos establecidos con

anterioridad con propósitos de mejoramiento continuo. En este punto, el concepto de calidad que se utiliza está construido poniendo en relación las necesidades del entorno con los objetivos y los productos del sistema y éstos con los insumos del mismo. El componente central, constituido por los procesos, no forma parte de las definiciones de relevancia, eficacia, impacto y equidad manejados por la INEE. Abordaremos este punto más adelante.

## PERSPECTIVA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), define a una escuela como “aquella institución condensadora, encargada del proceso de la enseñanza de los conocimientos integrales de los individuos, creada por la necesidad de completar la acción de la familia”. Su existencia se justifica por:

- La evolución y complejidad del saber.
- La especialización de las técnicas educativas.
- La división del trabajo en las sociedades avanzadas.
- La insuficiencia de las acciones educativas de la familia y el modo informal para lograr los objetivos sistemáticos de formación.

La escuela también cumple funciones de preparación para el trabajo, de formación de ciudadanos y ciudadanas, de integración a la sociedad civil y de legitimación de la meritocracia y el consenso social<sup>5</sup>.

A partir de esta justificación de la escuela se ha desarrollado la especialización del conocimiento. Así, se supone al educador como aquel que está preparado para todas las actividades y necesidades educativas del individuo, siendo ésta es su función principal: crear la individualidad en los educandos.

## CONOCIMIENTO

El conocimiento de la realidad se logra a partir de la percepción de lo evidente en un primer momento, pero son la teoría y el análisis los que permiten pasar de un conocimiento aparente a uno más sistemático, teniendo así la producción del conocimiento como un fenómeno conectado a la acción práctica del hombre, es decir, a su trabajo. Este proceso del conocimiento permite llegar a la verdadera

esencia de lo que se conoce, no sólo de una manera explicativa, si no de forma tal que permite visualizar nuevas vías de acción frente a la realidad conocida.

Este proceso cognitivo se da tanto a nivel social como a nivel individual, existiendo una estrecha relación entre el desarrollo de conocimiento en ambos ámbitos. En este sentido se considera al conocimiento como un proceso objetivo-subjetivo. Es objetivo puesto que el conocimiento es un reflejo específico de los objetos, tiene una relativa validez universal y está exento de emotividad. A su vez es subjetivo, por el papel que juega en el sujeto cognoscente, quien influye en el proceso de conocimiento y en los productos que se obtienen a partir de este. Cada quien realiza este proceso de acuerdo a esquemas de interpretación propios que responden a sus condiciones y posibilidades particulares. En términos de Bourdieu, se concretan en los diferentes capitales (económico, social, cultural y simbólico), pero la vida en sociedad propicia y exige la construcción y circulación de significados comunes respecto a ciertos aspectos de la realidad. Vista así, la educación es una relación social entre una serie de actores concretos, que ponen en juego sus conocimientos y formas de comportamiento, con fines específicos, que no siempre –o más bien nunca– se encuentran en igualdad de condiciones<sup>7</sup>.

## CAPACITACIÓN

La capacitación es el proceso de conocimiento del trabajo ya que, al promover una reflexión sobre éste, permite obtener una visión global que da sentido a la aportación de cada individuo.

A nivel de grupo, propicia que el conjunto de personas que participan en un proceso de trabajo lo comprendan en su totalidad y lo puedan mejorar. Es decir, la capacitación debe promover la comprensión del proceso de trabajo como totalidad de las habilidades y conocimientos para efectuar ese trabajo. Su fin expreso debe ser el de favorecer el aprendizaje y para lograrlo debe cumplir una serie de pasos:

- Detectar las necesidades de habilidades y conocimientos que deben reforzarse.
- Planear las características de las acciones que deben realizarse.
- Realizar los eventos de capacitación<sup>9</sup>.

- Evaluar la forma en que se efectúan los eventos, las acciones y los resultados que se obtienen.

## APRENDIZAJE

Aprender es un proceso global que abarca a la persona en su conjunto y la lleva a actuar, a percibir y a comprender las cosas de distinta manera. Existen diferentes enfoques que definen tal concepto: para el conductismo el aprendizaje corresponde a una acción del medio sobre el comportamiento que se traduce en una mejoría estable de los desempeños, no debidos a la maduración; el constructivismo, una posición epistemológica opuesta al conductismo, se asocia al nombre del psicólogo suizo Jean Piaget, quien estudió el desarrollo del pensamiento en el niño para poder esclarecer el funcionamiento cognoscitivo del adulto; el socioconstructivismo de Vygotski, una corriente con un enfoque sociohistórico –también en oposición al conductismo– se distingue del constructivismo de Piaget pues centra el origen del desarrollo del pensamiento en la cultura. Desde esta perspectiva, el estudio del aprendizaje, concebido como la apropiación de contenidos de nuevos saberes sociales, no puede llevarse a cabo en forma independiente del estudio de las situaciones de enseñanza que los transmiten I0.

Podemos afirmar que los procesos enseñanza-aprendizaje están estrechamente relacionados, es decir, son interdependientes y que la enseñanza se concibe como un proceso donde interactúan el maestro y el educando, siendo el aprendizaje el objetivo último de este proceso que consiste en dirigir las actividades y utilizar los elementos para facilitar a un individuo, por su propia actividad, aprender I1. El aprendizaje es la razón de la enseñanza.

Por lo anterior, se considera que la evaluación del aprendizaje no sólo valora a los ‘aprendientes’, sino también al instructor. Se evalúa la calidad de la relación establecida entre educandos y educadores y los resultados de su interacción: el aprendizaje.

### Evaluación del aprendizaje

Aceptar el aprendizaje como un proceso dinámico en donde quien aprende debe modificar conscientemente sus propios esquemas cognoscitivos lleva a una visión

más amplia de su evaluación. El objeto de estudio es el proceso de aprendizaje como tal, su objetivo es conocer el proceso y resultados del mismo. En la capacitación, la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático de investigación, que realizan conjuntamente capacitadores e instructores, para valorar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos con el fin de retroalimentar el aprendizaje de los participantes, la actuación de los instructores y el proceso mismo de capacitación. En este sentido se deben distinguir dos necesidades básicas a las que debe responder la evaluación<sup>12</sup>: la primera, la evaluación como comprensión del proceso de aprendizaje en el grupo en la que el propósito principal es promover la reflexión y participación en el análisis, y la segunda, la acreditación, que se relaciona con el requerimiento institucional de certificar si se obtienen los conocimientos que se marcan en los objetivos.

Existen tres supuestos básicos para la implementación y mejoramiento de los sistemas de evaluación del aprendizaje en la conducción de los sistemas educativos de las sociedades latinoamericanas<sup>13</sup>:

- Dada la importancia que la educación tiene para el desarrollo social, económico y democrático de un país, es necesario que el sistema educativo informe a la sociedad acerca de lo que los alumnos están aprendiendo. Producir y brindar este tipo de información forma parte de los mecanismos de transparencia de la sociedad, al tiempo que contribuye a colocar a la educación como centro de preocupación y como prioridad para la sociedad
- La información sobre aprendizajes es una herramienta fundamental para la política educativa, en tanto permite identificar y combatir las inequidades dentro del sistema educativo. Algunas décadas atrás, el esfuerzo principal de la política educativa era extender la cobertura. En la medida en que se avanza en la universalización de la cobertura, pasa a ser crucial garantizar que el acceso al sistema educativo se traduzca efectivamente en acceso al conocimiento.
- Los sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes contribuyen a establecer parámetros de logro para todo el sistema educativo. Las pruebas de evaluación a nivel nacional brindan a escuelas y maestros que trabajan en contextos muy diferentes una señal respecto a lo que se espera que logren todos los alumnos en determinada área del currículum al cabo de cierto grado o nivel.



## PROCESOS

El componente central, constituido por los procesos, no forma parte de las definiciones de relevancia, eficacia, impacto, equidad y eficiencia. Sin embargo, es clara la importancia de tener en cuenta los procesos en una evaluación de la calidad de un sistema educativo. Son los procesos los que, a partir de los insumos, dan lugar a los productos. Son los procesos los que funcionan bien o mal y hay que perfeccionar o corregir para que los productos sean mejores.

Los procesos no se pueden capturar mediante indicadores numéricos con tanta facilidad como los insumos y los productos. Por el contrario, el tratamiento de los procesos es, usualmente, inminentemente cualitativo, lo cual se aprecia en todos los sistemas desarrollados para atender estos aspectos. Para ser completo, un sistema de evaluación deberá comprender un componente sobre evaluación de escuelas del que se derivará la información para generar indicadores de proceso.

En el análisis de estos procesos, se establece que sus resultados no deberán referirse a individuos sino a sistemas o subsistemas, es decir, que la toma de decisiones se debe basar en mecanismos de evaluación que se manejen a nivel de todos y cada uno de los procesos involucrados en el sistema educativo: evaluación a nivel de cada escuela, de alumnos en forma individual (aprobación o reprobación, promoción y similares) y de los maestros (contratación, salario, estímulos, sanciones) y, finalmente, de los mecanismos relacionados con el control y monitoreo externo de las escuelas por parte de las instituciones educativas.

### Evaluación de procesos

De esta manera, para evaluar el sistema educativo atendiendo las dimensiones de calidad que se proponen en el Programa Nacional de Educación 2000-2006, debe contarse con información sobre los diferentes elementos relacionados con el proceso de aprendizaje. Es en este marco donde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ha creado tres subsistemas básicos para evaluar el sistema educativo mexicano.

El primero de ellos está relacionado a un conjunto de indicadores que debe proporcionar a las autoridades educativas y demás partes legítimamente interesadas información con una base sólida para la toma de decisiones sobre el Sistema Educativo

Nacional. En segundo lugar, un subsistema de pruebas que elabora instrumentos de evaluación del aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos en todas las áreas del currículo, y analiza, interpreta y aplica resultados. Finalmente, el subsistema de evaluación de escuelas en el que se diseñan modelos de auto evaluación de planteles y sistemas de evaluación y monitoreo externo complementario, que examinaremos ahora.

La evaluación de procesos se centra en la indagación y valoración de los elementos más operativos del proyecto educativo y responde al interrogante sobre la manera en que se ejecuta el dicho proyecto. En esta dimensión se consideran indicadores relacionados con la ejecución presupuestaria, la cobertura, la ejecución de las actividades previstas, los costos, los tiempos, y otros, así como las dinámicas sociales que se generan durante la implementación del proyecto. Como ejemplo mencionamos la forma en que se indaga acerca de los niveles de participación social en los proyectos, los circuitos de ejecución, la percepción de los destinatarios y de los actores sociales, el cambio en las dinámicas organizacionales; los problemas de implementación y los conflictos que se generan, entre otros (Ávila, 2005).

Dentro de esta misma evaluación se deben seguir tres objetivos principales:

- Alimentar con información válida y prioritaria la toma de decisiones de las autoridades educativas.
- Generar procesos de aprendizaje (construcción de conocimientos relevantes) de los equipos y unidades, para la modificación, ampliación o priorización de la inversión y la planeación y gestión de nuevos proyectos educativos necesarios en el marco de la política educativa nacional.
- Contar con información oportuna, válida y confiable que dé cuenta de los resultados e impactos en la mejora de la eficiencia, eficacia, desempeño y calidad de los servicios educativos.

La importancia de los resultados educativos en cualquier esfuerzo evaluativo no debe hacer olvidar el lugar que debe darse a la evaluación de los recursos, procesos y programas del sistema educativo. El estudio de los procesos realizados en el interior del sistema educativo y de las instituciones que lo conforman es fundamental en una perspectiva de búsqueda de la mejora, tanto en lo que se refiere

a los procesos pedagógicos llevados a cabo en las aulas como en cuanto a los procesos administrativos y de gestión | 4.

Una evaluación que vea al sistema educativo como una caja negra, cuyo interior no puede analizarse y de la que solamente es posible conocer las entradas y salidas no es suficiente para apoyar el diseño de acciones de mejora. Si se desea dar un mejor sustento a los esfuerzos de calidad, es fundamental el análisis de procesos pedagógicos y/o de gestión, incluyendo la evaluación de programas como tales.

Es por esta razón que las evaluaciones del INEE se realizan en lo relativo a los procesos y programas educativos, así como a los recursos del sistema y la manera en que se utilizan. En este sentido, la visión de trabajo en el 2006, contemplado en el Plan nacional de Educación, se expresa básicamente en los siguientes puntos:

- El INEE habrá realizado al menos una evaluación externa de una muestra de escuelas, que permita un diagnóstico de la situación de las escuelas del país como unidades organizacionales y presentar un panorama de la relación entre los distintos factores y componentes de la calidad educativa en los centros escolares.
- Esa evaluación se habrá hecho con base en un modelo que permita monitorear los recursos y procesos que tienen lugar en las escuelas teniendo en cuenta la diversidad de condiciones de las distintas regiones del país, desde una perspectiva de equidad.
- Se habrá elaborado un proyecto para evaluar los maestros de primaria y secundaria.
- Se contará con un modelo básico para la evaluación de programas de intervención educativa que tengan incidencia en los centros escolares, en colaboración con las diferentes áreas de la SEP que se desarrollan este tipo de proyectos.
- Se habrán establecido relaciones con organismos e instituciones nacionales e internacionales que desarrollen proyectos en materia de evaluación de recursos, procesos y programas educativos, interactuando en forma colaborativa con ellos.

En el Distrito Federal se establecieron mecanismos de evaluación de procesos educativos con el objeto de fortalecer el proceso de planeación y evaluación de los procesos y proyectos educativos de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el

Distrito Federal. En el año 2002 se inició el diseño y la operación de un Sistema Integral de Evaluación de Procesos y Proyectos Educativos, que cuenta con la cooperación y asistencia técnica de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en sus fases de diseño, validación y desarrollo. Sus objetivos principales son:

- Priorizar los proyectos educativos enmarcados en el Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006 y en el Programa Operativo Anual de la Subsecretaría.
- Diseñar, validar y transferir una metodología de planeación y formulación de procesos y proyectos educativos, que se constituya en el referente para la asignación de recursos de la Subsecretaría.
- Diseñar, validar y poner en marcha un Sistema Integral de Evaluación de procesos, resultados e impactos de proyectos educativos de la Subsecretaría.
- Capacitar al equipo técnico de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto en el Distrito Federal y de otras unidades de la Subsecretaría, en los procedimientos, instrumentos y herramientas metodológicas del Sistema Integral de Evaluación.

## RESULTADOS

Para producir un determinado “producto” en materia de resultados educativos, se requiere proporcionar mejores insumos y/o proporcionar las condiciones para que esos insumos sean usados eficientemente. Así, los elementos del análisis son los insumos del proceso educativo, las condiciones en que estos insumos se usan para la enseñanza, y los resultados educativos. Se hace necesario aclarar aquí que los conceptos de resultados y procesos así como algunos términos (por ejemplo, hablar de producto) denotan indudablemente una visión economicista de la educación. Aunque anteriormente se ha propuesto una visión cultural de la educación, consideramos necesario revisar también el modelo económico, no sin percatarnos de las diferencias teóricas.

El modelo que subyace a este análisis se ha basado en modelos económicos de toma de decisión aplicados a educación (Hanushek, 1995; Levin, 1995), los que se enmarcan dentro del paradigma de la efectividad escolar que, a partir de los años

setenta, ha ido aportando evidencias sobre el peso relativo de las variables de la escuela sobre el nivel de aprendizaje (Reynolds and Cuttance, 1992)<sup>15</sup>. Lo que aporta el modelo económico es un interés preponderante en las posibilidades de manipulación de las variables de la escuela para mejorar sus resultados y, consecuentemente, en el costo de estas intervenciones.

Por esto, al hablar de resultados educativos, se habla de un conjunto de factores determinantes en la evaluación de la efectividad, eficacia y equidad del proceso educativo. Vistos de manera global se enmarcan en los siguientes: la continua generación de conocimiento en los alumnos, la vinculación de los educandos a las actividades pedagógicas, los resultados de la evaluación del aprendizaje, la evaluación de la calidad educativa de los procesos de aprendizaje, la evaluación de las escuelas y procesos, y la evaluación de la evaluación de resultados.

Aunque el nombrar cada uno de los componentes que se obtienen como resultados del proceso educativo resulta un poco complejo, el análisis de cada uno de estos ítems se hace necesario para el cumplimiento de los ejes de eficacia y equidad sobre los que gira el paradigma de la escuela efectiva tomó gran fuerza después del auge de los estudios de EEUU y Gran Bretaña (Coleman, 1966; Plowden, 1967; Jenks, 1971) que demostraban que las variables familiares eran más determinantes del aprendizaje que las variables de la escuela, precisamente para demostrar que la escuela tenía algo que hacer en el mejoramiento de su “producto”.

Programa Nacional de Educación 2000-2006, ya que al evaluar cada uno de los resultados obtenidos en el proceso educativo se genera información que retroalimenta continuamente el mismo proceso de educación.

- Resultados de la evaluación del aprendizaje: En este punto se hace necesario el análisis de las pruebas aplicadas a los estudiantes, de forma tal que de allí se obtenga no sólo un conjunto de datos que informen sobre el estado del conocimiento en diferentes áreas y con ello la eficacia en la actividad de la enseñanza, sino también los posibles inconvenientes dentro del proceso de aprendizaje que posean los estudiantes ya sea por fallas dentro del mismo currículo o fallas en el ejercicio pedagógico.
- Resultados de la evaluación de las escuelas: al observar a las escuelas como subsistemas que forman parte fundamental dentro de la formación no sólo

académica sino individual de los estudiantes, los resultados obtenidos de tales evaluaciones se convierten en eje central de análisis ya que a partir de ellos se podrá medir la eficacia real de la formación escolar.

- Resultados de la vinculación de los educandos al proceso educativo: la vinculación interna de los estudiantes es vital para la generación de actividades que estrechen los lazos existentes entre la escuela y los educandos, además de la generación de propuestas educativas que amplíen el campo de acción del estudiante dentro del proceso educativo.
- Resultados de la evaluación de procesos educativos: tales procesos (tal como se mencionó anteriormente) no sólo incluyen las relaciones entre maestros y estudiantes, sino también el papel que juegan las instituciones educativas en todo el proceso de educación partiendo desde la elaboración de política educativa hasta la vinculación que tales instituciones, mediante sus redes de apoyo, logran tener con las escuelas. Dentro de tales procesos educativos se incluyen también el proceso de aprendizaje y transmisión de conocimiento, de vinculación del estudiante con su familia, de la escuela con su entorno y con las instituciones competentes.
- Resultados obtenidos del análisis de resultados: este punto se convierte en uno de los componentes más importantes de los resultados, ya que es a partir de esta información que se puede obtener un verdadero análisis del panorama educativo y tomar decisiones en materia de política educativa.

## EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Hace referencia al análisis de las metas que se prevén para los resultados, lo que implica la indagación acerca de la efectividad (meta lograda en relación con la meta esperada); eficacia (meta lograda en relación con la meta esperada, considerando el tiempo previsto y el real); y eficiencia (relación de metas, tiempos y recursos reales con base en metas, tiempos y recursos).

Para la evaluación de los resultados de los proyectos, se consideran los plazos fijados en el programa sectorial de mediano plazo y los que se encuentran establecidos en las prioridades de la política educativa expresada en el Programa Nacional de Educación I6.

Los primeros esfuerzos de evaluación de sistemas educativos y escuelas suelen dedicarse únicamente a conteos de insumos, como alumnos, maestros, edificios o equipos. La conciencia de las limitaciones de estos esfuerzos ha llevado al desarrollo de sistemas de evaluación centrados en los resultados del trabajo educativo y, específicamente, a los resultados en términos de aprendizajes alcanzados. Cabe mencionar que, aunque el INEE centra su atención en los resultados en términos del aprendizaje, los productos de la educación son más amplios e incluyen aspectos importantes aunque más difíciles de apreciar, como los efectos de la educación en el empleo que logran obtener los alumnos cuando se incorporan al mercado laboral, los ingresos alcanzados a lo largo de la vida, el impacto de la educación en las dimensiones sociales y culturales de la etapa adulta (la vida familiar, el uso del tiempo libre, las prácticas culturales, la participación cívica, etc.)<sup>18</sup>.

Es importante precisar que la evaluación de resultados educativos comprende tanto las evaluaciones nacionales como la participación de México en proyectos internacionales de esta orientación. Esta participación deberá verse como un complemento que podrá enriquecer el trabajo nacional, tanto en lo metodológico, como por la posibilidad de comparar el nivel educativo del país con los sistemas educativos de otros países. Para la consecución de tales objetivos el INEE establece los siguientes horizontes en lo relativo a la evaluación de los resultados:

- El INEE contará con un nuevo modelo teórico y metodológico para la elaboración de pruebas, que aplicará para evaluar el aprendizaje alcanzado por los alumnos, así como un plan general para implementar dicho modelo hasta el 2012, no sólo por parte de las escuelas sino también de las instituciones educativas vinculadas al proceso educativo.
- Tal modelo precisa los componentes estructurales –comités de especialistas en las áreas curriculares, de maestros, redactores y revisores de ítems, entre otros– los cuales deben operar regularmente para el desarrollo de las pruebas.
- Se pone en marcha un sistema para la elaboración y revisión de reactivos que permita la participación de maestros de las diferentes regiones del país. La calificación de pruebas, el análisis de resultados y la elaboración de diagnósticos se harán en forma expedita, empleando la tecnología necesaria para ello.

- Los resultados de las evaluaciones de aprendizajes se sintetizarán en informes y reportes varios, los cuales alimentarán los programas de difusión hacia las autoridades, maestros, sociedad y especialistas con el propósito de que puedan impactar sobre la política educativa y apoyar la rendición de cuentas.
- Se contará al menos con un proyecto para estudiar la relevancia de los contenidos de la educación básica en relación con las necesidades sociales y su pertinencia con las características de los alumnos en diversos contextos del país.
- La participación en proyectos internacionales no se limitará a la operación sino incluirá una intervención activa en la plantación de los trabajos, el diseño de los instrumentos y el análisis de resultados. Algunos reactivos elaborados y piloteados en México formarán parte de los instrumentos internacionales.

Cualitativamente, y sin desconocer el avance que representa la situación de los años recientes después del año 2000 respecto a la que prevalecía a fines de los años ochenta cuando la evaluación comenzó a cobrar fuerza, los esfuerzos adolecen aún de deficiencias técnicas dada la ausencia de una cultura de la evaluación y de limitaciones derivadas de cuestiones burocráticas que sin duda complican más estos procesos. Además, una falla fundamental de las evaluaciones educativas hasta años recientes ha sido la falta de difusión, lo que impide que los resultados obtenidos sean aprovechados por los actores del sistema educativo para la mejora de la calidad.

Actualmente, el INEE resume las etapas de la evaluación nacional en México, como

|                  | Articulación del sistema   | Calidad de las pruebas  | Análisis   | Difusión y uso   | Capacitación  |
|------------------|--|---|--|--|---|
| <i>Etapa I</i>   |  | Escalas simples<br>Resultados no comparables  |  |  |   |
| <i>Etapa II</i>  | Evaluaciones regulares, mayor eficiencia<br>Desarrollo de un Sistema Nacional de Indicadores<br>Colaboración frecuente entre actores | Marco teóricos sólidos<br>Ampliación de ámbitos evaluados<br>Atención sistemática al contexto<br>Escala complejas       | Descriptivos y asociativos<br>Se identifican factores y procesos asociados al logro  | Amplia en diversos medios<br>Interpretaciones públicas no siempre acertadas<br>Uso ocasional, pero no sistemático en diseño de políticas<br>Uso limitado a nivel de escuelas | Mejora de capacidades a nivel federal y en algunas entidades<br>Evaluaciones a cargo de equipos profesionales<br>Actividades de capacitación en entidades |
| <i>Etapa III</i> | Sistema de evaluación integrado y eficiente<br>Sistema Nacional de Indicadores complejo y dinámico<br>Colaboración permanente        | Marco teóricos sólidos y explícitos<br>Cobertura amplia, trasciende aprendizajes<br>Resultados comparables en el tiempo | Complejos y diversos. Adecuados a la naturaleza del objeto (multinivel, longitudinal)<br>A cargo de múltiples actores según diferentes necesidades | Amplia y adecuada a las necesidades de todos los actores<br>Uso en todos los niveles   | Evaluaciones a cargo de equipos profesionales<br>Capacitación sistemática de directores y maestros para autoevaluaciones                                  |



se

aprecia

en

el

Cuadro

Como apreciación global de la situación en México es posible afirmar que si bien existen muchas actividades relacionadas con la evaluación educativa<sup>19</sup>, es a partir de la creación del INEE que se considera una evaluación que cobra sentido al proveer información certera y objetiva sobre el estado del sistema educativo.

Pruebas nacionales de alto costo y diversas iniciativas de evaluación de escuelas poco efectivas.

Por otra parte, la evaluación de instituciones y programas educativos se ha centrado con demasiada frecuencia en la evaluación aislada de los factores o insumos del proceso de enseñanza –profesorado, instalaciones, planes de estudio, alumnado– y ha prestado poca atención a la evaluación directa de los resultados.

En el terreno de la evaluación de escuelas propiamente, en 2002 la DGE realizó una adaptación del modelo escocés de inspección llamado Las escuelas públicas mexicanas de educación básica. Algunos aspectos a considerar en la Autoevaluación Escolar. El uso e impacto en las entidades federativas de este modelo es algo de lo cual no se ha hecho difusión, ni tampoco un estudio sistemático. La evaluación cualitativa del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) es el proyecto más reciente en la materia, aunque se trata en parte de una evaluación del programa y en parte de un proyecto de evaluación de escuelas como tal.

Tanto a través de la DGE como de otras dependencias de la Secretaría de Educación Pública se han realizado acciones ubicadas en el ámbito de la evaluación de escuelas. Sin embargo, no se ha documentado lo suficiente el uso e impacto de las mismas, ni es claro tampoco que estas acciones se hayan articulado con las realizadas en otros ámbitos de evaluación o hayan sido, en sentido estricto, un proyecto de evaluación. Además hace falta desarrollar otros tipos de evaluación enfocados en el análisis de recursos de la escuela, recursos humanos, en particular maestros y directores, así como al estudio de procesos escolares y de programas educativos.

En este marco, debe entenderse la necesidad de la existencia de un sistema nacional de evaluación del aprendizaje, por cuanto permite:

- La acreditación y/o selección de estudiantes (en este ámbito es posible el establecimiento de evaluaciones que tengan consecuencias directas sobre la carrera escolar de los estudiantes);
- La información sobre los resultados individuales de los estudiantes que puede ser empleada como indicador de la calidad de los establecimientos escolares, del conjunto del sistema educativo o de algún nivel intermedio;
- El seguimiento del sector educación que habilite un sistema de indicadores sobre la situación del sistema educativo, un eventual deterioro de la calidad de la enseñanza sectores problemáticos y tipos de problemas, todo ello apuntando a la toma de decisiones de política educativa;
- Recoger información sobre la demanda educativa para el control externo de las escuelas, lo que posibilitaría utilizar las pruebas de evaluación de aprendizajes con la finalidad principal de informar a los usuarios del sistema educativo acerca de la calidad de la enseñanza que brinda cada establecimiento;
- Determinar incentivos para escuelas y maestros (para cada maestro en función de los resultados de su grupo de alumnos o colectivo –para el equipo docente de una escuela en función de los resultados globales de los establecimientos);
- Propiciar el aprendizaje y desarrollo profesional de escuelas y maestros, utilizando la evaluación como instrumento de aprendizaje profesional al servicio de las escuelas y maestros y no como mecanismo de control externo;
- Desarrollar investigación y producción de conocimientos con la información que el sistema genera.

Finalmente la evaluación del aprendizaje deberá cubrir ciertos requisitos técnicos, a fin de asegurar su calidad y la posibilidad de cumplir con eficiencia sus objetivos: validez, confiabilidad, objetividad y accesibilidad.

## 2.3 LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA EDUCATIVA

La evaluación educativa y, en concreto, la evaluación externa de las competencias de los alumnos, ha pasado en menos de quince años a ocupar un lugar central entre los instrumentos de la política educativa. La evaluación de competencias, impulsada en buena medida por instituciones globalizadoras como la OCDE, forma parte actualmente de la agenda de reformas educativas muy diversas. Desde aquellas orientadas a la intensificación de los cuasimercados educativos y la elección, hasta las que ponen un mayor acento en la producción pública y en la rendición de cuentas de los centros públicos, las agendas reformistas otorgan a la evaluación el carácter de piedra angular de los diferentes diseños.

El desarrollo de la evaluación de competencias refleja, en todo caso, un énfasis en los resultados del sistema educativo y, en concreto, en el logro de los alumnos. No se trata de algo trivial, sino de un desplazamiento en toda regla del foco de interés en los análisis e intervenciones sobre el sistema educativo, desde los inputs y procesos hacia las competencias adquiridas. En el ámbito de la equidad, por ejemplo, la evaluación de competencias está en sintonía con la selección de la igualdad de logros como el objetivo prioritario de los sistemas (véase Baye et al.,n 2006), en contraposición a la igualdad de acceso o la igualdad de trato. En el ámbito de la eficiencia, resulta evidente que la

generación y disponibilidad de datos relativos a uno de los «productos finales» más importantes del sistema resulta de gran interés.

Podríamos, pues, hablar de una «colonización» de los sistemas educativos por parte de la evaluación de competencias. En aquellos países en los que esta colonización ha sido más intensa, como los Estados Unidos, se han establecido fuertes vínculos entre financiación de los centros y resultados de la evaluación y se han hecho más notorios algunos de los efectos no deseables de la evaluación educativa (véase Ravitch, 2010). El balance entre los beneficios y costes de la evaluación educativa no puede tomarse, de forma acrítica, como positivo ya que, como veremos, en muchos contextos reales la evaluación genera problemas de eficiencia y/o equidad que merecen una atención cuidadosa por parte de los diseñadores y parte del éxito innegable de la propagación de la evaluación educativa ha estado basado en el impacto mediático de los programas internacionales de evaluación de competencias y, más en concreto, del programa PISA de la OCDE. La posibilidad de una comparación inmediata (y a menudo poco reflexiva) de los resultados educativos entre países y, en España, entre comunidades autónomas, ha capturado la atención de los medios de comunicación y de la opinión pública.

Teniendo en cuenta el entorno relativo a las políticas educativas que hemos comentado, en este artículo nos planteamos como objetivo describir y valorar los efectos de la evaluación de competencias, prestando especial atención a las aplicaciones en entornos empíricos reales y, más en concreto, a las aplicaciones en España. Para ello, en el apartado 2 se sistematiza una serie de papeles alternativos que se otorgan a la evaluación de competencias desde diferentes aproximaciones a la política educativa, con objeto de arrojar luz sobre la naturaleza compleja de la evaluación. Parte de esta naturaleza se plasma sobre

el papel que se otorga a la difusión de resultados y, en concreto, la publicación de rankings de centros. El apartado 3 está destinado a la descripción del mapa actual de los programas de evaluación de competencias llevados a cabo por las instituciones internacionales y nacionales. En el apartado 4 discutimos y valoramos diversos efectos (algunos de ellos deseados, otros no deseados) que genera la introducción de la evaluación de competencias en los sistemas educativos.

## 2. Un único instrumento, varias finalidades

La evaluación es considerada, desde diferentes aproximaciones de política educativa y por motivos alternativos, como necesaria y muy importante. Se podría llegar a estimar, incluso, como un término polisémico, si no fuera porque en realidad el instrumento descrito

La evaluación como instrumento de política educativa como necesario es el mismo en todas las aproximaciones, variando sus funciones y, sobre todo, la difusión de los resultados. Intentaremos sintetizar en los próximos párrafos la ubicación de la evaluación en tales alternativas.

a) Evaluación para la elección. Desde una aproximación estrictamente centrada en la capacidad de elección, y enmarcada en una política pública cuyo objetivo consista en el funcionamiento del sistema del modo más próximo a un mercado, la evaluación es un instrumento crucial, en tanto que proporciona información para una elección eficaz por parte de las familias. En este sentido, los diseños de cuasimercados educativos (véase Glennerster, 1991) enfatizan la necesidad de hacer llegar la información a las familias.

b) Evaluación para la rendición de cuentas de los centros públicos. La combinación de autonomía de los centros más evaluación de resultados está orientada a garantizar que las decisiones autónomas de los centros educativos tengan como contrapartida la rendición de cuentas de éstos al financiador. En el extremo de este diseño, la responsabilidad del sector público se podría limitar a la evaluación, lo que nos lleva al concepto de estado evaluador I.

En esta aproximación, a diferencia de la anterior, la difusión de los resultados de la evaluación entre los potenciales usuarios no es imprescindible. De hecho, resulta coherente con esta aproximación la limitación o prohibición de la difusión de los resultados: ésta puede reforzar los procesos de segregación y generar problemas adicionales de equidad. Los centros con mejores puntuaciones en la evaluación pueden atraer más demanda «selecta», es decir, de aquellas familias con más recursos, con mayor capacidad a la hora de elegir y hacer efectiva su elección de centro; por contra, los centros con peores puntuaciones ven empeorada su situación debido a la huida de los pocos alumnos con buenos recursos familiares, que se desplazan hacia centros de mayor puntuación. La combinación de estos procesos con los «efectos compañero» acentúa, además, el resultado de segregación adicional.

Este tipo de reflexión es la que ha llevado al legislador español a limitar la difusión de los resultados de las evaluaciones establecidas en la Ley Orgánica de Educación de 2006 2 y en la Ley de Educación de Cataluña de 2009 3.

El debate de política educativa en torno a la conveniencia o no de distribuir información pública de los resultados de las evaluaciones en forma de rankings nos lleva necesariamente a preguntarnos sobre el formato posible de estos rankings y sus implicaciones. En concreto, quisiéramos distinguir entre los

rankings de resultados «brutos» y los rankings de valor añadido contextual. Los primeros se corresponden a la puntuación media directamente extraída de los resultados de la evaluación de las competencias.

Dependen, por tanto, en muy buena medida, de la composición socio-cultural y económica de los alumnos del centro e incorporan, además, los efectos de la interacción entre ellos en el aula (peer-effects).

Los rankings que se publican en España 4 son de este tipo: en ellos, por ejemplo, una posición muy favorable de un centro puede ser atribuible, indistintamente, a la calidad que consigue incorporar a sus procesos el centro (con independencia del tipo de usuarios) y al origen de sus alumnos y las interacciones que se producen entre ellos. Por el contrario, en los rankings de valor añadido contextual (véase Ray et al., 2009) en las puntuaciones de los centros se controla el efecto del tipo de alumnado, de tal modo que la puntuación recoge exclusivamente lo que aporta el centro por sí mismo. Este control se puede llevar a cabo mediante modelos de regresión aunque, en el caso del Reino Unido, por ejemplo, se les explica a las familias recurriendo al argumento de que se compara el centro con aquellos que tienen una composición similar de sus usuarios.

Puede observarse en el gráfico I un ejemplo de la diferencia entre las puntuaciones en «bruto» y las puntuaciones de valor añadido contextual en el caso de la evaluación de competencias de lectura de PISA-2009. En este caso, se presentan las diferencias existentes entre los centros públicos y los privados con tres mediciones: la «bruta»; la de valor añadido en la que se ha descontado el efecto del origen socio-cultural y económico de los alumnos (medido con el índice ESCS de PISA) y la de valor añadido en la que se ha descontado el efecto



anterior y, adicionalmente, el mismo efecto medido de forma agregada para el conjunto de alumnos del centro. Puede verse cómo, para la mayoría de los países evaluados, las diferencias claramente a favor de los centros privados cuando la medición es «en bruto» pasan a ser considerablemente menores, inexistentes o incluso a favor de los centros públicos cuando la medición es de valor añadido contextual.

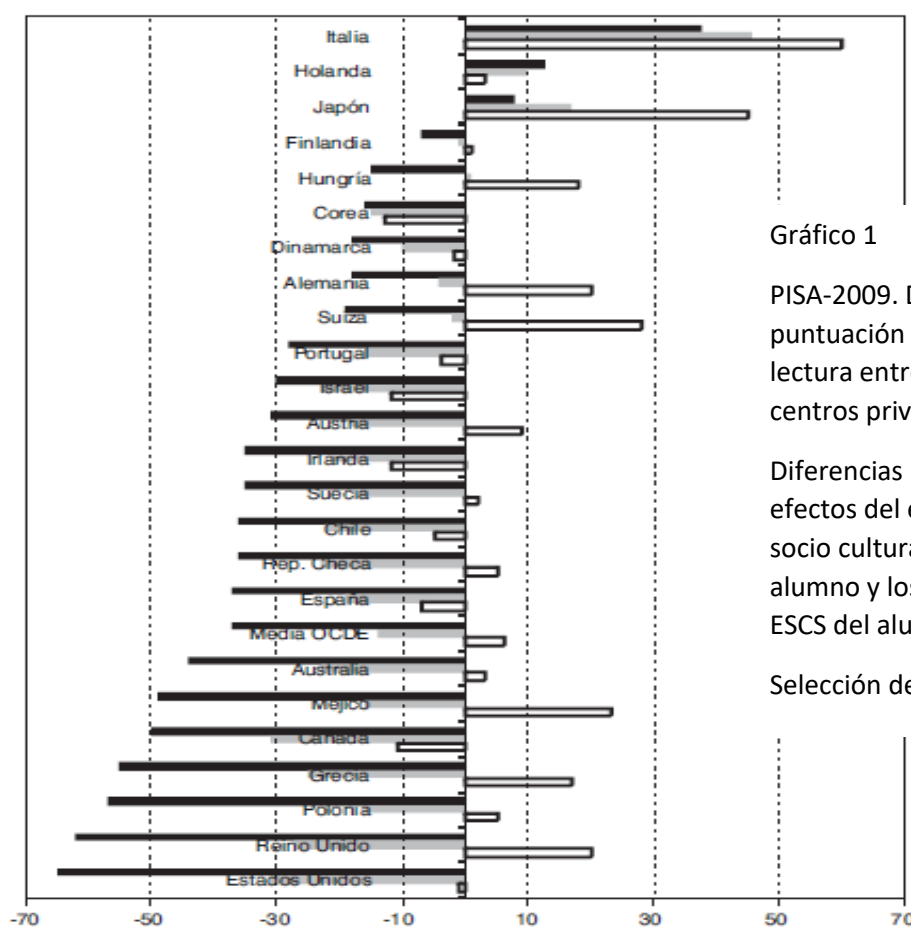


Gráfico 1

PISA-2009. Diferencias en la puntuación de competencias de lectura entre centros públicos y centros privados.

Diferencias brutas y descontando los efectos del estatus económico y socio cultural (índice ESCS) del alumno y los efectos combinados del ESCS del alumno y el centro.

Selección de países de la OCDE

En una variante de los rankings de valor añadido, en lugar de comparar a cada centro con los similares, se compara al centro con sí mismo en un momento anterior del tiempo.

Se trata, en este tipo de ranking, de valorar la evolución a lo largo del tiempo en función de cambios aplicados (en los recursos o en la dirección, por ejemplo), valoración que tiene más interés para las administraciones educativas que para los usuarios.

Podríamos cuestionar qué tipo de ranking puede ser de interés para cada agente. Una familia únicamente interesada en las puntuaciones de sus hijos en las evaluaciones de competencias, sin altruismo, posiblemente tenga interés en los rankings de resultados en bruto, que incorporan el efecto de la interacción con los compañeros potenciales de sus hijos.

La administración educativa, así como algún tipo de usuario con criterio de decisión diferente al descrito anteriormente, estará más interesada en los rankings de valor añadido. Resulta claro que los rankings relevantes para la administración, en el caso de desear vincular la financiación con los resultados de la evaluación, son los de valor añadido, especialmente si tenemos en cuenta que el stock de usuarios con un origen social favorable para los resultados de las evaluaciones es limitado y no ampliable en el corto y medio plazo.

c) Evaluación destinada a la información interna de los centros. En el marco de un funcionamiento relativamente autónomo de los centros, otro tipo de evaluación que puede considerarse es la destinada específicamente a una

valoración interna por parte del centro, con objeto de mejorar los procesos. La definición de las evaluaciones de diagnóstico en la LOE (art. 144.2) apunta en este sentido: En el marco de sus respectivas competencias, corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno.

d) Evaluación orientada a obtener información general del funcionamiento del sistema y a la investigación educativa. Los tipos de evaluación a los que nos hemos referido en una recogida censal (en el nivel de los centros, no necesariamente de los alumnos) de información. Por contra, en este último tipo la recogida de información puede ser muestral, al no ser necesario contar con información de cada centro sino únicamente la que proviene de una muestra suficientemente representativa. En realidad, las evaluaciones de competencias pioneras han sido usualmente muestrales y únicamente en los últimos años se han extendido algunas de ellas a la totalidad de los centros.

La información que se obtiene por medio de las evaluaciones «de sistema» puede ser utilizada directamente por las administraciones educativas o bien ser elaborada en investigaciones cuyos resultados pueden, eventualmente, ser transferidos a las administraciones educativas.

En esta segunda vía resulta muy llamativo, por ejemplo, el despliegue de investigación, en España, que analiza los determinantes de los resultados educativos por medio de las evaluaciones de PISA, específicamente a partir de la segunda mitad de la década de 2000 (puede consultarse un ejemplo concreto en

Calero y Escardíbul, 2007 y una revisión general de este tipo de estudios en Cordero et al., 2013).

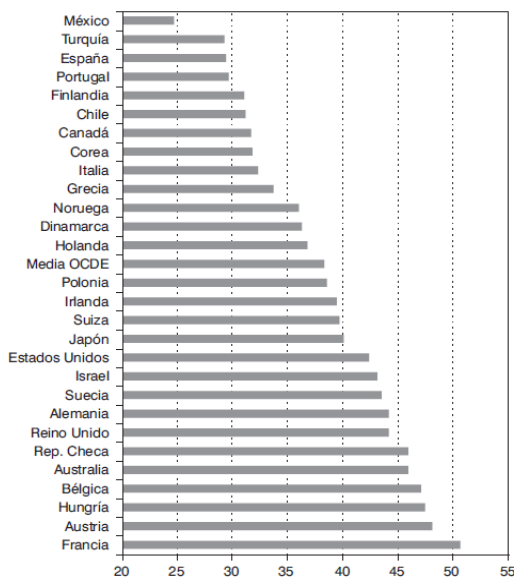
Quizás uno de los aspectos que esta investigación ha permitido establecer con mayor precisión ha sido el conjunto de relaciones que se establecen entre el origen sociocultural y económico de los alumnos y sus resultados en la evaluación de competencias. Aportamos aquí, en los gráficos 2 (para diversos países de la OCDE) y 3 (para las comunidades autónomas con muestra representativa en PISA-2009) los resultados de un indicador que sintetiza esta relación. Se trata de la pendiente de la recta de regresión entre el índice ESCS y la puntuación en la competencia de lectura.

Esta pendiente indica cómo transforma el sistema educativo las desigualdades previas (reflejadas en el índice ESCS) en desigualdades de logro educativo y es, por tanto, una excelente síntesis de la capacidad del sistema educativo para atemperar o, por el contrario, reproducir de forma ampliada las desigualdades sociales previas.

Gráfico 2

Puntos de variación en la competencia de lectura por cada punto que varía el índice ESCS.

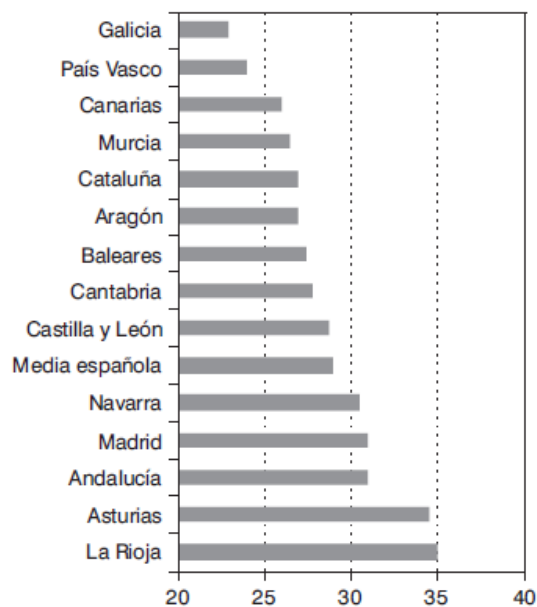
Selección de países de la OCDE



### Gráfico 3

Puntos de variación en la competencia de lectura por cada punto que varía el índice ESCS.

Comunidades Autónomas y media española.



Un «mapa» de la evaluación de competencias realizada por organismos internacionales y nacionales

El organismo pionero en materia de evaluación de competencias fue la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), fundada en 1958, que ha desarrollado más de treinta evaluaciones comparativas

internacionales. Las más influyentes, por sí mismas y por su incidencia metodológica sobre PISA, han sido TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), con una periodicidad cuatrienal desde 1995, y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), con una periodicidad quinquenal desde 2001. Se trata de estudios basados en muestras; en España se ha aplicado TIMSS en las ediciones de 2003 y 2011 y PIRLS en las ediciones de 2006 y 2011.

La IEA, adicionalmente, efectúa evaluaciones internacionales sobre otras competencias, como las de civismo y ciudadanía en ICCS-2009 (International Civic and Citizenship Education Study), o las relativas a las TICs en ICILS-2013 (International Computer and Information Literacy Study). En estas dos evaluaciones participó España con una muestra representativa. Dos programas pioneros que está llevando a cabo la IEA, en los que también participa España, son el PPP (Preprimary Project), estudio longitudinal sobre la calidad de vida de los niños en edad de asistir a la educación infantil y, desde 2005, TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics), donde se estudia la formación del profesorado de matemáticas de primaria y secundaria.

## COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y MEDIA ESPAÑOLA.

El interés de la OCDE en la evaluación de competencias se ha plasmado, desde el año 2000, en una diversidad de evaluaciones. Obviamente, ha sido el programa PISA el que ha tenido un mayor impacto, haciendo pasar los resultados educativos a las portadas de los periódicos y, también, estableciendo unos procesos metodológicos y técnicos que se han convertido en hegemónicos en la evaluación de competencias. Se trata, como dijimos en la introducción, de un importante esfuerzo «globalizador» en las políticas

educativas: piénsese, por ejemplo, en la voluntad de medir competencias idénticas en 65 países con culturas y sistemas educativos radicalmente diversos.

Los tres tipos de competencias seleccionadas en PISA (lectura, matemáticas y ciencias) no son las únicas en las que la OCDE está interesada. Ya en la edición de 2009 de PISA se introdujo, en una muestra reducida de 19 países, una evaluación de competencias relativas a las habilidades para adquirir y evaluar información en Internet (Digital Literacy Assessment, véase OECD, 2011). Resulta también destacable la introducción, en PISA-2012, de la evaluación de competencias financieras (PISA Financial Literacy Study 2012).

Otro ámbito muy relevante de evaluación de competencias que está desarrollando la OCDE es el correspondiente a las competencias cognitivas de la población adulta, de 16 a 65 años, en el PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), aplicado de forma cíclica a partir del año 2011. Finalmente, la OCDE tiene un programa (TALIS — Teaching and Learning International Survey—) de estudio del profesorado, si bien éste no se orienta a la evaluación de competencias.

La Comisión Europea se ha unido a las instituciones internacionales que realizan evaluación de competencias. En 2011 se aplicaron las pruebas, por primera vez, del Indicador

Europeo de Competencia Lingüística, orientado a proporcionar información sobre la capacidad de comprensión oral, lectora y la escritura de las dos lenguas europeas más enseñadas en cada país. La evaluación se lleva a cabo mediante una muestra representativa en el nivel estatal y se aplica a los estudiantes del último curso del primer ciclo de enseñanza secundaria (cuarto de ESO en España). Esta iniciativa se enmarca en una decisión del Consejo Europeo de

Barcelona (2002) recogida, posteriormente, en la estrategia Education and Training 2020, que fijó en 2009 como uno de sus objetivos el aprendizaje de dos idiomas extranjeros desde edad temprana. La falta de información homogénea sobre el cumplimiento de tal objetivo motivó el desarrollo del programa al que nos referimos.

En España, la aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 2006 supuso la introducción a gran escala de la evaluación de competencias. Los dos instrumentos que se introdujeron fueron los siguientes:

— Evaluaciones generales de diagnóstico. Se trata de evaluaciones muestrales, orientadas a obtener información general del funcionamiento del sistema. Se han aplicado en cuarto curso de Primaria y en segundo curso de ESO 6. Las competencias evaluadas en ambos casos son las de comunicación lingüística, matemáticas, conocimiento e interacción con el mundo físico y competencias sociales y ciudadanas.

— Evaluaciones de diagnóstico. Son evaluaciones censales que se aplican en cuarto de

Primaria y segundo de ESO. Su diseño y aplicación es responsabilidad de las administraciones educativas de las comunidades autónomas. Están orientadas a proporcionar la evaluación como instrumento de política educativa para la información interna a los centros y pueden ser utilizadas por las administraciones educativas para valorar el funcionamiento de centros concretos.

Algunas comunidades autónomas han optado por desarrollar instrumentos adicionales de evaluación. En Cataluña, por ejemplo, se aplica desde 2009 una



evaluación censal en sexto de Primaria y, desde 2012, una evaluación censal en cuarto de ESO.

Finalizaremos este apartado haciendo referencia a las instituciones evaluadoras en España.

Además del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las comunidades autónomas han establecido unidades de evaluación.

Podríamos establecer una tipología compuesta por tres tipos de unidades de evaluación. En un primer grupo estarían aquellas dependientes directamente de la consejería de educación correspondiente, integradas en el organigrama como una dirección o subdirección general. A un segundo grupo de unidades se les ha concedido una autonomía relativa dentro de la consejería correspondiente; es el caso, por ejemplo, del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa o el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña. El tercer grupo de unidades son agencias como la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, creada en

2008, o la Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación, de Cataluña, creada en 2009 pero cuyo inicio de actividades fue pospuesto sine die en 2011. La creación de estas agencias tiene como objetivo proporcionar una mayor autonomía a la actividad evaluadora y evitar, por tanto, la poca deseable coincidencia de evaluador y evaluado. Parece deseable que en los próximos años se avance en el establecimiento de unidades de evaluación cada vez más autónomas, que permitan aproximar nuestros sistemas de evaluación educativa a los más avanzados en el contexto internacional.

## ALGUNOS EFECTOS (DESEADOS Y NO DESEADOS) DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Es preciso tener en cuenta que en una diversidad de ámbitos de las ciencias sociales (y naturales, por supuesto) la mera observación altera el comportamiento de lo observado. En la evaluación de competencias se cumple esta afirmación; uno de los ámbitos en los que más claro resulta es su incidencia sobre el curriculum educativo. El cambio de enfoque, en los últimos años, en la organización y definición de los contenidos en la programación curricular, la adaptación a una programación según competencias, ha sido paralelo a la implantación de sistemas de evaluación externos, precisamente centrados en las competencias. En nuestro sistema educativo, por ejemplo, esta adaptación ha tendido a arrinconar las prácticas basadas en el aprendizaje memorístico. El concepto de competencia es instrumental; para exponerlo utilizaremos, entre las diferentes alternativas disponibles, la definición aportada por la OCDE (OECD, 2005: 4): «Una competencia es algo más que únicamente conocimientos y habilidades. Implica la habilidad para enfrentarse a demandas complejas, haciendo uso y movilizándolo recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad para comunicarse de forma efectiva es una competencia que puede hacer uso del conocimiento del lenguaje de un individuo, sus habilidades prácticas de las tecnologías de la información y de actitudes hacia aquéllos con quien se comunica la persona».

La selección de las competencias consideradas como básicas y merecedoras, por tanto, de ser evaluadas, no es trivial. La selección, por ejemplo, de las competencias básicas en materia de lectura, matemáticas y ciencias y, adicionalmente, como hemos mencionado anteriormente, de competencias

financieras y de adquisición de información en Internet por parte de la OCDE en el programa PISA, ha trasladado hacia los sistemas educativos (directa e indirectamente) el énfasis en esas competencias y no en otras. Se podrían discutir, por ejemplo, los criterios que utiliza la OCDE para seleccionar para su evaluación internacional esas competencias y no otras relevantes y transmitidas por el sistema educativo, como las vinculadas con outputs no cognitivos (entre los que figuran valores como la justicia, la igualdad, la democracia, la responsabilidad y la tolerancia).

Los efectos de la evaluación educativa no se circunscriben al ámbito de lo deseado en una visión «ingenua» de las posibilidades de mejora del sistema. La incidencia de la evaluación sobre los contenidos puede conducir a que «sólo se aprenda lo que se evalúa». En el extremo, puede llegarse a una situación en la que los contenidos de las materias se estrechan y contorsionan de tal modo que se adecúan exclusivamente a superar los tests de competencias («teaching by the test»). Para utilizar una expresión bien conocida, la evaluación deja de ser un medio para convertirse en un fin. Este riesgo, sin embargo, puede controlarse mediante una definición suficientemente amplia de las competencias evaluadas.

Refiriéndonos a la competencia de comprensión lectora, si lo que se evalúa es, por ejemplo, la comprensión de un artículo de prensa, no parece que la adecuación de la docencia a este tipo de comprensión implique pérdidas o reducciones inaceptables de la diversidad o calidad de la transmisión de conocimientos.

Otro conjunto de efectos, estos sí clasificables claramente en la zona de los no deseados, tienen que ver con lo que podríamos denominar efecto de «cama de

Procusto». Especialmente en entornos en los que la financiación se vincula a la evaluación, los centros tienen incentivos para focalizar los esfuerzos de la docencia en aquellos alumnos recuperables, prestando una menor atención tanto a los alumnos situados muy por debajo de los umbrales marcados por las competencias mínimas establecidas como a aquellos que se sitúan suficientemente por encima de ellos. Estos comportamientos estratégicos de los centros suponen un claro empobrecimiento tanto en términos de excelencia como en términos de las posibilidades de las políticas compensatorias para los alumnos con competencias más bajas.

Nos referiremos, finalmente, a los efectos generales de las evaluaciones internacionales en el nivel político. En el lado positivo, estas han despertado el interés por la situación de otros países, bajo la convicción de que el sistema educativo español puede aprender de otras experiencias exitosas. Así, ya no resultan tan extrañas las alusiones a sistemas educativos considerados de referencia, como los de países del Este asiático o Finlandia.

Ahora bien, ello también tiene una cara negativa, ya que las evaluaciones internacionales son utilizadas en ocasiones de forma poco adecuada, siendo interpretadas como meros rankings o competiciones entre países, sin tenerse en cuenta sus trayectorias y características propias. A modo de ejemplo, suele hablarse del éxito de los países asiáticos en TIMSS y la evaluación como instrumento de política educativa PISA, sin considerarse una cuestión tan fundamental como su tamaño: se contabilizan por igual, a efectos de ranking entre naciones, a países como Japón o Corea, a antiguas ciudades estado como Hong Kong o, incluso, a ciudades como Shanghai. La utilización de las evaluaciones internacionales como rankings también tiende a obviar la heterogeneidad en las poblaciones y las propias limitaciones metodológicas de

las evaluaciones por lo que, en definitiva, puede conducir a la extracción de conclusiones imprecisas y a la aplicación de políticas erróneas.

La evaluación de competencias se ha constituido, en los últimos años, como una de las piedras angulares de las políticas educativas. Esta afirmación es válida en prácticamente todos los contextos, debido a la diversidad de funciones alternativas que se han atribuido a los sistemas de evaluación. Hemos visto, en este artículo, cómo la evaluación se utiliza como elemento básico de las políticas orientadas a la elección, pero también de políticas orientadas al refuerzo de la rendición de cuentas de los centros públicos, entre otras. La evaluación ha colonizado, en buena media, los sistemas educativos, en un movimiento notable vinculado con los procesos de globalización educativa.

Un aspecto crucial de los diseños de la evaluación educativa es la decisión en torno a la publicación de resultados en forma de rankings de centros. Esta decisión es dependiente del tipo de política educativa en la que esté inserto el sistema de evaluación y oscila entre la publicación de rankings de puntuaciones «en bruto» y la restricción total de publicación de rankings, pasando por la publicación de rankings de valor añadido.

En el artículo hemos revisado el importantísimo papel de instituciones internacionales como la IEA y la OCDE en el impulso y la difusión de la evaluación de competencias. El programa PISA es paradigmático en este sentido. Se ha constituido en hegemónico en cuanto a definición de competencias, metodologías y técnicas; simultáneamente, ha capturado la atención de los medios de comunicación y la opinión pública.

En España, las diversas evaluaciones que se establecen a partir de la Ley Orgánica de Educación de 2006 se enmarcan en la tendencia señalada por la IEA

y la OCDE, con diversos matices (como la inclusión de las competencias sociales y ciudadanas). Las unidades de evaluación educativa creadas, desde la década de 1990, en España, se han diseñado estableciendo un nivel de autonomía usualmente nulo o reducido con respecto a las consejerías de educación correspondientes. Únicamente la más reciente creación de agencias apunta en el sentido de proporcionar suficiente distancia entre evaluador y evaluado y permite el acercamiento eventual a los sistemas evaluativos más avanzados en el contexto internacional.

La aplicación generalizada de los sistemas de evaluación de competencias está teniendo, sin duda, algunas consecuencias positivas, entre las que podríamos destacar la reorientación de la planificación curricular hacia las competencias. Sin embargo, no debemos olvidar los potenciales efectos no deseados que genera la implementación de sistemas de evaluación de competencias.

Entre ellos hemos destacado el estrechamiento y contorsión de los contenidos transmitidos («teaching by the test») y el efecto de «cama de Procusto», que tiende a focalizar la docencia en aquellos alumnos susceptibles de elevar su puntuación por encima del umbral fijado por la evaluación.

En definitiva, la evaluación de competencias es un instrumento muy potente para la política educativa y sus muy diversos diseños pueden adaptarse a objetivos muy diferentes.

No resulta conveniente adoptar una actitud ingenua con respecto a sus efectos: la multiplicidad de aplicaciones empíricas en los últimos quince años nos proporcionan ya una información consistente en torno a las luces y sombras de la evaluación educativa.