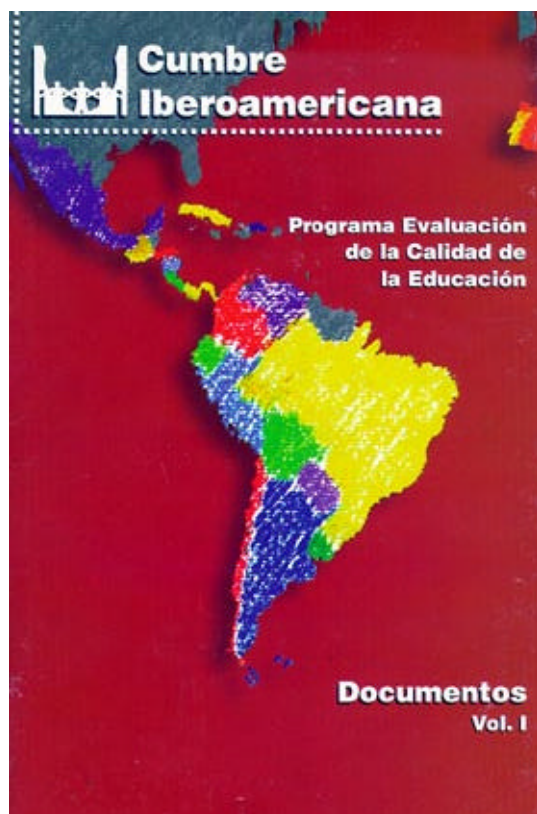


PROGRAMA EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION



CUMBRE IBEROAMERICANA

DOC. 1



1996
Ministerio de Cultura y Educación
República Argentina

INDICE

La evaluación de los centros educativos en Iberoamérica: Algunas reflexiones en torno a su especificidad. Hilda Ma. Lanza	11
El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. Lilia V. Toranzos	35
La evaluación de los centros escolares Sylvia Schmelkes	77
Propuesta para un análisis comparativo de instrumentos de evaluación de logros académicos. Ana E. Diamant	105
Tratamiento y usos de la información de evaluación Alejandro Tiana	137

La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica:

algunas reflexiones en torno a su especificidad

Prof. Hilda María Lanza

Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad. Madrid, España.
Febrero 1996.

Introducción

En la actualidad existe un consenso, en los países iberoamericanos respecto a **que el conocimiento ocupa un lugar central en los modelos económicos y sociales emergentes**. El papel de la educación en el desarrollo de una ciudadanía capaz de sostener y fortalecer la democracia logrando mayores niveles de competencia para el crecimiento económico es reconocido como fundamental por la mayoría de los gobiernos. En este sentido, la búsqueda de los caminos adecuados para el logro del dominio de esos conocimientos y la discusión sobre las alternativas más adecuadas para su distribución equitativa constituyen un tema prioritario en cada uno de nuestros países.

Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología ha situado nuevamente en los **sistemas educativos** la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad, por lo tanto los sistemas educativos son visualizados como una de las **instancias decisivas para el desarrollo de las potencialidades futuras de la sociedad**.

En relación a esto, **transformar el proceso de producción y distribución de conocimientos** socialmente significativos sigue siendo, el problema central que debe enfrentar la educación como política social. Revertir la situación de deterioro acontecida en su capacidad de distribuir esos conocimientos y generar estrategias adecuadas para mejorar la calidad de la prestación educativa constituyen el desafío de este quinquenio.

Los inicios de la década de los '90 encontraron a Iberoamérica signada por cambios sustantivos que la situaron en un estado de transición. En el caso específico del sector educación, el **desafío de construir opciones educativas de calidad para el conjunto de la población** ha requerido de un Estado que recuperara responsabilidades abandonadas durante un largo período. El asumir esas responsabilidades ha significado la elaboración de un conjunto de acciones que implican recuperar niveles de eficiencia en la generación de políticas de gobierno.

En este sentido, se entiende que para producir esta transformación en el sector, cuyo objetivo fundamental es lograr un sistema educativo de calidad para todos, se necesita imperiosamente, cambiar la concepción en torno a la producción de información que permita tanto la toma de decisiones como la evaluación y el seguimiento de las acciones emprendidas.

Una revisión rápida del estado de situación de los sistemas de información en la región y de su capacidad para producir la toma de decisiones en el sector nos estaría indicando la persistencia de ciertas dificultades.

En algunos países de Iberoamérica, a pesar de los esfuerzos emprendidos, aún se prestan problemas para caracterizar adecuadamente el estado de los sistemas educativos con el fin de aproximarse a certeros y confiables diagnósticos basados en la propia realidad que le permitan efectivas decisiones a las conducciones educativas.

En general podría afirmarse que tales dificultades provienen, principalmente, de dos situaciones; por un lado, de la **parálisis sufrida por las áreas de planeamiento educativo** en el contexto de la esterilidad del paradigma que les dio origen y de la imposibilidad de redefinir sus funciones a la luz de las reflexiones y propuestas de los nuevos paradigmas. Por otro, de la **inexistencia, interrupción o colapso de los sistemas de estadística educativa nacionales o sectoriales** y de lo insuficiente que resultan los indicadores "tradicionales" para caracterizar los comportamientos tendenciales del sector y encarar procesos profundos de transformación.

A esta altura, es importante establecer qué es lo que se entiende por producir información oportuna y relevante para la toma de decisiones en el contexto de los desafíos actuales. Para esto, debe pensarse que,

redefinir la información implica entender por un lado lo cuantitativo de los grandes números, que es lo que, en general y con ciertas dificultades, hemos estado haciendo hasta ahora, pero por el otro, requiere incorporar algunos indicadores cuantitativos que reflejen dimensiones cualitativas del proceso y además producir y/o analizar información estrictamente cualitativa.

De lo anterior surge que para producir información para la toma de decisiones en forma oportuna y relevante se deben poner en funcionamiento tres **áreas de producción sustantivas**. Estas áreas se refieren a: **la estadística educativa, la evaluación de resultados y el seguimiento de acciones, y las bases de documentación e investigación educativa**.

La presente ponencia tiene por objetivo presentar una serie de consideraciones que colaboren en la producción de una reflexión conjunta que nos permita generar acciones compartidas para alcanzar con éxito la transformación iniciada en cada uno de nuestros países.

El primer punto a considerar es el referido a uno de los conceptos de mayor presencia y continuidad en el discurso educativo en la región, éste es sin lugar a dudas, el concepto de "**calidad de la educación**".

El segundo tema es el referido al carácter que los **sistemas de evaluación** pueden asumir en el contexto iberoamericano a la luz de la función específica que le adjudiquemos a los mismos.

Por último y situada en el marco de los sistemas de evaluación que producen información periódica acerca de los resultados del quehacer educativo en las instituciones, me permito terminar estas reflexiones planteando cierta preocupación en torno a la **necesidad de efectivizar la relación entre evaluación y políticas eficaces de mejora de la calidad** a fin de no convertir a estos nuevos sistemas de información en espacios estériles en su capacidad para generar acciones.

La preocupación por el lugar de la calidad en los sistemas educativos iberoamericanos

La **preocupación por** el tema de la calidad de la educación está presente en los discursos educativos producidos en la región desde hace varios años y podría afirmarse que ha sido y es compartido por los diversos actores sociales.

La revisión de los investigaciones académicas y de las acciones emprendidas en relación a esta temática permiten inferir que esta preocupación se instaló a partir de dos **situaciones bien diferenciadas**; por un lado, desde **el ámbito académico** y a partir de la producción de conocimientos y teorizaciones en torno a las causas que han producido deterioro en la calidad de nuestros sistemas y por otro, a partir del **surgimiento de experiencias de evaluación del rendimiento académico** ligadas en algunos casos, a comparaciones internacionales que comenzaron a señalar el desfase existente en los resultados obtenidos entre los países considerados como "desarrollados".

A través de estas dos modalidades de producción de información y de conocimiento, visualizadas en oportunidades casi como opuestas comenzó a expandirse tanto la mencionada preocupación como el término **calidad educativa**.

Una revisión con sentido más profundo de las investigaciones y experiencias realizados principalmente durante la década de los '80 nos permite aproximarnos a un aspecto interesante: en ambas situaciones y en la mayor parte de los casos se operó en ausencia de una definición explícita acerca de lo constitutivo de una educación de calidad. Así, nos encontramos con aproximaciones de carácter restrictivo del tipo "la calidad es todo lo que se mide a partir de los resultados académicos" o de carácter tan general que volvía dificultosa la posibilidad de operacionolizar tal definición.

Al respecto véase Tedesco, 1987 Aguerrondo, I, 1993.

Trabajos posteriores han posibilitado ampliar los perspectivas del término. En la actualidad, puede afirmarse que se entiende a la "**calidad de la educación**" desde su sentido más amplio que **incluye tanto los aspectos referidos al logro de niveles equitativos de cobertura, como a la distribución de conocimientos socialmente significativos para el conjunto de la población**.

La calidad de la educación comprendida desde estos marcos es **la posibilidad que debe brindar el Estado al conjunto de los individuos** que componen la sociedad para que se apropien de los conocimientos

indispensables para el desarrollo de sus capacidades, desplegando en el tiempo sus posibilidades de aprendizaje con el fin de alcanzar **mayores niveles de participación política, social y económica**.

El logro de la calidad de la educación supone garantizar desde el Estado la formulación de políticas que posibiliten:

- la distribución de conocimientos y el desarrollo de competencias relevantes para la producción científico-tecnológica, la vida cotidiana y la participación ciudadana.
- La igualdad de acceso, permanencia y egreso de la población a los sistemas educativos en el marco de la equidad social (UNESCO, 1992).

Dijimos anteriormente que varios de nuestros países se encuentran inmersos en un proceso de transformación que nos está demandando grandes esfuerzos. **El objetivo es revertir los problemas detectados** lo que presupone centrar el esfuerzo en tres grandes ejes que han incidido fuertemente en la disminución de la calidad de los sistemas educativos regionales y que pueden ser sintetizados en:

a) La baja significatividad de los conocimientos que distribuye el sistema educativo

Véase Aguerrondo, I., 1987 y Braslavsky, C., 1986

Uno de los problemas centrales del sector ha sido **la progresiva pérdida de significatividad de los conocimientos que la escuela transmite**. Tal situación probablemente ha obedecido a una multiplicidad de causas, que se perciben principalmente en el desajuste entre los requerimientos del aparato productivo y la formación de los egresados.

Asimismo, pueden señalarse otras situaciones de desajuste respecto a la calidad de los conocimientos que el sistema transmite, que muestran la deficiencia de los mismos para la continuación de estudios en el nivel superior o para el logro de mayores niveles de participación política, social y económica del conjunto de la población.

A las deficiencias en la calidad de los conocimientos se agrega el problema de las características que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el interior de las aulas. Las investigaciones referidas a este tema han señalado **la necesidad de desarrollar políticas masivas de capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes**. Tales señalamientos remarcan la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas cotidianas y los modelos didáctico-pedagógicos en los que se encuadran los procesos de enseñanza.

De la revisión de la bibliografía referida a este tema surge que en escasas oportunidades éstos contienen descripciones y análisis profundos acerca de la vida en las escuelas o en las aulas. Sin embargo, algunos de ellos indican la presencia de **fuertes procesos de rutinización y ritualización** del comportamiento de los diferentes actores, situación que incide fuertemente en la calidad del trabajo institucional.

Esta revisión se realizó a partir del análisis de la totalidad de los números de las dos revistas que registran reseñas de investigaciones sobre educación ya mencionadas; Propuesta Educativa y la Revista Argentina de Educación.

Con diferentes niveles de implementación, varios de los países de la región han producido o están produciendo acciones de reforma de los contenidos educativos para los diferentes niveles del sistema, algunos han iniciado **fuertes acciones de capacitación docente**, otros simultáneamente a los anteriores, han iniciado **procesos de transformación en la organización y la gestión de las instituciones educativas**.

En estas líneas fundamentales de acción se centra el trabajo que se está realizando para transformar la situación en torno a la recuperación de la significatividad de los conocimientos a transmitir y del trabajo pedagógico al interior de las escuelas.

b) La inequidad en la prestación de los servicios educativos

El sistema educativo se estructuró en el conjunto de los países de la región sobre nociones de gratuidad y universalidad. A pesar de las premisas de carácter universalista que le dieron fundamento, han

sobrevivido durante varias décadas sectores excluidos (para el caso argentino véase Aguerrondo, I., 1993). Además, entre los sectores incluidos se han presentado fuertes elementos de diferenciación, tanto en lo que respecta a la permanencia en el sistema como a los resultados del proceso educativo (véase Braslavsky, C., 1986).

Tomando al conjunto de la región puede afirmarse que mientras que para Uruguay, Chile y Argentina para el nivel primario tal proceso se dio con anterioridad o hacia 1950, en muchos de los otros países ese proceso fue consecuencia de las políticas de corte desarrollista que predominaron desde fines de los '50 hasta los '80.

El fuerte proceso de expansión de los sistemas educativos acontecido en la región con algunas asincronías caracterizado por altas tasas de escolaridad no ha logrado superar algunas situaciones persistentes de inequidad. Según Aguerrondo I. (1993), pueden observarse *"diferencias importantes entre los niveles de pobreza, lo que señala que, independientemente de cuáles sean los logros de aprendizaje que se correspondan con la cuota de escolaridad, la cuota temporal de educación que se ofrece a los diferentes grupos sociales es bien diferente y esa diferencia se expresa linealmente, ya que a mayor pobreza corresponde una menor cuota educativa"*.

Repetidas veces se ha planteado la superación del modelo de desarrollo educativo que se apoyaba en la expansión cuantitativa del sistema escolar en la región (Schifelbein y Tedesco, 1995). Este modelo de expansión del sistema educativo toma como eje central la dicotomía inclusión/exclusión. Sus temas centrales eran el analfabetismo y la medición del progreso educacional como relación entre la oferta escolar existentes y la población escolarizada.

Las consideraciones de los últimos años han retomado este análisis desde un punto vista diferente. Se ha propuesto un modelo de desarrollo educacional que tenga en cuenta la existencia de múltiples formas de exclusión a través del proceso de escolarización. Para la región se ha afirmado que la inclusión dentro del marco institucional del sistema educativo y la certificación que éste propone se han desvinculado paulatinamente de un efectivo acceso al saber significativo.

Es por esto que los formas más sutiles de la exclusión como la desjerarquización cognitiva y de contenido del proceso escolar para amplios sectores se ha convertido en tarea central de los políticos educativas de algunos países de la región. Por ello en el camino de la **generación e instalación de acciones compensatorias** de carácter focalizado y de previsible impacto inmediato, vale la pena destacar los esfuerzos realizados por el programa de las 900 escuelas en Chile, el Plan Social Educativo en Argentina y la Escuela Nueva en Colombia.

c) La baja racionalidad y eficiencia

Caracterizada principalmente por:

- La duplicación de acciones e inversiones
- Los costos administrativos elevados
- Los sistemas burocratizados
- La baja efectivización del gasto
- La baja calificación de los recursos humanos en los diferentes niveles de gestión dentro del sistema educativo
- La ausencia de sistemas de información, evaluación y seguimiento modernos y confiables para mejorar la eficacia y la eficiencia

Estos aspectos se vinculan directamente con la **necesidad de reforma del aparato estatal** en general, en varios de nuestros países estos procesos ya están en marcha. Específicamente en el caso del sector educación los procesos de reforma se orientan fuertemente hacia el mandato del ideal de una educación básica para todos. Esto supone introducir una serie de transformaciones en la arquitectura del sistema educativo que requieren inevitablemente de cambios urgentes en los modelos de gestión tanto de las estructuras de conducción del sistema educativo como de las instituciones escolares.

De los aspectos analizados con anterioridad surge que **la calidad de la educación ha adquirido en estos últimos años otras dimensiones y significados** que deben tenerse en cuenta para su logro. Podría

afirmarse que ha excedido la clásica denominación que hacía referencia casi con exclusividad a los niveles de logro en la adquisición de conocimientos que se observaba en los alumnos para expandir su referencia a aspectos como:

- a) las características institucionales que hacen posible el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos.
- b) la distribución equitativa de saberes significativos.
- c) la formación y capacitación de los docentes para el logro de procesos eficaces de enseñanza.
- d) la incorporación de material didáctico y de libros que optimicen el trabajo en las aulas para los sectores con riesgo de fracaso o exclusión.

La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: su desarrollo en la región

Las experiencias acontecidas fundamentalmente durante la década del '60 en los EEUU en torno al tema de la producción de criterios homogéneos para la acreditación del pasaje de los alumnos de un estado a otro y **los intentos de estandarización de los resultados educativos** enunciados en términos de objetivos generaron en la región la primera onda expansiva de experiencias de evaluación educativa.

La segunda de estas ondas se generó a partir de los '80 a la luz del informe que produjeron las pruebas académicas realizadas por la administración republicana difundidas a través del informe titulado "Nation at risk". El carácter controlador impreso a esta acción condicionó la reaparición de las primeras discusiones referidas a sistemas de evaluación en el contexto latinoamericano e inició una fuerte polémica alrededor de los mismos que tardó varios años en ser superada.

De allí surgieron posiciones de fuerte contenido opositor que tensaron el conjunto de las reflexiones sobre este tema hacia dos posiciones opuestas que fueron percibidas en las primeras etapas como irreconciliables y que produjeron dos modalidades de trabajo que buscaron diferenciarse fuertemente.

Por un lado, las corrientes que decían defender la capacidad de la escuela de autoevaluarse aplicando metodologías de tipo cualitativa que negaban toda posibilidad de recolección masiva de información por improcedente, controladora y estéril para aproximarse al conocimiento de los procesos internos del aula, y por otro, las corrientes que postulaban el desarrollo de la capacidad del Estado en el ejercicio de su responsabilidad frente a la función de garante de logros equitativos de calidad generando una recolección masiva de información confiable sobre resultados de aprendizaje y un análisis de tipo cuantitativo que permitiera aproximar un diagnóstico sobre el desempeño del sistema educativo en su conjunto.

Esta polémica recorrió con diferentes énfasis un camino de experiencias y procesos de producción teórica. Hoy, salvo algunas excepciones hay acuerdo en torno a **la necesidad de producir información sobre resultados incorporando también investigaciones de tipo cualitativo** que permitan complementar la producción de información a fin de desentrañar algunos nudos críticos del quehacer escolar.

La nueva situación educativa de Iberoamérica en los años '90 fue el marco propicio para la expansión del debate que dio a luz a los sistemas de evaluación de la calidad de la educación. En consonancia con la significación que los procesos de escolarización han tenido en la región para la garantía de la equidad social, el proceso de instalación de dichos sistemas se tradujo en la aplicación de perfiles y tiempos diferenciados.

A partir de un breve análisis se pueden identificar tres formas o modos de diferentes que adoptan las experiencias de evaluación:

- a) sistemas de evaluación orientados a las tareas de acreditación.
- b) sistemas de evaluación de la calidad orientados a la producción de información de logros de aprendizaje y de los procesos que los producen, con periodicidad en los procesos de aplicación de instrumentos y con alcance nacional.
- c) experiencias aisladas de evaluación ligadas a diagnósticos situacionales o en etapa de validación de ítems o de producción de instrumentos, que aún no conforman un sistema.

Más allá de las variaciones de organización y de tiempo en el proceso de su instalación, en todos los casos **dos grandes temas** han atravesado el proceso de discusión alrededor de la conformación de dichos sistemas de evaluación, tanto a nivel de la formulación del proyecto como de su implementación.

Por un lado, en la mayoría de los casos han surgido **interrogantes acerca de los factores procesuales** que están en la base de los resultados logrados. Por otro lado, se ha planteado que el problema **del uso de la información producida es central a la hora de diseñar las acciones de mejora**, es decir, en el momento de la decisión política o en el momento de enriquecer el debate educativo en la esfera pública.

En todos nuestros países el desafío se instala en producir una información que respete la relación entre la vida cotidiana de las escuelas y los registros de tipo estadístico que proporcionan la imagen de la realidad educativa a nivel del sistema educativo. Tal posibilidad se encuentra en la consideración de variables específicas que la investigación socioeducativa ha definido como relevantes.

En este sentido, se ha comenzado a vislumbrar **una segunda fase de los sistemas de evaluación de la calidad educativa** que podría abarcar la producción de complejos diagnósticos de nivel pedagógico que incluyen tanto los análisis de lo información cuantitativos como cualitativos, recabando la **mayor cantidad de información que permita identificar la evolución de los procesos de transformación iniciados**. Es importante destacar que el estudio de los factores asociados a los rendimientos alcanzados es un instrumento indispensable para llevar adelante este proceso.

En este sentido, vale la pena retomar la discusión que gira en torno a la realización de una serie de estudios iniciados en la región y que afirmaron que a diferencia de los hallazgos sustentados por Colemann en la década de 1960 para los EEUU, en los países "subdesarrollados" o de "bajo nivel de ingreso" **"la mediación escolar en el proceso social aparece como significativa en relación a los logros cognitivos de la población"** (Heineman y Loxley, 1983). Asimismo, se ha afirmado sobre la base de resultados empíricos que "la influencia de la calidad de la escuela sobre el rendimiento escolar es más fuerte en los países pobres y entre los estudiantes más pobres de los países en desarrollo".

Estas evidencias permitirían postular que ante la desigualdad estructural de los países de la región, cuyas características son más agudas que la desigualdad de los países centrales, **la acción escolar se constituye en un factor sustancial del rendimiento educativo y de la equidad social**. Una primera aproximación acerca del aporte escolar a los procesos de democratización social incluirá la afirmación de que lo que ocurre en el interior de las escuelas es un componente insoslayable de políticas sociales democratizadoras.

En este sentido, aparece como interesante la afirmación que realizara Germán Rama hace unos años **"hay un mundo donde la competitividad, la capacidad de conocer es un problema central y porque hay un mundo competitivo donde la capacidad de conocer pasa a ser el mayor capital, es que las unidades educativas se evalúan por lo que se aprende en ellas"** (en Lanza, H., 1991). Por eso, en el camino de la transformación educativa emprendido por varios de nuestros países, sin duda, **tienen un lugar de centralidad el diseño y la implementación de los sistemas de evaluación**. Además, esta información acerca de los logros de aprendizaje no puede realizarse aislada del ámbito que los produce y de la posible capacidad que ese ámbito posee para transformarlos o mejorarlos.

Así la identificación de factores procesuales en la consolidación de estos sistemas es una tarea vinculada a la producción de más y mejores aprendizajes en los sistemas educativos de nuestra región.

Uno de los trabajos que constituye un **"estado del arte"** acerca de los factores que afectan el rendimiento académico en el área de la escolaridad básica y que ha proporcionado una visión panorámica de esta situación en la región es un relevamiento de investigaciones de perfil cuantitativo (Schifelbein, Vélez, Valenzuela, 1993), que identificó una serie de informes de investigación puestos a prueba, 88 ecuaciones o modelos de regresión acerca de la evidencia empírica recogida. Este trabajo se refiere a **los factores o "inputs" que afectan los aprendizajes de los alumnos de nivel primario**. Los estudios analizados en el trabajo mencionado se han centrado en la relación entre los objetivos cognitivos enunciados por las políticas educativas y los logros académicos efectivos (**eficacia**) antes que en la relación entre costo de los servicios y efectividad de los mismos en términos de resultados (**eficiencia**).

El resultado general del relevamiento señala que los indicadores alterables (aquellos vinculados a la escuela y al maestro) conservan una importancia significativa y comporten un lugar de responsabilidad en la producción de logros académicos con algunos de los factores no alterables (aquellos exógenos al medio escolar, como el nivel socioeconómico del alumno). Por ejemplo, se han hallado significativas correlaciones entre los logros cognitivos, el acceso a material de lectura, formación inicial de los docentes, acceso al preescolar, autoestima, asignación de tareas para el hogar, la actitud frente al estudio. Estos resultados

confirman los hallazgos de Heyneman y Loxiey en relación al **peso de la acción escolar en la producción de la equidad social en los países periféricos**.

Estos resultados han socavado, incluso, afirmaciones que aparecen garantizadas en el imaginario escolar: se ha hallado que a mayor número de alumnos por docente en la modalidad pedagógica tradicional los logros medidos no se modifican sustantivamente en forma negativa.

Entre otras líneas a profundizara través de la investigación evaluativa de las áreas críticos se encuentra referida a la realización de análisis transversales que permitan comparar distintos espacios geográficos y políticos. además de la realización de estudios que den cuenta de las transformaciones longitudinales operadas en los logros.

Por otra parte, es necesario también generar la producción de análisis vinculados a la eficiencia de los acciones pedagógicos emprendidos a través de la ecuación costo-efectividad y la producción de información sobre factores vinculados con el rendimiento académico y que den cuenta de procesos más complejos no fácilmente cuantificables.

Evaluación y políticas de mejora de la calidad educativa

La consideración de la **evaluación como una acción política** tiene significado por su estrecha vinculación con el objetivo de mejorar la gestión y la calidad de la enseñanza.

El esfuerzo y la inversión en acciones que posibiliten implementar sistemas de evaluación en la región cobra sentido si ellos nos permiten:

- transferir señales a los escuelas sobre cuáles son los conocimientos significativos a desarrollar,
- identificar lo que se enseña y con qué profundidad,
- vincular las características de los establecimientos a los resultados que en ellos se logran,
- imprimir ciertas correcciones en los sistemas de calificación escolar que han operado con ausencia de referentes más amplios,
- formular políticas e implementar acciones de mejoramiento educativo en el camino de la equidad social.

En tal sentido, el proceso de instalación de los sistemas de evaluación iniciado habrá de tener impacto sobre el diseño de políticas confiables de mejoramiento a partir de una base de información que de cuenta de las carencias y debilidades en las diferentes instancias del proceso educativo.

El papel de retroalimentación de la evaluación se logra a través de la difusión responsable de la información a:

- cada establecimiento escolar para fortalecer la responsabilidad institucional sobre los resultados de la gestión escolar,
- los profesores y maestros para que puedan generar nuevas estrategias didácticas y metodológicas para mejorar el aprendizaje de los alumnos,
- las familias porque al disponer de resultados podrán confrontar sus opiniones acerca del desempeño de las instituciones, pero además esto redundará en decisiones más responsables en la elección de alternativas educativas,
- a las autoridades y actores políticos de la sociedad porque del conocimiento de los resultados partirán acciones fundadas en la búsqueda de soluciones efectivos para la capacitación docente, los acciones de las políticas compensatorias y la producción de recomendaciones para mejorar la tarea en las aulas.

Consideraciones finales

La reflexión y el análisis en torno a estos temas ha pasado de ser, en nuestros países, una temática poco atendida a concentrar un alto grado de interés general.

Además de preocupar a los especialistas de la educación, los resultados escolares son una preocupación permanente de quienes tenemos la responsabilidad de conducir al sistema educativo, de quienes trabajan en él y de quienes tienen a sus hijos en las escuelas.

Creo que tal situación deviene de la existencia de fuertes consensos sociales en torno al valor que posee el conocimiento en el mundo actual.

Es innegable el papel que cumple la educación en el desarrollo de una ciudadanía que pueda sostener y fortalecer la democracia, y a la vez lograr mayores niveles de competencia para el desarrollo económico. Reconocer esto implica situar en los sistemas educativos la responsabilidad de difundir, al conjunto de la población, los conocimientos necesarios para lograr este objetivo.

En relación a lo anterior, para quienes tenemos la responsabilidad de conducir los sistemas educativos de nuestros países, revertir las situaciones de deterioro en la capacidad de distribuir conocimientos significativos, generando las estrategias adecuadas para mejorar la calidad de la prestación, constituye el desafío de nuestras gestiones.

El objetivo de brindar una educación de calidad con equidad genera la necesidad de reformar aspectos sustantivos de la organización y la gestión de nuestros sistemas educativos.

Es desde esta perspectiva, que me permito repensar el valor estratégico que poseen los sistemas de evaluación como productores de información sistemática acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, y del comportamiento del sistema educativo en su conjunto.

El uso de la información que se produce, en el marco de las acciones de evaluación, es imprescindible a la hora de tomar decisiones referidas tanto a la generación de estrategias para mejorar la calidad de los servicios educativos, como para producir acciones compensatorias que modifiquen diferencias detectadas.

La producción y difusión de información relevante sobre el desempeño del sistema educativo, puede generar mayor participación en la medida en que permite:

Producir información sobre los resultados, obtener o acumular esa información, no implica necesariamente que la misma pueda ser usada de manera efectiva y adecuada. Es, fundamentalmente, la decisión de la estrategia generada en torno al uso sistemático de la misma, lo que potencialmente puede generar acciones de mejora.

Un sistema nacional de evaluación que brinda, en forma periódica, información sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes -pero que además provee información acerca de las características socio-culturales de la población atendida, y del contexto institucional en el que se desarrolló el aprendizaje- puede tener efectos sobre la mejora de la gestión educativa y de la calidad de la enseñanza, porque entre otras cosas:

- aporta a los diferentes niveles de gestión una base de información imprescindible como instrumento para el diseño de políticas confiables de mejoras.
- el devolver a las instituciones información acerca de los resultados que obtienen sus alumnos puede cumplir un papel interesante a la hora de fortalecer la responsabilidad institucional por los resultados de su acción.
- la difusión social de los resultados puede convocar a la participación responsable de la familia y la sociedad en su conjunto incrementando su capacidad de demanda por mayores niveles de calidad.

Por último cabe señalar que operacionalizar o concretar una política de evaluación, determina asumir decisiones en torno a la elección de opciones referidas a muchos "qué", "para qué" y "cómo". Pero, poner en marcha este conjunto de decisiones y procesos que permiten medir y valorar los resultados de la acción educativa, atendiendo a las particulares condiciones nacionales, abre un potencial camino para generar acciones de mejora en el sistema educativo.

Bibliografía

- Aguerrondo, I.**, (1993), *"Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso"*, OEA, Washington.
- Aguerrondo, I.**, (1994), "Cómo será la escuela del siglo XXI", en Filmus, D. (comp), *"Para qué sirve la escuela"*, Tesis/Norma, Buenos Aires-Argentina.
- Aguerrondo, I.**, (1993), "La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación" en *Revista "La educación"* Año 37 N° 116, Buenos Aires-Argentina.
- Rodríguez Fuenzalida, E.** "La calidad y su asociación con otras categorías más globales del análisis socioeducativo" en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 5.
- Braslavsky, C.**, (1984), *"La segmentación educativa en Argentina"*, Miño y Dávila, Buenos Aires-Argentina.
- Coleman, J. S.** (1966), *"The equity of the educational opportunity"*, Washington D.C.
- Deming, W.** (1982), *"Out of the crisis"*, MIT, Cambridge.
- Esquivel Alforo, J. M.** (1990), *"Medición de la calidad de la enseñanza: Costa Rica"*, Mimeo, San José-Costa Rica.
- Esquivel Alfaro, J. M.** (1994), "Sistema de mediación de logros de aprendizaje en Costa Rica" en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Año VI, N° 17.
- Heybeman, S. y Loxley, W.** (1983), "The effect of primary school quality on academic achievement across 20 high and low income countries". En *American Journal of Sociology*, Vol. 88, N° 6, págs.1162-1194.
- Horn, R.; Wolff, L. y Vélez E.** (1991), "Establecimiento de sistemas de medición del rendimiento académico en América Latina, Banco Mundial, Programa de Estudios Regionales.
- Lissitz, R. y Bourque, M.** (1995), "Reporting NAEP results using standards" en *Educational measurements: issues and practice*, Vol. 14, N° 2, págs.14-23.
- Rama, Germán** (1991) *"Necesidades de información para la toma de decisiones en una gestión moderna de educación"*, UNESCO/OREALC.
- Schifelbein, E. y Tedesco, J. C.** (1995), *"Una nueva oportunidad (El rol de la educación en el desarrollo de América Latina)"*, Santillana, Buenos Aires-Argentina.
- Schifelbein, E.; Vélez, E. y Valenzuela, J.** (1994), "factores que afectan al rendimiento académico en la educación primaria", en *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, Año VI, N° 17, págs. 29-53, Buenos Aires-Argentina.
- UNESCO (1994), *"Medición de la calidad de la Educación"*, Tomo I, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile-Chile.
- Tedesco, J. Carlos** (1987) *"El desafío educativo"*. De. GEA, Buenos Aires-Argentina.