PREAL

FORMAS & REFORMAS DE LA EDUCACION

Serie Políticas

Noviembre 1998 - Año 1 / Nº1
Directora responsable:Marcela Gajardo
E-mail: preal@reuna.cl
Tel: (562)3344302. Fax: (562) 3344303
Santa Magdalena 75, of. 1002.
Santiago - CHILE
Internet: www.preal.cl

Evaluaciones Educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos

Las evaluaciones educacionales pueden definirse como medidas del grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares, sean establecidos por las autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales. Además, pueden aplicarse para conocer:

- **resultados cuantitativos, por ejemplo, el número de alumnos matriculados, de alumnos que han completado un nivel determinado o de alumnos que han sido promovidos;**
- **la suficiencia de los insumos, tales como los textos escolares;**
- **los coeficientes profesor-alumno y la capacitación docente;**
- **las interacciones y la pedagogía en la sala de clases; y**
- **el desempeño en el mercado laboral.**

¿Qué están haciendo en materia de medición de logros académicos los países latinoamericanos ?
A continuación, se resume la situación de Chile, Argentina, México, Costa Rica, Colombia y Brasil.

*Este informativo resume los principales planteamientos y hallazgos del documento «**Las Evaluaciones Educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos**», escrito por **Lawrence Wolff,** asesor en educación del BID, publicado por PREAL en julio de 1998.*

En los últimos años, prácticamente todos los países de América Latina han iniciado algún tipo de programa de evaluación educacional, siendo México y Chile los que tienen más experiencia en el tema. Para identificar las tendencias, logros y dificultades que se están dando en la región, resulta conveniente describir la experiencia de los siguientes seis casos nacionales.

CHILE

Chile cuenta en la actualidad con uno de los sistemas de evaluación más amplios y mejor administrados de América Latina, además de haber demostrado el mayor compromiso de largo plazo con el desarrollo de evaluaciones. Su programa, iniciado en 1980 y denominado desde 1988 como Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), ha servido como una poderosa herramienta para la implementación de un programa de reforma que promueve la descentralización, la responsabilidad por los resultados y el aumento del aprendizaje y la escolaridad. Actualmente, se está considerando la posibilidad de agregar pruebas de desarrollo en las evaluaciones, así como de realizar investigaciones más sofisticadas para comprender mejor las causas del bajo rendimiento. Chile pretende también participar en 1999 en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias - TIMSS (Ver recuadro pág. 3), para establecer puntos de referencia con otros países.

ARGENTINA

El sistema de evaluación de Argentina también se ha destacado por sus logros, a pesar de haber comenzado tardíamente, cuando en 1993 la nueva ley de educación federal descentralizó la educación. Desde esa fecha se han administrado pruebas a todos los niños que cursan el último año de educación primaria y secundaria, tanto en idioma como

en matemáticas. En 1995 el sistema se amplió, cubriendo el tercer grado de la educación primaria y el segundo grado de la secundaria. También se comenzó a administrar pruebas de ciencias sociales y naturales, así como cuestionarios complementarios a profesores, directores, alumnos y padres. Se considera que el programa argentino está bien concebido y tiene una estrecha relación con su estrategia de descentralización y con el mejoramiento de la calidad de la educación en general. Ya se han distribuido ampliamente informes nacionales y regionales, muchos de los cuales abordan los problemas más significativos y entregan materiales pedagógicos destinados a fortalecer la enseñanza.

En los casos de Chile y Argentina, a pesar de los avances, aún quedan muchos aspectos que mejorar. En particular, aún no se han establecido objetivos de aprendizaje claros a nivel nacional y sólo recién se están iniciando esfuerzos sistemáticos por «compatibilizar» el currículum, los textos escolares y la pedagogía utilizada en la sala de clases.

MEXICO

México es el país latinoamericano con más larga experiencia en las evaluaciones, pero se ha caracterizado por la renuencia de las autoridades a divulgar sus resultados. Sólo en la presente década esta situación ha comenzado a cambiar. Desde 1992, el gobierno federal tiene la responsabilidad de medir y evaluar el aprendizaje y asegurar la calidad de la educación básica y la capacitación de los profesores. En 1994, tras cinco años de evaluaciones, la Secretaría de Educación Pública informó acerca de los conocimientos y habilidades de 480.000 profesores y del rendimiento de 2,8 millones de estudiantes de educación básica y secundaria. Una de las características distintivas del sistema mexicano es que ha evaluado sistemáticamente los conocimientos y capacidad de los profesores.

COSTA RICA

Costa Rica ha aplicado diversas evaluaciones educacionales desde 1986, pero sus esfuerzos se han visto dificultados por su enfoque intermitente. No obstante, desde 1993 el país se ha comprometido firmemente con las evaluaciones, la mayoría de las cuales son preparadas por el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC). Entre sus evaluaciones se destacan las que se aplican a niños que ingresan a la educación primaria, para obtener información sobre su condición física, cognitiva y socio-emocional; y sus exámenes para todos los alumnos que egresan de la educación secundaria, en todas las materias básicas. Dado su reducido tamaño, es posible que Costa Rica haya emprendido un programa demasiado ambicioso. Quizás sería más productivo reducir el número de pruebas y concentrar los esfuerzos en la divulgación y utilización de sus resultados.

COLOMBIA

En Colombia, el Ministerio de Educación creó en 1986 un departamento responsable de la evaluación de las instituciones y programas educacionales. Luego, en 1990, puso en marcha un sistema nacional de evaluación que se ha caracterizado por el énfasis en el muestreo y en la investigación como una manera de identificar las causas del bajo rendimiento. Esto último constituye el aspecto más innovativo del caso colombiano. Si bien con el actual sistema no se entrega información particular a cada padre, alumno o escuela, se ha logrado influir en las políticas globales, específicamente en la redacción de la Ley de Educación de 1994. Sin embargo, los resultados aún no han sido utilizados sistemáticamente para mejorar el rendimiento de las escuelas mismas ni para reformar el currículum.

BRASIL

Brasil comenzó recién en 1990 el desarrollo de herramientas de evaluación a nivel nacional, con el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), y sólo en 1993 y 1995 empezó a tomar muestras. En 1995, entre una serie de innovaciones, se decidió incluir también a la educación secundaria y a las escuelas privadas. Por otra parte, desde esa fecha se inició el desarrollo de un sistema para evaluar las instituciones de educación superior, siendo el primero en su tipo en la región. Uno de los objetivos del SAEB ha sido estimular a los estados y municipalidades a iniciar sus propias evaluaciones, lo que ya han hecho Paraná, Minas Gerais y Sao Paulo. El programa de evaluación brasileño se encuentra aún en sus primeras etapas y recién se está comenzando a considerar cómo se pueden utilizar las evaluaciones para mejorar las políticas educacionales y el currículum. Dado que la educación brasileña es altamente descentralizada y no se rige por un currículum nacional, el gobierno está considerando establecer algunos estándares nacionales voluntarios y una prueba que permita medir si éstos han sido alcanzados.

Lecciones aprendidas y futuros desafíos

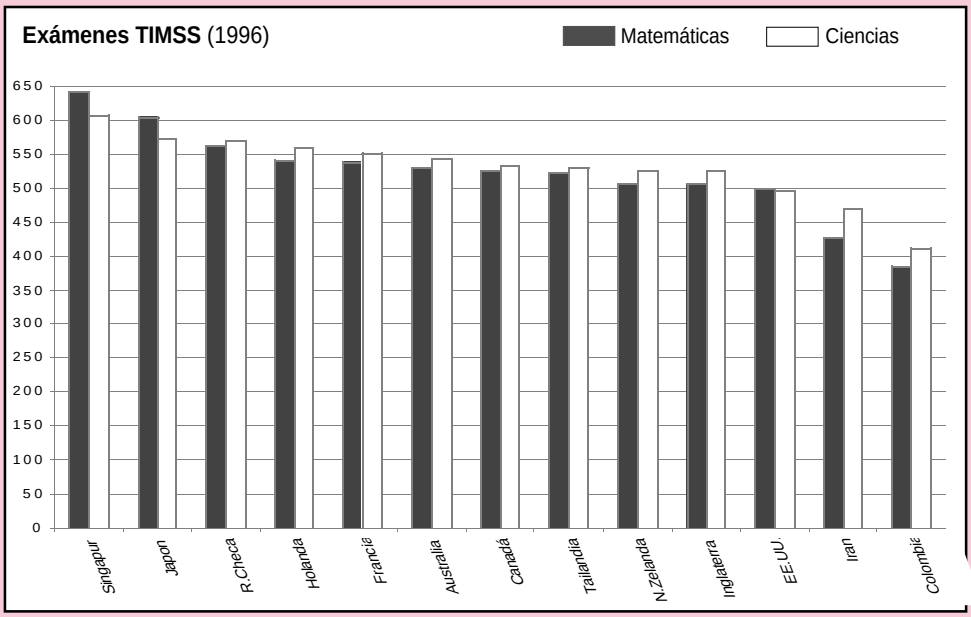
De los casos estudiados, se pueden obtener las siguientes conclusiones:

- La necesidad de llevar a cabo evaluaciones ya no debiera ser un tema de debate en América Latina.
- Las evaluaciones no servirán para mejorar la calidad de la educación a menos que todos concuerden en la importancia de mejorar la calidad y en la necesidad de informar los resultados de las evaluaciones de una manera amplia, oportuna y fácilmente comprensible a todos los participantes en el proceso.
- Las evaluaciones deben persistir en el tiempo y contar con el respaldo de las más altas autoridades de gobierno.
- En América Latina, las asociaciones gremiales de profesores tienden a ser observadores pasivos o incluso a oponerse a las evaluaciones. Si se desea que las evaluaciones tengan impacto en la educación, es preciso incluir a los profesores en el proceso de evaluación desde el comienzo.
- Las evaluaciones sólo miden el rendimiento de los niños y es poco lo que nos dicen acerca de la magnitud y las causas de la deserción. Esto se lograría con un enfoque sistémico que incluya otras herramientas de medición, como los estudios de deserción y repitencia, mediciones de los insumos escolares y estimaciones de los recursos mínimos que cada escuela debiera tener, observaciones sistemáticas de los procesos escolares y estudios del desempeño de los egresados en el mercado laboral.
- El mayor desafío será asegurar que las evaluaciones se utilicen precisamente como herramientas para mejorar la calidad de la educación.
- Tres áreas de particular importancia en las cuales pueden utilizarse las evaluaciones son: el refuerzo de la compatibilización del currículum que se pretende aplicar, el que realmente se aplica, textos escolares, los conocimientos de los profesores, la pedagogía en la sala de clases y el aprendizaje; la orientación de los recursos a las escuelas más necesitadas; y el estímulo a la responsabilidad y recompensa a nivel de las escuelas.
- Una estrategia apropiada para la implementación de programas de evaluación a largo plazo en los países de la región, sería la de fomentar la creación de organismos de pruebas competentes independientes del gobierno, manteniendo un organismo gubernamental pequeño, especializado y altamente eficiente en la supervisión de dichas actividades.
- Para que las evaluaciones sean herramientas eficientes, es esencial capacitar y remunerar adecuadamente a expertos en evaluación de currículos, en metodología de estudios muestrales y en técnicas analíticas.

Programas internacionales: el TIMSS

El acontecimiento más importante relacionado con las evaluaciones internacionales en los últimos años ha sido ***el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias*** (Third International Mathematics and Science Survey - TIMSS). Este es preparado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento de los Alumnos (IEA), un consorcio de evaluación que opera en todo el mundo a través de su oficina central en Amsterdam, Holanda.

El TIMSS tiene por objetivo medir, comparar y explicar el aprendizaje en ciencias y matemáticas en 41 países. Además, recientemente llevó a cabo un innovador análisis sobre la «oportunidad de aprender» de los niños, que clasifica en categorías y compara los currículos, los textos escolares y la pedagogía en la sala de clases, en los 41 países. Actualmente, se ha llegado al acuerdo de repetir el TIMSS en 1999. Colombia y México fueron los únicos países latinoamericanos que participaron en el TIMSS de 1996, pero México se retiró al último momento. Si bien los resultados de Colombia se ubicaron en el penúltimo lugar de los países evaluados, la experiencia sirvió para fijar un punto de referencia internacional y analizar aspectos de la educación que deben ser mejorados. (Ver selección en el gráfico)



Evaluaciones educacionales en seis países latinoaméricanos

PAÍS *Primera evaluación **Programa más reciente	GRADOS Y MATERIAS EVALUADOS	RESULTADOS IMPORTANTES	ESTRUCTURA INSTITUCIONAL	IMPACTO SOBRE LAS POLITICAS
ARGENTINA * 1993 **1995	Universo de estudiantes de grados 2, 3, 5 y 7 en educación primaria: matemáticas y lectura. Grado 7 también ciencias naturales y sociales.	Las preguntas se seleccionaron en base a los niveles mínimos esperados, pero los escolares respondieron sólo el 50% de las preguntas correctamente; los factores escolares representaron el 40% de la varianza asociada a los puntajes de matemáticas.	Administrado por el Ministerio de Educación, pero dado en contrato a diversas instituciones privadas.	Manuales metodológicos para mejorar el aprendizaje, así como capacitación en el servicio basada en resultados de pruebas distribuidos a todas las escuelas; asistencia técnica entregada a 24 estados.
BRASIL *1990 **1995	Aplicado a muestra de alumnos de los grados 4 y 8 de educación primaria y 2 y 3 de educación secundaria. Matemáticas y lectura. (También se ha iniciado evaluación de estudiantes universitarios.	Puntajes muy por debajo de los niveles de aprendizaje esperados; los puntajes más altos se observaron en el sur del país, en ciudades capitales, en escuelas urbanas y privadas y en las diurnas de jornada completa. Los estudiantes más jóvenes, los estudiantes blancos y orientales, y los que tenían profesores con mayor capacitación, obtuvieron mejores resultados.	Administrado por el Ministerio de Educación, pero dado en contrato a diversas instituciones privadas.	A la fecha no se ha tomado ninguna decisión específica sobre la base del programa de evaluación.
CHILE *1981 **1991-96	Lectura y aritmética a todo el universo en grados 4 y 8; ciencias naturales, historia y geografía al 10% de alumnos de grados 4 y 8.	Bajo rendimiento en las escuelas públicas municipalizadas y en las rurales. Alta correlación entre nivel socioeconómico y rendimiento. Se han producido significativos mejoramientos en las escuelas del programa «900 escuelas» que se concentra en las escuelas de peor rendimiento.	La capacidad de pruebas ha sido creada por el Ministerio de Educación, más que por un organismo autónomo.	Los diseñadores del currículum están dando énfasis al dominio de las materias en las áreas de debilidad. Continuación de los programas pedagógicos dirigidos a las escuelas de peor rendimiento.
COLOMBIA *1990 **1994	Inicialmente se evaluaron los grados 3 y 5 y posteriormente los grados 7 y 9 (muestra). Inicialmente, matemáticas y lectura; luego, también ciencias naturales y sociales.	Niveles cognitivos de alumnos de 3 y 5 grado son bajos comparados con las expectativas, especialmente en habilidades críticas y reflexivas. Mejores puntajes en: escuelas urbanas y privadas, alumnos con enseñanza pre escolar, con padres de niveles de educación más altos, con profesores más capacitados y docentes de sexo femenino, y con mejor disponibilidad de textos escolares.	Empresa conjunta entre el Ministerio de Educación, el Instituto Ser, la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro de Estudios Sociales.	La Ley de Educación de 1994 incorpora los resultados de las evaluaciones, tales como la concentración en la educación pre escolar, la educación de los profesores y los textos escolares.
COSTA RICA *1987 **1993-97	A todo el universo: grado 1, capacidad de aprendizaje; grados 3, 9 y 12, todas las materias. A una muestra de alumnos: capacidades cognitivas y físicas en diversos grados.	Los resultados del último programa aún no están disponibles. De las evaluaciones anteriores, rendimiento muy inferior al esperado según currículum nacional. Los alumnos obtuvieron puntajes progresivamente peores a medida que aumentaba su tiempo de permanencia en la escuela.	Se está probando actualmente una empresa de cooperación entre el Ministerio de Educación y el IIMEC de la Universidad de Costa Rica.	Reintroducción en 1989 de las pruebas nacionales o regionales, que representan un alto porcentaje de las notas finales de los alumnos; utilizados como justificación para el aumento de los fondos para educación.
MÉXICO *1976 **1994	Desde 1994, aplicado a todo el universo y todos los grados de educación básica y secundaria, en matemática y lectura. Evaluación a profesores en las materias y conocimientos pedagógicos.	A medida que alumnos avanzan en la escuela, obtienen puntajes progresivamente más bajos que lo esperado. Mejores puntajes en niños: con enseñanza preescolar, no repitentes, de escuelas urbanas o privadas y de padres más educados. Los peores puntajes en niños de escuelas indígenas y comunitarias, con instalaciones escolares inadecuadas y profesores con menos capacitación.	Administrado por el Ministerio de Educación (Secretaría de Educación Pública).	Hasta hace poco, ningún impacto sobre las políticas; las evaluaciones a los profesores están relacionadas con el convenio con la asociación gremial nacional para mejorar la calidad de la educación básica.