

SECRETARÍA DE EDUCACION PÚBLICA



UNIDAD 144



“LA EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE”

TESINA (ENSAYO) QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA PRESENTA

OCTAVIO ESPINOZA DÍAZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. JUAN RAMÓN SÁNCHEZ CASILLAS

CD. GUZMÁN, MPIO. DE ZAPOTLÁN EL GRANDE, JALISCO, 20 ABRIL DEL 2007

DEDICATORIAS

**A mi esposa quien tuvo la paciencia de estar a mi lado
en los momentos más difíciles de mi carrera
y brindarme su apoyo sin medida.**

**A mis padres por estar siempre atentos a mí desde niño
y llevarme por el sendero del bien y la verdad.**

**A mis profesores a quienes les debo mi formación académica y afecto
recibido a lo largo de todo mi trayecto en esta institución**

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. DESARROLLO	4
1.1. ¿Qué significa ser profesor en la actualidad?.....	5
1.2. ¿Por qué existe descontento con la formación y actualización del docente?.....	8
1.3. ¿Cómo es la construcción de conocimiento del docente?.....	13
1.4. El aprendizaje en la formación inicial.....	14
1.5. Los ambientes de aprendizaje de los maestros.....	16
1.5.1. Ambientes centrados en el conocimiento	18
1.5.2. Ambientes centrados en la evaluación	18
1.5.3. Ambientes centrados en comunidades	19
2. ANÁLISIS DE LAS ACCIONES DE EVALUACIÓN DE DIFERENTES PAÍSES Y SUS RESULTADOS	23
2.1. Argentina.....	23
2.2. Chile.....	28
2.3. Colombia.....	32
2.4. España.....	36
2.5 Estados Unidos.....	40
2.6 Francia.....	43
2.7 México.....	45
2.8 Reino Unido.....	50
CONCLUSIONES	55

BIBLIOGRAFÍA.....	68
--------------------------	-----------

INTRODUCCIÓN

Los maestros de primaria en México "padecen rezagos serios" que se reflejan en el dominio de los contenidos de las asignaturas básicas como matemáticas, español y ciencias naturales, puesto que sólo 6% de los profesores saben qué es una escala matemática; 16% pueden descifrar el contenido de una tabla numérica, 30% comprenden y transmiten correctamente la enseñanza del azar. En total son 13 temas "críticos" identificados en la formación de los profesores.¹

Sin embargo, pese a que desde hace más de 10 años se impulsó una reforma a las escuelas normales, dirigida en el último año y medio por Fernando González, yerno de Elba Esther Gordillo, ahora subsecretario de Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce en un estudio que no se han podido "remontar los serios problemas" debido a que "no ha habido un reemplazo suficiente de maestros".

En la evaluación incluida en el Plan para la Formación Continua de Docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico para la enseñanza asistida por Enciclomedia, realizada a 130 mil 835 maestros, durante el periodo en el que el ahora subsecretario de Educación Básica, Fernando González, ocupó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, se dice que los procesos de formación continua de maestros se han realizado de manera "heterogénea, con claras desigualdades", y también con "una dinámica innegable de avance".²

¹ Nurit Martínez. El Universal, lunes 18 de diciembre de 2006.

² Idem.

Pero de inmediato agrega que este "avance" "no ha sido suficiente" para recomponer la "deficiente formación inicial recibida en las escuelas normales".

Puntualiza: aunque hubo un proceso de reforma que se inició en 1997, los "frutos aún no son perceptibles".

Entre los "rezagos" que se detectaron en un examen aplicado a 130 mil 835 maestros, se suman "nuevas problemáticas" relacionadas con el manejo de las nuevas tecnologías como la computación o el internet; además de que se identificó su "poco entrenamiento" para el "manejo de situaciones escolares derivadas de la problemática social contemporánea: Violencia, escasa vida familiar, el sida, entre otros".

En el diagnóstico que se da a conocer a propósito de un plan para incorporar Enciclomedia como herramienta para mejorar la capacitación, actualización y formación de los maestros de la primaria, se encontró que de los más de 52 mil maestros evaluados en el área de matemáticas, los temas "críticos" de dominio fueron que sólo 6% de los profesores tenían "noción de lo que es una escala", 16% pueden interpretar la "información contenida en una tabla"; 29% saben el "significado de una fracción" o de "un operador multiplicativo".

Respecto de los casi 53 mil maestros evaluados en lectura y escritura, los "temas críticos" son el tener a la "lengua oral como objeto de aprendizaje"; le siguen el no considerar los conocimientos previos de los alumnos para la planeación de las clases; no se propicia la reflexión de la lengua con el programa de estudios; la baja planeación, evaluación y seguimiento a las clases; así como la falta de revisión de los textos o tareas estudiantiles.

Con este ensayo se pretende destacar la importancia de la formación y actualización del magisterio para el futuro de la educación nacional, asunto que, aunque presente en los programas sectoriales de la SEP desde hace cuando menos cuatro sexenios, no ha encontrado todavía soluciones satisfactorias. Se pretende demostrar también que las evaluaciones en distintos países han hecho los mayores avances en el área del diseño de las políticas, la reforma curricular y el mejoramiento de las escuelas, pero aún quedan muchos aspectos que mejorar. Todo a partir del análisis como categoría y dividido el trabajo en dos partes: la primera que tiene como ejes tres preguntas consideradas fundamentales, a saber, ¿Qué significa ser profesor en la actualidad?, ¿Por qué existe descontento con la formación y actualización del docente?, ¿Cómo es la construcción de conocimiento del docente? En la segunda parte se ofrece un análisis detallado de las acciones de evaluación de diferentes países y sus resultados.

1. DESARROLLO

No hace falta destacar la importancia de la formación y actualización del magisterio para el futuro de la educación nacional, asunto que, aunque presente en los programas sectoriales de la SEP desde hace cuando menos cuatro sexenios, no ha encontrado todavía soluciones satisfactorias. Toda empresa da prioridad a elevar las cualificaciones de su personal; en esto invierte, a esto está atenta, sabiendo que de ello dependen su competitividad, su productividad y, en el fondo, su existencia. No ha sucedido lo mismo con nuestro sistema educativo, y es urgente analizar este tema con profundidad y responsabilidad.

En una visión a largo plazo, la formación de los maestros (FM) no sólo es asunto central para mejorar la educación, sino que constituye el mecanismo fundamental para reoxigenar el sistema educativo: los nuevos maestros no son sólo sustitutos de los que mueren o se jubilan, son la vía por la que el sistema renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones, acepta nuevas visiones teóricas, se abre al conocimiento y se revitaliza. Por esto con toda razón en este documento se relaciona la formación y actualización del magisterio (FAM) con la calidad y la equidad de la educación y la evaluación misma de los maestros.

Para efecto del desarrollo del tema se procede a partir de tres preguntas que se enlazan y complementan: la primera es de carácter general: ¿Qué significa ser profesor en la actualidad?, La segunda se enfoca hacia nuestras deficiencias en materia de FAM: ¿Por qué existe descontento con la formación y actualización del profesor? Y la tercera apunta a un principio de solución al invitar a reflexionar en el aprendizaje de los maestros ¿Cómo es la construcción de conocimiento del profesor? La reflexión inicial sobre el significado de la profesión magisterial servirá de marco general; la recuperación de las principales críticas a la

FAM –que aré brevemente y sin ánimo de negar muchas cosas buenas que se hacen- nos centrará en el escenario real de sus tareas. Y la pregunta sobre ¿cómo aprenden los maestros? nos llevará a encontrar el hilo de soluciones de fondo, a partir de la realidad.

1.1. ¿Qué significa ser profesor en la actualidad?

No nos preguntamos aquí por el sentido del maestro en abstracto, sino en el aquí y ahora de nuestro contexto mexicano. Nadie como las maestras y maestros, tiene las respuestas a esta pregunta, y seguramente son respuestas complejas pues la profesión tiene, como la luna, dos caras: la luminosa y la oscura.

En este México empobrecido en que la sobrevivencia ha llegado a ser la preocupación fundamental de la mayoría de los habitantes, país de intenso trabajo y escasos salarios, de mermadas oportunidades y sombríos augurios, la profesión de maestro tiene muchos rasgos oscuros, lo que quiere decir:

- El sueldo escaso y lo que ese sueldo significa de bajo reconocimiento social.
- Las condiciones laborales poco estimulantes, tanto en el medio rural como en el urbano marginado: instalaciones y muebles deteriorados, carencia de apoyos didácticos, presión de muchas obligaciones burocráticas y, a veces, una gran soledad.
- La pobreza de los alumnos que les dificulta aprender, y con frecuencia la indisciplina, rebeldía o altanería de algunos muchachos en el aula.
- La ignorancia o indiferencia, a veces, de los padres de familia que no los corrigen ni estimulan.

- La competencia descorazonadora a la que se enfrenta el docente, al rivalizar con la “tele”, los videos y las bandas de rock para conquistar el interés de los alumnos, en batallas perdidas de antemano.

Al lado oscuro de la profesión habría que añadir la corrupción en el medio magisterial, pues hay reglas de juego poco edificantes, simulaciones a las que hay que resignarse, abusos que callar aunque molesten y poderes nada éticos con los que hay que transigir.

Ser maestro hoy tiene afortunadamente otros rasgos que se inscriben en su lado luminoso y se descubren cuando logramos superar las pequeñas miserias de la cotidianidad y recuperar lo esencial, lo que alguna vez los atrajo como “vocación”: el amor a los niños y a los jóvenes, el deseo de ayudarles, de abrir sus inteligencias, de acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombres y mujeres de bien. En algunas escuelas se puede encontrar maestros y maestras con estas virtudes.

Yo fui maestro por algún tiempo (un tiempo demasiado corto en mi proceso de preparación y formación en la UPN) como parte de mis actividades de intervención en servicio social y practicas profesionales y conservo tres recuerdos de ese precioso tiempo, que estoy seguro otros maestros coincidirán en calificar como rasgos luminosos de su profesión.

El primer recuerdo es la experiencia de “ver aprender”. Aunque daba clases en una secundaria, por una circunstancia excepcional me tocó en unas vacaciones enseñar a leer a varios niños; en otra época posterior enseñé a leer también a un grupo de campesinos adultos (uno de ellos, don José, de 76 años, por cierto). El momento en que las letras se convierten en palabras y éstas en pensamientos, es como un chispazo que estremece al niño y al adulto por

igual; en ese momento el niño sonríe y su sonrisa es expresión de triunfo y gozo de descubrimiento; en el adulto es emoción que le desconcierta, comprobación de que “no era tan difícil” y extraña sensación de descubrir que el pensamiento está escondido en los garabatos del papel. A mí sencillamente se me nublaron los ojos cuando don José me dijo esa tarde: “Ya sé leer; ya soy gente de razón”, soltando un orgullo reprimido por setenta años.

Ver aprender, presenciarlo, más como testigo que como actor, es la satisfacción fundamental de quien enseña. Lo malo está en que a veces nos concentramos tanto en enseñar, que acabamos contemplando cómo enseñamos en vez de disfrutar el milagro continuo de los que aprenden. Ver aprender es ver crecer y madurar a los niños y jóvenes, comprobar que adquieren capacidades que no tenían, que hablan mejor, que juzgan por sí mismos y que van saliendo adelante.

Mi segundo recuerdo se liga a la formación del carácter de mis alumnos adolescentes. Siempre consideré esto tan importante o más que el que aprendieran conocimientos. Una vez el grupo de tercero de secundaria debía organizar una serie de festejos y el director me encargó coordinar las actividades. Propuse al grupo que tomáramos esa experiencia como ocasión para que cada uno conociera mejor sus cualidades y sus defectos y la manera como los demás los percibían (un ejercicio que realizamos en clases en la UPN). Establecimos por consenso “los criterios de evaluación” -compañerismo, creatividad, eficiencia, ya no recuerdo, eran como diez- y después de los festejos el grupo evaluó a cada alumno a la luz de esos criterios. Hoy, tiempo después, cuando me encuentro a alguno de esos muchachos, me dicen: “Maestro, esa experiencia fue para mí definitiva; ahí empecé a conocerme de veras; fue estupendo.”

Ser maestra o maestro es ser invitado, en ciertos momentos privilegiados, a entrar al alma de un chico o una chica y ayudarlo a encontrarse, a afirmar paulatinamente su carácter, a discernir sus emociones, quizás a superar sus temores y angustias. Y para muchos alumnos el maestro o la maestra son los únicos apoyos con que cuentan.

El tercer recuerdo de esos años, que hoy evoco con nostalgia, es que el contacto cotidiano con los alumnos me hacia sentir adolescente de nuevo. Los alumnos nos obligan a estar enterados de cuanto pasa; nos bombardean con sus preguntas; de todo tenemos que saber; acaban enseñándonos más que nosotros a ellos. Esto es bonito; ser maestro es seguir creciendo. Así lo hacíamos con algún maestro de la UPN y así lo hicieron mis alumnos cuando realice mis practicas.

Estos son algunos rasgos luminosos de la profesión, rasgos que ustedes completarán con sus propias experiencias, y pondrán nombres y apellidos a sus recuerdos, a chicos y chicas para quienes Ustedes significaron algo en sus vidas.

Todos fuimos alumnos por muchos años, y algunos de nuestros maestros no dejaron de serlo cuando crecimos y nos despedimos de ellos; siguieron y siguen vivos en nosotros por su ejemplo; y en la permanencia de su recuerdo consiste la mejor realización del maestro.

1.2. ¿Por qué existe descontento con la formación y actualización del docente?

De la consideración del significado de la profesión, pasemos a una segunda pregunta; centremos la mirada en otro plano, más concreto y realista.

Es difícil hablar de “el maestro” y de “su formación”, pues en realidad hay muchos maestros y son innumerables sus perfiles y sus experiencias de formación. Pero es inevitable generalizar, a sabiendas de que carecemos de suficientes evidencias para demostrar que la “imagen promedio” que presentamos es justa y acertada.

Visto estructuralmente, el sistema de formación y actualización del país es complejo y heterogéneo: intervienen en él instituciones muy diferentes: escuelas Normales de diversos tipos, Universidades Pedagógicas con variados programas, Instituciones Universitarias, Centros de Maestros, Centros de Actualización del Magisterio, Sistemas a Distancia, Dependencias Federales y Estatales, Instituciones Privadas.

El carácter de enseñanza superior que se dio a la FM desde 1984 está muy lejos de haber tenido un efecto real en sus concepciones curriculares y sobre todo en los procedimientos académicos internos que asemejen esta formación a las demás carreras universitarias. En respuesta a las demandas del magisterio, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992, incorporó como uno de sus componentes fundamentales la renovación de la formación docente, y desde hace cinco años se puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, así como el Programa de Actualización del Magisterio, ambos con objetivos y alcances bastante limitados.

Reconociendo el gran esfuerzo financiero y tecnológico que ha significado la creación de los Centros de Maestros, muchos docentes cuestionan sus supuestos y estrategias. La utilización de sus espacios y equipamientos es mínima sobre todo por la falta de tiempo de los docentes; las capacidades de sus coordinadores y asesores se quedan con frecuencia cortas

respecto a lo que de ellos se espera. Y el Programa Nacional de Actualización del Magisterio (PRONAP), con sus innovaciones de “cursos nacionales” con evaluación independiente adolece, bajo la presión de fenómenos sociales, burocráticos y gremiales, de inducir a un credencialismo que limita grandemente su eficacia y lo aparta de la práctica docente.

Se pone en duda también la concepción de los programas, cursos y talleres, su enfoque al maestro individual, su desvinculación con la vida escolar que hace difícil que el docente aplique después lo que aprende (aunque hay también signos prometedores en los esfuerzos que realizan varios Estados).

El sistema de actualización no logra contrarrestar los efectos de lo que una autora (Rosas. 1999:9) llama la “dinámica de desprofesionalización” que genera la cotidianidad escolar. La escuela privilegia lo no sustantivo -los festejos y desfiles, concursos, campañas, innumerables comisiones, obligaciones sindicales, llenado de informes y formularios, reuniones, etc.- que consume el tiempo del docente y le impone como principal meta “cubrir el programa” a toda costa, sin poderse permitir el lujo de pretender elevar la calidad del aprendizaje de sus alumnos o de atenderlos individualmente cuando lo requieren. Esto desarrolla en pocos años, un sentido de frustración profesional que los lleva a refugiarse en rutinas conocidas y seguras y a comportarse como los describen algunos estudios antropológicos: un profesional devaluado, no reconocido socialmente, no actualizado, aprisionado en una normatividad burocrática, y sin horizontes profesionales estimulantes. Cuando menos es lo que en pláticas de pasillo se puede escuchar.

Hay insatisfacción también respecto a la formación inicial por varias razones:

- Los sistemas de formación inicial no han atendido, por décadas, a los requisitos de ingreso de los estudiantes, principalmente al elemento relacionado con la “vocación” del candidato. Uso el término en sentido riguroso como el conjunto de cualidades, creencias, valores y disposiciones anímicas que conforman la aptitud para el magisterio. Hay dos profesiones, se dice, que requieren “vocación”; se puede ser contador, matemático o comunicólogo sin ella, pero no se puede ser ni médico ni maestro sin ella. (Un estudio ya clásico de Beatriz Calvo (1989:144) sobre educación normal y control político concluyó que en la Escuela Nacional de Maestros las dos terceras partes de los estudiantes confesaban haber elegido la carrera por sus ventajas materiales y prácticas (carrera corta que les daba el diploma de bachillerato y el de maestro de primaria, les aseguraba una plaza federal con sueldo y prestaciones de por vida, o por haber sido ésta la decisión de sus padres. Esto en las generaciones de los setentas y parte de los ochentas), y sólo un 37.5% estudiaba “por vocación al magisterio”. Preguntados también si pensaban perseverar en el magisterio a largo plazo, 36.4 % opinó que pensaban abandonarlo y otro 27.3 % que planeaban combinarlo con el estudio y ejercicio de otra carrera. Ver también: Martínez Pérez y Camacho, 1996: 23).)
- Se señala también la incapacidad del curriculum para proporcionar una formación humana integral y de verdadera calidad, que desarrolle las destrezas intelectuales básicas -de análisis, síntesis, relación, inferencia, comunicación, etc.-, los valores, autoestima, madurez emocional y relaciones interpersonales (Zarzar, 2002: 43)

- Y finalmente se critica la endogamia de la formación docente, que produce una estrechez mental y cerrazón defensiva a los conocimientos de otros campos disciplinarios; una especie de blindaje a aprender cosas diferentes, y una peculiar forma mental que privilegia el cumplimiento de lo prescrito y busca la seguridad en la ejecución de recetas, sin recurso a la reinterpretación significativa de lo que se ordena.

Desgraciadamente el Programa para la Transformación de las Escuelas Normales vigente no llegó a las raíces de estas deficiencias; ha ampliado los recursos materiales de las instituciones, mejorado notablemente sus bibliotecas y equipamientos electrónicos y propuesto un curriculum discutible pero al menos más coherente con los planes y programas en vigor; pero no se propuso renovar a fondo (inclusive contemplando la jubilación anticipada en algunos casos) de plantas docentes ni introducir mecanismos auténticamente universitarios de evaluación externa de profesores y estudiantes, o de evaluación y acreditación de las instituciones.

En suma, nuestros modelos de FAM muestran síntomas de agotamiento, dispersión y, en cierto sentido, de derrota. El proceso de reforma de las Normales es en la práctica muy débil; y son muy pocos los maestros que constantemente se siguen preparando, están desarmados pues, como ha dicho un investigador (Alberto Arnaut, 1996: 243), el SNTE “les ha expropiado sus derechos profesionales” monopolizando las iniciativas de renovación y con frecuencia subordinándolas a intereses ajenos a su objetivo. No hay aún consensos sobre los caminos que debemos emprender en el futuro en esta materia ni un claro liderazgo de parte de las autoridades.

1.3. ¿Cómo es la construcción de conocimiento del docente?

Esta tercera pregunta pretende invitarnos a reflexionar sobre las formas específicas de aprendizaje de los maestros, pues cualquier solución a estos problemas tiene que partir del análisis de esta cuestión.

Lo que distingue al maestro no es que enseña, sino que aprende continuamente. Es la suya una profesión esencialmente intelectual, avocada a indagar la naturaleza del conocimiento y a su difusión y apropiación. El maestro es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento a su continua evolución tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias del aprendizaje. Esto debiera marcar su formación inicial y ésta debiera ser la orientación predominante de los programas de actualización. La pasión por conocer y por conocer cómo conocemos para ponerlo al servicio de los niños y jóvenes es rasgo distintivo del maestro.

Es este un tema bastante nuevo en la investigación educativa mundial y en los organismos internacionales. Si la revolución del cognocitivismo nos ha obligado desde hace diez años a revisar nuestros supuestos, principios y métodos para el aprendizaje de los niños y jóvenes, apenas ahora nos estamos enfrentando a las características específicas del aprendizaje de los maestros.

Las investigaciones más recientes (Sánchez, 1996) están guiadas por el deseo de descubrir cómo aprenden los docentes, dónde y cuándo pueden aprender y en qué condiciones. Así se distinguen, por una parte, la formación inicial y por otra la actualización en servicio, y

dentro de esta última tres ambientes significativos que constituyen oportunidades de aprendizaje. Seguiremos este orden.

1.4. El aprendizaje en la formación inicial

Aunque son diversos los sistemas de formación inicial en el mundo, hay consenso internacional en que deben reunir cuatro componentes:

- Una formación humana integral, que atienda a la vez a las destrezas intelectuales formales, y al desarrollo de valores humanos, sentimientos positivos, manejo adecuado de las emociones y de las relaciones interpersonales. Esta formación descansará en dos pilares: en lo intelectual, los cursos que llaman en otros países de “fundamentos de la educación” (filosofía, sociología, historia y psicología sobre todo cognitiva), y en el campo del desarrollo humano, ejercicios que fomenten la madurez, la autoestima, el equilibrio y el sentido ético personal.
- Segundo, una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar, que proporcione también la apertura a la investigación en esos campos, como actitud permanente.
- Tercero, los conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo del aprendizaje, pues este será el oficio del docente: didáctica general y especiales, métodos y herramientas, incluyendo técnicas de evaluación.

- Y cuarto, una introducción a la práctica de la enseñanza, generalmente a través de un “practicum”, bajo la guía de un maestro experimentado (García Garrido, 1998: 23).

A los tres primeros componentes subyace un supuesto: que la formación tenga rango, ambiente y estilo universitarios, o sea que la carrera de maestro se rija por los mismos requisitos y prácticas académicas que las demás carreras universitarias; que el estudiante se forme en un ambiente abierto a la interdisciplina, se acostumbre a la crítica y autocrítica, que sus profesores provengan de procedencias disciplinares diversas y que haya evaluaciones externas tanto de profesores y alumnos como de los programas y las instituciones a través de una acreditación independiente.

En los países de Europa Occidental, incluyendo España y Francia (esta última, cuna de la tradición normalista), ya se extinguió el “sistema binario” que separaba la preparación de los profesores de secundaria encomendada a las universidades, de la de los de primaria confiada a las Normales; el normalismo cumplió su ciclo y se asimiló a la enseñanza universitaria, y un proceso semejante se advierte desde hace bastantes años en varios países de América Latina (García Garrido, 1998: 21s.)

Será útil tener presentes en nuestras deliberaciones estos cuatro componentes de la formación inicial del docente. Si pensamos en un futuro de largo plazo en el que nuestro sistema educativo funcione con altos estándares de calidad y evaluaciones independientes, con escuelas más autónomas y alumnos más exigentes; y que la educación sea verdaderamente interesante, tenemos que formar maestros, ya desde ahora, a la altura de estos retos. El maestro del futuro será muy distinto del actual: será gestor de aprendizajes significativos, traductor de

deseos y aspiraciones de los jóvenes, animador y estimulador; y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación. La sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión nuevos significados y roles. ¿Sabremos escuchar desde ahora los llamados de esta paideia del futuro?

1.5. Los ambientes de aprendizaje de los maestros

¿Cómo, dónde y en qué condiciones puede aprender el maestro? La investigación internacional contemporánea coincide plenamente con los estados del arte latinoamericanos sobre este asunto (Torres, 1996); la gran conclusión es que los maestros aprenden principalmente en su práctica diaria, sea porque tienen la capacidad de ir ajustando su enseñanza a las exigencias de la clase, sea porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado y hacia el cual tienden conscientemente. Pero estos procesos nunca se dan en el aislamiento, sino se generan en la interacción con otros maestros. El supervisor debiera jugar aquí un papel destacado -así sucede en otros países- pero en su defecto algún maestro asume una función informal de liderazgo o asesoría, o bien el grupo de docentes aporta sus observaciones, comentarios y juicios, a partir de los cuales se aprende.

Los cursos de actualización y los programas formales de superación académica aportan también si en ellos se presentan y discuten experiencias significativas por maestros que las han realizado; de lo contrario esos cursos sólo dejan un conocimiento libresco, alejado de las necesidades de la práctica e inclusive inducen al maestro a apartarse de su profesión y a

contemplar la posibilidad de desarrollarse más como académico o de buscar una profesión diferente.

Los maestros y maestras aprenden también fuera de su rol de maestros: como padres o madres de familia, como entrenadores de deportes o colaboradores en obras sociales de la comunidad.

La condición esencial para que el maestro aprenda es que tenga disposición a aprender. Aprender implica hacernos vulnerables, suprimir seguridades, asumir riesgos. Como en esta profesión lo nuevo tiene que ser confrontado con la prueba del ácido del aula, ese riesgo es muy real: inducir a los alumnos a pensar por sí mismos implica aceptar que éstos van a descubrir cosas que el maestro ignora y le harán preguntas para las cuales no tendrá respuesta.

Un libro reciente: ¿Cómo aprende la gente? (Bransford, 1999) del Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos (el National Research Council), escrito por un comité que analizó durante dos años los últimos descubrimientos de las ciencias del aprendizaje, dedica dos capítulos al aprendizaje de los maestros. Su subtítulo -“Cerebro, mente, experiencia y escuela”- indica que sus autores recogieron los hallazgos no sólo de la neurofisiología y la psicología cognitiva, sino también de la práctica escolar cotidiana, las ciencias sociales y la pedagogía.

Esta obra distingue tres ambientes, según que estén centrados en el conocimiento, en la evaluación o en la comunidad. Los explico.

1.5.1. Ambientes centrados en el conocimiento

Estos son los que se generan por los cursos formales que los maestros en servicio pueden tomar de la oferta de actualización. Sus oportunidades son bastante limitadas, pues generalmente estos cursos se dirigen al docente “en general”, prescindiendo de su edad, experiencia docente, actitud más conservadora o innovadora y otras características. Si estos cursos no son mediados por la discusión en grupo con los colegas (o al menos por un grupo de discusión por internet), su eficacia será bastante relativa para el mejoramiento de las capacidades del docente. Inclusive los conocimientos pedagógicos obtenidos en estos cursos resultarán demasiado abstractos y costará trabajo a cada maestro “aterrizarlos” a su situación.

Otro problema surge de la elección de estos cursos por el maestro no sólo porque puede estar guiada por razones equivocadas (que el curso sea fácil o dé más “puntos”, o se acomode al horario más cómodo, etc.) sino también porque el maestro puede preferir cursos que implican sólo renovarse en lo superficial y no en lo más sustantivo. Por ejemplo: preferir un curso de tecnologías informáticas aplicadas a la enseñanza de la Física, en vez de otro que implique revisar los conceptos fundamentales de esa materia y desarrollar nuevos enfoques epistemológicos.

1.5.2. Ambientes centrados en la evaluación

Cuando interviene un elemento de evaluación (que suponemos formativa, no fiscalizadora), se genera un ambiente de aprendizaje diferente. La evaluación puede provenir de un tutor respecto al maestro joven o de un grupo de colegas, o de un programa de micro-enseñanza al que el maestro se inscribe (la videograbación de la clase comentada después por

un asesor o por otros maestros amistosos). El ambiente de aprendizaje que así surge tiene entonces características muy diferentes.

En estos ambientes, el maestro aprende conforme a pautas distintas del anterior: de entrada acepta o solicita la evaluación y esto implica que está en la actitud de recibir y de calibrar críticamente la retroalimentación que se le va a ofrecer. La evaluación se constituye además en un recurso de consulta sobre las dificultades de la aplicación de la innovación, y se transforma en un proceso de innovación asesorada.

1.5.3. Ambientes centrados en comunidades

Muchas experiencias internacionales y particularmente latinoamericanas muestran que los maestros aprenden más cuando el ambiente está determinado por una comunidad a la que el docente se adscribe libremente, es decir por un grupo de colegas que se reúnen en torno a un interés común: por ejemplo, el aprendizaje de la escritura, las consecuencias de la repetición, el uso del tiempo escolar, el sistema multigrado, la discusión de los enfoques cognitivos y sus aplicaciones, o el aprendizaje colaborativo, etc. Otros grupos se reúnen con el propósito de compartir los “portafolios de evaluación” de sus alumnos para revisarlos en común. Pueden bastar dos maestros, por ejemplo de Álgebra, que se reúnen diariamente para discutir cómo enseñaron un determinado contenido y cómo programar su clase del día siguiente; esto los lleva a seleccionar los problemas más adecuados que propondrán a sus estudiantes en función del dominio de los conceptos matemáticos fundamentales o de los estadios del desarrollo cognitivo de sus alumnos o de las evidencias que muestran su avance. En todo caso, son grupos de reflexión y discusión en torno a un interés común.

A este modelo de “ambiente” se asemejan las estancias o visitas quasi-sabáticas (de 4 a 6 semanas) a alguna escuela donde funciona muy bien algún proyecto; se forma entonces un grupo de discusión entre visitantes y residentes en torno a determinados aspectos de ese proyecto con un programa bien definido. El aprendizaje en este caso es extraordinariamente eficaz.

En Colombia empezaron desde los 80 los Microcentros Rurales, que después fueron incorporados a la Escuela Nueva, y de ahí se inspiraron Chile y otros países. También en Colombia se introdujeron las “Escuelas Demostrativas” en el medio rural (UNICEF, 1992). Por citar sólo a Chile, en los últimos diez años se ha recurrido a este modelo de formación de maestros en repetidas ocasiones: los Talleres de Perfeccionamiento en Lecto-Escritura y Matemáticas del Programa de las 900 Escuelas; los Microcentros del Programa de Educación Básica Rural, los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) de la enseñanza secundaria privada, el Programa de Enlace de Comunicación Informática Interescolar, y los Programas de Mejoramiento Educativo, estos últimos semejantes al nuestro de Escuelas de Calidad. (Núñez, 1998: 39)

De todo lo dicho podemos recoger algunas respuestas a nuestra pregunta: ¿cómo aprenden los maestros? Sugiero cuatro primeras respuestas, a reserva de la mejor opinión de los verdaderamente expertos:

Primero: Para aprender hay que querer aprender. Y para aprender algo que sirva para mejorar la propia práctica, hay que querer relacionar lo que se aprende con la práctica. Esto implica muchas disposiciones anímicas que no son frecuentes: aceptarse como vulnerable, estar dispuesto a la crítica y a la autocrítica, proponerse enseñar mejor, creer que se puede aprender

de los demás, tener interés y cariño por los alumnos, y tener entusiasmo -actitudes bastante alejadas del mero propósito de “cubrir el programa”.

Segundo: Para aprender hay que dedicar algo de tiempo. Si las ocupaciones ponen al maestro en una situación externa de presión, no podrá aplicarse a aprender con seriedad.

Tercero: Para aprender hay que empezar por analizar las propias necesidades de aprendizaje, para lo cual es conveniente que el docente consulte con otros colegas; a partir de ellas podrá decidir cómo aprovechar las oportunidades que están a su alcance. Si se trata de cursos, talleres o seminarios, los escogerá no en función de “puntajes” o de razones de comodidad, sino de su posible aportación a su crecimiento profesional. Y deberá ser consciente de que esos cursos requerirán de una mediación colegiada para ser realmente efectivos.

Cuarto: Cada maestro tiene que crear sus propios ambientes de aprendizaje, preferiblemente a través de grupos de libre adscripción que comparten un interés común, y con asesorías o tutorías apropiadas. No debe esperar que alguien cree esos ambientes por él; es una tarea eminentemente personal.

Por otro lado, uno de los acontecimientos más significativos en el campo de la educación es la emergencia y consolidación de los llamados sistemas nacionales de evaluación.

Condiciones que han favorecido la emergencia de los Sistemas Nacionales de Evaluación:

Alejandro Tiana (1996), tratadista español en el tema, destaca tres condiciones que han favorecido la emergencia de estos sistemas. Ellas son: 1) el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos; 2) la demanda social de

información y rendición de cuentas y 3) un nuevo modelo de conducción de los sistemas educativos. La primera se refiere a que las instancias administrativas en los niveles central y regional deben adoptar medidas que posibiliten a las instituciones educativas mayor autonomía para dar respuesta a las demandas del entorno sin renunciar a la responsabilidad de ejercer la función de control que la sociedad les ha encomendado. La segunda, tiene que ver con el control y gestión participativos que deben ejercer todos los ciudadanos sobre la educación, es decir, con la "rendición de cuentas" para vincular la educación al desarrollo, asumir la competencia creciente y establecer prioridades en la asignación de recursos.

La última, alude a la gestión basada en la información sobre el estado, funcionamiento y productos del sistema educativo.

Posibles aportes de los sistemas de evaluación a la mejora de los sistemas educativos:

Entre los posibles aportes que puede realizar la evaluación para la mejora cualitativa de la educación se han seleccionado cuatro, considerados los más significativos: 1) *Conocimiento y diagnóstico del sistema educativo*; 2) *Conducción de los procesos de cambio*; 3) *Valoración de los resultados de la educación*; y 4) *Mejora de la organización y funcionamiento de los centros educativos*.

2. ANÁLISIS DE LAS ACCIONES DE EVALUACIÓN DE DIFERENTES PAÍSES Y SUS RESULTADOS

Definición del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación:

Un sistema Nacional de Evaluación de la Educación es un dispositivo administrativo para la conducción del sistema educativo. Su función es ofrecer información sobre los resultados de la educación, el funcionamiento de distintos niveles del sistema, las condiciones que afectan los procesos en las distintas instancias y el aporte de distintos actores. Esto con el propósito de definir las políticas educativas, orientar el desarrollo de planes de mejoramiento y rendir cuentas sobre la respuesta del sistema a las demandas de la sociedad.

2.1. Argentina

Estatus jurídico:

La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, es explícita en cuanto a la necesidad de producir información básica para la formulación de políticas de mejoramiento de la calidad a través de la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) coordinado por el organismo central e integrado por unidades jurisdiccionales de las provincias y el Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. El requerimiento de llevar a la práctica un sistema de evaluación que acredite la calidad de los distintos niveles que constituyen el sistema educativo formal a escala nacional es un valor compartido por todos los actores que forman parte de la comunidad educativa.

El artículo 49 instituye que “ la evaluación de la calidad en el sistema educativo verificará la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y

regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos / as y la calidad de la formación docente”.

Por último, el artículo 50 dispone que *“las autoridades educativas de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires evaluarán periódicamente la calidad y el funcionamiento del sistema educativo en el ámbito de su competencia”*.

Mediante el Decreto 506 del 24 de marzo de 1993 se aprueba la organización provisoria del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dentro de esta organización provisoria se crea la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa y, dentro de esta, la Subsecretaría de Evaluación de la Calidad Educativa de la que dependen la Dirección Nacional de Evaluación y la Dirección General Red Federal de información .

Objetivos del SINEC:

Las metas generales propuestas por el SINEC fueron:

Realizar análisis de los planteles funcionales de las instituciones educativas de los niveles primario y medio para derivar tipologías aptas para la mejor comprensión de los factores que inciden en el rendimiento escolar;

- Desarrollar instrumentos válidos y confiables para medir el rendimiento académico en las asignaturas de Matemática, Lengua y Ciencia en el final de los ciclos de la enseñanza primaria y media.

- Construir y diseñar un conjunto de instrumentos para evaluar las características del plantel (directivos, docentes y alumnos).
- Realizar una aplicación nacional de carácter muestral anual.
- Diseñar y ejecutar un programa de difusión del sistema de evaluación de la calidad.
- Diseñar y ejecutar programas de difusión para el manejo de resultados.
- Diseñar un programa de investigación sobre áreas críticas identificadas a partir del análisis de los resultados de la evaluación.

La elaboración de los instrumentos de evaluación:

a) Las pruebas.

Las pruebas se construyen sobre la base de un análisis sistemático de los contenidos considerados centrales y básicos en cada una de las áreas o disciplinas. Por tal motivo, la aplicación de dichas pruebas proporcionan información sobre el nivel de logros mínimos o básicos obtenidos por los alumnos en las diferentes disciplinas.

En encuentros nacionales y regionales se acuerda con las jurisdicciones una tabla - base para cada uno de los cursos la que establece el punto de partida para construir el conjunto de las pruebas a aplicar. Estas tablas incluyen los contenidos y las capacidades básicas o mínimas que se tendrán en cuenta, así como también la cantidad de ejercicios (ítem) que se incorporarán para cada una de ellas.

Finalmente, se eligen los contenidos que pueden ser evaluados masivamente en forma escrita. Dichos contenidos cumplen con las siguientes condiciones:

- Son centrales desde el punto de vista de la disciplina.
- Están presentes en todas las jurisdicciones.
- Tienen alta probabilidad de haber sido enseñados.
- Tienen la posibilidad de ser evaluados en forma escrita.
- Cuentan con la posibilidad de ser evaluados en forma masiva.

b) *La información complementaria.*

En forma complementaria, se administran cuestionarios a los alumnos, docentes, directores y, sólo en 1993, a las familias de los alumnos. A través de estos cuestionarios se recaba información vinculada con la historia académica de los alumnos, las expectativas docentes respecto a los alumnos, las formas de organización del trabajo docente, las formas de organización del trabajo en la escuela en su conjunto, etc. Dicha información tiene por objeto describir algunas recurrencias o características comunes que contribuyan a identificar y explicar algunos aspectos que inciden en el rendimiento académico de los alumnos - vale decir, identificar los factores de efectividad- y de este modo completar la información producida con la administración de las pruebas.

La estrategia metodológica:

La estrategia propuesta por el SINEC consiste en medir periódicamente el rendimiento de los alumnos en todos los ciclos y niveles de la Educación General Básica y media, en las distintas áreas disciplinares. La decisión de tomar en consideración las áreas de matemática y lengua se funda en que ellas permiten evaluar la capacidad de abstracción y razonamiento lógico de los

alumnos para su desempeño en la vida cotidiana. A partir de 1995, se introduce la evaluación de otras áreas disciplinares tales como las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales.

La estrategia metodológica seleccionada se orienta, pues, a medir a través de técnicas y procedimientos el rendimiento de los alumnos del último año de los distintos ciclos y niveles, por un lado; y, por otro, a correlacionar dicho rendimiento con variables que se refieren al sistema educativo, a actitudes y valores de los alumnos y a su medio familiar. Asimismo, permite la construcción de perfiles descriptivos de docentes, alumnos, estilos de gestión educativa, y participación de la familia en el proceso de aprendizaje.

En la primera etapa, para la conformación de este sistema de evaluación de la calidad se han elaborado los siguientes instrumentos para la recolección de datos:

- Pruebas de conocimiento de matemática y lengua para alumnos del último de los niveles primario y medio, con el fin de evaluar los niveles de logro académico alcanzados.
- Encuesta a los alumnos con el propósito de averiguar sus hábitos de estudio y demás actividades vinculadas a la tarea escolar.
- Encuesta a los directivos de los establecimientos escolares en los que se ha tomado la prueba de conocimiento, con el objeto de conocer las características de la institución tanto en lo físico como en los recursos humanos (docentes) con los que cuenta.
- Encuesta a los docentes para conocer las técnicas y motivaciones que orientan su tarea en el aula, así como las características fundamentales de su carrera docente.
- Encuesta a la familia de los alumnos destinada a averiguar su tipo de participación en la escuela y en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

En síntesis, desde 1993, se han realizado 7 operativos nacionales en 3°, 6°, 7° y 9° año de la Educación General Básica (EGB) y en el último año de la Educación Secundaria. Estos últimos con carácter censal en 1997/ 98/ 99. Los demás con muestras aleatorias y estratificadas, con representatividad nacional y por jurisdicciones.

Las pruebas de rendimiento académico evaluaron principalmente LENGUA y MATEMÁTICA. Se tomaron, también, algunas de CIENCIAS NATURALES y CIENCIAS SOCIALES con carácter experimental en distintos años y cursos.

2.2. Chile

Chile ha estado involucrado desde hace largo tiempo en el desarrollo de evaluaciones educacionales. Su programa fue concebido en 1978, cuando el Ministerio de Educación solicitó a la Pontificia Universidad Católica que diseñara e implementara un sistema de información para la educación. En 1988, con la transferencia de las escuelas públicas a las municipalidades, el programa recibió el nombre de Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

La función del SIMCE es ayudar al Ministerio de Educación y a las autoridades regionales y provinciales a supervisar el sistema de educación, a evaluar a las escuelas y a apoyar la capacitación docente en el servicio. Entre los principales objetivos del SIMCE podemos mencionar los siguientes:

- Proporcionar asistencia técnica al Ministerio de Educación en su tarea normativa y en la supervisión del sistema.
- Brindar apoyo a las autoridades regionales y locales en la supervisión, además de prestarles apoyo técnico.
- Estimar la calidad de cada establecimiento educativo; compara dichos resultados, buscar los factores explicativos y evaluar los resultados de los programas pedagógicos.
- Orientar la actividad de perfeccionamiento docente, las acciones de supervisión y la asignación de recursos, particularmente hacia las escuelas con mayores deficiencias y apoyarlas en sus esfuerzos para alcanzar la equidad educativa.
- Facilitar que los padres de familia (hasta el momento sólo los que pertenecen a los sectores económicamente privilegiados) tengan mayores elementos para elegir aquellos establecimientos escolares con mejores resultados educativos.
- El Ministerio de Educación y las municipalidades, con cada vez mayor frecuencia, utilizan los resultados del SIMCE como un mecanismo para incentivar a las escuelas y maestros para alcanzar un mayor desempeño académico.

Asimismo, el programa evalúa a los niños que cursan los grados cuarto y octavo en las áreas de español y matemáticas y al 10% de ellos en ciencias naturales, historia y geografía. También evalúa el desarrollo personal y las actitudes de los alumnos, las actitudes y antecedentes de los profesores y los padres, y la eficacia de las escuelas. Las evaluaciones de

ambos grados se aplican en años alternados. A partir de 1991, el Ministerio de Educación se hizo cargo de la administración del programa.

A contar de 1988, el programa se ha vuelto más eficaz y eficiente, luego de la introducción de mejoramientos en la capacidad técnica, el sistema de procesamiento computarizado y la administración. Actualmente, los puntajes se entregan a las escuelas en forma mucho más rápida y se han simplificado los informes para asegurar la fácil comprensión de los resultados. Estos esfuerzos parecen estar teniendo impacto en la planificación pedagógica en muchas escuelas. Quienes diseñan los currículos y los materiales pedagógicos, por ejemplo, están dando énfasis al dominio de los objetivos que parecen ocasionar problemas a los alumnos. Algunos padres están utilizando los resultados del SIMCE para seleccionar para sus hijos las escuelas que muestran un mejor rendimiento. El costo del programa es de aproximadamente \$5 dólares por alumno, lo que es comparable con los estándares internacionales.

Los puntajes en el SIMCE también han constituido la base de un programa pedagógico dirigido inicialmente a 900 y posteriormente a 1.200 de las escuelas chilenas que exhiben el peor rendimiento. Las escuelas que participan en este programa han recibido materiales pedagógicos, bibliotecas, libros, infraestructura y capacitación docente en servicio. Dependiendo de su condición inicial, se da preferencia a algunas escuelas en el otorgamiento de subvenciones para programas de mejoramiento locales. Por otra parte, las escuelas que han mejorado sus puntajes de un año al otro han recibido recompensas financieras.

Las pruebas del SIMCE revelan lo siguiente: Aquellas escuelas que tienen niños que provienen de familias pobres y con un bajo nivel de educación o de áreas rurales obtienen los

peores puntajes en las pruebas del SIMCE; las escuelas municipales públicas y las escuelas rurales obtienen puntajes más bajos que las escuelas privadas, especialmente aquellas instituciones con una larga tradición; las escuelas privadas muestran un rendimiento mejor que las escuelas públicas aun después de controlar el factor del nivel socioeconómico de los padres y, finalmente, los puntajes de las 900 escuelas muestran un mejoramiento significativo durante los últimos años.

Entre los actuales problemas se encuentra el hecho de que, si bien muchas escuelas están haciendo uso de los resultados del SIMCE con el fin de mejorar las condiciones locales, aún se espera que sean las autoridades centrales las que inicien las acciones correctivas. Algunas escuelas han informado un aumento del número de alumnos provenientes de hogares en situación desmedrada, en un aparente esfuerzo por mostrar que sus logros relativos (valor agregado) han mejorado. Las mediciones del área afectiva no han tenido éxito y quizás debieran ser descartadas. Tal vez también sería apropiado reducir la proporción de pruebas al universo y recurrir más al muestreo. Finalmente, debido a problemas técnicos, las posibilidades de comparación de los resultados de un año son inadecuadas.

En general, Chile cuenta en la actualidad con el sistema de evaluación más amplio y mejor administrado de América Latina y el 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. Las autoridades de gobierno buscan mejorar aun más el sistema. En particular, actualmente están considerando agregar pruebas de desarrollo en las evaluaciones (hoy en día todas las pruebas son del tipo selección múltiple). Dado que aún no se comprenden cabalmente las causas del

bajo rendimiento, se encuentra en marcha un esfuerzo de investigación más sofisticado. Finalmente, las autoridades chilenas han decidido participar en el estudio TIMSS de seguimiento programado para 1999 como una manera de establecer puntos de referencia para la comparación del rendimiento de sus alumnos con el resto del mundo.

2.3. Colombia

En 1998, el Ministerio de Educación Nacional se propone establecer el sistema de evaluación de la educación y para ello realiza una mesa de trabajo en evaluación con la participación de expertos nacionales e internacionales. Es de destacar las conclusiones generales:

- En Colombia existen algunos desarrollos importantes que aportan elementos valiosos para el diseño del sistema como son: la Ley General de Educación; la fortaleza conceptual y operativa del Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES); la definición de competencias y responsabilidades de las entidades territoriales, expresadas en la Ley 60 de 1993; la propuesta de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación basada en una concepción regional; avances significativos en el diseño de pruebas de logro y de factores asociados; el diseño de una muestra maestra nacional que permite aplicaciones periódicas y comparables en el tiempo; y participación del país en evaluaciones internacionales; es indudable que subsisten limitaciones significativas frente al reto de diseñar un Sistema de

Evaluación vinculadas con la falta de diseño e institucionalización y con la consiguiente ausencia en la definición de funciones y competencias de las unidades de gestión.

- Es prioritario diseñar y establecer el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación y crear un organismo con una estructura acorde con las funciones a desempeñar y con autonomía, que lo administre. Su estructura debe incluir organismos de consulta, de concertación y de decisión en asuntos de carácter político, científico y técnico que permitan llegar a consensos, garantizar apertura y ganar legitimidad, credibilidad y confianza en sus decisiones.

Se ha trabajado en el campo de la evaluación de docentes para ingreso al Servicio Educativo Estatal y desde 1997 se ha adelantado bajo la coordinación del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la investigación específica y elaboración de pruebas para evaluar docentes en ejercicio.

Un objetivo en el que ha sido fundamental el papel del ICFES es en el de proporcionar información sobre los logros de los alumnos de la educación básica y los factores que pueden llegar a explicar estos logros. De esta manera ha contribuido a la formulación de políticas y al mejoramiento de la toma de decisiones en educación orientadas a la intervención efectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, los resultados de la evaluación educativa y su uso, se visualizan como una posibilidad cierta de contribuir a garantizar la calidad de la educación; por ello se sigue

prestando el reconocido Servicio Nacional de Pruebas pero la dependencia encargada de prestarlo toma el nombre a partir del año 2000 de Subdirección de Aseguramiento de la Calidad.

Estatus jurídico

A partir del año 2000, tras la reestructuración del Ministerio de Educación y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) se ha reglamentado que el MEN dirige el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación y el ICFES lo administra (Decretos 2662/99 Artículo 2º numeral 20; Decreto 088 febrero 2/2000 Artículo 4º numeral 9).

Difusión pública de los resultados:

En noviembre de 1997, el Ministerio de educación Nacional publicó los cuatro libros que se relacionan a continuación sobre las aplicaciones del Sistema Nacional de Evaluación realizadas entre 1992 y 1994.

Resultados en las Áreas de Matemáticas y Lenguaje, dirigido a las autoridades regionales, las instituciones formadoras de docentes, los centros y grupos de investigación y a los directivos de las instituciones; en ellos se presentan de manera resumida los marcos conceptuales de los instrumentos de evaluación, los procesos técnicos para la obtención de resultados y los resultados nacionales y regionales obtenidos por los estudiantes en las áreas de lenguaje y matemáticas.

Programas internacionales

A) Estudio Internacional de Cívica y Democracia

Conceptos Y Objetivos Del Estudio

Colombia participa desde 1995, junto con 24 países más, en el Estudio Internacional de Formación Cívica organizado y coordinado por la IEA (International Association For The Evaluation of Educational Achievement), Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo.

El propósito más importante del estudio es identificar y examinar, en un marco comparativo, cuáles son las formas en que los jóvenes de 14 y 15 años (grado octavo) y los alumnos de grado 11, se preparan para asumir su papel de ciudadanos en sus países, además de cómo se inician en los distintos niveles y tipos de comunidad política.

B) Estudio sobre el Progreso Internacional en Competencia en Lectura

Colombia participa actualmente en el Estudio Internacional sobre el Progreso en Competencia en Lectura (Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS), adelantado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). PIRLS es un importante proyecto de investigación educativa sobre los logros de los estudiantes en competencia en lectura, que se adelanta en más de 30 países de todo el mundo. Está diseñado para medir e interpretar diferencias entre los sistemas nacionales de educación con el fin de ayudar a mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lectura en todo el mundo.

C) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación es la Red de Sistemas de Medición y Evaluación Educativa de los países de la región, y un ámbito de discusión y acción técnico-política sobre temas del aprendizaje, sus variables relacionadas y su traducción en política pública en educación.

2.4. España

Objetivos del centro

El respeto y la igualdad, el derecho a la educación y la calidad de la enseñanza exigen, por parte de las diferentes administraciones estatales y centros educativos, el cumplimiento de las enseñanzas mínimas legalmente establecidas. Así pues, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (**INCE**) debe evaluar el grado de adquisición de estos mínimos para los diversos niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo.

Las principales funciones que le corresponden al INCE son:

- Analizar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo.
- Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Elaborar un sistema estatal de indicadores.
- Coordinar la participación española en los estudios internacionales sobre evaluación.
- Colaborar y cooperar con las Administraciones educativas en materia de evaluación.
- Proporcionar e intercambiar información con las Administraciones educativas para la toma de decisiones.

- Proporcionar información al Consejo Escolar del Estado.
- Informar a la sociedad sobre el funcionamiento y resultados del sistema educativo.
- Difundir los resultados de sus evaluaciones e investigaciones.

Organización del ince

En el Real Decreto 928/1993 se establece la organización básica del **INCE**, constituida por un Consejo Rector de carácter decisorio, un Director, un Comité Científico con carácter consultivo y una plantilla de personal necesaria para el cumplimiento de sus funciones.

Fecha de constitución

18 de junio de 1993

Financiamiento

Ministerio de educación y ciencia

REAL DECRETO 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Artículo 11.

El Ministerio de Educación y Ciencia asegurará al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación la dotación presupuestaria necesaria para la realización y coordinación de los trabajos que tiene encomendados. El Consejo Rector podrá establecer prioridades en la utilización de los recursos disponibles. Para el desarrollo de los programas establecidos, en el ámbito de las correspondientes Administraciones educativas, se acordarán, en cada caso, los criterios que garanticen la disponibilidad de los medios necesarios para su aplicación.

*Evaluaciones:**Niveles Educativos que evalúa:*

- Educación Primaria.
- Educación Secundaria Obligatoria.
- Formación Profesional.
- Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Inglesa.

Ámbito de actuación del ince

La evaluación del sistema educativo se realiza en dos ámbitos: el que corresponde al Estado y el propio de las Administraciones educativas con competencias plenas. El **INCE** se sitúa en el primero de ellos, siendo el encargado de evaluar los aspectos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas establecidas en el artículo 4 de la **LOGSE**. Por otra parte, el Instituto ha de contribuir a la elaboración de sistemas de evaluación, a la realización de investigaciones, estudios y evaluaciones, además de aportar propuestas de iniciativas y sugerencias que puedan contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.

*Rendimiento académico de alumnos**Actuaciones 1999-2000**Acciones de carácter permanente*

1. Elaboración de un sistema estatal de indicadores de la educación.
2. Construcción de un banco de ítems y pruebas de rendimiento.
3. Diseño y desarrollo de programas de formación de especialistas en evaluación.
4. Edición de la Revista de Educación.

II. Proyectos específicos

1. Estudio sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en España.
2. Segundo estudio de evaluación de la Educación primaria.
3. Evaluación de la Educación secundaria obligatoria. Cuarto curso.
4. Diagnóstico de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

III. Participación en estudios internacionales

Proyecto Internacional de Indicadores de los sistemas educativos (INES) de la OCDE; Proyecto Internacional para la producción de indicadores de resultados educativos de los alumnos (PISA) de la OCDE y Estudio de centros de Educación secundaria post-obligatoria.

Desempeño de directores:

Diagnóstico de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Alcance (Nacional o Regional):

Nacional, pero haciendo uso de las evaluaciones de las Comunidades Autónomas.

Muestreo o censal:

Muestreo, a través de la elaboración de un sistema estatal de indicadores de la educación.

Difusión pública de los resultados (total o parcialmente)

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)

Artículo 28. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

1. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación realizará la evaluación general del sistema educativo mediante el desarrollo de las actividades previstas en el artículo 62 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
2. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación ofrecerá apoyo a las Administraciones educativas que lo requieran en la elaboración de sus respectivos planes y programas de evaluación.
3. El Gobierno hará públicas periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones del sistema educativo efectuadas por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y dará a conocer los resultados de los indicadores de calidad establecidos.

2.5. Estados Unidos

Estados Unidos se encuentra a la vanguardia en el desarrollo de una amplia variedad de evaluaciones educacionales destinadas a medir el desempeño institucional, establecer niveles de competencia mínimos para el egreso de la escuela y establecer puntos de referencia para medir el rendimiento educacional en comparación con los estándares internacionales.

En virtud de su historia y de sus leyes, y en contraste con la mayoría de los países, Estados Unidos no cuenta con un currículum obligatorio a nivel nacional. Y dado que la mayoría de los estados sólo entregan pautas generales, cada distrito escolar tiene considerable libertad para establecer el currículum. Como resultado, lo que se enseña realmente en la sala de clases varía enormemente de una escuela a otra y de un distrito a otro, y los alumnos y los profesores a menudo tienen una noción exagerada del nivel de logro que obtienen. Debido a estos problemas, las autoridades han hecho un gran esfuerzo por establecer estándares más sólidos en cuanto a aprendizaje y logros a nivel de los estados, como asimismo estándares nacionales posiblemente voluntarios. Por otra parte, están intentando basar sus currículos y pruebas en los estándares internacionales, especialmente en relación con el TIMSS.

Cabe señalar que las dos principales asociaciones gremiales de profesores, especialmente la Federación Norteamericana de Profesores (American Federation of Teachers - AFT), han apoyado permanentemente los esfuerzos a nivel nacional y estatal tendientes al mejoramiento de la evaluación y la calidad de la educación.

II. NAEP:

El Centro para la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (National Assessment of Educational Progress - NAEP), es la única entidad que evalúa, de una manera continua, el conocimiento y capacidades de los estudiantes norteamericanos.

Fecha de constitución: 1969

Evaluaciones:

Niveles Educativos que comprende:

Grados 4, 8, 11 y 12. Además mide resultados para alumnos en edades de 9, 13 y 17.

Rendimiento académico de alumnos

NAEP evalúa periódicamente el desempeño de los alumnos, tanto actual como el mostrado en el largo plazo, relativo a lectura, matemáticas, ciencia, gramática, historia estadounidense, civismo, geografía, artes y otras materias.

En 1990, NAEP adoptó un nuevo formato de información. Además de las escalas de aptitud que describen lo que los alumnos saben y lo que pueden hacer, NAEP comenzó a informar los “niveles de rendimiento” que mide lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer. El propósito era establecer estándares acerca de lo que los estudiantes deberían saber a una cierta edad o grado, y no sólo medir lo que ellos efectivamente saben.

Las evaluaciones de NAEP muestran los resultados educativos en diversos niveles: nacional, estatal y local.

Muestreo o censal

Muestral, se realizan tanto a nivel nacional como estatal. En 1998, 43 estados participaron en este tipo de evaluaciones de NAEP. Las materias evaluadas fueron lectura en los grados 4 y 8, así como escritura en grado 8. Para el año 2000, la meta será que todos los estados participen en las evaluaciones estatales de matemáticas y ciencia para el 4° y 8° grado.

Usuarios de la información sobre las evaluaciones

Encargados del diseño de políticas públicas, administradores, directores escolares y maestros.

Difusión pública de los resultados:

En su sitio web y en publicaciones impresas.

Financiamiento:

Gobierno Federal

2.6. Francia

Desde mediados de los años ochenta, en Francia se ha desarrollado un sofisticado sistema de evaluación de los alumnos. Si bien Francia cuenta con un currículum obligatorio a nivel nacional, las escuelas elementales y secundarias tienen un alto grado de libertad en el uso de sus fondos y sus técnicas pedagógicas. La responsabilidad por la supervisión y evaluación de la educación está en manos de los más de 200 técnicos de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP), una división del Ministerio de Educación de Francia.

Las principales autoridades de gobierno están firmemente comprometidas con el establecimiento de un sistema de medición de los resultados educacionales basado en

estándares claros y en una difusión completa y abierta de los resultados, asegurando de este modo la independencia de la DEP.

Según el sistema francés, los estándares de logro esperados se establecen de manera centralizada y se toman pruebas anuales a todos los alumnos de grados específicos de la educación primaria y secundaria del nivel inferior. El examen de bachillerato (egreso) administrado a los alumnos del nivel superior de la educación secundaria también se utiliza con propósitos de evaluación. La DEP proporciona retroalimentación detallada y fácil de comprender a todas las partes involucradas: la opinión pública, los padres, los alumnos, los profesores y administradores y el Ministro de Educación. El organismo ha desarrollado también una amplia variedad de materiales de enseñanza y aprendizaje opcionales orientados al rendimiento de los alumnos y a las fortalezas y debilidades de los profesores. Al igual que diversos organismos en Estados Unidos, la DEP ha intentado medir el rendimiento escolar en comparación con los estándares internacionales.

Como ocurre en todo el mundo, las escuelas de las comunidades más pobres de Francia obtienen puntajes más bajos que las escuelas que se encuentran en las áreas de mayor riqueza. La DEP ha intentado identificar las escuelas que se encuentran en áreas más pobres y están exhibiendo un buen rendimiento con el fin de definir de mejor manera el “valor agregado” de la escolaridad. Las escuelas que muestran un rendimiento mejor de lo esperado en base a su población escolar se definen como escuelas “eficaces”. Estudiando a dichas escuelas, las autoridades debieran ser capaces de determinar por qué son eficaces y luego establecer condiciones similares en las escuelas que presentan un rendimiento más bajo.

2.7. México

En 1970, México estableció una oficina en la Unidad de Planificación Educativa de la Secretaría de Educación Pública, que finalmente se transformó en la Subdirección de Evaluación y Acreditación, con el propósito de estudiar las características y la calidad del sistema educacional del país. Los profesionales involucrados llevaron a cabo estudios de aptitud en niños de sexto grado de la educación básica y establecieron un examen de ingreso a la educación secundaria.

Durante el período 1976 a 1982, la subdirección investigó el aprendizaje en una muestra representativa de alumnos que cursaban el cuarto y quinto grado. Los resultados de esta evaluación aparecieron en publicaciones científicas y especializadas, no siendo divulgadas de ninguna otra manera, y las autoridades les prestaron poca atención. En efecto, la información con respecto a la evaluación se transformó en un “secreto de estado” sólo conocido por un reducido número de profesionales de la secretaría. Este enfoque dificultó el desarrollo técnico como asimismo la utilización para el diseño de políticas.

Durante el período 1983 a 1988, en México se desarrolló un examen para egresados de las escuelas de capacitación de profesores. Posteriormente, en 1989, se tomó la decisión de aplicar el concepto de evaluación de manera más amplia con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje y de publicar los resultados. En 1992, el gobierno federal y las Asociaciones Gremiales Nacionales de Profesores acordaron un programa tendiente a modernizar la educación básica a través de su descentralización en el ámbito de los estados, dejando en manos del gobierno federal la responsabilidad de medir y evaluar el aprendizaje y asegurar la calidad de la educación básica y la capacitación de los profesores. Con este propósito, la

Secretaría de Educación Pública (SEP) se comprometió a apoyar las evaluaciones de los profesores, las evaluaciones en la sala de clases y aquéllas realizadas en el ámbito nacional.

En 1994, después de cinco años de evaluaciones de la calidad de la educación en México, la Secretaría emitió un informe acerca de los conocimientos y las habilidades de 480.000 profesores como asimismo el rendimiento de 2,8 millones de niños de educación básica y secundaria. Sus principales conclusiones fueron que los niños que habían asistido a la educación preescolar obtenían puntajes más altos que aquellos que no lo habían hecho; los niños que habían repetido el sexto grado como asimismo aquellos que estaban trabajando exhibían un menor rendimiento que aquellos que nunca habían repetido y aquellos que no trabajaban; los niños que asistían a escuelas urbanas o privadas obtenían mucho mejores resultados que aquellos que asistían a escuelas rurales y públicas; los puntajes más bajos se encontraban entre los niños que asistían a escuelas indígenas y comunitarias, que contaban con instalaciones inadecuadas y profesores con menor nivel de capacitación, y los niños que obtenían los mejores puntajes asistían a escuelas urbanas y tenían padres que exhibían un mayor nivel de educación. Mientras que los niños de primer y segundo grado obtenían puntajes cercanos a lo que los investigadores y diseñadores de currículos esperaban, sus puntajes bajaban sucesivamente cada año en términos del porcentaje de respuestas correctas. Las autoridades mexicanas informaron también que era imposible medir sistemáticamente el desempeño de los profesores en la sala de clases, debido a que las poblaciones de alumnos eran extremadamente diversas y aún existían dificultades técnicas.

De 1995 a 1999, la SEP ha aplicado exámenes cada año a aproximadamente 600 mil docentes y a 7 millones de alumnos (de tercer grado de educación primaria a tercer grado de

educación secundaria, en casi la totalidad de las escuelas secundarias y en el universo completo de las escuelas primarias. En este periodo, los Consejos Técnicos Escolares, encargados de evaluar el desempeño profesional de los profesores otorgaron, en su gran mayoría, el máximo puntaje a todos sus docentes evaluados. Lo anterior hace evidente las dificultades que enfrenta realizar una auto evaluación en los centros escolares sin la referencia de una evaluación externa.

Por otra parte, las evaluaciones de maestros y de alumnos poco se han utilizado para apoyar la toma de decisiones de las autoridades educativas y para apoyar el trabajo diario de los docentes. Para subsanar este fenómeno, la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP inició en 1997 la generación de reportes anuales para cada entidad federativa, donde se efectúa la medición de la preparación profesional de los docentes y el aprovechamiento escolar de los alumnos, donde se indican los resultados y la posición relativa de la entidad de manera global, por nivel educativo, por tipo de examen y por unidad temática. Asimismo, la DGE regresa a las escuelas los exámenes aplicados a los alumnos junto con los siguientes indicadores:

- Sus resultados por grupo, el logro promedio en conocimientos y habilidades, además de los valores máximos obtenidos ya sea en la zona escolar, municipio o estrato socioeconómico de la entidad.

- Características y formas de trabajo de las escuelas cercanas con altos logros que atienden a poblaciones con características económicas y culturales semejantes.

- Metodología para identificar sus fortalezas y debilidades y proponer acciones para mejorar sus servicios.

A pesar de lo anterior, hasta 1999 es aún reducido el número de autoridades educativas que han incorporado estos resultados para fortalecer sus áreas más débiles, modificar el formato de sus evaluaciones u orientar mejor los cursos de actualización de sus profesores.

Por último, se observa una reticencia por parte de la DGE para informar a los padres de familia sobre el resultado de estas evaluaciones, bajo el argumento de que esta acción podría provocar temor y/o aversión entre las autoridades educativas evaluadas, así como motivar el cambio de alumnos de escuelas de bajo rendimiento hacia aquellas con mejores resultados. Sin embargo, sería conveniente reconsiderar la conveniencia de esta medida, ya que la difusión pública de las evaluaciones contribuye a identificar áreas de oportunidad para mejorar los procesos educativos, facilita la transparencia en la actuación de los agentes escolares y provoca una mayor participación de los padres en la educación de sus hijos.

Programas internacionales

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) de la IEA (International Evaluation Association). La IEA es un consorcio de evaluación que opera en todo el mundo a través de su oficina central en Ámsterdam, Holanda. Es conocida por sus estudios internacionales de programas de matemáticas, ciencias, lectura, alfabetización y ciencias sociales. Los programas de la IEA son financiados por los países participantes.

El TIMSS tiene como objetivo medir, comparar y explicar el aprendizaje en ciencias y matemáticas en 41 países. Actualmente se dispone de los resultados de los exámenes de matemáticas y ciencias para niños de los grados cuarto, séptimo, octavo, y duodécimo. Además, recientemente, el TIMSS 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 entre los 41 países participantes. Dichos análisis demuestran que los exámenes de rendimiento no deben simplemente concentrarse en la identificación de los países que obtienen los puntajes más altos o más bajos, sino que pueden ser utilizados como una herramienta para medir el progreso educacional de un país, redefinir sus objetivos curriculares y modificar las prácticas en la sala de clases.

En 1991, once países latinoamericanos (Costa Rica, Perú, Argentina, República Dominicana, Colombia, Guatemala, Venezuela, Chile, Ecuador, Brasil y México) asistieron a una reunión regional preliminar del TIMSS, pero sólo Colombia y México participaron hasta el final. Además, sólo se informaron los puntajes de Colombia en la publicación del TIMSS. En el último minuto, México decidió no permitir la divulgación de sus puntajes. Argentina y República Dominicana participaron en el análisis de los currículos. La razón de la baja participación de los países de América Latina (y de todos los países en desarrollo) parece ser una combinación de falta de recursos técnicos y financieros adecuados como, tal vez, la preocupación de algunas autoridades ante la posibilidad de obtener los peores puntajes.

La metodología del TIMSS permite que quienes desarrollan los currículos y quienes diseñan las políticas determinen si existe correspondencia entre los currículos, los textos

escolares y la enseñanza y aprendizaje en la sala de clases. Por último, se repitió la evaluación del TIMSS en 1999.

2.7. Reino Unido

Estatus jurídico

La Oficina para los Estándares en la Educación (OFSTED), oficialmente la Oficina del Inspector Principal de su Majestad de las Escuelas en Inglaterra, fue instalada el 1 de septiembre de 1992. Es un departamento gubernamental no-ministerial, independiente del Departamento para la Educación y el Empleo (DEE).

Propósito:

El propósito de OFSTED es mejorar los estándares, el logro y la calidad de la educación en de escuelas, la capacitación del profesor, el servicio a los jóvenes y la enseñanza para adultos, a través de la inspección regular, el reporte público y el consejo informado. OFSTED también tiene responsabilidad conjunta con la Comisión de Auditoría para la inspección de las Autoridades Locales de Educación.

La actividad para la cual OFSTED es más reconocido es la inspección escolar, actividad donde tiene una responsabilidad estatutaria de informar, a la Secretaría de Estado de Educación y Empleo, sobre los siguientes temas:

- La calidad de la educación proporcionada por las escuelas en Inglaterra .
- Los estándares educativos alcanzados por los alumnos en esas escuelas .
- Si los recursos financieros puestos a disposición de esas escuelas están siendo manejados eficientemente .
- El desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos.

Para satisfacer estos requisitos, OFSTED instaló un sistema de inspección para asegurarse de que cada escuela pública en Inglaterra sea examinada cada seis años. Tiene que cerciorarse de que haya los suficientes Inspectores Registrados (RgIs) disponibles de modo que puedan someter ofertas y competir por contratos de inspección en los niveles de educación secundaria, primaria y de educación especial. OFSTED establece el marco para estos exámenes, recluta y entrena a los RgIs y a los miembros del equipo, incluyendo inspectores sin experiencia (lay). Los RgIs y otros inspectores del equipo no son empleados de OFSTED. Ellos dependen de las autoridades educativas locales y de firmas privadas que actúan bajo contrato con OFSTED.

Estructura organizacional

➤ *Dirección General*

Incluye al Director de Planeación y Control, a los Directores de Inspección y al Director de la oficina privada de HMCÍ (Oficina del Inspector Principal de su Majestad de las Escuelas en Inglaterra). La Dirección General es responsable del funcionamiento correcto de OFSTED y del establecimiento de todas las políticas.

➤ *División de Contratos:*

Es una de las divisiones administrativas más grandes, con responsabilidad de contratar el sistema inspección de las escuelas y de que la concesión de todos los contratos se realice de forma competitiva. La división debe asegurarse de mantener la eficacia y la eficiencia del sistema de contratos y de que todas las escuelas están siendo inspeccionadas. Esta división también se encarga de los contratos para el entrenamiento de inspectores y de aquellos que se concretan con el sector privado.

➤ *División de Calidad en la Inspección:*

Esta división es responsable de mantener el registro de los inspectores (RgIs), de los inspectores del preescolar (RgNIs) y del equipo de inspectores sin experiencia. Asimismo, evalúa el funcionamiento de los inspectores y de los contratistas; el entrenamiento de los aspirantes a inspectores, de la acreditación y monitoreo de los capacitadores; y del ulterior entrenamiento y desarrollo profesional de los inspectores. La División también tiene responsabilidad de la evaluación de los candidatos para todas las categorías del estatus de inspector.

➤ *División de Educación No Obligatoria:*

Esta división reporta sobre la calidad, la eficacia y los estándares de las escuelas que atienden a los jóvenes que van de 16 a 19 años, así como de la enseñanza para adultos y de la juventud que trabaja; sobre el uso del financiamiento a los organismos de jóvenes voluntarios; sobre la calidad y difusión de la orientación vocacional; así como de las labores educativas en las prisiones.

➤ **División de Educación Preescolar y Primaria:**

Esta División inspecciona y proporciona consejo sobre la calidad de la educación y sobre los estándares mínimos que deben lograr los alumnos de estos grados escolares.

➤ ***División Internacional y de Investigación (RAI):***

OFSTED tiene la base de datos educativa más grande en el mundo y ésta División la maneja y administra. Dicha información es generada por las inspecciones de RgI. Esta División emprende proyectos de investigación usando la información de la base de datos y prepara análisis estadísticos como servicio para otras divisiones de OFSTED. RAI también prepara Reportes de Indicadores Escolares y de Contexto Pre-Inspección, mismos que analizan estadísticas para proporcionar información a los inspectores sobre la escuela que será inspeccionada.

➤ ***División de Mejora Escolar (SID):***

Esta División aconseja a las autoridades educativas sobre escuelas que han mostrado bajo rendimiento, así como su posterior desempeño cuando se hallan sujetas a provisiones especiales. SID se comunica con aquellas autoridades apropiadas, con las Autoridades Locales Educativas y con las asociaciones de educación encargadas de mejorar el desempeño de este tipo de escuelas. Esta División es la encargada de corroborar la validez del juicio de los RgIs' acerca de que una escuela efectivamente requiere sujetarse a medidas especiales. La división identifica escuelas con debilidades serias y las examina para controlar cómo están remediando sus debilidades. Por último, esta División es responsable de los planes de acción,

vigilando las mejoras resultado de la inspección y los vínculos con sus directores y los padres de familia.

➤ *División de Educación Especial:*

División que reporta sobre los estándares y la calidad de escuelas especiales pertenecientes a los sectores que reciben financiamiento público y a las escuelas independientes, así como también sobre los establecimientos pertenecientes a Servicios Públicos.

➤ *División de Educación y Capacitación a Maestros:*

Esta División examina y reporta sobre el entrenamiento inicial de profesores, los cursos de inducción para nuevos profesores y de la capacitación en el trabajo. Asimismo, formula recomendaciones sobre políticas referentes a la evaluación del profesor, su remuneración, condiciones de su servicio de enseñanza y cuando el número de maestros requeridos es insuficiente.

CONCLUSIONES

Se ha querido compartir algunas reflexiones en torno a tres preguntas: ¿Qué significa ser maestro hoy? ¿Por qué estamos insatisfechos con la formación y actualización del magisterio? y ¿Cómo aprenden específicamente los maestros? porque se asume que los tres temas son relevantes.

No sería constructivo que el análisis se quede atrapado en la segunda de estas preguntas, las críticas a la actual situación. Sin duda que los sistemas de formación y actualización pueden y deben mejorarse y será positivo que en los debates de hoy investigadores, maestros y funcionarios aporten sus ideas para ello. Pero me parece que no debemos esperar cruzados de brazos que lleguen las grandes reformas en ambos campos para movilizarnos. La tercera pregunta indica caminos que están a nuestro alcance y van a la raíz; y la primera ayuda a dimensionar nuestras soluciones a la realidad del contexto y a renovar el significado de la profesión. De abajo a arriba creo que todos podemos generar dinámicas importantes de mejoramiento.

Ante las grandes dificultades de la práctica docente, ante los errores o desaciertos de las políticas educativas, ante las trabas burocráticas y sindicales, los maestros pueden adoptar dos actitudes: o quedarse perplejos y pasmados, no haciendo nada o “nadando de muertito” en las inercias de los programas de actualización; o decidirse a hacer algo por sí y para sí: proponerse conquistar su profesión porque la aman y entonces crecer con otros colegas aprovechando las oportunidades a su alcance.

Habría que recordar algunas de las palabras de Vasconcelos, pronunciadas hace casi 80 años (SEP, 1924: 859ss.); se trata de su discurso el Día del Maestro de 1924, del que extraigo algunos pasajes: “Llevo algunos años de ser, por ley, el jefe de los maestros. En realidad nunca he podido sentirme jefe de veras, porque debe mandar quien está más alto moralmente, y yo no puedo comparar mi empeño, aunque ha sido grande, con el mérito indiscutible de la labor oscura y constante de quienes saben que no tendrán otra recompensa que la de sus propios corazones llenos de bien.” Y recordando sus giras recientes por Yucatán y Campeche, por Nuevo León, Querétaro y el Estado de México, dice en otro pasaje: “Figuras de maestras que pasan por mi memoria en vagos desfiles que el ensueño deslíe, rostros... que se han alejado y ya son sólo de hermanas. Maestros caducos y vencidos, que son tantos y están abandonados por todos los pueblos y ciudades. Maestros jóvenes que afanan y sueñan, hermanados en la lejanía de lo que se va volviendo el pasado; cada vez que yo piense en la patria serán Ustedes los que le presten rostros. Será también en ustedes donde ponga la fe que vacila y no halla sitio donde asentarse.”

Y refiriéndose al ambiente de los primeros años que siguieron a la Revolución, Vasconcelos se pregunta: “¿Conforme a qué criterio se hará este nuevo juicio de los hombres, esta revisión de los valores sociales? Ofrezco desde luego una fórmula quizás incompleta, pero eficaz y sencilla: No hay más que dos clases de hombres: los que destruyen y los que construyen; y sólo hay una moral, la antigua y la eterna, que cambia de nombre cada vez que se ve prostituida, pero se mantiene la misma en esencia. Hoy, de acuerdo con los tiempos, podríamos llamarla la moral del servicio. Según ella, habría también el hombre que sirve y el hombre que estorba... Constructores y destructores. Consumamos la reforma de la enseñanza, de la moral y de la historia, conforme a estas dos

categorías. No se trata de una tesis irreal, sino muy humana y práctica. No exige santidad, pero sí obras útiles...” “Que la escuela deseche las falsas etiquetas de la política militante. Nada importa titularse liberal o conservador, radical o bolchevique, lo que interesa es distinguir al que sabe del que no sabe, al que edifica del que derrumba, al que crea del que destruye...”

“Haced de la educación una cruzada y un misticismo; sin fe en lo trascendente no se realiza obra alguna que merezca el recuerdo. El magisterio debe mirarse como una vocación y debe llevarse adelante con la ayuda del gobierno, si es posible; sin su ayuda, si no la presta, pero fiándolo todo en cada caso a la fe en una misión propia y en la causa del mejoramiento humano.”

Y termina reafirmando su fe en los maestros con estas palabras: “El tono de mi discurso sería totalmente desolador y lúgubre si yo no tuviera una fe profunda en las virtudes humildes de que ustedes hacen derroche diario. Cuatro años he pasado entre ustedes, los más felices de mi vida, porque en ellos he gozado el goce profundo de ser útil, aunque sea en una mínima parte. No sería sincero si no os confesase que a veces me he sentido impulsado y llevado como a la cabeza de un gran movimiento de liberación colectiva. Por nosotros pasó una flama sagrada en estos años que representan el mayor esfuerzo que haya realizado el país por su cultura en toda la historia. Una empresa vasta que hemos ido desarrollando... con el concurso de todo un pueblo; más aún con el aplauso y simpatía de todo un continente. ¡Terrible responsabilidad si hemos despertado en vano la esperanza!”

Palabras de Vasconcelos para que las escuche todo aquél que tenga oídos para escuchar.

Ahora bien, haciendo un resumen de las experiencias se puede decir que Chile y Argentina cuentan con los sistemas de evaluación más amplios y mejor administrados de América Latina. Chile ha demostrado también el mayor compromiso de largo plazo con el desarrollo de evaluaciones. Si bien Chile y Argentina han hecho los mayores avances en la utilización de las evaluaciones en el área del diseño de las políticas, la reforma curricular y el mejoramiento de las escuelas, aún quedan muchos aspectos que mejorar incluso en estos países. 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. Chile y Argentina también han hecho avances en la integración de las evaluaciones en un sistema amplio de supervisión y evaluación.

Entre los principales problemas que requieren atención se encuentran la renuencia de México a divulgar los resultados de las evaluaciones, el enfoque “intermitente” de Costa Rica con respecto a las evaluaciones y el excesivo número de pruebas aplicadas; y el lento progreso de Brasil en la utilización de las evaluaciones para la reforma de los currículos y las políticas. Con excepción de Costa Rica, los seis países analizados en este trabajo han utilizado preguntas de selección múltiple más que preguntas de rendimiento o de interpretación abierta.

Otro punto que debe tomarse en cuenta es que los seis países informaron resultados similares en los exámenes. En particular, los alumnos que cursaban los últimos años de la educación básica y aquellos que asistían a la educación secundaria obtuvieron puntajes muy por debajo de las expectativas de los educadores e investigadores profesionales. Los estudiantes con los mejores puntajes provenían de escuelas urbanas y privadas y tenían padres con un mayor nivel de educación. Pocos países de la región han emprendido análisis multivariados detallados de estos resultados con el fin de identificar sus causas. Si bien diversos estudios han mostrado una correlación entre los profesores mejor capacitados y un mejor rendimiento de los alumnos, la mayoría de estos estudios no controlaban el factor del nivel socioeconómico de los alumnos o la ubicación de la escuela lo suficientemente como para confirmar la importancia de la educación de los profesores. Además, aún existe poca información con respecto a si los niveles de rendimiento de los alumnos han cambiado a través del tiempo.

Entre las innovaciones importantes en la región se incluye el intento de Brasil de evaluar las instituciones de educación superior; las evaluaciones de la capacidad de aprendizaje efectuadas en Costa Rica entre los niños que entran a la educación primaria y sus exámenes para los alumnos que terminan la educación secundaria; las evaluaciones aplicadas en México para medir los conocimientos y habilidades de los profesores; el énfasis dado en Colombia a la investigación; el uso que se hace en Chile de las evaluaciones para orientar la asignación de recursos y los esfuerzos de Argentina por utilizar las evaluaciones para la reforma curricular. El programa UNESCO/OREALC también constituye una importante innovación que tendrá mayor impacto a medida que se vaya aumentando la coordinación con las instituciones como la IEA.

En general, entre las principales lecciones aprendidas y desafíos para el futuro se incluyen los siguientes: (a) la importancia de un consenso nacional y un compromiso de largo plazo; (b) la importancia de centrarse explícitamente en el uso de las evaluaciones como herramientas para mejorar el aprendizaje; (c) la necesidad de generar capacidades y competencia técnica y (d) la necesidad de obtener beneficios de los adelantos e innovaciones provenientes tanto de América Latina como de otras regiones, especialmente a través de programas de pruebas internacionales como los de la IEA.

Tal vez la lección más importante a la fecha es que la necesidad de llevar a cabo evaluaciones ya no debiera ser un tema de debate en los países de América Latina. Por el contrario, estos países necesitan establecer objetivos educacionales, determinar si los niños, las instituciones y los sistemas escolares están cumpliendo sus objetivos y, luego, establecer programas tendientes a asegurar que dichos objetivos se cumplan finalmente. 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 (es decir, de manera “transparente”). Este consenso debe representar una coalición entre los profesores, los padres, los administradores y los líderes empresariales y políticos. Debe persistir en el tiempo y contar con el respaldo de las más altas autoridades de gobierno; sin embargo, sus decisiones no se deben ver influidas por los compromisos políticos. Los programas de evaluación deben ser llevados adelante con decisión y no se debe permitir que sean suspendidos y luego reiniciados en forma intermitente (como en el caso de Costa Rica) ni que sus resultados sean ocultados a la opinión pública (como en el caso de México).

Es preciso incluir a los profesores en el proceso de evaluación desde el comienzo si se desea que las evaluaciones tengan impacto en la educación. En América Latina, las asociaciones gremiales de profesores tienden a ser observadores pasivos o incluso a oponerse a las evaluaciones. Es preciso convencerlas de que el hecho de adoptar un enfoque más profesional con respecto a su trabajo, perfeccionar los procesos de la sala de clases y participar cabalmente en todos los programas de evaluación va en su propio interés. Las asociaciones gremiales no deben temer que las evaluaciones sean utilizadas para recompensar o castigar a los profesores, puesto que el alumnado varía tanto de un año al otro que la calidad de la enseñanza siempre será difícil de medir con precisión, como lo demuestra la experiencia en Francia, Estados Unidos y México. Si las evaluaciones se visualizan como una herramienta para evaluar a las escuelas y a los sistemas escolares locales en lugar de los profesores, tanto los padres como los profesores y los administradores estarán mejor capacitados para trabajar conjuntamente como equipo con el fin de mejorar los puntajes en el rendimiento a nivel de las escuelas.

Un compromiso con la transparencia también requiere un enfoque sistémico para abordar la supervisión y la evaluación. Al respecto, debe entenderse que 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. Otras herramientas para medir el rendimiento de los alumnos y del sistema son las siguientes: estudios de la deserción y la repetición, 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 de las escuelas en el mercado laboral.

El mayor desafío para el futuro en América Latina será asegurar que las evaluaciones se utilicen precisamente como herramientas para mejorar la calidad de la educación. Las evaluaciones pueden influir en muchos elementos del sistema educacional, incluidas las políticas educacionales nacionales, los programas de reforma educativa, los currículos educacionales, las decisiones de los padres, estudiantes y profesores, las políticas educacionales locales y regionales y la pedagogía y los programas a nivel de las escuelas. Tres áreas de particular importancia en América Latina en las cuales pueden utilizarse las evaluaciones son las siguientes: el refuerzo de la “compatibilización”, la orientación de los recursos a las escuelas más necesitadas y el estímulo a la responsabilidad y la recompensa de los logros a nivel de las escuelas.

Por sobre todo, las evaluaciones pueden ayudar a los países de América Latina a lograr una mayor compatibilización del currículum que se pretende aplicar, el currículum que realmente se aplica, los textos escolares, los conocimientos de los profesores, la pedagogía en la sala de clases y el aprendizaje. Los ajustes resultantes permitirán establecer objetivos más altos pero factibles, mejorar la capacitación docente y la pedagogía, y asegurar que el currículum revisado sea aplicado en la práctica. Esto requerirá un gran trabajo de análisis, difusión y capacitación. Con una buena retroalimentación y recursos, las evaluaciones podrán ser utilizadas directamente como una herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Argentina ha hecho los mayores avances en este proceso a la fecha.

Dada la gran disparidad en los logros educacionales en América Latina, las evaluaciones deben ser utilizadas para canalizar los recursos adicionales hacia las escuelas más necesitadas de la región, particularmente aquellas que se encuentran en las áreas

rurales y en los barrios más pobres de las zonas urbanas. Dicha actividad puede llevarse a cabo siguiendo el modelo del “Programa de las 900 escuelas” aplicado en Chile, que está explícitamente dirigido al mejoramiento del rendimiento de las escuelas que han obtenido los peores puntajes.

Las evaluaciones deben proporcionar información útil a las escuelas, padres y profesores. Esto requerirá, entre otros elementos, determinar el “valor agregado” de la escolaridad, identificando aquellas escuelas que obtienen un puntaje mayor que el esperado en atención a los antecedentes socioeconómicos de los alumnos, como se hiciera en Francia, o midiendo el grado de mejoría en los puntajes de las escuelas en períodos sucesivos. Estos enfoques conducen a un reconocimiento y recompensa de las escuelas “eficaces” y motivan a las demás escuelas a reproducir las características de dichos establecimientos. Este enfoque elimina también el sesgo en contra de las escuelas que se encuentran en barrios pobres. Hasta la fecha, Chile es el país que más ha avanzado en el reconocimiento y estímulo a dichas escuelas.

En la mayoría de los países de América Latina, sería muy difícil para el gobierno central implementar un programa de evaluación directamente en el largo plazo, como se hizo en Francia. Entre los obstáculos a un sistema de ese tipo se encuentran los posibles conflictos de intereses, los sueldos insuficientes y los procedimientos de contratación y administración inflexibles. Una estrategia más apropiada para la región sería fomentar la creación de organismos de pruebas competentes independientes del gobierno, manteniendo un organismo gubernamental pequeño, especializado y altamente eficiente en la función de supervisar dichas actividades. Colombia parece haber desarrollado una sólida asociación de este tipo entre el sector público y el sector privado.

Si se desea que las evaluaciones sean eficientes como herramientas para medir lo que se pretende que midan, se requiere un alto nivel de conocimientos especializados. De lo contrario, es muy fácil que presenten deficiencias: puede que no discriminen adecuadamente entre los que aprenden; la comparabilidad de un año al otro puede verse afectada; las escuelas y regiones pueden engañar; el marco de la muestra puede ser inexacto, con lo cual toda la evaluación puede resultar inútil; técnicas analíticas más sofisticadas pueden mostrar que las supuestas relaciones “causales” son falsas. Muchos de estos problemas ya han sido detectados en las evaluaciones hechas por los países. Por lo tanto, es esencial capacitar y remunerar adecuadamente a expertos en evaluación de currículos, metodología de estudios muestrales y técnicas analíticas. Como se ha hecho en Jordania, es importante consultar a las autoridades más conocidas y respetadas del mundo en el área de las evaluaciones, ya que no existe una metodología “regional” de pruebas. Los gobiernos y fundaciones también necesitan fomentar centros de postgrado de excelencia en el área de la docencia y la investigación en la región. En especial, existe la necesidad de apoyar las investigaciones independientes basadas en los datos de las evaluaciones, que constituyen una rica fuente de información sobre todos los aspectos de la educación relacionados con los alumnos, los profesores y las escuelas. Para obtener los mejores resultados, estas investigaciones deben basarse en las técnicas analíticas más modernas. Otro aspecto igualmente importante, es que los investigadores como asimismo quienes diseñan las políticas deben estar de acuerdo en los objetivos de las investigaciones y estar dispuestos a divulgar los resultados aun si éstos son ambiguos o negativos.

El TIMSS ofrece a los países de América Latina una enorme oportunidad para el establecimiento de estándares, la compatibilización de los currículos y los textos escolares,

el perfeccionamiento del profesorado y los avances en el aprendizaje. Toda la región puede obtener beneficios de los conocimientos especializados y la metodología del TIMSS. Actualmente, la IEA tiene planes de duplicar el TIMSS en 1999. Chile y Brasil ya han expresado su intención de participar. Los países latinoamericanos podrían también participar en el nuevo programa de educación cívica de la IEA, que será particularmente importante por los aspectos relacionados con el fortalecimiento de la sociedad civil en la región. Actualmente, Chile y Colombia están comprometidos con el estudio relativo a la educación cívica. Como alternativa, los investigadores del TIMSS podrían llevar a cabo un análisis de los currículos en los textos y las pautas curriculares y compararlos con los currículos aplicados en otras regiones del mundo. También podrían hacer el intento de determinar si los exámenes nacionales y otros son compatibles con el currículum nacional que se pretende aplicar. La metodología del TIMSS ya ha sido utilizada para analizar el contenido curricular, los textos escolares y la pedagogía en Argentina, Colombia, México y República Dominicana. Es posible solicitar asistencia técnica en cualquiera de estas actividades tanto a los profesionales internacionales como a los investigadores regionales del TIMSS.

Antes de emprender una evaluación del universo, los países deben estar conscientes de que ésta es una tarea de alto costo y que requiere una administración minuciosa por parte de profesionales competentes. También se necesita un sistema de retroalimentación detallado y apoyo a las escuelas. En Chile, el costo de la aplicación de pruebas al universo es de aproximadamente \$5 dólares por alumno, lo que representa aproximadamente el 2% de los costos unitarios totales. Incluso esta reducida cantidad puede ser difícil de justificar en los países con graves restricciones fiscales y que carecen de fondos para material

pedagógico. En comparación, los estudios muestrales cuestan menos, pero pueden proporcionar información suficiente para el establecimiento de políticas nacionales y para la identificación de los problemas de compatibilización entre el currículum, los textos escolares y la enseñanza. Sin embargo, estos estudios requieren precisas técnicas de muestreo y una administración rigurosa. Siempre que sea posible, los países de América Latina también deben utilizar los exámenes de selección existentes para efectos de evaluación.

En los últimos años, Estados Unidos ha ido incorporado cada vez más las preguntas de interpretación abierta en sus pruebas de rendimiento, en tanto que Europa se ha concentrado en mejorar la confiabilidad y validez de los instrumentos de medición. Por el contrario, la mayoría de los países de América Latina todavía favorecen las evaluaciones del tipo “selección múltiple”. Los países de la región debieran por lo menos explorar los enfoques más nuevos con respecto a las pruebas. Sin embargo, no podrán hacerlo si aquellas personas que califican las pruebas no cuentan con una cabal capacitación en los procedimientos pertinentes.

Puede que los países de América Latina deseen considerar la aplicación de “exámenes de competencia mínima” para el nivel secundario. Estos ya han sido desarrollados en algunas partes de Estados Unidos y en Costa Rica, como una manera de estimular el aprendizaje. Este tipo de exámenes serían especialmente apropiados para los países descentralizados de gran tamaño, como Brasil.

Los países más pequeños y más pobres simplemente no cuentan con los conocimientos técnicos especializados ni los recursos necesarios para implementar un

sistema de evaluación en forma sostenida. Como lo sugiere la experiencia de Costa Rica, los conocimientos especializados locales pueden ser insuficientes. Por lo tanto, los países más pequeños deberían emprender sólo un mínimo de pruebas (por ejemplo, sólo matemáticas e idioma) en unos pocos grados. Otra opción es operar en consorcios (compuestos, por ejemplo, por los países centro-americanos), hacer uso de los programas internacionales y aprovechar la asistencia técnica regional (por ejemplo, de Chile y Argentina).

Para fortalecer el proceso de coordinación regional, será necesario desarrollar vínculos más estrechos con la IEA y con los principales centros de investigación y desarrollo del mundo en el área de las pruebas y evaluaciones, junto con establecer una amplia participación, que incluya las instituciones no gubernamentales, en los foros y comités regionales. También son necesarios los esfuerzos a nivel regional para: Analizar los resultados de las evaluaciones de la UNESCO/OREALC de manera de identificar los factores asociados a un alto rendimiento, comprender las interacciones entre los objetivos curriculares y el aprendizaje a través de la medición de las “oportunidades para el aprendizaje” y, lo que es más importante, identificar y apoyar los centros regionales de excelencia dedicados a las pruebas, las mediciones y las investigaciones educacionales.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaut, A. (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de primaria en México 1887-1994*. México, D.F., CIDE.

Bransford, J., Brown, A. L. y Cocking, Rodney, R., (1999), *Como aprende la gente. El cerebro, la mente, la experiencia y la escuela. Comité sobre el desarrollo de la ciencia del aprendizaje y comisión sobre las ciencias conductual y social en educación*, National Research Council, Washington, National Academy Press.

Calvo, B. (1989), *Educación normal y control político*, México, D.F., CIESAS.

Colombia. 2000. Subdirección de Aseguramiento de la Calidad.
<http://200.25.62.248/webSAC/>

España. 2000. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). www.ince.mec.es

Estados Unidos. 2000. Centro para la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (National Assessment of Educational Progress - NAEP).
<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/site/>

García Garrido, J. L. (1998), "Formación de maestros en Europa", en: Rodríguez Marcos, Ana, Sanz Lobo, Estefanía, Sotomayor Sáez, María Victoria, *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, Madrid, Narcea de Ediciones.

Himmel, E. (1997). "Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar: el caso de Chile". Evaluación y reforma educativa: opciones de política. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). www.preal.cl

Martínez Pérez, R. y Camacho, S. (1996), *Normalistas: ¿Actores y/o ejecutores del cambio en las Normales?* Coordinación de Asesores del Gobierno del Estado de Aguascalientes, Aguascalientes.

Núñez, I. (1998), "Formación continua de profesores en los establecimientos educativos", en: Formación de Profesores, revista *Perspectiva Educativa*, Instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso, Nos. 31-32, 1º. y 2º. semestre de 1998.

Programa de Promoción y Evaluación de la Calidad Educativa. 2000. "Evaluación de los resultados del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) 1993/1999: debilidades y fortalezas en las pruebas de evaluación". Ministerio de Educación de Argentina. www.me.gob.ar

Rosas, L. O. (1999), *El proceso de evaluación de los maestros en escuelas primarias rurales. La concepción de su concepción pedagógica*. Tesis de doctorado. Doctorado interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.

Ravitch, D. (1996). "Estándares nacionales en educación". PREAL.

Reino Unido. 2000. Oficina para los Estándares en la Educación (OFSTED). www.ofsted.gov.uk

Sánchez C. J. R. (1996) *La evaluación en la escuela primaria*. Tesis de maestría. Universidad de Colima.

SEP (1999), "Licenciatura en Educación Primaria. Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales", México, D.F.

SEP (1999), "Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 1997, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales", México, D.F.

SEP (1999), *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 1999, Documentos básicos, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México, D.F.

SEP (1999), *Licenciatura en Educación Secundaria, Plan de Estudios 1999, Documentos Básicos, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México, D.F.

Torres, R. M. (1996), "Formación docente: clave de la "reforma educativa", en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.

UNICEF (Dossier) (1992), *El aprendizaje de los que enseñan*. Serie Innovaciones en educación básica, Nueva York.

Vasconcelos, J. (1924), "Discurso del Día del Maestro", en: SEP, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, Tomo III, Núm. 5 y 6, 2º. semestre de 1923 y 1er. semestre de 1924, pp. 859 a 865.

Velázquez Castañeda, V. M. (1999). "Contribución de la Dirección General de Evaluación de la SEP a la mejoría de la calidad de la educación básica en México".

Wolf, L. (1998). "Las evaluaciones educacionales en América Latina: avance actual y futuros desafíos". PREAL.

Zarzar, C. (2002), *El docente y la formación del alumno en el nivel medio superior*. Tesis doctoral. Doctorado interinstitucional en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.