



“¿Cómo devolver los resultados de las evaluaciones a las escuelas para lograr la mejora educativa?”

Documento base

10 y 11 de noviembre de 2011
Brasilia

Seminario organizado por:

Con el apoyo del



ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN.....	3
2. INTRODUCCIÓN	3
3. EJES DEL DEBATE	6
<i>Por Gustavo Iaies y Alejandra De Los Santos</i>	
3.1. Evaluaciones censales y evaluaciones muestrales	6
3.2. La devolución personalizada de los resultados	7
3.3. El lenguaje escolar y el lenguaje de los técnicos	8
3.4. El recorte de la enseñanza	9
3.5. El impacto del enfoque didáctico sobre el aprendizaje.....	10
3.6. El análisis de los resultados y la reflexión institucional	11
3.7. Los supuestos didácticos y los distractores	13
3.8. Los instrumentos complementarios	13
3.9. Heterogeneidad y dispersión en los resultados	14
3.10. Información comparativa con grupos similares.....	15
3.11. Las estrategias “discretas”	15
3.12. Las baterías de ejercicios y el estrechamiento curricular	16
4. COMPARACIÓN DE SISTEMAS DE COMUNICACIÓN DE RESULTADOS.....	17
<i>Por Pedro Montt Leiva</i>	
4.1. Consideraciones previas	17
4.2. Algunos factores comunes y posibles tendencias	17
4.3. Evaluaciones v/s sistemas de aseguramiento de la calidad	19
4.4. Matriz comparativa difusión de resultados. Alumnos.....	22
5. EN SÍNTESIS	32

1. PRESENTACIÓN

En el marco de la [Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo \(EIGE\)](#), los días 10 y 11 de noviembre de 2011 se llevará a cabo el seminario “¿Cómo devolver los resultados de las evaluaciones para lograr la mejora educativa?”. El encuentro reunirá por segunda vez al Grupo Regional de Responsables de las Políticas de Evaluación de la Calidad Educativa.

En esta oportunidad, se trabajará sobre modalidades de devolución de resultados de las evaluaciones que facilitan a los actores escolares accionar sobre la mejora institucional. ¿A quién hay que devolverle la información? ¿Qué tipo de información? ¿En qué tiempos? ¿Para qué? ¿Cómo lograr que los actores escolares se apropien de los resultados?

El presente documento se divide en dos apartados. En primer lugar, se plantean algunos ejes de debate que se consideran claves en la temática, y que intentan funcionar como disparadores de la discusión que se desarrollará en el seminario. En un segundo apartado, se presenta una comparación de cinco sistemas de comunicación de resultados de las evaluaciones de la calidad educativa, entendida ésta como los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Se tomaron en consideración países de la región, así como dos de otros continentes cuya característica es un robusto desarrollo educativo.

2. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se observa un cambio en los modos de pensar las políticas educativas en América Latina. A partir de la década de los Noventa, la evaluación se introdujo en los debates académicos y educativos como herramienta central del diseño de las políticas públicas en general, y de las políticas educativas en particular. Así, diferentes herramientas de evaluación de aprendizajes (nacionales, regionales, internacionales) entraron “en escena” para abrir el debate en torno al tipo de reactivos, la relación de las pruebas con las prácticas de enseñanza, los modos de procesamiento de los resultados, etcétera.

Inicialmente, la tendencia general en la región fue hacia la elaboración de evaluaciones muestrales, con el objetivo de proveer información sobre el sistema educativo a los equipos ministeriales, como *feed back* para la toma de decisiones de política. No

obstante, también hubo casos en los que se pensaban los dispositivos con el objetivo que sus resultados, al ser comunicados a la sociedad, generaran presión social sobre las escuelas para presionar sobre la mejora.

Durante estos *primeros tiempos* de aplicación de las evaluaciones de la calidad educativa en la región, se dio un proceso de sofisticación técnica, plasmada en los instrumentos, los modos de procesar los resultados, los dispositivos de comparabilidad, la profesionalización de los equipos técnicos que las diseñaban, etc. Esos procesos alejaron, en cierta medida, la “conversación” de los equipos de los ministerios y los de las escuelas. La tendencia general fue a la implementación de pruebas muestrales que pudieran dar cuenta de los aprendizajes de los alumnos con un creciente nivel de precisión y desagregación en materia curricular, de modo de enriquecer el debate pedagógico de los tomadores de decisiones. Si bien este proceso permitió dar cuenta de cuestiones muy específicas de los aprendizajes de los alumnos, las dificultades en la resolución de problemas diversos, el trabajo con textos no-literarios, la falta de apropiación por parte de las escuelas de los nuevos diseños curriculares, no tuvo una utilidad simétrica para los actores escolares que debían transformar esas prácticas.

Comenzó a generarse mucha información, pero la misma quedaba en las oficinas ministeriales, y la atención estaba más puesta en la sofisticación en los modos de producir dicha información que en la forma de devolución y trabajo con los resultados en las escuelas. De hecho, se observó una tendencia al “amesetamiento” de los resultados, que concentraban los aciertos y errores de los alumnos en los mismos aprendizajes, que reiteradamente aparecían no logrados.

En definitiva, los dispositivos de evaluación implementados durante la década de los Noventa fueron más eficientes para detectar tendencias en materia de calidad y equidad en los resultados, que para convertirse en herramientas de mejoramiento efectivo de las prácticas escolares.

Del mismo modo, resulta pertinente afirmar que el supuesto que sostenía que la comunicación de los resultados de las evaluaciones sería capaz de alimentar la demanda para presionar sobre la oferta escolar, no ocurrió en la práctica. La opinión pública no utilizó los resultados como herramienta de demanda, ni lograron en muchos casos, asimilar los informes a sus categorías para pensar la calidad educativa.

El nuevo milenio asiste a un viraje en el modo de pensar la política educativa, y en ese marco un nuevo modo de concebir la evaluación educativa. La apuesta de las políticas empieza a estar mucho más centrada en la capacidad de las escuelas de diagnosticar y proponerse estrategias de mejora a partir de los resultados de sus propias prácticas, que en realizarlas a partir de programas implementados por los ministerios.

En ese nuevo esquema, los sistemas de evaluación e información se vuelven estratégicos, pero en un sentido muy diferente al del pasado. Ya no se piensan como un insumo para los tomadores de decisiones de los ministerios, sino como el *feed back* que demandan los equipos escolares para construir sus estrategias de mejora. Aquí, la prioridad de los modelos de devaluación de resultados son los actores escolares y la

información que les permite tomar decisiones. Un ejemplo de esto puede considerarse el hecho de que el IDEB, creado por el Ministerio de Educación de Brasil, reporta sobre base 10, un criterio que muestra la prioridad por utilizar las escalas que habitualmente usa la escuela, más que buscar un indicador que tenga mayor sensibilidad para captar las tendencias.

En muchos casos, los indicadores de evaluación e información ya no son solo una referencia para los equipos técnicos ministeriales, sino que además empiezan a tener “peso” sobre la vida cotidiana de las escuelas. En algunos casos, porque los resultados tienen consecuencias administrativas y en otros, por el propio peso de la comunicación de los resultados de “cada” institución.

“Me parece que la evaluación va a meterse en el corazón de los sistemas, no solo para que produzca información, sino porque esa información tendrá consecuencias. Y entonces va a haber una decisión mucho más política respecto de qué y cómo se comunica. Viene una etapa de ser más prolijos en lo que evaluamos y comunicamos”. (Gustavo Iaies, Coordinador seminario “Evaluación y política educativa en América Latina”, Quito, 2010)

La tendencia que pareciera emerger en los nuevos programas de política educativa en la región, es ofrecer información para generar condiciones de mayor autonomía a los actores, al tiempo que los propios indicadores reportados asignan más claramente las responsabilidades y los resultados obtenidos en función de objetivos acordados. En tal sentido, la idea de rendición de cuentas se traduce en la necesidad de contar con indicadores que permitan supervisar a las escuelas por los resultados de sus acciones, en lugar de centrar dicha supervisión en el control burocrático de formas y registros.

Este cambio genera inevitablemente una tensión en los equipos de evaluación porque los obliga a traducir los resultados de los dispositivos implementados a la lógica escolar, para ganar eficiencia. El desafío cultural que este cambio representa, consiste en pensar los informes y los modos de devolver los resultados para otros actores, con otros intereses y otra “mirada” de las cuestiones educativas.

En el seminario “Evaluación y política educativa en América Latina” realizado en Quito en 2010, se planteó cierto grado de dificultad para comunicar los resultados, tanto a la comunidad en general, como a las propias escuelas, e incluso al resto de las áreas de los propios ministerios. La pregunta sobre cómo producir y devolver a los actores escolares información pertinente, oportuna, inteligible y comparable, cobra especial relevancia en las áreas de evaluación de los ministerios de educación de América Latina en el siglo XXI. La devolución de resultados empieza a aparecer como el dispositivo estratégico de las políticas de evaluación, en el sentido de su capacidad de movilizar el cambio educativo.

3. EJES DEL DEBATE

Por Gustavo Iaies y Alejandra De Los Santos

A continuación se esbozan algunos aspectos que se consideran clave en esta discusión, y que pretenden funcionar como “disparador” de la discusión que se desarrollará en profundidad durante el seminario. Los mismos fueron construidos a partir de una experiencia de indagación en escuelas que participan de programas permanentes de evaluación y de la literatura producida en la materia.

3.1. EVALUACIONES CENSALES Y EVALUACIONES MUESTRALES

Las definiciones técnicas que se hagan en la etapa de diseño de las evaluaciones deben ajustarse a los objetivos buscados con cada una de las herramientas. En particular, la decisión por una prueba de carácter censal o muestral se vincula esencialmente con el destinatario principal de la información: los resultados de una evaluación muestral no pueden pensarse para ser reportados a los actores escolares, ya que no dan cuenta de sus desempeños, de los resultados de sus prácticas, sino que ofrecen información general sobre tendencias del sistema. En tal sentido, la escuela difícilmente los viva como propios, y los perciba como un diagnóstico de sus propias prácticas. Es decir, las evaluaciones muestrales permiten tener una mirada general de los problemas de aprendizaje en el sistema, pero no facilitan la posibilidad de que cada escuela se piense a sí misma.

Ahora, la decisión de “escolarizar” la información impacta sobre los tiempos, modos de procesamiento y de devolución de resultados. Estas son variables que intervienen sensiblemente en la posibilidad de impactar efectivamente en las prácticas escolares.

El debate en torno al universo evaluado, la frecuencia, las metodologías, la potencia de la evaluación educativa, empieza a trascender las oficinas técnicas, y la “politización” de la evaluación hace que, en gran parte de la región, las autoridades de los ministerios asuman esta cuestión como parte de su agenda, lo que implica un nuevo desafío para los equipos de evaluación:

“Se avanza desde mediciones de lengua y matemática, cada vez más grados, nos agarró la “evaluatitis” y los políticos van a querer evaluar a todos. (...) Entonces muestrales vs censales empieza a ser un problema. Las muestras me dan pistas del sistema, pero no puedo dar cuenta a la escuela: usted está bien, usted está mal” (Pedro Montt, Coordinador seminario “Evaluación y política educativa en América Latina”, Quito, 2010).

La decisión de devolver los resultados de la evaluación a las escuelas como parte de un dispositivo de asignación de autonomía a las mismas, moviliza la reflexión respecto de los modos de devolver la información, los contenidos y la presentación de los reportes.

3.2. LA DEVOLUCIÓN PERSONALIZADA DE LOS RESULTADOS

Como se dijo, las evaluaciones educativas en la actualidad, se orientan a la apropiación y uso de la información por parte de los actores del sistema educativo, especialmente los escolares. La experiencia evidencia que la devolución personalizada a las escuelas constituye una instancia de formación y debate escolar muy potente acerca de las oportunidades y posibilidades de mejoramiento de las prácticas educativas, logrando una mayor capacidad de impacto que los informes escritos:

“En términos de devolución, hay una devolución a nivel de la institución educativa. Está dirigida al director, pero se espera que lo socialice con estudiantes, padres y docentes. Luego va una guía de análisis a docentes de segundo y tercero de primaria y va un informe por cada estudiante evaluado a la escuela. En un primer año la evaluación se hizo vía unidades provinciales, pero lo que sucedió es que devolvieron los resultados a las escuelas bastante tarde”. (Liliana Miranda Molina, Jefa de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de Perú, seminario “Evaluación y política educativa en América Latina”, Quito, 2010).

La devolución personalizada ofrece la posibilidad de asistir a los equipos escolares en el análisis de los resultados, responder a sus inquietudes, hacer un acompañamiento más cercano y realizar un seguimiento de los procesos de mejora impulsados por los informes de las evaluaciones. Si la evaluación se propone como una herramienta de mejora de las prácticas escolares, el seguimiento de los procesos institucionales de análisis de los resultados resulta tan importante como la propia información.

“En Brasil nos ocupamos de que la evaluación no sea vista como el remedio sino como un termómetro. Castigar a la escuela porque le va mal es castigarla dos veces, eso es lo que dice Fernando Haddad, por otro lado si las escuelas no se apoderan de los resultados no sirve” (María Do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretaria de Educación Básica, Ministerio de Educación de Brasil, seminario “Evaluación y política educativa en América Latina”, Quito, 2010)

Para ello, también resulta clave la instalación de dispositivos de devolución de resultados adecuados y eficientes, organizados a partir de la propia estructura del sistema educativo, y que cuenten con la participación de los equipos técnicos y de conducción (directores de escuela, supervisores, etc.). Ravela (s/f) resalta la

importancia de *“producir estrategias y materiales de difusión específicamente pensados para apoyar el trabajo docente y, en especial, articular la divulgación de resultados con programas de capacitación en servicio. En este sentido, la articulación entre las unidades de evaluación y las áreas, programas e instituciones que desarrollan programas de formación y capacitación de docentes es clave para propiciar la reflexión a partir de los resultados de las evaluaciones y el cambio de las prácticas de enseñanza”*¹.

La devolución por parte de los supervisores del sistema puede implicar una pérdida de “nitidez” técnica en la información, de calidad del tratamiento de los datos, pero sin duda puede resultar un aporte en materia de pertinencia de la conversación que se produce en el marco de la devolución de los datos. En tal sentido, la posibilidad de personalizar la devolución de información, y de que dicha tarea pueda ser realizada por actores que resulten significativos para las escuelas, pareciera un gran aporte a la utilización efectiva de la información en las situaciones escolares.

3.3. EL LENGUAJE ESCOLAR Y EL LENGUAJE DE LOS TÉCNICOS

La creciente sofisticación de los equipos de evaluación educativa en los ministerios, implicó, entre otras cosas, la creación de un lenguaje técnico propio de la disciplina cada vez más específico, y en cierta medida, distanciado del lenguaje escolar. Un claro ejemplo de esto son los informes de evaluaciones reportados durante la década de los Noventa en la región.

A este respecto, aparece una tensión entre la calidad y orden de la información presentada y su comprensibilidad, lo que debe ser resuelto por los ministerios de educación al diseñar los reportes de las evaluaciones. Resulta clave buscar un balance entre la pertinencia técnica y la claridad de los reportes para los actores escolares, para ganar en capacidad de impacto, de modo de incluir a los actores (docentes, profesores, directores, supervisores, etcétera) e involucrarlos activamente en el ciclo de la evaluación.

“Consideramos flujos y medias de rendimiento en las evaluaciones nacionales. (...) Una de las cosas que percibía es que los secretarios no entendían la escala de 0 a 500, entonces se tomó la decisión de hacer una escala que todo el mundo entendiera, de 0 a 10; y establecer metas para cada escuela y para cada estado, partiendo donde la escuela estaba al inicio de 2005” (María Do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretaria de Educación Básica, Ministerio de Educación de Brasil, seminario “Evaluación y política educativa en América Latina”, Quito, 2010).

¹ Ravela, Pedro (s/f): *Para comprender las evaluaciones educativas. Ficha didáctica 12 ¿Cómo usar las evaluaciones para mejorar la educación?*, PREAL.

La elaboración de informes específicos para directores, docentes y padres también puede ser una opción para resolver satisfactoriamente la tensión entre la complejidad técnica de los resultados de las evaluaciones, y la claridad de los informes para los actores de la comunidad educativa.

La comparación con escuelas similares, los ejemplos de contenidos que los chicos no pudieron resolver, la lógica de los distractores que los chicos no fueron capaces de reconocer, los dispersogramas de cada aula, pueden ser datos centrales que los informes no debieran obviar, mientras que algunos indicadores técnicos, pueden resultar poco significativos. Sin duda, los informes y los cortes realizados en el procesamiento, deben incluir un criterio comunicacional y de pertinencia escolar.

Debe tomarse en consideración, que el problema de los lenguajes escolares y los técnicos, excede a las áreas de evaluación. La década de los Noventa marca un hito en cuanto a la llegada a los ministerios de educación de profesionales provenientes del mundo académico, con menor trayectoria al interior de los sistemas. En tal sentido, se ha observado un cierto distanciamiento cultural entre “la conversación” de los ministerios y la de las escuelas. El caso de los equipos de evaluación no es una excepción en ese sentido, y el direccionamiento de sus tareas hacia las escuelas, aparece como un factor de “tensión” que obliga a una consideración particular.

3.4. EL RECORTE DE LA ENSEÑANZA

La indagación realizada respecto del impacto de la devolución de los resultados a las escuelas, evidencia que una de las claves del análisis radica en la posibilidad de identificar aquellos contenidos que no han sido aprendidos por los alumnos, y que en muchos casos no han sido enseñados en las aulas. A veces, la observación de esos magros resultados da cuenta de contenidos específicos que no habían sido incluidos en el recorte planteado por los maestros en la planificación de sus clases. Por ejemplo, la poca dedicación a los contenidos de geometría después de tercer grado de la primaria, o el trabajo con inferencia no directas de información en textos de no-ficción.

“En mi país hay un tema y es que los docentes priorizan textos narrativos y no el resto que son los que van a usar afuera. Entonces las pruebas sirven para que los docentes vean otras cosas en pruebas, empiecen a incorporar otros textos, textos informativos, etc.” (Liliana Miranda Molina, Jefa de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de Perú, seminario “Evaluación y política educativa en América Latina”, Quito, 2010)

En muchos casos las evaluaciones externas “iluminan” estos fenómenos que no aparecen en las evaluaciones institucionales, justamente porque éstas son construidas

por los mismos actores que han formulado el recorte de contenidos. En tal sentido, se trata de contrastar el currículum prescrito con el currículum enseñado, y poder trabajar con los equipos escolares sobre las diferencias observadas, para acompañarlos en la incorporación de los mismos al currículum enseñado.

La posibilidad de contrastar “lo que se enseña” con lo que se “se debería enseñar”, permite a la escuela revisar el recorte de contenidos realizado, y en tal sentido, la calidad del referente de evaluación se vuelve central para que en dicho contraste, no queden *sin enseñar* contenidos que resultan centrales para que los alumnos adquieran las competencias fundamentales planteadas por los diseños.

3.5. EL IMPACTO DEL ENFOQUE DIDÁCTICO SOBRE EL APRENDIZAJE

En muchos casos, los informes de resultados de las evaluaciones pueden ofrecer a las escuelas información sobre los contenidos en los que los estudiantes tuvieron dificultades y los desempeños en general, y explicarlos con relación al enfoque de enseñanza aplicado. Por ejemplo, en comprensión de textos, en algunos casos la enseñanza en el aula se aborda desde perspectivas más centradas en la memorización (o en prácticas escolares ritualizadas) que en el uso comprensivo de los textos. Esa situación se evidencia cuando las evaluaciones plantean reactivos vinculados a la reflexión acerca de los textos, su estructura, las inferencias respecto de los contenidos planteados en términos directos e indirectos.

Así, el uso apropiado de los informes de las evaluaciones contribuye a la problematización de los diferentes enfoques de enseñanza y sus posibles consecuencias no deseadas. Y esta situación de problematización resulta fundamental cuando se está pensando en estrategias de actualización docente o de revisión de los planteos de enseñanza. Para que el cambio se produzca, los maestros y profesores tienen que haber problematizado sus propias estrategias de enseñanza.

La experiencia de un Programa de Evaluación Permanente de Escuelas² ejemplifica claramente esta cuestión. En referencia al contenido Medidas, los docentes mencionan en las entrevistas de devolución de resultados, que ese contenido es incluido en sus planificaciones y que realizan actividades en el aula (entre ellas, las de equivalencia entre magnitudes). Ahora bien, cuando en la evaluación, el ítem solicita identificar con qué unidad es conveniente medir el contenido del líquido de un balde, y se dan

² El CRECE – Centro de Recursos para la Evaluación y el Cambio Educativo - es un programa de evaluación de aprendizajes de alumnos, pensado para acompañar los procesos de mejoramiento educativo que encaran las instituciones escolares. Participan escuelas de nivel primario y secundario pertenecientes al sistema educativo formal de las distintas jurisdicciones de Argentina. Para mayor información, consultar: <http://www.crece.org.ar/>

opciones que no solamente remiten a medidas de capacidad, los estudiantes tienen grandes dificultades porque el problema no está expresado en “formato de pizarrón”. En esos casos, los docentes no solamente se sorprenden, sino que refieren no haber trabajado de esa forma: “ese contenido se enseñó, pero no con ese tipo de actividades”³.

En tal sentido, parece interesante proponer algunas interpretaciones que vinculen los modelos de enseñanza con el tipo de aprendizajes que los alumnos alcanzan.

3.6. EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y LA REFLEXIÓN INSTITUCIONAL

La experiencia del estudio ya mencionado y la literatura, señalan que el impacto de los resultados de las evaluaciones en las escuelas está vinculado a la posibilidad de que el mismo sea “leído” y analizado por la institución y no por cada uno de los actores involucrados. Se trata de que el equipo institucional, como tal, se haga cargo de la lectura de los resultados, comprendiendo que los aciertos y errores de los alumnos deben ser comprendidos en términos de las trayectorias que los mismos han desarrollado en la institución. Comprender que los problemas de los alumnos en tercero o sexto de primaria, deben ser analizados bajo la lógica de un “mapa curricular”, más allá de que técnicamente no lo sea.

La posibilidad de que la escuela adopte esta perspectiva depende en gran medida de que los reportes sean diseñados desde una lógica que “piense a la escuela como una unidad”. Es decir, los datos observados en un grado en particular deben ser vinculados con los que se observan en la misma área dentro de la escuela, y evaluar la posibilidad de que respondan a un enfoque de la institución. En otros casos, aunque la experiencia no sea extrapolable, la generación de instancias institucionales de trabajo sobre los resultados genera una sinergia y constituye un proceso de aprendizaje colectivo⁴.

“Desde el área de divulgación de resultados, para Básica y Graduando entregamos el informe a cada establecimiento educativo. Luego tenemos pruebas liberadas, boletines, fichas y esta serie ‘de la evaluación a la acción’. En función de los contenidos donde los alumnos habían mostrado más debilidad se construyó esta serie. Esto se complementó con una investigación de cómo enseñan los docentes”. (Mónica Genoveva Flores

³ Iaies, Fasce, Cappelletti (2011): “Escuelas que mejoran”, Fundación CEPP.

⁴ El Departamento de Educación del Estado de West Australia ha desarrollado un interesante sistema de rendición de cuentas y accountability escolar. Se exige a las escuelas realizar reportes periódicos sobre el rendimiento y la evolución institucional, lo que contribuye al monitoreo que debe hacer el Departamento de Educación estatal, y a la transmisión de información sobre el sistema en la comunidad educativa. Para más información ingresar a <http://www.det.wa.edu.au/education/accountability/School%20Reports.html>.

Reyes, Subdirectora de Desarrollo del Ministerio de Educación de Guatemala, *seminario "Evaluación y política educativa en América Latina"*, Quito, 2010)

Resulta clave organizar reuniones de los equipos docentes para analizar los resultados de la escuela, en lugar de trabajar separadamente los de un área o grado específico. Además de facilitar las lecturas longitudinales o de trayectorias, esta modalidad permite pensar en las áreas de Matemáticas y Lengua como troncales de las restantes, y de este modo comprender el interés de los docentes de las demás áreas.

En otras palabras, la lectura de los resultados por parte de los docentes de historia o geografía, por ejemplo, permite acercarse a la idea de que los docentes de estas asignaturas deben mirar los textos de sus disciplinas, haciendo hincapié en trabajar las distintas competencias para comprenderlos, analizarlos, transferirlos, incluso más allá de los contenidos específicos de las disciplinas.

Por lo tanto, el desafío consiste en producir reportes cuya información esté presentada de forma tal que sea comprensible desde las distintas áreas y los distintos niveles. Esto permitirá que dichos reportes sean objeto de análisis de un equipo institucional, facilitando su reflexión sobre las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto, Ravela (s/f) cita una investigación realizada por la organización *Just for the Kids*, en la que se señala que: *"No basta con distribuir o publicar resultados; es imprescindible generar los espacios de trabajo e intercambio entre docentes para que los mismos sean analizados. La mejor publicación impresa nunca podrá sustituir el trabajo de análisis colectivo de los maestros. Si estos espacios no existen, difícilmente las evaluaciones contribuirán a mejorar la enseñanza"*.⁵

Más allá de los datos obtenidos en los resultados, el análisis compartido de ítems liberados de las pruebas y del modo de construcción de las opciones es una modalidad muy valorada, dado que ofrece la posibilidad de contrastar miradas y analizar la pertinencia entre los contenidos aprendidos y las estrategias de enseñanza. La pregunta es cómo producir informes de resultados de las evaluaciones que den cuenta de las relaciones entre las disciplinas, ofreciendo un modelo de análisis abierto de los contenidos evaluados. El armado de ítems o la utilización de ejemplos que integren y articulen contenidos de diferentes disciplinas en los informes, es una posible respuesta que ha demostrado resultados positivos en este sentido.

⁵ Just for the kids (2001) **Promising Practices. How High-Performing Schools in Texas get Results.** Austin, JUST FOR THE KIDS; citado en: Ravela, Pedro (s/f): *Para comprender las evaluaciones educativas. Ficha didáctica 12 ¿Cómo usar las evaluaciones para mejorar la educación?*, PREAL

3.7. LOS SUPUESTOS DIDÁCTICOS Y LOS DISTRACTORES

En las pruebas de opción múltiple, los distractores responden a posibles lógicas de resolución o hipótesis de los alumnos. Las mismas son construidas bajo la presunción del tipo de errores que los chicos cometen, en relación al tipo de “teorías” desde las cuales están pensando los contenidos.

Analizar el porcentaje de respuestas que cada distractor convoca, permite hipotetizar sobre dichas lógicas de pensamiento y sobre las estrategias de enseñanza desarrolladas. Pero fundamentalmente, permite conocer las hipótesis dominantes que los chicos están utilizando para pensar determinados contenidos, entendiendo que los errores deben ser analizados como “pistas” para comprender los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos.

Por ejemplo: Si en un ítem que plantea resolver $3/5 - 2/5 =$, el distractor más elegido es “1/0”, se puede pensar que los estudiantes están tomando los números fraccionarios como naturales y que, posiblemente, la enseñanza de las fracciones y sus operaciones se ha realizado sin soporte práctico, sin que los alumnos manipularan representaciones concretas de los números. Probablemente, se trate de una enseñanza basada exclusivamente en el mensaje oral del docente o, apenas apoyada por imágenes visuales, sin intervención activa (manipular y mental) de los alumnos.

Compartir con los docentes estas cuestiones abre la posibilidad de reflexionar sobre las formas de pensamiento de sus alumnos y sobre sus propias formas de enseñanza. Y esa reflexión es una “puerta de entrada” al trabajo de reflexión pedagógica de la escuela, en dirección a la construcción de sus estrategias de mejora.

3.8. LOS INSTRUMENTOS COMPLEMENTARIOS

Los cuestionarios complementarios aparecen como una herramienta clave para el análisis de los resultados y para la toma de decisiones, tanto en los niveles de gobierno como a escala escolar y del aula. *“De primera importancia es que se incluya información relativa a los contextos sociales en que los resultados se producen. Ninguna comparación de resultados entre escuelas, provincias, países, etc., debería realizarse sin ofrecer alguna información sobre las características socioculturales de los estudiantes de dichas entidades”*⁶.

Dentro de dicha información, resulta fundamental aquella que permite la toma de decisiones de la propia escuela, como por ejemplo, información referida a los modos de organización de las aulas, asignación de tareas, uso de textos u otros materiales didácticos, entre otros.

⁶ Ravela, Pedro (s/f): *Para comprender las evaluaciones educativas. Ficha didáctica 14 ¿Cómo analizar un reporte de evaluación?*, PREAL

Lo cierto es que a la hora de buscar compromiso y pertinencia en los informes de resultados, la posibilidad de brindar información que permita a las escuelas tomar decisiones es un elemento interesante. Dicha información permite romper la “parálisis” que pueden generar los datos, y facilitar la evaluación de estrategias institucionales, de decisiones, de aquello que los actores sienten que “pueden” hacer.

En definitiva, estos instrumentos y los estudios de los factores asociados, cuando refieren a cuestiones de la gestión escolar, aportan una mirada sobre la capacidad de incidencia de las prácticas escolares, y sobre aquellos factores que podrían ser reforzados.

La claridad en la redacción y terminología de estos informes, que suelen ser muy sofisticados debido a la complejidad técnica que implican, parece ser una clave para su efectiva utilización en las escuelas. Y en el mismo sentido, la pertinencia del tipo de factores que se incluyen en los cuestionarios complementarios, respecto de la gestión escolar, puede aportar “pistas” a la escuela para pensar sus intervenciones.

3.9. HETEROGENEIDAD Y DISPERSIÓN EN LOS RESULTADOS

La experiencia en evaluación advierte sobre la importancia de dar cuenta de la dispersión en los resultados dentro los diferentes grupos, y de la homogeneidad o heterogeneidad de los mismos. Ravela señala que *“es importante que los reportes informen, no solo acerca de los promedios, sino también acerca de la “dispersión” de los puntajes, que está fuertemente relacionada con la equidad o inequidad en el logro de los aprendizajes evaluados”*⁷.

Buena parte de la literatura muestra que los grupos escolares de mejores resultados, no lo son tanto por la cantidad de alumnos que superan cualitativamente del promedio grupal sino porque tienen menos chicos que se “caen” de dicho promedio

La idea de equidad en la educación, debe poder pensarse desde cada aula, entendiendo que la misma se construye sobre la base de la “apuesta” por todos los alumnos, comprender que la tarea del docente se vuelve estratégica con aquellos alumnos que tienen mayores dificultades.

Así, la observación de los dispersogramas de resultados, del análisis de los desvíos, permite observar el hecho de que los docentes hayan trabajado “con el grupo”, o lo hayan hecho con los alumnos que “pueden seguirlos”. La claridad de los informes, en este sentido, facilita el desarrollo de estrategias institucionales que contemplen la compensación de las diferencias, el trabajo con los alumnos de mayores dificultades, la construcción de estrategias realmente grupales.

⁷ Ravela, Pedro: *Para comprender las evaluaciones educativas. Ficha didáctica 8 ¿Qué significan los números de las evaluaciones?*, PREAL

3.10. INFORMACIÓN COMPARATIVA CON GRUPOS SIMILARES

El estudio ya mencionado, reconoce un importante valor de los datos comparativos en la lectura que realizan los actores institucionales. En cierto sentido, la lectura comparada con otras instituciones de similares características, resalta aspectos de la propia realidad que en la vida de la escuela aparecen “normalizados”.

La vida cotidiana de la institución educativa suele ser de una gran densidad y para los actores se vuelve muy complejo concebir una realidad diferente a la que se vive allí, los actores valorizan las estrategias que implementan convencidos que son las correctas, y en tal sentido, los datos permiten contrastar esas estrategias y sus resultados.

La presentación de resultados comparativos, la focalización de las debilidades principales puede favorecer la autocrítica de los actores respecto de sus propias prácticas, lo cual aparece como una tarea fundamental para el cambio. En gran medida, el bajo impacto de las estrategias de capacitación y actualización, o de intervención para la mejora en las escuela, carece de este punto de partida: la convicción de los actores de que tienen una dificultad que deben resolver. Dichas capacitaciones suelen suponer que los actores de la escuela están convencidos de la necesidad de cambiar y que desde esa convicción reciben a los capacitadores o coordinadores de programas. Este error de diagnóstico explica algunos de los fracasos de este tipo de estrategias.

La devolución de resultados a las escuelas puede resultar de utilidad para el análisis y trabajo posterior, ofrecer a los docentes información comparativa sobre sus grupos o sus instituciones con relación a otros grupos en condiciones similares. Desde ya que dichas comparaciones deben estar asociadas a aquellos aspectos que les resultan significativos o sobre los que ellos puedan intervenir, de modo que faciliten la toma de conciencia respecto de las propias debilidades y motiven a los actores a buscar dispositivos o programas de mejora.

3.11. LAS ESTRATEGIAS “DISCRETAS”

Los estudios acerca de las estrategias de mejora escolar demuestran la potencialidad de las estrategias “discretas” en los planes de mejora de las instituciones educativas.

La idea es que para las escuelas es muy complejo abordar “todas” las dificultades y “todas” al mismo tiempo. Por lo tanto, la institución educativa debe ser capaz de priorizar y definir modelos de intervención que sean posibles de ser abordados por cada equipo institucional.

En tal sentido, parece fundamental ayudar a la escuela a priorizar sus dificultades y definir un modelo de gradualidad para el abordaje pedagógico de las problemáticas que emergen de las evaluaciones. Los propios informes podrían proponer criterios de priorización que podrían definirse en los dispositivos de devolución. Esas prioridades pueden resultar centrales para que la escuela acote las intervenciones a su capacidad de construcción.

Desde ya, que las áreas de Lengua y Matemática deben formar parte de esas prioridades, y luego una lectura de “abajo para arriba” en los diferentes niveles de la escuela permite empezar a recorrer las dificultades centrales así como el punto en el recorrido escolar en que las mismas se van produciendo.

Por ejemplo, una estrategia discreta puede ser proponer un trabajo de lectura y análisis comprensivo de textos informativos con los alumnos, a cargo de todos los docentes de una escuela en sus espacios curriculares. Ya no se trata de una tarea única del docente a cargo del área de Lengua, sino de que cada uno trabaje con los “textos difíciles en el marco de sus propias asignaturas”. Y en ese sentido, debe poder revisar desde los primeros años, la evolución en la adquisición de dichas competencias para poder intervenir, sin esperar la escuela secundaria y sus últimos años para hacerlo.

Más allá de las formas adoptadas, parece fundamental lograr que las escuelas puedan acotar “estrategias posibles”. Los informes de resultados y sus estrategias de devolución pueden facilitar esos procesos.

3.12. LAS BATERÍAS DE EJERCICIOS Y EL ESTRECHAMIENTO CURRICULAR

Es un riesgo posible que ante la aplicación sistemática y sostenida de pruebas estandarizadas, los docentes comiencen a preparar (quizás “entrenar”) a sus alumnos para las evaluaciones; en lugar de entender que sus estudiantes mejorarán sus rendimientos en las evaluaciones cuanto mejores sean los planteos estratégicos de enseñanza, su implementación, mejor sea el dominio de los contenidos del diseño curricular y las capacidades de pensamiento y de resolución de ejercicios y problemas de los jóvenes. Si bien solamente en muy pocos países de nuestra región se ha podido verificar, en cierto grado este inconveniente, corresponde estar atento para que lo que es solamente un riesgo se convierta en “forma prevalente” de trabajo con los estudiantes.

Evitar las baterías de ejercitaciones estandarizadas en los informes de evaluación, el planteo de ejercitaciones variadas y fundamentalmente, la explicación conceptual de los errores y la propuesta de reflexión didáctica, son un modo de evitar este tipo de “deformaciones” no buscadas por los dispositivos de evaluación.

4. COMPARACIÓN DE SISTEMAS DE COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

Por Pedro Montt Leiva

4.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

La segunda parte del documento presenta una comparación de cinco sistemas de comunicación de resultados de las evaluaciones de la calidad educativa, entendida ésta como los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Se tomaron en consideración países de la región, así como dos de otros continentes cuya característica es un robusto desarrollo educativo.

Para hacer la comparación se elaboró una matriz que muestra aspectos característicos de estos sistemas y sus operativos de comunicación de resultados.

Se han escogido algunos casos emblemáticos de la región y como se señaló dos países de alto desarrollo educativo, pero de muy diversa realidades. Los casos escogidos son: Chile, Colombia y Perú en la región e Inglaterra de Europa y Nueva Zelanda de Oceanía.

Se consideraron estos países porque, en primer lugar, comparten algunos elementos de su diseño institucional. Así, todos poseen sistemas educativos descentralizados o en vías de serlo, habiéndose transferido competencias a los niveles locales y/o directamente a los establecimientos educacionales. En segundo lugar, todos estos países se encuentran desarrollando o ya han consolidado sistemas evaluativos basados en criterios o estándares -identificando lo fundamental que todos los alumnos deben aprender y en qué niveles lo deben hacer-. En tercer lugar, existen desarrollos diferenciados que permiten sacar algunas conclusiones de posibles tendencias que se darán en estos sistemas, ello porque en el caso de Inglaterra y Nueva Zelanda, se pueden anticipar posibles rutas que debieran transitar los sistemas evaluativos de la región, a saber, como la comunicación se hace cada vez más útil y relevante para la acción de y en la escuela.

Para realizar la comparación se escogieron cinco categorías. Ellas son: i) Nivel y/o unidad responsable de la comunicación; ii) Contenidos de la comunicación; iii) Instrumentos y productos utilizados; iv) Medios a través de los cuales se comunica; v) Agentes para los que está destinada la comunicación. Asimismo, se aplicaron las mismas categorías en dos contextos: la comunicación desde el centro -ministerios y/o agencias nacionales- y; la comunicación como las tareas que se asignan a la base -las instituciones escolares-.

4.2. ALGUNOS FACTORES COMUNES Y POSIBLES TENDENCIAS

Al comparar los cinco sistemas analizados se pueden sacar algunas conclusiones. Estas son las siguientes:

1. Desde lo ya acumulado como experiencia evaluativa en América Latina se parte desde sistemas muy directivos comandados por el centro (ministerios y/o agencias), en los que se busca comunicar el máximo de información técnica relevante a juicio de los expertos a las instituciones escolares. Si observamos los casos de los países de la región, los contenidos de la comunicación de resultados son muy similares, buscándose a la vez simplificarlos para facilitar la comprensión por parte de los actores en la base del sistema. En el caso de los países de mayor desarrollo se observa una mucho mayor responsabilización de las escuelas en todo el proceso y los datos de que disponen para hacer sus análisis, es mucho más variada y rica que solo los resultados de los estudiantes. En rigor, esos países, disponen de sofisticados sistemas de aseguramiento de la calidad en donde las escuelas observan y analizan sistémicamente no solo resultados sino también procesos en los que están involucradas -estudiantes, docentes, directivos e instituciones educativas- así como los posibles caminos de mejora.
2. En el caso de la región, la evolución posee también algunas constantes:
 - a. Las mediciones se han complejizado y masificado (todos ya poseen operativos censales y frecuentes). Esto debido a que se busca impactar lo que hacen las escuelas y no solo el accionar de los diseñadores de política (que pudiera ser el énfasis de las mediciones muestrales, como se explicó en el apartado anterior).
 - b. Si estas evaluaciones llegaran a tener consecuencias para las escuelas, se hace cada vez más exigente la comunicación. Esta debe ser significativa y útil para los equipos docentes, permitiéndoles la reflexión sobre sus prácticas y definición de estrategias y acciones para la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. En esta línea un avance es la introducción de estándares, como criterios para orientar la mejora y como medida o nivel en que esta se logra.
 - c. En la misma dirección anterior existe una mayor exigencia a la comunicación por el hecho que desde las políticas se busca que las escuelas se hagan más competentes para interpretar sus resultados y por tanto sean capaces de llevar sus aprendizajes al accionar en el aula, en ello los estándares son clave, ya que son una herramienta útil para lograr una interpretación pedagógica de los resultados que obtienen los estudiantes. De acuerdo a ello, algunos países (como el caso de Chile) han desarrollado dispositivos sistémicos, que junto a la entrega de resultados referida a estándares, facilitan el análisis de resultados por

parte de las escuelas: talleres simultáneos en todas las escuelas para el análisis de resultados). Esto último se encuentra alineado con lo que es una práctica totalmente institucionalizada en los países de mayor desarrollo educativo (Inglaterra y Nueva Zelanda).

- d. Otro aspecto a destacar se refiere al formato en que se da la comunicación. Así, los sistemas de la región han buscado hacer más comprensible y amigable la información que entregan estos sistemas al conjunto de los actores, ahora no solo para los docentes sino también para las familias de los estudiantes. En el caso de uno de los países (Perú), se ha usado como recurso el “comic” para hacer más amigable, simple y al mismo tiempo efectiva la comunicación a los padres.
3. Al observar los países de mayor tradición y desarrollo en este campo (Inglaterra y Nueva Zelanda) se concluye que una posible tendencia de nuestros sistemas de comunicación de resultados será la articulación de la información que resulta relevante y que generan los procesos y resultados que obtiene el sistema y cada uno de las instituciones escolares. Así, con una data de mayor riqueza y variedad permitir la reelaboración y apropiación de los establecimientos educacionales.
 4. Adicionalmente, los propios dispositivos de evaluación y comunicación de sus resultados podrían migrar hacia la mayor responsabilización de las escuelas. Por una parte, para que la información relevante para la mejora educativa esté siempre disponible y en un tiempo real en las escuelas y sea información efectivamente disponible en su trabajo cotidiano—en el caso inglés corrigen los docentes y en el caso Neo Zelandés aplican y corrigen los docentes-. Por otra parte, para facilitar el desarrollo de las capacidades evaluativas y de manera integral por parte de las escuelas, en definitiva que esta tengan como práctica no solo observar los aprendizajes de los estudiantes, sino también y centrados en cómo lograr esos aprendizajes, analicen y aprendan de los procesos de enseñanza, de su desempeño profesional y de la gestión general de los centros escolares en que laboran, creando efectivamente una cultura evaluativa y de responsabilización cuyo foco sea la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes.

4.3. EVALUACIONES V/S SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Una cosa es evaluar, puede ser a distintos agentes en sus desempeños y otra distinta es articular un conjunto sistémico de dispositivos de política: instituciones, reglas y procedimientos para que impulsen a las escuelas a responsabilizarse por los resultados de sus estudiantes y a su mejora continua. Estos conjuntos sistémicos son sistemas de

aseguramiento de la calidad⁸, los cuales siempre prevén consecuencias para las escuelas.

Tanto Nueva Zelanda como Inglaterra poseen sistemas de aseguramiento.

En Nueva Zelanda⁹. El Estado: i) otorga y revoca licencias de operación a los establecimientos; ii) establece estándares para el desempeño y evaluaciones de desempeño; e iii) implementa las evaluaciones de desempeño en las escuelas. El poder para otorgar y revocar permisos para operar significa que bajo una visión de convenios para la calidad el Estado puede influir en la creación y conservación de las escuelas y su distribución. En todo caso la decisión de las escuelas individuales de solicitar permisos para operar se basa en la demanda. Las escuelas están obligadas a cumplir con los estándares de desempeño, bajo una visión de estos convenios para la calidad, los establecimientos individuales aún tienen el poder de decidir el modelo de enseñanza y las metodologías utilizadas para lograr dichos estándares.

Para que se les permita funcionar, todas las escuelas, incluidas las privadas, deben inscribirse en el Ministerio de Educación. La inscripción depende del resultado de una evaluación del establecimiento, los equipos, la dotación de personal y el currículum, evaluación que se realiza cada tres años. Cuando la evaluación de una escuela sugiere que su desempeño es insuficiente, el Estado ejerce presión a través de revisiones discrecionales para que mejore su condición. De no hacerlo sistemáticamente, la escuela puede perder su calidad por incumplimiento del “convenio para la calidad”.

En el caso de Inglaterra¹⁰. El Estado, además de las tareas que desempeña en el caso Neo Zelandés es responsable de las siguientes funciones adicionales: i) establecer estándares para la acreditación del personal; ii) coordinar las escuelas para garantizar el equilibrio de las opciones educativas; iii) intervenir diferencialmente en los establecimientos educativos; y iv) proporcionar diversos servicios a las escuelas y opciones de desarrollo profesional al personal.

⁸ Para mayor información, consultar: “El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile”, marzo 2007, Banco Mundial. Extraído 11-10-2011. <http://siteresources.worldbank.org/INTCHILEINSPANISH/Resources/EducacionChile.pdf>

⁹ Aseguramiento de la calidad en Nueva Zelanda. Extraído 12-10-2011. <http://www.nzqa.govt.nz/studying-in-new-zealand/quality-assurance-of-education-in-new-zealand>

Aseguramiento de la calidad en Nueva Zelanda. Extraído 12-10-2011. <http://www.nzqa.govt.nz/about-us/publications/qa-news/qa-news-september-2010/working-with-ero/>

¹⁰ Aseguramiento de la calidad en Inglaterra. Información accesible a usuarios en Inglaterra. Extraído el 12-10-2011. http://www.education.gov.uk/areas/uid/700000000025595/statistics/performance?f_establishment_education_phase=Primary&page=1

El Estado desempeña un papel muy activo en la creación de redes para compartir información, destinadas a promover los modelos y programas que resultan exitosos. Cuando una escuela exhibe un desempeño deficiente, el Estado interviene activamente para mejorar la calidad de la educación proporcionada en lugar de simplemente revocar su permiso para operar. De persistir los malos resultados se prevé reestructurar o simplemente cerrar la escuela.

Se debe señalar que Chile acaba de establecer un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación que combina elementos de ambos modelos. Las escuelas poseerán metas de calidad y deberán desarrollar planes de mejora. Serán ordenadas en categorías según sus resultados educativos y podrán ser apoyadas, intervenidas para lograr su mejora, la que de no alcanzarse, podrá significar la pérdida de su permiso para operar.

En la siguiente sección se muestra la matriz comparativa. En esta comparación se ha considerado solo la comunicación de resultados de las evaluaciones de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

4.4. MATRIZ COMPARATIVA DIFUSIÓN DE RESULTADOS. ALUMNOS¹¹

Nivel Nacional

CATEGORÍAS	PAÍSES				
	CHILE	COLOMBIA	PERÚ	INGLATERRA	NUEVA ZELANDIA
NIVEL Y UNIDAD RESPONSABLE DE LA COMUNICACIÓN ¹²	-Ministerio nacional y regional ¹³ -Desde el año 2013 será la Agencia de la Calidad ¹⁴	-Ministerio de Educación. -ICFES ¹⁵	-Ministerio nacional y autoridades y especialistas de nivel departamental ¹⁶ -Unidad de medición de la calidad (Dentro de la Secretaría de Planificación estratégica)	-DfE (Department for Education) que es el equivalente al Ministerio de Educación. -QCDA ¹⁷ que provee los datos de las evaluaciones y es un ente autónomo de la	-Comisionado de Servicios Estatales que fija los estándares mínimos (integridad y conducta). -ERO ¹⁹ organismo independiente, departamento de gobierno.

¹¹ Se ha optado por realizar la comparación solo a nivel de alumnos. Se podría realizar similar ejercicio referido a las evaluaciones de docentes y de las instituciones educacionales, pero en algunos países de A.L. éstas poseen un desarrollo incipiente lo que dificulta su comparación. En el caso de los docentes los tres países de la región comparados disponen de estos sistemas pero con un desarrollo muy diverso y sus finalidades divergen de manera importante: evaluación formativa v/s promoción en la carrera. Para los establecimientos educativos, en un futuro inmediato, se podría realizar la comparación de casos de mayor desarrollo: Chile, Colombia y Brasil. Este último país posee un innovativo e interesante índice de la calidad de los establecimientos educacionales que también se informa de manera agregada a nivel nacional y estadual: IDEB.

¹² Se considerarán dos niveles: Nacional y qué deben hacer con la información los establecimientos educacionales.

¹³ Unidades político administrativas en que se divide el país (15).

¹⁴ Organismo autónomo del Ministerio de Educación, recientemente creado por ley, que será el responsable de la evaluación de la calidad educativa del sistema.

¹⁵ Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación, entidad autónoma del Ministerio de Educación responsable de la evaluación de la calidad educativa del sistema.

¹⁶ Unidades político administrativas en que se divide el país (26).

¹⁷ Qualifications and Curriculum Development Agency.

				secretaría de educación. ¹⁸	-Existe una Declaración Nacional de logros deseables del sistema educativo.
	CHILE	COLOMBIA	PERÚ	INGLATERRA	NUEVA ZELANDIA
	CHILE	COLOMBIA	PERU	INGLATERRA²⁰	NUEVA ZELANDIA²¹
CONTENIDOS DE LA COMUNICACIÓN	Entrega de promedios nacionales en los test (SIMCE) censales aplicados (4° y 10° grados); Las pruebas de 4° y 8° grados son referidas a estándares referidos al progreso del aprendizaje de los estudiantes y se prevé que en 4° grado los estudiantes se	Entrega de resultados pruebas (SABER) agregados de las instituciones educativas, a nivel de municipios, departamentos ²³ y distrito capital, desagregados por sector y zona; Áreas curriculares evaluadas y los respectivos grados (5°, 9° censales cada 3 años y anuales en el 11°	Entrega de cobertura de la evaluación a nivel nacional (ECE) y por departamentos y número de instituciones y de estudiantes evaluados (censal 2° grado y 4° grados); Grados y áreas curriculares evaluadas; Cantidad de preguntas según Niveles de Logro (Debajo de 1: No logro aprender a 2: Logró	Entrega resultados de mediciones de logros de resultados de los aprendizajes definidos en el curriculum nacional (key stages) a lograr en los grados equivalentes a 7, 11 y 14 años (K S 1,2 y 3); Se entregan resultados según áreas curriculares evaluadas; Poseen un desarrollo muy robusto y de amplias	-La evaluación estudiantil la realizan los centros escolares y es implementada por los maestros. ²⁵ -Es referida a las metas curriculares nacionales y a estándares. -Se aplica una prueba NEMP (National Education Monitoring Project) que es un proyecto nacional de control de la educación

¹⁹ Oficina de Revisión Educativa (Education Review Office).

¹⁸ Dado que la evaluación de la calidad forma parte de un sistema de aseguramiento que opera desde el nivel local existe un conjunto de otras instituciones que participan en este proceso, que por ejemplo evalúan las competencias docentes y supervisan la calidad de la educación en los centros escolares y administraciones locales. No las mencionamos aquí.

²⁰ Inglaterra es una de las nacionalidades que constituye el Reino Unido (Las otras son Gales, Escocia e Irlanda del Norte). Cada una de estas nacionalidades posee sistemas evaluativos con sus particularidades. El caso de Inglaterra aplica plenamente solo a Gales.

²¹ Este es un caso distinto al resto ya que considera pruebas auto-aplicadas por los establecimientos educativos y una prueba nacional externa sobre muestras de la población escolar que va variando.

	<p>encuentren en el nivel 2 y en 8° en el nivel 4; Áreas curriculares evaluadas²²; Resultados regionales; avances o retrocesos significativos de puntajes nacionales y regionales; Puntajes según NSE y género; Resultados según tipo de administración de las escuelas (estatal, no estatal, etc.); Distribución % de Niveles de logro nacionales (avanzado, intermedio e inicial) y su evolución histórica</p>	<p>que es de validación del bachillerato); Resultados generales, es decir N de L o lo que saben hacer los estudiantes colombianos en las áreas curriculares evaluadas (3 niveles); Resultados por NSE y género; Fortalezas y debilidades de las instituciones educativas en las competencias evaluadas; Resultados por establecimiento educativo con sus respectivas sedes y</p>	<p>aprender lo esperado); Áreas curriculares evaluadas, agregándose pruebas muestrales a lenguas de distintas etnias presentes en el país (bilingüe); Comparación histórica (en relación a los años anteriores); Estudiantes evaluados según características de las instituciones (estatal, no estatal, etc.); Resultados por N de L por grado, departamentales y nacionales y</p>	<p>consecuencias²⁴ ya que se establecen metas a lograr que se van siguiendo en series históricas nacionales y para cada institución escolar; En esos KS se exigen el logro de áreas curriculares clave estándares; Los estándares han sido diseñados previendo lo que progresarán en su aprendizaje y cada nivel está definido sea logren cada dos años de escolaridad; Así está previsto que al KS 2 los</p>	<p>en el que se evalúa anualmente a muestras de estudiantes (3% de la matrícula) de 4° y 8° grados.</p>
--	---	--	--	--	---

²³ Unidades político administrativas en que se divide el país (32), más un distrito capital (Bogotá).

²⁵ Nueva Zelandia no posee un sistema nacional de evaluación de carácter censal. Son las escuelas y sus docentes los que evalúan los aprendizajes referidos a estándares nacionales, así como respecto de las metas del sistema educativo (rigurosos procedimientos y métrica evaluativa). Al igual que Inglaterra, este país posee un robusto sistema de aseguramiento de la calidad y los docentes son evaluados por las juntas directivas o normalmente sus directores, de acuerdo a convenios de desempeño y estándares de “docencia satisfactoria”, igual cosa ocurre con los propios directores que deben ser evaluados por las juntas directivas, también contra metas y estándares de desempeño, además deben reportarle a sus juntas mensualmente. En el caso de los centros escolares están obligados a autoevaluarse (proceso de revisión) y además cada tres años les evalúa la ERO, observando en esas evaluaciones: el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, los conocimientos-competencias-valores de los estudiantes y de la gestión escolar, entre otros, previendo un sistema de evaluación de auditorías de la calidad más frecuentes a las escuelas que no presentan buen desempeño. Existen evaluaciones especiales para las escuelas con población maoríes.

²² Se comparan las evaluaciones comunes en todos los sistemas: **Lengua materna y matemáticas**. Ello aunque varios de los países analizados poseen evaluaciones en otras áreas curriculares. La razón es simplificar la comparación.

²⁴ Consecuencias para las administraciones (LEAs), instituciones escolares y los equipos docentes los que de poseer resultados deficientes pueden ser intervenidos. Existen además sofisticados sistemas de visitas inspectivas a los centros escolares y evaluaciones de las competencias de los equipos docentes.

	(desde 2006), por el momento para 4° y 8° grados; Factores asociados a los resultados (ejemplo: impacto de la evaluación docente, expectativas de los padres, tiempo de atención escolar (JEC), selección de alumnos por parte de las escuelas, etc.	jornadas; Serie históricas (puntajes promedio y desviaciones estándar en las anteriores evaluaciones censales); Análisis de factores asociados; Criterios para orientar la mejora de resultados.	comparaciones de N de L. entre áreas curriculares, según áreas geográficas, tipo de establecimiento, según habilidad de los docentes (evaluación docente); Factores asociados; Recomendaciones de cómo leer los informes.	alumnos se encuentren en el nivel 4 de progreso y en KS en el nivel 5 o 6 y eso se reporta a los agentes involucrados; Análisis de factores asociados; Planes remediales a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Existe un KS (4) que posee consecuencias para los estudiantes y es la prueba GCSE. (año 11 de escolaridad).	
	CHILE	COLOMBIA	PERÚ	INGLATERRA	
	CHILE	COLOMBIA	PERÚ	INGLATERRA	NUEVA ZELANDIA
INTRUMENTOS Y PRODUCTOS UTILIZADOS	-Informe de Resultados nacionales a las escuelas. -Informe por escuela a los equipos docentes y padres y apoderados (dos materiales	-Informe de Resultados Nacionales con cuadros y guías de interpretación. ²⁶ -Página web ICFES con resultados nacionales.	-Informe de Resultados Nacionales en cuadros y gráficos con guía de interpretación. ²⁷ -Material por escuela de fácil comunicación que llegará a los padres	-Las pruebas son externas y son corregidas por los docentes en los centros. -Informes Nacionales publicados y en línea, accesibles a todos los	-Las pruebas son auto-aplicadas sin embargo responden a un exigente diseño que asegura que los resultados arrojaran datos respecto del

²⁶ La prueba (SABER 11°) será informada en el mes de octubre y fue rendida el mes de septiembre de 2011. No se pudo acceder a las fechas de las pruebas SABER para 5° y 9° grados que son las más comparables por su naturaleza con las de los otros países.

²⁷ Las pruebas (ECE) que son informadas en los meses de mayo, son rendidas entre los meses de noviembre y diciembre del año anterior.

	<p>distintos).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Informe nacional a la prensa. -Publicación en diario de circulación nacional (1 día luego de entregados los resultados). -Página Web. 		<ul style="list-style-type: none"> -Informe nacional a la prensa. -Link en la web con resultados nacionales. 	<p>agentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Informes complementarios²⁸ de inspección a escuelas y cualificación docente que son utilizados por los centros escolares²⁹ de manera intensiva. -Comité de Educación de carácter nacional los resultados publicados y pide rendición de cuentas a autoridades. 	<p>cumplimiento de estándares de calidad educativa y son trabajados en forma oportuna y rápida por los centros escolares en acciones remediales según los déficit encontrados.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las pruebas nacionales sirven de control y auditoria. -Informes complementarios de evaluación de la cualificación docente, de los directivos que son utilizados por los centros escolares de manera intensiva. -El ERO en algunas ocasiones evalúa zonas escolares (redes de
--	---	--	--	--	--

²⁸ Estos informes son muy relevantes ya que las escuelas son visitadas por inspectores expertos que evalúan en periodos que varían entre 3 y 6 años sus capacidades. Así la evaluación es integral, en un proceso en que las instituciones se autoevalúan en relación al cumplimiento de las políticas y reglamentos, en relación al logro de los estándares de calidad educativa y el ejercicio del liderazgo pedagógico de su personal.

²⁹ No agregaremos en el caso de Inglaterra que deben hacer los establecimientos ya que la información es rápidamente trabajada por éstos con una serie de otros instrumentos de aseguramiento de la calidad que la complementan (visitas inspectivas, evaluación de competencias docentes, etc.). Así las bases de datos disponibles para decidir acciones basadas en evidencias desde las escuelas y hasta el nivel nacional es de una enorme variedad y riqueza. Nuestros países se encuentran aún a distancia de sistemas como este. Se debe agregar que existen dos tipos de instituciones según el administrador, las denominadas escuelas mantenidas (apoyadas por el estado) y las independientes, teniendo las primeras mayores exigencias aunque las segundas también pueden ser inspeccionadas, en particular las que presentan problemas.

					escuelas).
	CHILE	COLOMBIA	PERÚ	INGLATERRA	NUEVA ZELANDIA
MEDIOS A TRAVÉS DEL CUAL SE COMUNICA	-Medios de comunicación de masas (Conferencia de prensa. Normalmente a fines del mes de Abril de cada año). ³⁰ -Documento impreso a todas las instituciones educativas (llega durante las siguientes semanas luego de comunicados los resultados nacionales (App. Desde 1 a 3)). -Página Web.	-Medios de comunicación de masas (Conferencia de prensa). -Documentos impresos a las instituciones educativas evaluadas. -Página Web.	-Medios de comunicación de masas (Conferencia de prensa). -Documento impreso a las instituciones educativas evaluadas. -Material impreso a los padres (tipo comics). -CDs de difusión masiva. -Página Web.	-Información electrónica disponible (Página Web) en todos los niveles evaluados: Nacional y particularmente para las escuelas. -Es utilizada profusamente en todo el sistema de aseguramiento de la calidad, a nivel de autoridades locales (LEAs), establecimientos, etc.	Información electrónica disponible (Página Web) de las evaluaciones de ERO. -Es utilizada profusamente en todo el sistema de aseguramiento de la calidad, a nivel de autoridades locales (juntas directivas) y establecimientos, etc.
	CHILE	COLOMBIA	PERÚ	INGLATERRA	NUEVA ZELANDIA
AGENTES A LOS QUE SE DESTINA LA COMUNICACIÓN	-Opinión pública general. -Familias. -Establecimientos educativos.	-Opinión pública general. -Familias. -Establecimientos educativos.	-Opinión pública general. -Familias. -Establecimientos educativos.	- Establecimientos educativos. -Familias. -Investigadores y tomadores de decisión.	-Parlamento (que investiga actividades de la administración) - Otras agencias estatales que revisan y

³⁰ Las pruebas (SIMCE) informadas son las rendidas en el mes de octubre del año anterior en los grados que corresponde.

	-Investigadores y tomadores de decisión.	-Investigadores y tomadores de decisión.	-Investigadores y tomadores de decisión.	-Opinión pública general.	auditan resultados (SSC) ³¹ -Establecimientos educativos. -Familias. -Investigadores y tomadores de decisión. -Opinión pública general.
--	--	--	--	---------------------------	--

Qué se agrega como tarea de las instituciones escolares

CATEGORÍAS	PAÍSES				
	CHILE	COLOMBIA	PERÚ	INGLATERRA	NUEVA ZELANDIA
NIVEL RESPONSABLE DE LA COMUNICACIÓN	Institución escolar.	Institución escolar.	Institución escolar.	-Administración local (LEAs) -Institución escolar	-Juntas directivas -Directores
CONTENIDOS DE LA COMUNICACIÓN	-Resultados de la institución escolar en las áreas y grados escolares evaluados para el trabajo de los	-Los resultados de la institución escolar con las respectivas comparaciones (en categorías del informe	-Los resultados de la institución escolar con las respectivas comparaciones (en categorías del informe	N/A ³²	N/A

³¹ SSC: Comisión de Servicios Estatales (State Services Commission), organismo gubernamental. Asesor superior sobre sistemas de gestión pública. Trabaja en forma conjunta con los organismos de gobierno para poder brindar un servicio de calidad.

³² No agrega antecedentes.

	<p>equipos docentes y los directivos; Comparaciones con instituciones de similares características.</p> <p>Información sencilla a los padres y madres (agrega comparación con instituciones de similares características)</p>	<p>nacional) para cada uno de los usuarios (directivos, equipos docentes y padres, madres y apoderados.</p>	<p>nacional)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Resultado del nivel de logro de los hijos en las diferentes áreas evaluadas. -Resultados de los hijos en comparación con el de sus compañeros de curso. - % de los niveles de logro de los estudiantes de la escuela del hijo -Recomendaciones de cómo ayudar al hijo. 		
	CHILE	COLOMBIA	PERÚ	INGLATERRA	NUEVA ZELANDIA
INTRUMENTOS Y PRODUCTOS UTILIZADOS	<ul style="list-style-type: none"> -Informe escrito que llega al establecimiento. -Talleres docentes de análisis de resultados. -Tríptico para las familias (Para el centro de padres) 	<p>Informe escrito que llega al establecimiento con cuadros y gráficos así como guías para interpretar los resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Informe escrito que llega al establecimiento con cuadros y gráficos así como guías para interpretar los resultados. -Comics explicativos para los padres, madres y apoderados 	<ul style="list-style-type: none"> -Las autoridades locales (LEAs) están mandatadas a comunicar los resultados de los estudiantes a sus familias. -Presentación obligatoria de información étnica de la institución (también por género) a la autoridad local (LEA). -Publicación obligatoria 	<ul style="list-style-type: none"> -Las escuelas estatales están obligadas a evaluar a sus docentes (juntas directivas y directores) -Las escuelas estatales están obligadas a evaluar a sus directivos (juntas directivas-presidente). Estas evaluaciones son referidas a estándares. -Informes anuales obligatorios de

				<p>de resultados de calificación. vocacional/GCSE.</p> <p>-Presentación pública de los resultados de los procesos de inspección (director y consejo directivo).</p> <p>-Presentación obligatoria de las tablas de desempeño escolar que incluyen información sobre la asistencia/exámenes en relación a establecimientos comparables.</p> <p>-Publicación obligatoria de folleto informativo a la comunidad.</p>	<p>las escuelas -incluidos los estados financieros- con resultados de la auto-revisión, presentados al MDE³³</p> <p>-Informe público “confirmado” con los resultados de la evaluación externa enviado a la junta directiva escolar/al MDE; se envía un resumen a los padres</p> <p>-Escuelas nacionales: informes de la ERO sobre las áreas que necesitan mejoras y las que tienen buen desempeño, para los padres y el MDE</p> <p>-Escuelas estatales: informe anual obligatorio del desempeño de los grupos de alto riesgo y</p>
--	--	--	--	--	---

³³ Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

					de SE - incluidos los alumnos maoríes- en función de las metas/los objetivos establecidos.
	CHILE	COLOMBIA	PERÚ	INGLATERRA	NUEVA ZELANDIA
	CHILE	COLOMBIA	PERÚ	INGLATERRA	NUEVA ZELANDIA
MEDIOS A TRAVÉS DEL CUAL SE COMUNICA	-Informes impresos.	Informes impresos	-Informes impresos -CDs.	-Informes impresos y medios electrónicos.	Informes y entrevistas.
AGENTES A LOS QUE SE DESTINA LA COMUNICACIÓN	-Directivos y equipos docentes de cada institución escolar. -Padres, madres y apoderados de cada institución escolar.	Directivos y equipos docentes de cada institución escolar. -Padres, madres y apoderados de cada institución escolar.	Directivos y equipos docentes de cada institución escolar. -Padres, madres y apoderados de cada institución escolar.	-Directivos, equipos docentes, consejos directivos, -Familias y alumnos.	Directivos, equipos docentes, juntas directivas, -Familias y alumnos.

5. EN SÍNTESIS

El documento ha planteado algunas primeras hipótesis acerca de los componentes de los informes de resultados de las evaluaciones de la calidad educativa que influyen en la posibilidad de que se trasladen a las estrategias de mejora en las escuelas.

Parece claro que las primeras décadas de implementación de los dispositivos de evaluación de la calidad en la región, no preveían la comunicación con las escuelas como objetivo principal, sino que se centraban en la necesidad de información para los equipos ministeriales, de modo de orientar la mejora de las políticas.

El nuevo milenio implica un cambio en la demanda de los ministerios a las áreas de evaluación. Ya no se le piden insumos para la toma de decisiones al interior de los mismos sino que dichos informes estén pensados para los equipos escolares que construyen estrategias de mejora y como insumo para la construcción de indicadores que organicen los sistemas de reconocimiento y supervisión.

Ahora, el cambio de destinatario principal, las nuevas prioridades en materia de objetivos obligan a cambios importantes en los modos de evaluar y de comunicar los resultados de lo hecho. Los muestrales van dejando lugar a los censales, los tiempos de devolución a las escuelas se van acortando, la búsqueda de indicadores más cercanos a los de uso cotidiano en las escuelas, aparecen como innovaciones en esta nueva etapa de las políticas de evaluación educativa en la región.

Pero direccionar la comunicación a las escuelas es más que una decisión política, requiere una resolución técnica que implica tanto elementos comunicacionales, como aspectos específicamente técnicos. En ambos tipos de cuestiones, la distancia cultural entre los equipos ministeriales y los actores de la escuela, es una agenda que debe ser considerada. Es fundamental encontrar modos de “acercar” los discursos y los ejes de los temas que interesan.

Como hemos visto, existen algunas claves en los modos de comunicar y en la información misma, que hacen que la información aumente su pertinencia para impactar en el cambio. La posibilidad de comparar el currículum prescripto con el enseñado efectivamente, los recortes producidos por los modelos didácticos implementados, el registro claro de lo que los alumnos saben y lo que no saben, la posibilidad de leer la información en una línea longitudinal que dé cuenta del “recorrido” de aprendizaje de las diferentes nociones y desempeños que se deben alcanzar, el análisis transversal de los contenidos y competencias de Lengua y Matemáticas, aparecen como algunos de los criterios para pensar la producción de los informes.

Por otro lado, el comparativo de experiencias regionales con la de otros países de experiencia “robusta” en este tipo de políticas, muestra la idea de pensar a la escuela como ámbito de edición de los propios informes, en la búsqueda de acercar la visión

con la que se construyen a los propios actores. Nuestra región mantiene una tradición más centralizada en la materia, pero en la búsqueda de mejorar la eficiencia, se hace necesario acercar los registros de los especialistas y los docentes. Al mismo tiempo, parece necesario pensar en instancias de devolución que no se limiten a la repetición del informe, sino espacios para analizarlos y “tomar” lecciones que permitan optimizar los programas de mejora institucional.

En tal sentido, es preciso comprender que no se trata solamente de revisar los informes, sino de pensar una política de comunicación que genere pertenencia de las escuelas con el propio dispositivo y con la información que produce.

Los informes de resultados deben integrarse en una estrategia de comunicación que articule los aspectos de la propia evaluación, con aquellos curriculares y de capacitación que faciliten una conversación “integral” de las escuelas con los ministerios. La posibilidad de que dichos informes se vuelvan, realmente, insumos para la reflexión pedagógica de la escuela es una de las claves que permite dinamizar el cambio en las instituciones educativas.