

TÍTULO: LA AUTOEVALUACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA Y LA REGIÓN DE LAC

Autora: Elena Duro¹

Resumen

Este artículo expresa la necesidad de promover cultura evaluativa en los docentes como un camino imprescindible en pos de la mejora educativa continua. La evaluación en América Latina cobró relevancia y visibilidad fundamentalmente en relación a modelos evaluativos externos, estandarizados y a sus resultados. Estos modelos, en general, miden ciertos aprendizajes básicos en muestras de estudiantes de nivel primario o de nivel secundario según sea la prueba. Sin embargo, a la luz de los resultados de aprendizaje en los sistemas educativos en las últimas dos décadas, los progresos no han sido los esperados. Los modelos evaluativos externos y estandarizados no han sido diseñados para promover cultura evaluativa en los docentes. Para promover los cambios en las subjetividades y por ende, en las actuaciones de los docentes se requieren de modelos más participativos y democráticos que permitan vivenciar la evaluación no como un mecanismo de control sino como una potente herramienta para la mejora. Promover masa crítica y valoración en la comunidad educativa hacia la evaluación, requiere de procesos de autoevaluación pertinentes y efectivos que posibiliten valorar y prestigiar esta potente herramienta. Es necesario entablar relaciones de complementariedad entre miradas evaluativas externas con modelos evaluativos internos más participativos que involucren y comprometan al conjunto de la sociedad en la meta de mejorar la educación para toda la infancia y la adolescencia.

Palabras clave: Evaluación Externa – Autoevaluación- Mejora educativa – Herramienta para el cambio-

¹ Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Posgrado en Metodología de la Investigación, Universidad Di Tella; curso en Liderazgo en Harvard y maestría en Dirección en España. Antecedentes en docencia e investigación universitaria; fue Directora Provincial de Planeamiento Educativo en provincia de Buenos Aires. Especialista de Educación Unicef Argentina donde promueve investigación e innovación en el campo educativo (desde 2000).

Relevancia y límites de la evaluación en educación.

El debate sobre la evaluación de la calidad en educación cobra cada vez más fuerza en la Región de América Latina y el Caribe y también a nivel global. En parte, este posicionamiento se debe al valor que cobra la evaluación ante la envergadura de los desafíos pendientes que tienen los estados en el plano educativo. Hubo esfuerzos que posibilitaron ampliar la cobertura educativa en las últimas décadas, sin embargo unido a este logro, persisten aun altos porcentajes de población infantil y adolescente excluidos del sistema. Por otro lado, los estudiantes estarían alcanzando en amplias proporciones en esta y otras regiones magros niveles de aprendizajes. En otro sentido, el tema emerge con fuerza, por la importancia que han adquirido en las últimas décadas los operativos de evaluaciones externas internacionales y estandarizadas, cuestión que se acompaña con mayores o menores niveles de adhesión en cada país donde se implementan.

Es necesario aprovechar este escenario para formar masa crítica en el tema evaluativo en el ámbito de los educadores, ya que actualmente este debate les suele ser ajeno o bien por insuficiente conocimiento o bien, por escasa participación en los procesos evaluativos externos, sean estos internacionales o nacionales.

La alianza conceptual entre evaluación y calidad no siempre ha sido fructífera. En ocasiones, han sido asimilados (y por ende confundidos) los conceptos de evaluación y de calidad, usándolos circunstancialmente como sinónimos. Los efectos de este error, que surge fundamentalmente de ciertas interpretaciones derivadas de las maneras en que suelen ser difundidos los resultados de evaluaciones internacionales en los países, fueron en ocasiones contraproducentes y hasta paralizantes en sectores de la comunidad educativa. Nada más alejado de la fuerza potencial que puede alcanzar una buena herramienta o proceso evaluativo que es, justamente lo inverso, promover proactivamente aquellos cambios que se buscan en función de los objetivos y de la información derivada de una instancia evaluativa. Es en este sentido en donde hay que mencionar límites que deben ser considerados al hablar de evaluación en educación.

El reto de alcanzar uno de los más sinérgicos derechos sociales, que es el de una educación para todos, y donde todos aprendan aquello que cada estado definió como prioritario, no dependerá de un modelo evaluativo ni de una combinación de tipos evaluativos más allá de su valor y de las dimensiones que contemplen. Hay otros elementos sustanciales que hacen a la buena educación del orden de lo político, económico, social, valorativo y pedagógico – por nombrar solo algunos -

que entran en un juego imbricado y complejo donde hasta ahora, los modelos evaluativos no se han asomado. De allí que concluir que los resultados de un operativo de evaluación que mide solo unos tipos de aprendizaje, independientemente de su pertinencia, fuerza potencial y excelencia técnica, es equivalente a determinar la calidad de un sistema es, mínimamente, un exceso.

Dimensiones claves que hacen a un buen sistema escolar suelen quedar fuera de los modelos evaluativos vigentes, que carentes de una mirada más holística o sistémica suelen restringirse generalmente a ciertos logros de aprendizaje fundamentales – condición necesaria pero no suficiente -. Aun en el reconocimiento de que se están abriendo nuevas miradas evaluativas externas más amplias y que siempre la evaluación será un recorte de una realidad más compleja que lo abarca, insistimos, la evaluación, es una herramienta indispensable y sustantivamente necesaria, de un poder transformador potencial de gran magnitud dadas ciertas circunstancias, pero no será suficiente para provocar cambios de raíces más profundas que actualmente requiere la educación si no entran en juego nuevas formas de repensar a la evaluación y a su rol en la indispensable mejora continua de la educación.

A las típicas preguntas que se hace todo evaluador sobre el qué, el cómo y el para qué evaluar, se le adicionan dos interrogantes al referirnos a hechos educativos, casi prerequisites de toda evaluación en este campo tan particular. Una de estas cuestiones refiere a quienes debieran integrar el trabajo del diseño del modelo evaluativo y, la otra pregunta es cómo se puede cooperar desde el diseño evaluativo a una difusión más amigable y a un uso más provechoso de la información derivada de este tipo de evaluaciones externas pensando en los actores directamente involucrados en el hecho educativo (directores, docentes, supervisores, familias, comunidades).

Es común constatar que en las instancias de diseño de evaluaciones educativas internacionales o nacionales no siempre se integran a docentes que estén ejerciendo su profesión en las aulas. Sumado a ello, en ocasiones la información que se difunde alcanza niveles de complejidad que solo aquellos que están en el tema evaluativo alcanzan comprensión cabal de los múltiples significados que de allí se derivan. Se adiciona que el uso y análisis de información compleja, no suele formar parte de los procesos de formación docente, vieja deuda que interfiere en un mejor aprovechamiento de la información. La ausencia de participación de los actores que conforman el proceso educativo aunado a modelos evaluativos cada vez más complejos, en lugar de fortalecer cultura evaluativa en las escuelas, ha provocado reacciones no siempre favorables al hecho evaluativo. Esta es una de las razones por las cuales emerge la necesidad de la autoevaluación institucional, ya no solo acotada al central tema de los logros

de aprendizajes, sino con un enfoque ampliado de derechos. Y una mirada más sistémica del hecho educativo en el ámbito de la escuela.

Cuando se intenta responder a la pregunta de qué es mejorar la educación, aparece una lista inconmensurable de enunciados o interrogantes. ¿Se trata de alcanzar mejores resultados en las pruebas estandarizadas? ¿Es garantizar acceso educativo a toda la población? ¿Se trata de cambiar el currículo? ¿El déficit radica en las prácticas de enseñanza? ¿La mejora es solo cuestión de recursos? ¿La solución es evaluar al docente?, son tan solo un ínfimo ejemplo. Y ni que decir si se sostiene la idea de que la mejora educativa, sólo se dará en la medida en que se priorice efectivamente en la agenda pública la educación como clave del desarrollo de las sociedades democráticas y se explicita en los PBI de cada estado. ¿Por qué no evaluamos el real peso que cada sociedad le otorga a su educación?

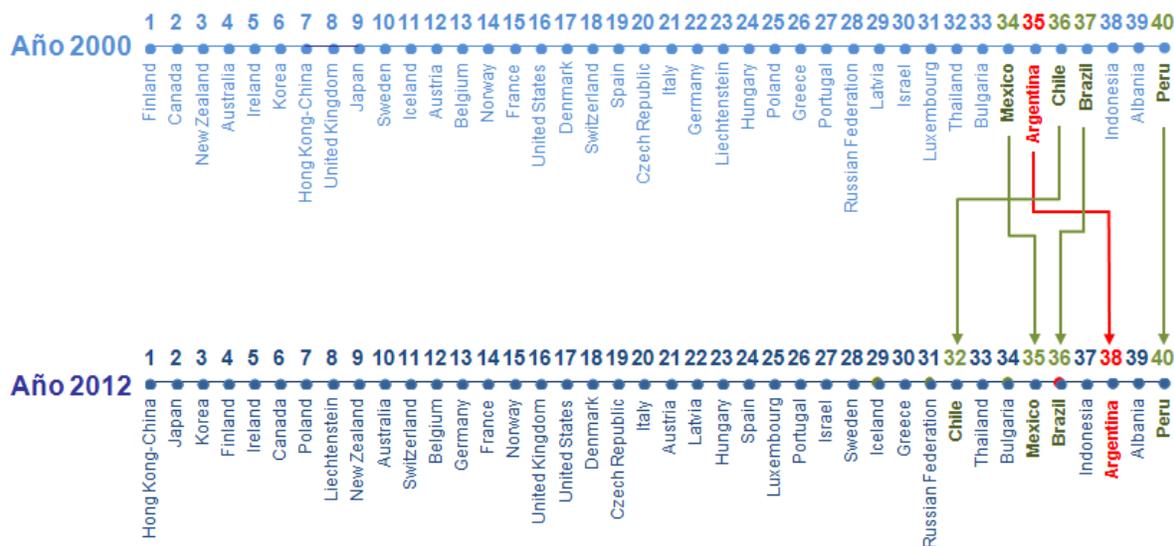
Ampliar las miradas sobre el objeto de evaluación no significa desvalorizar las evaluaciones externas sobre los aprendizajes. Muy por el contrario. Es necesario seguir insistiendo y mejorar los modelos evaluativos de aprendizaje externos. Por otro lado, urge ahondar en el desarrollo de conocimiento de la evaluación de los aprendizajes en el ámbito del aula. Esta última modalidad evaluativa, la de los aprendizajes en el aula, la que hace cada docente frente a su alumno es una de las deudas más fuertes en el plano del desarrollo evaluativo y, paradójicamente, es la que determina las posibilidades y oportunidades educativas de la población escolarizada.

Los aprendizajes y su evaluación a nivel sistemas educativos.

Los logros de aprendizaje que alcanza mayoritariamente la población escolar en nuestros sistemas educativos están lejos del ideal. Lo mismo sucede en otros continentes exceptuando los países más desarrollados. Según la UNESCO (2014) de los 650 millones de niños y niñas en edad escolar, 250 millones no están aprendiendo nociones básicas de lectura, escritura y aritmética. Estas deficiencias de aprendizaje impactan más en las poblaciones más pobres. Pero cabe mencionar que, dentro de todos los países, aun de los más ricos se presentan brechas de inequidad educativa que afectan a las minorías. En relación a los adolescentes, solo el 37% de los adolescentes que habitan en países de bajos ingresos terminan la secundaria y para el año 2011, 69 millones no estaban escolarizados.

En este escenario global, son millones los jóvenes que no pueden comprender el significado de una oración. Si consideramos la prueba PISA² vemos como el conjunto de países de Lac no ha mejorado su performance sustantivamente en la última década más allá de leves mejorías en algunos casos.

Gráfico N° 1 Posición relativa de los países en los resultados PISA en el área de Lectura. Años 2000 y 2012.



Fuente: Procesamientos propios en base a datos de OECD-PISA. Años 2000 y 2012.

² El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) es un estudio sobre logros de aprendizaje para alumnos de quince años de edad, llevado a cabo por la OCDE. Dicho Programa constituye una evaluación de capacidades que deben desarrollarse en 3 áreas de conocimiento: lectura, matemática y ciencia. La evaluación se aplica a una muestra representativa de escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales. Las pruebas están constituidas por ejercicios de dos tipos: cerrados y abiertos. También se aplican cuestionarios a los estudiantes y a los directores de los establecimientos, con el objetivo de evaluar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, las actitudes y las conductas de los estudiantes relacionadas con cada una de las áreas y la magnitud y tipo de relaciones e influencias de esos factores con el rendimiento en las pruebas.

Gráfico N° 2: Posición relativa de los países en los resultados PISA en el área de Matemática. Años 2000 y 2012.



Fuente: Procesamientos propios en base a datos de OECD-PISA. Años 2000 y 2012.

Gráfico N° 3 Posición relativa de los países en los resultados PISA en el área de Ciencias. Años 2006 y 2012.



Fuente: Procesamientos propios en base a datos de OECD-PISA. Años 2006 y 2012.

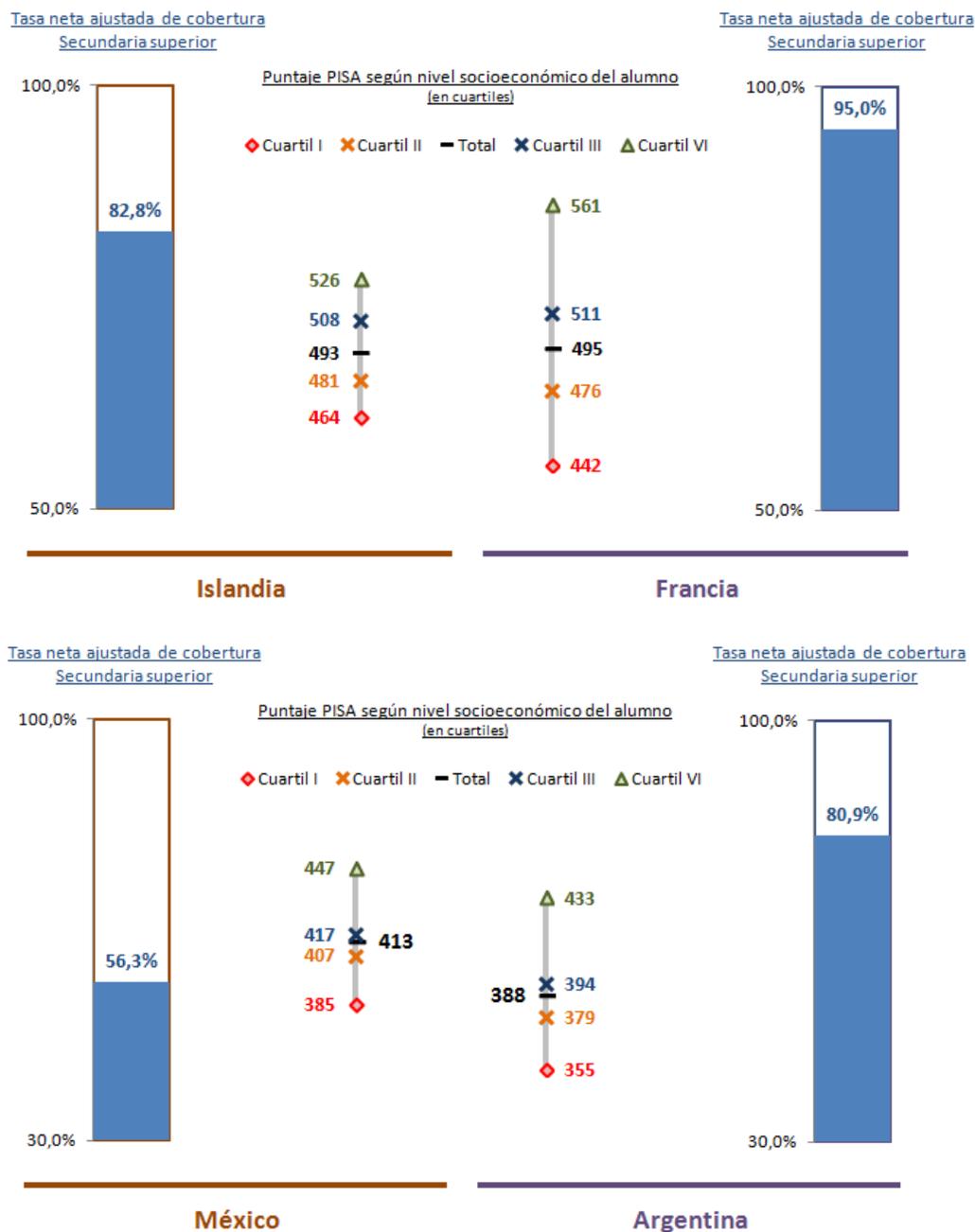
El reconocimiento de que la mejora educativa, y en consecuencia los logros de aprendizaje, deben mejorar sobre el conjunto de la población y hacia allí dirigir los mayores esfuerzos - aunque parezca irónico - no es una verdad por todos aceptada. El determinismo educativo por condiciones de pobreza de los estudiantes fue centro del discurso educativo en las últimas cinco décadas. En lugar de mejorar las instituciones y las prácticas de enseñanza para que los estudiantes de bajos recursos también puedan aprender, la institución permaneció inerte aun ante la masiva escolarización de sectores populares en las últimas tres décadas en Lac.

En este marco, se constatan bajos niveles de incidencia en la mejora de la performance educativa de los sistemas en los países en donde se vienen implementando pruebas estandarizadas externas en las últimas dos décadas. Una hipótesis podría ser un uso insuficiente o poco provechoso de los hallazgos producidos por este tipo de modelos evaluativos que no encuentran siempre correlato en el plano de las acciones de política para el cambio en cada estado. Otra hipótesis sobre esta baja incidencia puede estar dada por cierta ajenidad que dichos procesos evaluativos provocan en sectores de la docencia. Una tercera hipótesis es que las evaluaciones externas solo miden aprendizajes, a modo de foto o producto final y allí radica su valor, pero no siempre ese dato brinda la información suficiente para una apropiada toma de decisiones a nivel político. ¿Cómo mejorar los aprendizajes a partir de estos resultados? No se puede esperar de una evaluación aquello que no se propuso como objeto evaluativo.

El desafío educativo en esta Región es alcanzar mayores niveles de aprendizaje para más población escolar. No hay calidad sin inclusión educativa. En este sentido, suelen encontrarse recomendaciones a partir de resultados de evaluaciones internacionales, elaboradas generalmente por economistas, que sugieren acciones que no siempre son acordes a sentidos democráticos de la educación. En ocasiones hasta suelen sugerir la agrupación de estudiantes por niveles de logro, cuando es sabido que solo se promoverá mayor integración, mayor aprendizaje, más convivencia y fortalecimiento democrático con la integración de niños y niñas procedentes de distintos sectores sociales, creencias y etnias.

A continuación se presenta un ejercicio para la reflexión donde aparecen unos gráficos y preguntas abiertas. Se pide que observen los indicadores de los gráficos siguientes y las relaciones entre tasas netas de escolarización en secundaria superior, resultados PISA (2012) y brechas de inequidad por quintiles de ingreso en cuatro países.

Gráfico 4: Resultados PISA 2012 en el área de matemática, diferencias entre cuartiles según NSE del estudiante, y tasa neta ajustada de cobertura en secundaria superior. Países seleccionados.



Nota: Los cuartiles se construyen en base al índice de status económico, social y cultural de la población, elaborado por PISA

Fuente: Procesamientos propios sobre datos de OECD-PISA 2012 y UIS Data Centre.

¿Podemos afirmar que el sistema educativo francés es muy equitativo?

¿Se sostendría la equidad en el sistema educativo de Islandia si se escolarizara el 20% excluido del sistema escolar?

Si analizamos los gráficos para los casos de México y Argentina se observa que la brecha de inequidad es menor en el sistema educativo Mexicano, pero ¿qué pasa cuando miramos la población escolarizada en cada sistema educativo?

Otra consideración es en esa relación a los resultados alcanzados por estos países en sus puntajes mínimos y altos. Se observa que los mínimos resultados alcanzados en PISA en países de alto desarrollo económico como Islandia o Francia representan los más altos puntajes obtenidos en los países de América Latina. ¿Se puede concluir que los peores alumnos de los países ricos se igualan con los mejores estudiantes de LAC? Seguramente y más allá del dato cierto, esa respuesta sería incorrecta o al menos reduccionista.

Una hipótesis podría ser que PISA evalúa aprendizajes que están garantizados en prácticas de enseñanza que son más comunes en las escuelas de países de alto desarrollo mientras que, probablemente poco de estas prácticas de enseñanza se estén dando en las aulas de muchas escuelas de América Latina cuyos docentes no llegan a alcanzar la jerarquía y el prestigio que esta misma profesión obtiene en países más avanzados. Esto no justifica los bajos logros de los países de la región en esta prueba sino que debería impulsar a mejorar sustantivamente la formación docente y la carrera profesional. Por no entrar en otro tipo de especificidades que inciden también en estas brechas de aprendizajes como el punto de partida, la jerarquización de la educación, los niveles de inversión, entre otros elementos.

Obviamente las pruebas miden solo lo que se proponen y su valor radica en la información objetiva que de ellas se derivan. Sucede que lamentablemente, con frecuencia esa información se aplica sin filtros y análisis más profundos a un conjunto mayor y más comprehensivo que no necesariamente las contiene. Es claro que el error no deriva de las pruebas sino de quienes hacen lecturas desmedidas o erráticas de las mismas.

Modelos evaluativos en sistemas educativos de América Latina.

Otras formas de obtener información en relación a los aprendizajes y otros temas relevantes del quehacer educativo se alcanza a través de los sistemas de evaluaciones que desarrolla e implementa cada país. De este modo los sistemas educativos obtienen información sistemática a través de distintos modelos evaluativos y tipos de evaluación.

Características de las Principales Evaluaciones Nacionales

Países	Nombre	Qué evalúa	A quiénes se evalúa	Cada cuánto evalúa	Diseño
Argentina	ONE Operativo Nacional de Evaluación	Evalúa el desempeño de los estudiantes en Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y los Factores Asociados al Aprendizaje.	Primaria: 3º y 6º grado Secundaria (según estructura de cada provincia): 2º o 3º año y último año -5º o 6º.	Desde 1993, de aplicación anual. Desde el año 2007 la aplicación es trienal.	Primaria: Muestral Secundaria 2º o 3º año : Muestral 5º o 6º : Censal Censo para estudiantes de 5º o 6º año, último año de la Educación Secundaria, a partir del año 2010.
Brasil	Evaluación Nacional del Logro Educativo (Anresc) conocida como Prova Brasil	Evalúa el dominio de habilidades en Lectura y Matemática. En 2013, la asignatura de Ciencias Naturales. También se utilizan cuestionarios para evaluar los factores contextuales.	Estudiantes de 5º y 9º grado básico y 3º grado medio	Cada dos años. (ha cambiado su denominación a través del tiempo desde 1990)	5º y 9º grado básico Esc. Públicas: Censal 5º y 9º grado básico Esc. Privadas: Muestral 3º grado media: Muestral
	Provinha Brasil	Evalúa las habilidades para la alfabetización: Lectura y Matemáticas.	Estudiantes de 2º	Dos veces al año, al inicio y al final del año escolar.	Censal
Chile	SIMCE	Evalúa el dominio de los contenidos y habilidades del currículo vigente en Lenguaje y Comunicación (Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Inglés y Educación Física.	Básico: 2º, 4º, 6º, 8º Medio: II y III	Comienza en 1988. Anual: Entre 1995 y 2002 4º, 8º y II medio, intercambiando todos los años. Año por medio: Entre 2002 y 2012 Anual: Necesidades educativas especiales en 6º y en 2012 en 4º. TICs año por medio en II medio e Inglés año por medio en III medio.	Censal Muestral (Necesidades Educativas Especiales, Educación Física, TIC y escritura en 6º en 2012)
Colombia	Pruebas SABER	Evalúa competencias en lenguaje y matemáticas. En 2012: áreas de ciencias naturales y competencias ciudadanas.	3º, 5º y 9º grado.	Desde 1991, cada tres años Cambios con respecto al alcance de los estudios y los grados. En 2012 volverán a participar los estudiantes de 3º grado	Censal
Costa Rica	Pruebas nacionales diagnósticas	Evalúa los conocimientos del currículo vigente de español y matemáticas, y en forma intermitente otras asignaturas del currículo.	3º, 6º y 9º grado. En educación diversificada en 10º y 11º grado.	Se aplicó entre 1981 y 1986.	Muestral
	Pruebas nacionales diagnósticas	Evalúa los conocimientos del currículo vigente de ciencias y estudios sociales (estudio específico)	6º y 9º grado.	En 1987	Muestral
	Pruebas nacionales diagnósticas	Evalúa en forma intermitente los conocimientos vigentes del currículo Español, Matemática, Ciencias y Estudios Sociales en miras a la acreditación.	3º, 6º y 9º grado.	Entre 1988 y 1998	Muestral
	Pruebas Nacionales Diagnósticas III ciclo EGB	Evalúa los conocimientos del currículo vigente de ciencias, español, estudios sociales, matemáticas, inglés y francés. Realiza estudios de factores asociados al rendimiento académico. A partir del 2013 se evaluará escritura en inglés y español.	9º grado (se valoran conocimientos de séptimo, octavo y noveno).	A partir del 2013 Trienal.	Muestral
	Pruebas Nacionales Diagnósticas de II Ciclo EGB	Evalúa los conocimientos del currículo vigente de ciencias, español, estudios sociales y matemáticas,	6º (se valoran conocimientos de cuarto, quinto y sexto).	A partir del 2014 Trienal.	Muestral
Ecuador	SER Ecuador	Evalúan las competencias en lenguaje y comunicación, matemática, estudios sociales y ciencias naturales	Educación Básica: 4º, 7º y 10º Bachillerato: 3º	Desde 1996 hasta el año 2007: cuatro aplicaciones. Desde 2008: Prueba Ser Ecuador anual de diagnóstico y trienal de rendición de cuentas.	Muestrales (anual para diagnóstico) Censales (trienal para rendición de cuentas).
Guatemala	DIGEDUCA	Evalúa las competencias en lenguaje y matemática con instrumentos bilingües	Educación Básica: 1º, 3º y 6º Secundario: último año.	Desde 1996: Anual (cambio de denominación).	Muestrales y censales dependiendo de los grados evaluados.

Países	Nombre	Qué evalúa	A quiénes se evalúa	Cada cuánto evalúa	Diseño
Honduras	E.R.A Evaluación de Rendimiento Académico	Evalúa las competencias en lenguaje, escritura y matemática	Estudiantes de 1º a 9º grado.	Anual	Censal, pero tiene una muestra para evaluación externa.
México	EXCALE (Examen de la Calidad del Logro Educativo)	Alineada al currículum. Evalúa Matemáticas, español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.	Ultimo grado de cada nivel Preescolar: 3º Primaria: 6º Secundaria: 3º	Desde 2005. Se basa en un programa cuatrienal. Un mismo grado cada cuatro años.	Muestral
	ENLACE Educación Básica	Alineada al currículum. Evalúa español y Matemáticas, y un área rotativa a fin de cubrir el currículum: Ciencias (2008), Formación cívica y ética (2009), Historia (2010), Geografía (2011) y Ciencias (2012).	De 3º a 6º de Primaria; y 1º a 3º de Secundaria.	Anual desde 2006	Censal
	ENLACE Media Superior	Evalúa competencias básicas: lectura, matemáticas y ciencias.	Ultimo grado de Educación Media Superior	Anual desde 2008	Censal
Nicaragua	Evaluación Nacional del Rendimiento Académico	Evalúa las competencias en lenguaje, escritura y matemática	3º y 6º grado.	Dos aplicaciones; 2002 e 2006	Muestral
Panamá	SINECA	Evalúa las competencias en lenguaje, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, inglés y español.	Educación Básica: 3º y 6º grado. Educación: 12º grado.	Aplicaciones en 2005, 2006 y 2008.	Muestral

Paraguay	SNEPE- Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo	Evalúa desarrollo cognitivo y socio afectivo de los niños, calidad de los contextos educativos (hogar, sala de pre escolar) matemática y lengua. Cuestionario sociodemográfico.	Estudiantes de Educación Inicial	Tres aplicaciones 2005, 2007, 2008	Muestral
		Evalúa lengua (comprensión y producción de textos), matemáticas, ciencias naturales y estudios sociales. Cuestionario sociodemográfico.	Educación Escolar Básica (EEB): grados del final de cada ciclo educativo (3º, 6º y 9º grados)	Desde el 2010 a todos los grados juntos (previamente 1996, 1998, 2000, 2004, 2006)	Muestral
		Lengua (comprensión y producción de textos), matemáticas, estudios sociales. Cuestionario sociodemográfico y test de pensamiento crítico.	Estudiantes de la Educación Media.	Tres aplicaciones 1998, 2000 y 2006	Muestral
Perú	Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)	Evalúa las competencias en lenguaje y matemática, con instrumentos bilingües en cuatro lenguas originarias y castellano como segunda lengua.	Primaria: 2º, 4º (sólo de EIB) y 6º.	Anual (desde 2007).	Censal
	Evaluación Nacional (EN)	Se evalúan las competencias en lenguaje (lectura y escritura), matemática y ciudadanía	Secundaria: 5º grado	Cada tres años	Muestral

Fuente: Daniel Contreras (2014).

Participación en Pruebas de Evaluación Internacionales

Países	Participa en evaluaciones internacionales	¿Cuáles?
Argentina	Si	PISA, LLECE ³

³ El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) es un estudio de logro de aprendizaje llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) coordinado por OREALC/UNESCO. Este estudio evalúa el desempeño de estudiantes relacionado a elementos comunes de los currículos escolares de la región enfocado en los estándares de cada país. Participan estudiantes de tercer y sexto grado de escuelas primarias en las áreas de Matemática, Lectura y Escritura (Lenguaje), y Ciencias Naturales en el caso de sexto grado. La evaluación del LLECE incluye la aplicación de cuestionarios de contexto, para entender las circunstancias bajo las cuales el aprendizaje ocurre. Estos son contexto socio-económico, familiar y personal, además de políticas educativas y procesos de dinámica escolar.

Brasil	Si	PISA, LLECE, IEA ⁴
Chile	Si	PISA, LLECE, IEA (TIMSS)
Colombia	Si	PISA, LLECE, IEA
Costa Rica	Si	PISA, LLECE
Ecuador	Si	LLECE
Guatemala	Si	LLECE
Honduras	Si	LLECE, IEA (TIMSS-PIRLS)
México	Si	PISA, LLECE, IEA
Nicaragua	Si	LLECE
Panamá	Si	PISA, LLECE
Paraguay	Si	LLECE
Perú	Si	PISA, LLECE
Uruguay	Si	LLECE

Fuente: Elaboración propia en base a información extraída de PISA (2015), LLECE (2015) e IEA (2015).

Como se observa, múltiples son las instancias evaluativas a las que se someten los sistemas educativos y sus escuelas para mejorar la performance educativa en cada país. En menor medida se conocen los lazos o impactos que provocan esos resultados en la toma de decisiones de política. Mientras que hay países que explicitan políticas derivadas de prioridades que surgen de estas variadas informaciones, en otros no se podría establecer claramente esta relación. Uno de los factores de mayor debilidad en los procesos evaluativos externos, suele ser la escasa devolución de información a las escuelas y a sus docentes sobre estos resultados y sus derivaciones para la toma de decisiones. Es así que más allá de la existencia de múltiples modos y modelos evaluativos externos, ya sean internacionales o nacionales, no se ha generado una suficiente valorización en las bases del hacer educativo, sobre la relevancia que tiene la evaluación en los procesos de cambio.

⁴ La Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA) coordina numerosos estudios que se focalizan en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en aquellos factores vinculados con dichos resultados. De las evaluaciones que realiza el IEA, algunas son en intervalos regulares TIMSS y el PIRLS. La Tendencia Internacional en el Estudio de la Matemática y la Ciencia (TIMSS) se aplica a estudiantes de cuarto y octavo grado atendiendo a los principales dominios de aprendizajes (numeración, álgebra y geometría en matemática; y química biología y física en ciencias) y también recaba información sobre los contextos en los que se aprende matemática y ciencia así como el currículo en éstas áreas en cada país. Existe también la TIMSS Advanced que evalúa los desempeños de estudiantes del último año de la secundaria. El Progreso Internacional en el Estudio de la Lectura y Literatura (PIRLS) se aplica a estudiantes de cuarto grado y evalúa comprensión lectora. Así mismo recoge información sobre el apoyo en el hogar a la lectura, el curriculum y su implementación, las prácticas de enseñanza y los recursos de las escuelas.

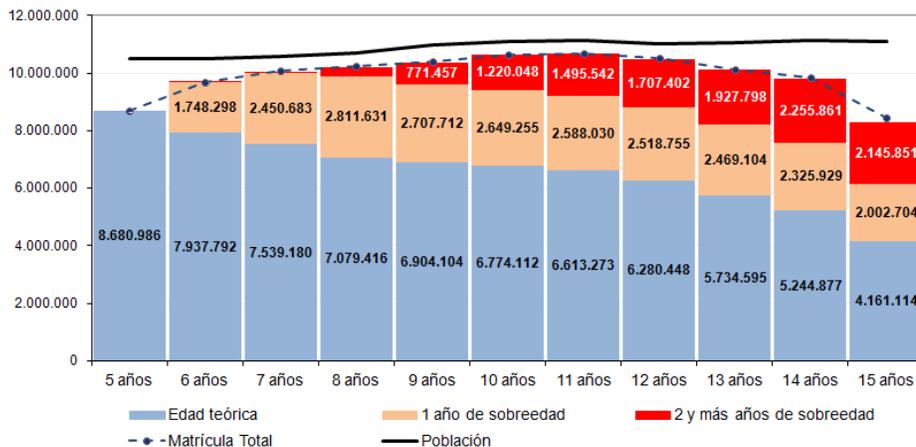
Promover procesos de evaluación participativos y generar cultura evaluativa.

Hay dos finalidades claras en los sistemas de evaluación vigentes en esta Región. Una de ellas, la rendición de cuentas con consecuencias -el accountability - y la otra, la retroalimentación para impactar a nivel pedagógico y curricular a nivel más local - el assessment-. Como mencionamos en el apartado anterior un déficit imperante es el desequilibrio de ambas funciones en favor del accountability. Esta vacancia llevó a ver la necesidad de promover otros tipos de modelos evaluativos, más democráticos y participativos, donde la mirada de los problemas surja de los mismos actores institucionales así como las alternativas para mejorar la propia performance. De ninguna manera con el propósito de generar alternativas excluyentes, sino muy por el contrario intentar un camino en donde a través de la valorización evaluativa por parte de la comunidad educativa se amplían y exigen más diálogos entre las miradas externas y las propias, ambas indispensables para la toma de decisión de políticas públicas así como de gestión educativa al nivel institucional.

Entre los mayores déficits en términos de itinerarios educativos de la población infantil y juvenil en América Latina, se destacan el abandono temprano y el rezago escolar. Si bien a los 11 años casi la totalidad de los chicos y chicas está en la escuela, a los 17 años la mitad abandonó y solo uno de cada tres completa la secundaria sin rezago. Para el año 2010, a los 24 años uno de cada diez jóvenes latinoamericanos no completó la primaria y la mitad no pudo terminar el nivel secundario (Rico y Truco, 2014). El determinismo educativo por pobreza, etnia o zona de residencia se ha movido apenas y persiste como uno de los focos más severos de la exclusión educativa y social. En este sentido, cuatro de cada cinco estudiantes del quintil más rico termina la secundaria mientras que del quintil más pobre solo uno de cada cinco estudiantes en América latina completa el secundario. Alrededor del 20% de los adolescentes entre 12 y 18 años en esta región no asisten a la escuela.

A continuación se presenta un gráfico que muestra el panorama de América Latina y donde se visualizan las trayectorias educativas de los estudiantes y ponen en evidencia en una veloz mirada la magnitud del desafío.

Gráfico N° 5 Matrícula por condición de edad y población, 5 a 17 años de edad. América Latina y el Caribe. Circa 2011.



Nota: La población por edad simple representada en el gráfico surge de cálculos propios. Su fin es ilustrativo, y no se utiliza para estimar el tamaño de las dimensiones.

Fuente: Estimaciones realizadas por el Instituto de Estadística de la UNESCO, Base de Datos Internacional de Educación, Mayo de 2013. Los datos de población corresponden a la División de Población de Naciones Unidas, Revisión 2012. MATRÍCULA CON SOBREEDAD: Procesamientos con información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), base de Datos Internacional de Educación de Octubre de 2013. Las dimensiones 4 y 5 no constituyen datos oficiales del UIS.

Ahora bien, ¿cómo se relacionan estos problemas con el tema evaluativo? Justamente es aquí donde se manifiesta la necesidad de llegar a las escuelas con herramientas evaluativas, participativas, que ayuden a identificar y dejar de naturalizar los problemas que atraviesa cada escuela en relación a estos puntos clave que deben revertirse y que aparecen, a la luz de las décadas como los retos más fuertes por afrontar. Y esto exige no solo conocer resultados de aprendizaje sino otro tipo de información sustantiva que ocurre dentro de cada institución escolar.

Comentarios finales.

Para lograr que todos los estudiantes puedan aprender, son muchas las decisiones de política a tomar, pero entre ellas, está también la política de evaluación que establezca cada estado. Si se promueven sólo modelos evaluativos externos que son de máxima relevancia para la toma de decisiones de política pero insuficientes para implantar una cultura evaluativa en los docentes; si no se nutren a las escuelas con información que deriva de estos procesos, pero además, no se les ayuda a poder identificar e intentar resolver los déficits con procesos autoevaluativos serios, que generen cultura y valor hacia esta

herramienta como un insumo relevante para el cambio, la inmovilidad que se refleja en las estadísticas seguirá presente por otras décadas.

Es vital saber cuánto aprenden los estudiantes en un sistema educativo y sobre todo, tomar las decisiones de política necesarias que apunten a su mejora. Producir sinergias simultáneas entre miradas externas e internas a la escuela sobre las prioridades y principales focos de problemas es un imperativo. Actuar para mejorar implica cambiar en el plano de las subjetividades y naturalizaciones vigentes de los actores del sistema frente a este déficit. La asunción de mayores niveles de responsabilidad y compromiso por los resultados de aprendizaje de los estudiantes estará muy ligado a procesos de evaluación participativos que habiliten consensos en función de objetivos comunes dentro de cada institución educativa.

Consideramos que aquella evaluación que solo se queda en el enjuiciamiento, en particular si no resulta del todo positivo, suele convertirse en frustración y tornarse inmovilizadora. Pero, si cuando el propósito de evaluar, es aprender desde la propia práctica y desde los resultados alcanzados, entonces el significado de la evaluación se hace evidente para el fortalecimiento de todos aquellos que participan del proceso educativo (Duro, E, Nirenberg, O. ,2014).

Contreras, D. (2014). *Documento interno*. UNICEF Chile.

Duro, E, Nirenberg, O. (2014). *Autoevaluación de Escuelas de Nivel Inicial. Instrumento de Autoevaluación para la Calidad Educativa-IACE*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF

IEA (2015) *IEA Studies*. Recuperado de: <http://www.iea.nl/studies.html>

INDEC. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Recuperado de: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>

LLECE. (2015). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/>

PISA. (2015). *About PISA*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

Rico M.N. y Truco D. (2014). *Adolescentes derecho a la educación y al bienestar futuro. Serie políticas Sociales, 190*, CEPAL – UNICEF.

Unesco (2014). *Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. 2013-2014. Francia.