



ISSN: 1989-0397

LA EVALUACIÓN Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

THE EVALUATION AND THE EDUCATION REFORMS IN LATIN AMERICA

Sergio Martinic

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 3

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art02.pdf>

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2010
Fecha de dictaminación: 30 de octubre 2010
Fecha de aceptación: 30 octubre de 2010

En los últimos 20 años la evaluación educativa ha tenido un importante desarrollo en América Latina. Este desarrollo se debe a los procesos de Reforma Educativa que se llevan a cabo en la Región. Los países han entendido que el conocimiento e información producida a través de las evaluaciones es fundamental para dar cuenta de los logros; comprender los problemas y realizar los cambios necesarios para mejorar los procesos y resultados educativos.

La preocupación por la calidad y equidad de la educación de las Reformas ha ampliado los aspectos de la realidad que son objeto de las evaluaciones y ha diversificado las estrategias metodológicas. Tradicionalmente las evaluaciones se han concentrado en los aprendizajes curriculares, especialmente en matemática y lenguaje o lengua. Hoy día se evalúan además, y con distinto grado de desarrollo metodológico, la gestión directiva; los procesos educativos; los desempeños de profesores; el uso de materiales, tecnología y textos escolares, entre otros.

Las reformas educativas, a su vez, han transformado el centro de la decisión y se evoluciona en los países hacia sistemas descentralizados y participativos. En la región se vive el tránsito de una sociedad receptora de beneficios a otra más activa, con fuerte expresión de demandas y con más poder para ejercer control y participar en las decisiones de las unidades educativas. Todos estos cambios en la sociedad y la organización de los sistemas educativos inciden en el desarrollo de las evaluaciones otorgándoles, a la vez, un nuevo lugar y otras funciones.

En este artículo se analizará las características de las reformas educativas en los últimos 25 años y cómo estas inciden en el objeto, método y uso de los procesos evaluativos. Se analizarán las principales tensiones teóricas y metodológicas que plantea el desarrollo de la evaluación y se concluye con la identificación de algunos de los desafíos a resolver en el futuro.

1. CICLOS DE REFORMAS Y EVALUACIÓN

En los últimos 25 años en América Latina se han emprendido importantes Reformas Educativas. Siguiendo a Oscar Oslak (1996, 1999) es posible reconocer en dichas Reformas tres ciclos o generaciones de cambios. La primera de ellas -y que predominó en los años 80's- son reformas institucionales orientadas a reorganizar la gestión, financiamiento y acceso al sistema. Las segundas -propias de los 90's- están centrada en los procesos y resultados de los sistemas educativos y, por último, las reformas de tercera generación -propias de los 2000's- transforman las relaciones del estado con las escuelas y los modos de pensar, organizar y de poner en práctica los procesos educativos. En cada uno de estos ciclos es posible identificar paradigmas que predominan en la investigación y evaluación educativa y problemas particulares que se privilegian en función de las demandas y requerimientos del sistema.

Las reformas institucionales o de primera generación de los años 80 se dirigieron a transformar las estructuras de los servicios educativos. En la mayor parte de los países de América Latina se vivieron ajustes estructurales que, entre otros, implicó la descentralización de los servicios hacia los estados, las provincias, los municipios y las instituciones escolares. Se trató de reformas "hacia afuera" a través de las cuales los gobiernos centrales transfieren al sector privado y a los estados, provincias y comunas la gestión y administración de gran parte de los servicios educativos. En casi todos los países estos procesos estuvieron acompañados de una reducción del aparato público y de una racionalización de los recursos públicos del sector. Los énfasis de la política se concentraron en la accesibilidad y cobertura de la

educación básica; en el mejoramiento de la eficiencia y en la asignación de recursos según criterios de focalización.

En la década de los 90 se inician las reformas de "segunda generación". Estas tienen un movimiento contrario y se dirigen "hacia adentro". Es decir, hacia los modos de gestión y evaluación del sistema; los procesos pedagógicos y los contenidos culturales que se transmiten en la escuela. Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores; se realizan cambios en el currículum; en la formación inicial y capacitación de profesores. Es un periodo de importantes inversiones en infraestructura, textos y otros insumos en las escuelas más pobres de los países de la región.

En la actualidad, se aprecian las señales un tercer ciclo de reformas y que redefinen las relaciones entre escuela y sociedad. Los cambios de tercera generación tienen unidades educativas más autónomas pero, a la vez, con mayor interconectividad y colaboración en red. Ponen el acento en la calidad de los resultados más que en las estrategias o caminos para lograrlos. Los establecimientos rinden cuenta y los actores tienen mecanismos y autoridad para exigirlos.

Es posible identificar algunos ejes para realizar la comparación de estos ciclos de reformas. En la tabla siguiente hemos relevado aquellos que nos parecen centrales para dar cuenta de los rasgos propios y comunes de los procesos de reforma en cada uno de los ciclos definidos.

En primer lugar, el eje o foco que interesa controlar desde la autoridad política ya que a este se atribuye poder central para el cambio. Observamos una evolución interesante desde el control de los recursos, preocupación central en la década de los 80, hacia el control de los resultados y que pone énfasis en la rendición de cuentas (Schleicher, 2006).

Se definen luego, actores, políticas ejes, y procesos claves y que aluden al núcleo organizador de las principales políticas de cada ciclo de reformas. En los 90, y por ejemplo, para el caso de Chile, hemos definido como política eje el cambio curricular. En efecto esta fue el corazón de la reforma y núcleo articulador de numerosos políticas y programas. Se promovió en el periodo un fuerte cambio en los contenidos de la educación esperando con ellos generar un nuevo lenguaje y condiciones para las prácticas pedagógicas.

Se compara a continuación la concepción existente sobre la gestión de las unidades y las características de la toma de decisiones de las escuelas. Se observa un cambio sustantivo que va desde la desconcentración hacia un incremento de la autonomía de las escuelas y de sus capacidades de decisión.

En cuanto a la naturaleza del proceso hemos relevado cuatro dimensiones claves: currículum, pedagogía, profesor y evaluación. Cada una de estas dimensiones son conceptualizadas y valoradas de diferente manera en los ciclos considerados. En el tema que nos preocupa en este artículo hay cambios sustantivos en los periodos definidos en cuanto a la concepción del conocimiento; objeto y metodologías de la evaluación.

La Tabla 1 resume las características de los movimientos de reformas en base a los criterios señalados.

Estos ciclos no se suceden en forma lineal y en cada país se viven de un modo particular. Cada uno de estos movimientos de reforma se caracteriza, a su vez, por preocupaciones particulares de evaluación y que son tratadas con el desarrollo teórico y metodológico propio de su tiempo. En los acápites siguientes compararemos los ciclos de reformas centrándonos en sus relaciones con la evaluación.

TABLA 1. CICLOS DE REFORMAS EN AMÉRICA LATINA

	Ciclos		
	Primera (80's)	Segunda (90's)	Tercera (2000)
Control	Recursos	Curriculum	Resultados
Actor clave	Privados/Municipios/Prov	Estado/Universidades	Escuelas/Ciudadanos
Política eje	Descentralización	Cambio curricular	Calidad/regulación
Procesos clave	Gestión	Interacción aula	Rendición de cuentas
Gestión Unidades	Desconcentradas	Descentralizadas	Autónomas
Decisiones Escuela	Dependientes	En consulta	Autónomas
Curriculum centrado en	Información	Conocimientos	Competencias
Pedagogía	Directiva	Directiva-Flexible	Flexible
Profesor	Funcionario/dependiente	Profesional/regulado	Profesional/Autónomo
Evaluación	Eficiencia	Aprendizajes absolutos	Aprendizajes relativos
Medición en base a	normas	criterios	Estándares

Fuente: Elaboración propia

1.1. Objetos y enfoques de la evaluación en los ciclos de reformas

La primera generación de reformas está centrada en la oferta del sistema y en la eficiencia de su funcionamiento. Es un periodo en el cual predomina un enfoque económico centrado en el estudio de costo y beneficios de las acciones emprendidas. Así, gran parte de las evaluaciones propias de esta primera generación, se concentran en la *eficiencia* del sistema y en donde las evaluaciones de aprendizaje se realizan, principalmente, en base a *normas* y que ordenan la población en función del promedio y porcentaje de respuestas correctas. Es un periodo, a la vez, de diseño y organización de sistemas nacionales de evaluación¹.

En la segunda generación de reformas parte importante de los estudios se concentra en los resultados de aprendizaje y en los factores que parecen explicarla. En ellas, las evaluaciones tienen por objeto los *aprendizajes absolutos* y las principales variables explicativas de las diferencias. Se inicia una evaluación de aprendizaje en base a *criterios* centrada en el logro de conocimientos, destrezas y habilidades. El foco está en la escuela y en los factores asociados que inciden en sus resultados. Se realizan estudios en torno a escuelas eficaces; observación y evaluación de prácticas pedagógicas, evaluación de gestión directiva, entre otros. En esa fase se consolidan los sistemas de evaluación nacionales; algunos países de la región participan en pruebas internacionales tales como TIMSS y PISA y se organiza el Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación (LLECE) patrocinado por la Oficina Regional de UNESCO. Desde el LLECE se organiza e implementa el Primer Estudio Comparativo Regional (1998), que da cuenta de los aprendizajes y desempeños en Lenguaje y Matemática de los estudiantes de América Latina y el Caribe (LLECE, 2001; Murillo y Román, 2008)

En la tercera generación de reformas los énfasis se encuentran en los resultados y en la rendición de cuentas. Esta es una época de grandes desafíos metodológicos para la investigación y los sistemas de uso de la información. La calidad de los resultados de aprendizajes sigue siendo foco principal de preocupación pero, al mismo tiempo, se destaca el estudio de los procesos pedagógicos y de aprendizajes en relación con los contextos sociales y culturales de los estudiantes.

¹ En el año 1991 sólo Costa Rica, México, Chile y Colombia contaban con sistemas nacionales de evaluación. Hoy día existen en la mayoría de los países (Wolf, L.2006).

Es un periodo en el cual adquieren importancia nuevos modelos teóricos y herramientas metodológicas y que, entre otros, permiten evaluar el progreso del aprendizaje de los alumnos y el "valor agregado" por la escuela. El *valor agregado* mide los resultados en función de los alumnos que la escuela atiende. Es decir, más que comparar promedios de un establecimiento con otro muy diferente se compara el progreso que tiene el alumno y el establecimiento con respecto a una medición inicial y su proyección (Froemel, 2003). La comparación es consigo mismo (Ravela, 2000). En Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, entre otros, se observan avances importantes en esta dirección.

Por otra parte, esta nueva generación de reformas tiene un concepto más amplio de calidad educativa lo que plantea desafíos metodológicos en cuanto al objeto e instrumentos de evaluación. Se asume que los aprendizajes son cognitivos, valóricos y sociales; ocurren a lo largo de la vida y dependen de factores que son de naturaleza multivariada. Se destaca la necesidad de evaluar, entre otros, la calidad de los procesos en el aula; el desempeño de los profesores y el trabajo de los directivos (Murillo y Román, 2010).

2. CAMBIOS EN LOS PARADIGMAS DE LA EVALUACIÓN

Las generaciones de reformas coinciden, a su vez, con cambios en las teorías y desarrollo metodológico de la evaluación. Las teorías actuales superan los determinismos sociales, biológicos y culturales que caracterizaron gran parte de las evaluaciones de hace 20 o más años atrás. Hoy días se trabaja con modelos complejos y las explicaciones se buscan en los procesos internos de la escuela; en las prácticas pedagógicas y en las subjetividades de los actores (Shepard, 2000; Tylor *et al.*, 1996; Tedesco, 1998).

La mayor parte de las evaluaciones realizadas se inscriben en la tradición positivista; han medido el cumplimiento de objetivos y privilegian el diseño experimental. Estos estudios demostraron, a su vez, la importancia del contexto social como factor explicativo de los resultados de aprendizaje. En efecto, en gran parte de las evaluaciones realizadas en América Latina se constata que los factores sociales y el capital cultural de las familias es el principal factor explicativo de los problemas de aprendizaje². La escuela reproduce las desigualdades sociales originadas en la estructura social y permanecen en una "caja negra" los factores asociados a los procesos de aprendizaje que ocurren en la escuela (Tedesco, 1998; Buendía *et al.*, 2004; Ravela *et al.*, 2000).

Frente a este paradigma, se desarrolló en la Región una teoría diferente y que se consolidó hacia fines de los 80's.

En América Latina los trabajos de E. Schiefelbein y J. Farrel, (1975) demuestran que en países pobres la escuela *sí hace la diferencia* y tiene un mayor impacto que en las sociedades desarrolladas. En los sectores pobres la escuela primaria es más efectiva porque la situación de aprendizaje y las posibilidades de adquisición de saberes depende más de la escuela que de la socialización y cultura familiar (Schiefelbein, and. Farrel, 1973, 1975; Schiefelbein, 1984).

El cuestionamiento a los paradigmas de investigación estructuralista y el desarrollo de evaluaciones centradas en la escuela contribuyeron enormemente a poner más atención en los procesos internos que

² Esta conclusión se apoya en diversas investigaciones basadas en los estudios de Coleman (1966) realizados en los Estados Unidos; en los trabajos de Bourdieu y Passeron (1964) en Francia y en el desarrollo de una importante teoría estructuralista que, entre otros, fue promovida en la región por la misma CEPAL.

en las determinaciones externas a la interacción pedagógica. Gran parte de las reformas de los años 90 y que están centrados en los cambios “hacia adentro” del sistema, se inspiran en una hipótesis similar.

A fines de los años 90, este tipo de estudios recibe la influencia de los enfoques de las “escuelas efectivas” y de amplia trayectoria en los países desarrollados (Creemers, 1994; Slavin, 1996; Reynolds, 2000; Scheerens y Bosker, 1997).

Se entiende por escuela efectiva aquella que logra que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social. Estos estudios ponen el acento en los procesos y factores asociados al aprendizaje vinculados a la cultura escolar y a las prácticas pedagógicas.

Estudios realizados en América Latina demuestran que, una vez controlados los factores socio culturales asociados a la familia de los niños, los aprendizajes dependen centralmente de la calidad de la interacción y del proceso pedagógico que ocurre en las escuelas (Brunner *et al.*, 2006; Martinic, 2003; Murillo, 2003; 2005; 2007; UNICEF, 2005). Esta perspectiva plantea enormes desafíos a la investigación evaluativa. Entre ellos, exige construir modelos analíticos complejos y que consideren el contexto social y los procesos internos de las escuelas.

Los estudios fundantes de esta perspectiva identifican cinco grandes variables de la “caja negra” y que están relacionadas con mejores resultados de aprendizaje. Estas son: un liderazgo educativo fuerte, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso del alumno (Edmonds, 1979; Mortimore *et al.*, 1988; Reynolds *et al.*, 1994).

Sin embargo, estas variables no necesariamente son las mejores para explicar los procesos y resultados de la escuela en América Latina. Existe en la región un desafío de adaptación y de validación de nuevos modelos. Por ejemplo, estudios que han revisado la investigación sobre el tema demuestran que, en contextos de pobreza, los principales factores asociados a la calidad de los aprendizajes son: objetivos centrados en el aprendizaje de los alumnos; prácticas pedagógicas afectivas y efectivas; participación de los padres; apoyo al desarrollo profesional docente; trabajo directivo en equipo y altas expectativas de aprendizajes de los estudiantes (Muijs, D., 2003; Martinic, S. 2003; Raczynski D., G. Muñoz, 2005; Román, 2008; 2006; Sandoval, A. *et al.*, 2007; Zorrilla, M., *et al.*, 2007).

En síntesis, en las últimas tres décadas se observa una interesante evolución en los estudios evaluativos en la región y que deja atrás las explicaciones externas para estudiar con más importancia, los procesos internos; las interacciones y subjetividades de los actores en los contextos del establecimiento y de la sala de clases. En estas interacciones descansa, precisamente, la posibilidad del cambio y del mejoramiento en la escuela pese a las condicionantes que imponen las desiguales condiciones de vida de los niños.

3. CAMBIOS EN LAS METODOLOGÍAS E INSTRUMENTOS

Desde el punto de vista metodológico estos cambios se traducen en el diseño de modelos más complejos de análisis; se ha desarrollado la evaluación multiniveles y muchos estudios comienzan a trabajar con diseños mixtos integrando estrategias y técnicas tanto cuantitativas como cualitativas (Froemel, 2009).

Por otra parte, ha existido una interesante discusión sobre la calidad de las pruebas de evaluación y sus efectos en el sistema educativo. Entre las críticas destacan: las pruebas miden el aprendizaje como conocimiento adquirido y no como competencia o desempeño; no se evalúa la capacidad de raciocinio y

de resolución de problemas; no consideran las habilidades comunicativas orales y escritas, entre otras (Pini, M.E, 2000; Kelleghan, Th., 2001, Ravela, P., *et al.*, 2006). Por otra parte, se ha demostrado, que las pruebas nacionales de selección múltiple inciden en la simplificación del currículum ya que los profesores comienzan a enseñar las materias que serán medidas y entrenan a los estudiantes en ejercicios y rutinas de respuesta (Kelleghan and Greaney, 2001; Ravela, P, 2001; Darling-Hammond, L. 2004).

Por último, y esta es una de las consecuencias más complejas en la región, la difusión de los resultados de las pruebas sancionan a las escuelas si obtienen un bajo puntaje. Ello produce, una tendencia a seleccionar a los mejores alumnos promoviendo, además, el abandono o cambio de la escuela con el fin de que los puntajes promedio sean mejores.

Para superar estos problemas es importante un cambio en el tipo de constructo y desarrollar pruebas que permitan valorar los aprendizajes en función de los grados de dominio o nivel de logro alcanzado por los estudiantes (Ravitch, D., 1996; Baker, E.; Linn, R., 2002; Darling-Hammond, L. 2004).

Para enfrentar las consecuencias negativas del uso de pruebas que tienen altas consecuencias se recomienda el desarrollo de evaluaciones que den cuenta del progreso de los aprendizajes y controlar los factores de contexto asociados a la realidad social de los estudiantes. Este es el valor añadido o valor agregado y que calcula el desempeño de una escuela utilizando datos contextualizados y comparando resultados en distintos momentos de la trayectoria escolar. Se analiza así cuanto progresan los estudiantes comparándose al grupo con sus propios datos de ingreso o línea de base.

Además de los avances en las teorías de aprendizaje existe un amplio consenso en que la evaluación de la calidad de la educación no debe estar centrada, exclusivamente, en los aprendizajes cognitivos de los estudiantes. Para la UNESCO, por ejemplo, una educación de calidad no solo es "aprender a conocer" sino que también es "aprender a ser" y "aprender a convivir". Sin duda que una educación de calidad es la que logra una adecuada síntesis entre el aprendizaje de materias y el desarrollo de las áreas mencionadas. Este concepto plantea desafíos metodológicos en cuanto a la evaluación de otras áreas y dimensiones del desarrollo de los niños.

Por otra parte, se hace necesario evaluar no sólo los resultados sino que también los procesos educativos. En efecto, la calidad debe considerar el aprendizaje y otros factores que den cuenta de la efectividad de los procesos educativos desarrollados en los establecimientos y que conducen a mejores aprendizajes. La ampliación del foco y del objeto de la evaluación supone también la existencia de otros instrumentos que permitan, por ejemplo, evaluar el desempeño docente y directivo; las prácticas en la sala de clases; y la escuela como institución (Murillo y Román, 2010). Es recomendable, a su vez, que estos recojan información cuantitativa y cualitativa de modo de dar cuenta de la cultura escolar en toda su complejidad.

Las preocupaciones señaladas favorecen nuevas relaciones entre los métodos cuantitativos y cualitativos. Los métodos cuantitativos se aplican con mayor complejidad, se asume que las variables no actúan de un modo lineal y aditivo sino que con una fuerza sinérgica; como una red de interrelaciones entre factores en un contexto determinado. En los 90 este tipo de enfoques alcanza un mayor desarrollo gracias a la aplicación de nuevas técnicas estadísticas basada en los modelos jerárquicos lineales y en el diseño de modelos analíticos más amplios y comprensivos.

Por su parte la evaluación cualitativa también ha alcanzado un importante desarrollo en América Latina. Diversos estudios han demostrado la importancia de las representaciones; las interacciones y los

contextos culturales, entre otros, en los cuales se desenvuelven las prácticas pedagógicas; las políticas y programas de innovación educativa. Se ha constatado, por ejemplo, que la cultura de la escuela; las expectativas que tienen los profesores sobre sus alumnos y el clima interno, entre otras dimensiones simbólicas, constituyen importantes factores de calidad de los aprendizajes (Carlson, 2000; Martinic, 2003; 2005; Muijs, 2003; UNICEF, 2005; Román 2008; Murillo, 2007). El desarrollo de los enfoques etnográficos; de los análisis del discurso en el aula y el uso del video como registro han favorecido la comparación y el estudio cualitativo de los procesos de enseñanza y de las practicas en el aula en distintos contextos culturales.

4. USO DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

La puesta en marcha de los sistemas de evaluación tiene, como uno de sus supuestos, el hecho de que una vez conocidos los resultados, éstos serían ampliamente empleados por los usuarios en distintos ámbitos decisionales. La teoría de la acción subyacente es que la información produce cambios cognitivos y en la práctica de los sujetos. Desde esta perspectiva, la mayoría de los sistemas de evaluación se organizan con el objetivo de aportar información, al menos, a cuatro públicos específicos que la requieren para la toma de decisiones: autoridades; directivos; docentes y familias.

Tradicionalmente se ha definido como principal destinatario de las evaluaciones a las autoridades y alta burocracia de los Ministerios de Educación. Se asume que estos funcionarios son los que toman las decisiones –o aconsejan a quienes las toman- y, por tanto, deben tener la mejor información posible.

Este tipo de enfoque, a su vez, asume que las decisiones descansan sobre una base objetiva y racional de argumentación. Mientras mas información y evidencia empírica mejor fundamentada estará la decisión. La evaluación se define así como la base racional de la decisión y se concibe como una actividad neutral, objetiva y que está por encima de los intereses particulares en juego en cualquier decisión política. La mayor parte de los estudios evaluativos han respondido a esta necesidad. Sin embargo, el impacto de estos en las decisiones ha sido menor de lo esperado.

Las decisiones suelen tomarse antes de concluir las investigaciones y en estas también influyen las preferencias y presiones de los grupos de interés. Por otra parte, las decisiones o la fuerza del consejo no siempre están en la cúspide del sistema sino que también en la base y en el involucramiento de los grupos de interés de la sociedad civil en la definición y discusión de la agenda pública.

En otra escala del sistema, esta teoría sostiene que los datos de las evaluaciones son importantes para directivos y docentes para producir cambios en sus procesos de trabajo y calidad de resultados. Sin embargo, se ha demostrado que las evaluaciones son muy poco utilizadas por directores y profesores y tienen un bajo efecto en las prácticas. En Chile, por ejemplo, los resultados de las evaluaciones nacionales no son muy utilizadas por directores y profesores y tienen pocas consecuencias en los cambios en la enseñanza y en los aprendizajes.

Por último, por lo general, la información no se comunica en forma clara a los padres, para que comprendan los alcances e importancia de los resultados alcanzados. La comunicación de resultados supone una serie de habilidades superiores y que, por lo general, no están presentes en los padres. Entre ellas, habilidades de comprensión de lectura y de conceptos matemáticos claves (p.e. promedio, porcentaje); lectura de tablas y gráficos, entre otros (Ravela, 2006a; Martinic *et al.*, 2008).

En síntesis, pese a la abundante información y desarrollo de los sistemas de evaluación hay insuficiencias en la comunicación hacia los actores y faltan interpretaciones que les ayuden a comprender los problemas que verifican los datos reunidos. Los formatos de comunicación de los resultados no consideran, por lo general, los lenguajes y realidades de los distintos actores de las comunidades educativas.

5. CONCLUSIONES

Los ciclos de las reformas educativas han incidido en el concepto y status de la evaluación educativa en América Latina. Estos coinciden, a su vez, con cambios en las teorías y metodologías de la evaluación abriéndose un amplio campo de problemáticas y de estrategias para abordarlos.

En las últimas dos décadas hay cambios en las teorías y métodos de la evaluación educativa. De un paradigma positivista se transita a otro interpretativo. De una teoría del aprendizaje conductista a otra constructivista. De un énfasis en los insumos y factores externos se pasa a una preocupación central por los procesos escolares y las prácticas pedagógicas de la sala de clase. En los análisis de datos se ha extendido el uso de las técnicas de multinivel jerárquico.

Por otra parte, se ha demostrado la necesidad de mejorar la calidad y validez de los instrumentos y las tendencias se dirigen hacia la evaluación de los desempeños, estándares y de los procesos en el aula.

Las pruebas nacionales e internacionales han demostrado ser muy útiles para dar una visión del país o comparar un conjunto de países. Pero esta información no es suficiente para buscar soluciones y definir líneas de trabajo en escalas intermedias y locales de acción como lo requieren las provincias, los municipios y las escuelas. En estos niveles se necesita tener información sobre los factores que están asociados al logro de los aprendizajes y, a la vez, un modelo de análisis apropiado para la realidad local que ayude a definir prioridades y opciones para producir cambios en la gestión pedagógica de las escuelas.

Por ello es importante promover procesos descentralizados de evaluación y que aborden con la diversidad requerida los contextos y factores asociados a los logros. Este tipo de evaluación puede complementar las evaluaciones nacionales y aportar información que permita a los propios actores educativos tomar medidas que mejoren la educación en sus planteles.

Por otra parte, es importante promover estudios de carácter longitudinal de tipo panel. En estos estudios una misma muestra de alumnos es observada durante varios años con el objetivo de estudiar los cambios en su desempeño y los factores que inciden en ello.

Para enfrentar el problema de las comparaciones de alumnos con realidades muy desiguales es importante trabajar, como se ha señalado, desde una perspectiva de valor agregado. Ello se aplica con un amplio desarrollo en Inglaterra, Francia y en Estados Unidos, entre otros.

Esta información es de gran utilidad para reconocer en cada uno de los establecimientos o centros escolares la diversidad propia en los progresos de aprendizaje y, al mismo tiempo, conocer los principales factores en los cuales habría que intervenir para mejorarlo y que pueden variar de un establecimiento a otro o de acuerdo a perfiles y características de los propios estudiantes.

La evaluación no solo ha tenido cambios conceptuales y metodológicos sino que también un cambio en el lugar que ocupa en la sociedad. Desde una función asociada directamente a quienes diseñan y toman

decisiones se pasa a otra en la cual constituye una herramienta para actores diferentes en distintos momentos del diseño y ejecución de las políticas.

Las reformas educativas actuales viven un cambio de ciclo. Después de la reorganización institucional de los sistemas y del cumplimiento de la fase de cobertura el foco de los cambios está en los procesos educativos y en los factores que inciden en la calidad de los resultados.

Este cambio de ciclo también implica una transformación en las relaciones Estado-Sociedad y en la distribución del conocimiento sobre las políticas educativas. Las reformas educativas han dejado de ser pensadas y ejecutadas exclusivamente por el Estado y el concepto mismo de racionalidad, que subyace en las políticas, vive una profunda transformación. De una racionalidad técnica basada en el conocimiento experto y exclusivo del tomador de decisiones estamos pasando a una racionalidad que descansa en el diálogo, la argumentación y en la conversación.

Hoy día la agenda pública y las decisiones se tejen en espacios *conversacionales* más que en un gabinete o en la cúspide del poder³.

Lo público no es sólo la acción de la autoridad pública o a la presencia y acción Gubernamental y del Estado en la sociedad (Mény, Y y J-C Thoenig, 1989). Por el contrario, lo público comienza a entenderse como el encuentro de la racionalidad estatal con la voluntad social. Es el gobierno en y desde un contexto de pluralidad amplia. Lo público es una intersección, es un espacio de todos (Laville, J-L.2005; Pestoff, V., Osborne, S.P., et T. Brandsen, 2006; Vaillancourt, Y, 2007 ; Patton, M. 1997 ; Scriven. M., 1997).

En este tipo de proceso las actividades de seguimiento y evaluación son fundamentales para el desarrollo de los discursos de los actores y la construcción de las mejores soluciones y de políticas a los problemas que se deben enfrentar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. (2000). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. En E. Cohen. *Educación, conocimiento y equidad*. Santiago de Chile: Sur Ediciones.
- Artiles, A. (1994). La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos un estudio de caso en escuelas primarias de Guatemala. Ponencia presentada en la *Conferencia Anual de la Comparative and International Education Society*. San Diego, CA.
- Baker, E., Linn, R. (2002). *Validity issues for accountability systems*. Center for the Study of Evaluation. Los Angeles, CA. Disponible en: <http://www.cse.ucla.edu/CRESST/Reports/TR585.pdf>.
- Bellei, C, Muñoz, G., Raczynski, D., Pérez, L.M (2003). Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?. Hevia, R., *La Educación en Chile Hoy*, pp.347-372. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1964). *La reproduction*. Paris: Ed. Minuit.
- Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2006). Calidad de la educación. *Claves para el debate*. Santiago: Ril editores.

³ Conversar es "converger en algo", "estar juntos en algo".

- Cabrero, E. (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en Mexico. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes. *Revista Gestión y política pública*, 11(2), pp. 189-231 Mexico: CIDE.
- Carlson, B. (2000). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres de Chile?. En *Revista de la CEPAL*, 72, pp.165-184.
- Coleman, J. et al., (1966). *Equality of educational opportunity*. Washignton, D.C.: U.S. Office of Educational, National Center for Educational Statistics.
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis de Magister en Educación, mención en Administración Educacional. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Edmonds, R. (1979). Effective School for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, pp. 15-27.
- Froemel, J.E. (2009). La Efectividad y la Eficacia de las Mediciones Estandarizadas y de las Evaluaciones en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), pp. 10-28.
- Froemel, J.E. (2003). Evaluación de la calidad de la educación con equidad. El modelo de valor agregado. *Revista Persona y Sociedad*, 17(1), pp.165-178.
- Kelleghan, Th. and Greaney, V. (2001). The globalisation of assessment in the 20th century. *Assesment in education*, 8, pp. 87-102.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), pp.1047-1085. Edición española parcial "Estándares, accountability y reforma escolar". Biblioteca virtual de Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (Rinace). Disponible en: <http://www.rinace.org/>
- Darling-Hammond, L. (2005) Estándares, Accountability y Reforma Escolar., *Seminario Universidad Alberto Hurtado*. Escuela de Educación, Universidad de Stanford: PREAL.
- Hanson, M. (1997). *La descentralización educacional: problemas y desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Laville, J-L. (2005). Sociologie des services. Entre marché et solidarité. Paris: Eres.
- LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Martinic, S. y M. Pardo (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Chile*. En: Murillo, J. (2003).
- Martinic, S. (2003). Representaciones de la desigualdad en la cultura escolar. *Revista Persona y Sociedad*, 17(1), pp. 129-146., Universidad Alberto Hurtado-Ilades.
- Martinic, S., Sebastián, C., Cortes, F., Salinas, V., Larrain T. (2008). Estrategia de comunicación y análisis de resultados SIMCE para la acción. *Camino al Bicentenario: propuestas para Chile*, pp. 19-46. Santiago: Vicerrectoría de Comunicaciones, PUC.
- Mény, Y. y Thoenig, J.C. (1989). *Les politiques publiques*. Paris: PUF.
- Mizala, A., Romaguera, P. (1998). Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena., *Documentos de Trabajo, Serie Economía* (36). Santiago de Chile : Universidad de Chile.

- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en Educación*, 1(2), Consultada el 10 de abril de 2003 en www.ice.deusto.es/rinace/reice.
- Murillo, F.J. (coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (coord.) (2004). La mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, pp. 48-79.
- Murillo, J (2005). La Investigación en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como motor para el incremento de la Calidad Educativa en Iberoamérica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2).
- Murillo, F.J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, pp. 97-120.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2008). [Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales](#). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), pp.6-35.
- Ozlak, O. (1997). Estado y Sociedad. Colección CEA-CBC, *Las nuevas reglas de juego*, 1. Buenos Aires: UBA.
- Ozlak, O. (1999) Quemar las naves (o cómo lograr reformas estatales irreversibles). Ponencia presentada al *IV Congreso Internacional del CLAD*, 19-22 de Octubre 1999. México.
- Patton Quinn, M. (1997). Toward distinguishing empowerment evaluation and placing it in a larger context. *Evaluation Practice*, 18(2), pp. 147-163.
- Pini, E.M., (2000). Lineamientos de política educativa en los Estados Unidos: debates actuales. Significados para A.Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 8(18). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n18.html>.
- Pestoff, V., Osborne, S.P., et Brandsen, T. (2006). Patterns of co-production in public services. Some concluding thoughts. *Public Management Review*, 8(4), pp. 591-595.
- PREAL (2006). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Grupo de trabajo sobre estándares en Evaluación. Santiago: PREAL.
- Ravela, P. (2006a) ¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de Evaluación Educativa en América Latina? *PREAL*, 22, pp. 181-248. Santiago de Chile: PREAL.
- Ravela, P., Wolf, L., Valverde, R., Esquivel, J.M. (2006b). *Los próximos pasos: ¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?*, pp.53-122. Santiago de Chile: PREAL.
- Ravitch, D. (1996). *Estándares nacionales en educación*. Santiago de Chile: PREAL.
- Raczynski D., Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Reimers, F. (2001). *Unequal Schools, Unequal Chances*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reimers, F. (2002). Tres paradojas educativas en América latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. Documento preparado para el *Diálogo regional en Educación Junio 2002*. BID.

- Reynolds, D. (1989). School Effectiveness and School Improvement. A Review of the British Literature. D. Reynolds; B. Creemans (eds). *School Effectiveness and Improvement*. London: RION.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, pp.209-225. Santiago de Chile: UNESCO.
- Román, M. (2006). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Pensamiento Educativo*, 39, pp.69-86.
- Sandoval, A. y Barrón, J.C. (2007). El programa de investigación del movimiento de escuelas eficaces: hacia una perspectiva basada en los actores en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), pp. 264-270. Consultado el 10 mayo 2008 en en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art36.pdf>.
- Scriven, M. (2003). Evaluation in the new millennium: the transdisciplinarity vision. Donaldson, S.I. and Scriven, M.(eds) *Evaluating social programs and problems: vision or the new millennium*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling:research, theory and practice*. Londres: Casell.
- Schiefelbein, E. (1984). La investigación sobre la calidad de la enseñanza en América Latina. En Revista *La Educación de OEA*, 28(96), pp. 88-116.
- Schiefelbein, E., Farrel, J. (1982). *Eight Years of Their Lives: Trough Schooling to the Labor Market in Chile*. Ottawa: IDRC.
- Schiefelbein, E., Farrel, J. (1973). Expanding the Scope of Educational Planning: the Experience of Chile. *Interchange*, 2(1), pp. 18-30.
- Schleicher, A. (2006). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. Polanco, J. (ed). *Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA*, pp.11-47. Madrid: Santillana.
- Shepard, L., (2000). The role of assessment in a learning cultur. *Educational Researcher*, 29(7), pp. 4-14.
- Solari, A. (1994). La desigualdad educativa: problemas y políticas. *Serie Políticas Sociales* (4). Santiago, CEPAL.
- Tedesco, J.C., (1998), Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina. *Revista Paraguaya de Sociología*, 35(2). pp. 7-18.
- Teddlie, C. and Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Falmer Press.
- Tylor, C. y Lyons, L. (1996) Theory-based Evaluation. *Evaluation practices*, 17(2), pp 177-184.
- UNICEF (2004). *Escuelas Efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?*.
- Unesco (2000). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Vaillancourt, Y., (2007). *La co-construction des politiques publiques avec l'apport de l'économie sociale*. (juillet 2007 m.s)
- Wolf, L. (2006), Las evaluaciones educacionales en América Latina. Avance actual y futuros desafíos. *PREAL* (2006), pp. 13-52.

Zorrilla, M. y Ruíz, G. (2007). Validación de un modelo de Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Factores de la escuela: cultura para la mejora. El caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), pp. 200-204. <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art26.pdf>.

