

Cooperación internacional en evaluación de la educación en América Latina y el Caribe

Análisis de la situación
y propuestas de actuación

Alejandro Tiana Ferrer

Banco Interamericano de Desarrollo

Washington, D.C.

**Serie de informes técnicos del
Departamento de Desarrollo Sostenible**

Catalogación (Cataloging-in-Publication) proporcionada por
Banco Interamericano de Desarrollo
Biblioteca Felipe Herrera

Tiana Ferrer, Alejandro.

Cooperación internacional en evaluación de la educación en América Latina y el Caribe :
análisis de la situación y propuestas de actuación / Alejandro Tiana Ferrer.

p. cm. (Sustainable Development Department Technical papers series ; EDU-115)
Includes bibliographical references.

1. Education--Latin America--Evaluation. 2. Education--Caribbean Area--Evaluation.
3. International cooperation. I. Inter-American Development Bank. Sustainable Development
Dept. Education Unit. II. Title. III. Series.

379.174 T453 --dc21

Alejandro Tiana Ferrer es el actual presidente de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA*) y profesor y Vice Rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. Este estudio, que representa parte del seguimiento de la Cumbre de Santiago, fue encargado por el Banco Interamericano de Desarrollo y financiado con fondos fiduciarios españoles.

Las opiniones expresadas son del autor y no representan necesariamente la posición oficial del Banco Interamericano de Desarrollo.

diciembre de 2000

Esta publicación (Nro. de referencia EDU-115) puede obtenerse dirigiéndose a:

Unidad de Educación, Publicaciones
Banco Interamericano de Desarrollo
1300 New York Avenue, N.W.
Washington, D.C. 20577

Correo electrónico: sds/edu@iadb.org
Telefax: 202-623-1558
Sitio de Internet: www.iadb.org/sds/edu

Prólogo

El presente trabajo trata sobre la naturaleza y el alcance de la participación de los países latinoamericanos en programas regionales e internacionales de evaluación educativa, tratando de identificar sus puntos fuertes y débiles. Finaliza con un conjunto de propuestas, entre las cuales se incluyen la formación y la asistencia técnica, para aumentar la cooperación internacional. También sostiene que una mayor cooperación entre países conducirá a una calidad técnica más alta y a una mejor utilización de las evaluaciones educativas basadas en los países.

El autor de este informe, Alejandro Tiana Ferrer, es el actual presidente de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y profesor en la Universidad Nacional Abierta de España, además de ser una reconocida autoridad en la materia.

Encargado por el Banco Interamericano de Desarrollo, este estudio fue financiado con fondos fiduciarios españoles. Fue presentado en una reunión organizada por el Gobierno de Brasil y el Banco en marzo de 2000, como parte del seguimiento a la Cumbre de Santiago.

Actualmente, casi todos los países de la región están llevando a cabo programas de evaluación de resultados educativos. A través de su programa de préstamos, así como también de asistencia técnica, el Banco Interamericano de Desarrollo coopera con muchos de estos países para fortalecer sus sistemas de evaluación educativa, ya sea técnicamente y por medio de una mejor utilización de los resultados. Al brindar la razón y justificación para una mayor cooperación internacional, este informe contribuye en forma importante al proceso de mejorar la medición del logro de los objetivos educativos, lo cual es fundamental para aumentar la calidad de la educación en la región.

Claudio de Moura Castro
Asesor Senior en Educación
Unidad de Educación
Departamento de Desarrollo Sostenible

Blank page

Índice

Resumen	1
El auge de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe	3
La participación de los países de América Latina y el Caribe en proyectos internacionales de evaluación educativa	5
Perspectivas para la cooperación internacional de los países de América Latina y el Caribe en proyectos de evaluación educativa	20
Alternativas de actuación existentes para la cooperación internacional en proyectos de evaluación educativa	29
Propuesta de prioridades futuras	36
Referencias	39
Anexo	41

Blank page

Resumen

Casi todos los países de América Latina y el Caribe han comenzado a instituir programas de evaluación del aprendizaje y logro estudiantil, al mismo tiempo que varios grupos regionales e internacionales también han iniciado o expandido programas de carácter internacional. Este trabajo analiza la situación con respecto a la cooperación internacional en las evaluaciones educativas y propone que tal cooperación mejorará en forma significativa la calidad de las evaluaciones basadas en los países.

Entre los programas regionales e internacionales actuales, se encuentran varios. El Programa de Evaluación de la Calidad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) está principalmente enfocado en el entrenamiento y el intercambio de información. En diferentes reuniones se han discutido cuestiones tales como el análisis de los instrumentos evaluativos y la evaluación de maestros. Se ha brindado asistencia técnica a algunos de los países más pequeños.

El Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO/OREALC ha realizado una prueba regional de logros en matemática y lenguaje en el 3° y 4° grado, para luego analizar los resultados, especialmente en relación a los factores asociados con el aprendizaje. Se espera que UNESCO/OREALC se concentre cada vez más en el apoyo a la cooperación internacional y en cuestiones relacionadas con la utilización de evaluaciones.

El Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación Educativa del Programa de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), recientemente establecido, ha estado tratando de crear una red de profesionales que trabajan en el área con el fin evaluar la calidad de las evaluaciones y para abrir el debate sobre el impacto que las evaluaciones tienen sobre el aprendizaje.

El Programa de Indicadores Mundiales de la Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) creó un estricto conjunto de indicadores comparativos de la educación, ahora incluye un grupo de países en desarrollo, entre los que se incluyen seis de la región. UNESCO/OREALC está procurando desarrollar un programa complementario para la región.

El Programa para la Evaluación Internacional del Estudiante (The Program for International Student Assessment, PISA) de la OCDE, que comenzó en 1998, busca medir las habilidades y aptitudes de estudiantes de 15 años de edad en términos de sus necesidades en el mundo del trabajo. Eventualmente, cubrirá además lectoescritura, matemática y ciencias.

La Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA), un programa de cooperación internacional, ha realizado evaluaciones del aprendizaje desde 1959 y, recientemente, ha auspiciado la Tercera Encuesta Internacional sobre Matemática y Ciencias. También se están llevando a cabo programas en las áreas de alfabetización, educación cívica y lectura, así como también de seguimiento en el campo de las ciencias y la matemática.

Los países latinoamericanos muy probablemente participen en los programas regionales pero solamente unos pocos, en especial aquellos más grandes y avanzados, han tomado parte en los programas internacionales. Es importante notar que los programas regionales tienen intereses que se superponen y que, hasta ahora, no han coordinado sus actividades en forma adecuada.

En el futuro será muy posible que se dé una mayor participación de los países latinoamericanos en programas regionales e internacionales ya que existe un mayor entendimiento de la importancia de participar en estos esfuerzos como una forma de fortalecer las capacidades de los países. La cooperación internacional puede contribuir en la definición de estándares, el establecimiento de cifras de referencia y en la identificación de los factores asociados con el aprendizaje. Otras áreas de importancia son la formación profesional, la elaboración de indicadores y el desarrollo de centros regionales de excelencia. Se espera que UNESCO, la OEI y

PREAL continúen con sus labores en la región y que aumenten la cooperación, mientras que la IEA está procurando involucrar a más países en desarrollo en sus programas.

Con respecto a la organización, es importante, más bien, fortalecer la coordinación entre los grupos que están trabajando en este área (UNESCO/OREALC, OEI y PREAL). También será importante considerar en qué forma instituciones como la IEA pueden estimular programas regionales que estén ligados a otros de carácter internacional.

El auge de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe

La concepción y puesta en marcha de sistemas de evaluación de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe es un fenómeno que se ha dejado sentir claramente durante la última década. Aunque ya con anterioridad al año 1988, se iniciaron experiencias pioneras en la región, esa fecha puede considerarse como el verdadero punto de arranque de la nueva tendencia, puesto que fue entonces cuando algunos países como Chile o Brasil comenzaron a dar los primeros pasos para poner en funcionamiento sus actuales sistemas nacionales de evaluación. A comienzos de los años noventa se iniciaría el proceso en Honduras (1990), Colombia (1991), República Dominicana (1992), Argentina (1993) y El Salvador (1993), países a los que seguirían más adelante otros como México (1994), Costa Rica (1995), Paraguay (1995), Venezuela (1995) o Bolivia (1996). Cuando llegamos al final de la década, puede afirmarse que la preocupación por la evaluación de la educación ha llegado a extenderse ampliamente por toda la región (Aranzibia, 1997; Wolff, 1998).

Pero del mismo modo que podemos hablar de la relativa novedad de este fenómeno, al menos en comparación con el largo proceso desarrollado en otros países del continente americano, como Estados Unidos o Canadá, o incluso con el seguido por algunos países europeos, también podemos hablar de su indudable empuje. En efecto, no sólo es destacable la rápida expansión que han experimentado los sistemas de evaluación de la calidad de la educación, sino también la decisión con que ese proceso se ha llevado a cabo. Asimismo, la voluntad política que han mostrado los responsables de la educación a la hora de poner en marcha dichos sistemas, se ha visto reflejada en la inclusión de los mismos en varios textos legales de gran importancia, como

es el caso de las leyes generales de educación con rango orgánico o constitucional de Colombia, Brasil o Chile. En conjunto puede decirse que, si bien los países de América Latina y el Caribe se han sumado sólo recientemente a esta tendencia que se aprecia a escala universal, lo han hecho con decisión y empuje. Ello no quiere decir, obviamente, que los sistemas implantados no tengan algunas deficiencias ni que su funcionamiento sea plenamente coherente. Pero, considerado en su conjunto, la sensación dominante es la de un proceso pujante y llamado a seguir desarrollándose.

El propio nombre de *sistemas de evaluación de la calidad* que se ha extendido en la región es significativo. En efecto, la puesta en marcha de mecanismos de evaluación ha ido estrechamente ligada a la prioridad política concedida en la misma época a la mejora de la calidad de la educación. Frente a las políticas de expansión y acceso a la educación de épocas anteriores, la década de los noventa se ha caracterizado por el énfasis puesto en la calidad de la educación. Si bien la Conferencia que celebró la UNESCO en Jomtien, en 1990, estuvo dedicada al tema de “Educación para todos”, la reunión de ministros de Educación de la OCDE de ese mismo año tuvo como lema el de “Una educación y una formación de calidad para todos”. Ese giro no es simplemente lingüístico, sino que responde a una nueva definición de prioridades. La nueva orientación política que comenzó apreciándose ya a finales de los ochenta entre los países más desarrollados, ha acabado afectando a todos, también a los de América Latina y el Caribe, según avanzaban los noventa.

De acuerdo con esa nueva tendencia, la puesta en marcha de sistemas de evaluación está ligada

a la preocupación por el mejoramiento de la calidad. La evaluación es concebida como un poderoso instrumento al servicio de la mejora cualitativa de la educación, gracias al conocimiento valorativo que proporciona sobre la realidad. Estrictamente hablando, no se puede decir que evaluar sea sinónimo de mejorar, pero sí puede considerarse una condición necesaria para la mejora, ya que permite estimar el grado de logro de los objetivos propuestos e identificar las principales fortalezas y debilidades de las acciones desarrolladas. Por otra parte, también hay que destacar la conexión que se ha establecido entre evaluación y seguimiento de los procesos de reforma educativa, en un periodo en que tantos países de la región se encuentran sumergidos en ambiciosas transformaciones de sus sistemas de educación y formación (Alvarez H. y Ruiz-Casares, 1997). A través de esa doble conexión con la mejora de la calidad y con el pilotaje de los procesos de cambio, la evaluación se ha convertido en un recurso de primer orden al servicio de un nuevo estilo de hacer política educativa, como se ponía de relieve en el seminario celebrado en Río de Janeiro en 1997.

La expansión de los sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación ha ido acompañada de un creciente interés por la cooperación internacional en este campo. Así, en los últimos años se han iniciado en la región algunos programas de cooperación internacional en materia de evaluación, entre los que destacan especialmente los desarrollados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO. Además, se han celebrado algunos encuentros internacionales que han atraído la atención de los especialistas, como el mencionado de Río de Janeiro en 1997, celebrado por iniciativa del go-

bierno brasileño y la UNESCO, o el que tuvo lugar en Buenos Aires en 1998, por iniciativa del gobierno argentino y la OEI, en los que participaron representantes de la mayoría de los países latinoamericanos.

El objetivo de este documento no es otro que el de analizar la situación de la cooperación internacional en materia de evaluación educativa en los países de América Latina y el Caribe, tratando de identificar sus puntos fuertes y débiles, así como las posibilidades que plantea. El propósito de dicho análisis es avanzar algunas reflexiones que sirvan para debatir acerca de las prioridades que deberían establecerse en este campo para el futuro próximo.

Con la intención de responder a esos planteamientos, el documento comienza por analizar la participación de los países de la región en los diversos proyectos internacionales actualmente en desarrollo, así como las características principales de éstos. A continuación analiza las perspectivas actuales y las posibles líneas de acción que se abren de cara al futuro, para terminar valorando las principales alternativas existentes y sugiriendo algunas propuestas concretas que deben someterse a discusión. Para elaborar el trabajo, se ha consultado diversa documentación producida por los programas analizados, al tiempo que se ha contado con la colaboración de un buen número de informantes cualificados y de actores destacados en el campo de la evaluación educativa. No obstante, es necesario subrayar que las ideas y opiniones aquí expresadas corresponden exclusivamente al autor del documento y no reflejan necesariamente los puntos de vista ni las opiniones de los informantes. Aún con mayor razón, no pueden entenderse como vinculantes para los principales agentes en este campo.

La participación de los países de América Latina y el Caribe en proyectos internacionales de evaluación educativa

A medida que ha ido creciendo el interés de los países latinoamericanos y caribeños por la evaluación de la calidad de la educación, también ha ido aumentando su participación en proyectos de cooperación internacional en ese ámbito. No obstante, como se verá en este apartado, el grado de participación general es aún limitado y presenta lagunas, si bien parece estar llamado a crecer en los próximos años.

Los proyectos de cooperación internacional en que actualmente están participando los países de la región son diversos y tienen diferentes propósitos y cobertura: algunos tienen un carácter estrictamente regional, mientras que otros abarcan áreas geográficas más amplias; unos promueven la realización de estudios comparativos de rendimiento, mientras que otros tienen como objetivo prestar apoyo de diverso tipo para el desarrollo de los sistemas nacionales de evaluación. A continuación se analizan los cuatro programas considerados más importantes, centrándose sobre todo en la incidencia que tienen en la región. Aunque puedan existir algunos otros proyectos transnacionales de evaluación educativa, el análisis aquí realizado se ha circunscrito a los que tienen mayor envergadura y una presencia internacional más destacada.

PROGRAMA DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION (OEI)

Este programa fue iniciado como resultado de la Asamblea General de la OEI celebrada en 1994, siendo aprobado posteriormente por la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en 1995. Está orientado hacia el desarrollo y la consolidación de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación de los países iberoamericanos, para lo cual concede especial importancia a la capacitación de los equipos técni-

cos responsables de dichos programas y a la producción de materiales de apoyo.

De acuerdo con su concepción general, el programa pretende ponerse al servicio tanto de los países cuyos sistemas de evaluación están en fase de desarrollo, como de los que se encuentran en fase de consolidación. Más que realizar estudios comparativos de rendimiento, lo que no entra por el momento en sus previsiones, el programa quiere acomodarse a la diversidad existente de situaciones nacionales, favoreciendo y potenciando el desarrollo de los sistemas de evaluación de los países asociados.

Debido a ese carácter amplio y flexible, el programa ha conseguido contar con la participación de un gran número de países iberoamericanos, aunque hay que reconocer que no todos ellos adoptan un papel igualmente activo. Los países actualmente participantes son los siguientes: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Dado su carácter gubernamental, participan en el programa distintas instituciones vinculadas a los Ministerios de Educación de los países asociados, o bien designadas por ellos. Cuenta, por lo tanto, con una amplia representación de los responsables de los sistemas de evaluación de la calidad de los países iberoamericanos. Es necesario señalar que, dada la definición iberoamericana de la OEI, el programa no abarca a los países anglófonos ni francófonos de América Latina y el Caribe, al tiempo que incluye a España.

Los gastos originados por el funcionamiento del programa son cubiertos mediante las aportaciones de los países participantes, existiendo diver-

sas modalidades de contribución. Además, algunos países realizan una aportación especial y la OEI también contribuye con su propio presupuesto y con sus recursos materiales y personales.

El objetivo general del programa consiste en potenciar el desarrollo de los sistemas nacionales de evaluación de los países participantes. Para alcanzarlo, se han establecido varios objetivos específicos, entre los que merece la pena destacar los siguientes:

- Facilitar el intercambio de experiencias nacionales y la cooperación entre los países iberoamericanos en materia de evaluación.
- Apoyar, mediante su capacitación, la formación y consolidación de equipos técnicos.
- Asistir técnicamente en el diseño y aplicación de modelos y metodologías de evaluación que respondan a las características de cada uno de los países participantes.
- Desarrollar alternativas metodológicas que permitan mejorar progresivamente los diversos aspectos del proceso evaluativo.
- Promover la utilización eficiente y el aprovechamiento de la información producida por los sistemas nacionales de evaluación.

En realidad, no todos esos objetivos específicos se han alcanzado por igual. Los dos últimos han quedado en buena medida en el terreno de las formulaciones, inspirando solamente algunas acciones más o menos tímidas, mientras que los tres primeros han trazado las directrices principales de su plan de actuación. Eso puede observarse al contrastar la formulación de objetivos con las cuatro líneas de acción seguidas hasta el momento:

1. *Capacitación*: Una de las actividades principales del programa ha sido la celebración de seminarios, talleres de trabajo, reuniones consultivas y otros encuentros similares, orientados a mejorar la formación de los equipos responsables de los sistemas nacionales de evaluación. En esas reuniones se han abordado temas como el análisis de los

instrumentos de evaluación, la evaluación de los docentes y los centros escolares, o los factores asociados al rendimiento. Mientras que algunas de esas reuniones contaron con la participación de todos los países asociados, otras estuvieron encaminadas a capacitar a los técnicos de algunas regiones con mayores carencias, como es el caso de Centroamérica y el Caribe. Por ejemplo, en abril de 1996 se celebró una reunión de capacitación en San José de Costa Rica, para los países centroamericanos, y en noviembre de ese mismo año se celebró otra en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), para los andinos.

2. *Asistencia técnica*: El programa ha desarrollado diversas misiones de asistencia técnica, tanto bilateral como multilateral, de la que se han beneficiado países como Paraguay, Bolivia, Venezuela, Perú, Honduras o El Salvador. Con el paso del tiempo, esta línea de actuación se ha convertido en una de las principales, concediéndosele una importancia creciente. Como medio para asegurar un mejor desarrollo de esta línea de trabajo, el programa ha elaborado un directorio de expertos y de instituciones que pueden colaborar en las tareas de asistencia técnica.
3. *Producción editorial*: El programa ha editado un conjunto de materiales relativos a la evaluación de la calidad de la educación. La mayoría de ellos consisten en las actas o memorias de las actividades celebradas, pero también ha editado un cierto número de documentos preparados por encargo, algunos de los cuales están también disponibles a través de Internet. Las líneas de publicación son varias, abarcando análisis comparativos de los sistemas nacionales de evaluación, repertorios bibliográficos, métodos y técnicas para la construcción de instrumentos y políticas de difusión y uso de los resultados de la evaluación.
4. *Bancos de información*: El programa se ha propuesto elaborar un banco de información bibliográfica sobre evaluación, otro que recoja los instrumentos de evaluación utilizados en los países participantes y un tercero que incluya la relación de los expertos y especialistas de la región en estos temas. No

obstante, hay que señalar que esta cuarta línea de actuación ha producido menos resultados concretos hasta el momento que las tres anteriores, especialmente en la tercera de las orientaciones mencionadas.

El programa entiende la evaluación como una herramienta para la gestión de las políticas educativas y como un instrumento de información pública, teniendo siempre como meta la mejora cualitativa de la educación. Por lo tanto, este Programa subraya siempre su conexión con la formulación y análisis de las políticas educativas de los países iberoamericanos. Es importante señalar que, en las diversas declaraciones de las asambleas de la OEI, el logro de una mejora de la calidad está íntimamente ligado a la consecución de una mayor equidad en materia educativa. De acuerdo con esa concepción, calidad y equidad son dos caras de una misma moneda, que deben marchar estrechamente unidas. La muestra más clara de ese planteamiento se encuentra en la denominación del nuevo programa de la OEI previsto para el próximo bienio, que lleva por título “Calidad y equidad de la educación”. En su componente de “calidad”, el programa pretende continuar con las actuaciones emprendidas en la etapa anterior en torno a la evaluación de la calidad de la educación. Aunque sea de pasada, es necesario señalar que esa estrecha conexión entre calidad y equidad es una característica de otros programas desarrollados en la región, como es el caso de los promovidos por OREALC, siguiendo sin duda los principios trazados en el Informe Delors para el siglo XXI (Delors, 1996).

LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION (OREALC-UNESCO)

El Laboratorio fue creado en 1994 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO y constituye la concreción operativa de uno de sus programas estratégicos, genéricamente denominado “Evaluación de la calidad de los aprendizajes”. OREALC cuenta con otros dos programas estratégicos que tienen que ver con la evaluación educativa, denominados respectivamente “Sistema de estadísticas e indicadores en educación” y “Evaluaciones comparativas de reformas edu-

cativas”. Todos esos programas pretenden servir al desarrollo de nuevas estrategias orientadas hacia la mejora de la calidad de la oferta educativa. Al mismo tiempo, pretenden desarrollar métodos que permitan percibir los resultados del esfuerzo que los países realizan en materia de educación. Por lo tanto, también para este programa la evaluación es considerada un elemento clave para la formulación de políticas educativas, así como para el seguimiento y la ejecución de las mismas.

El laboratorio es concebido como una red de sistemas de medición y evaluación de la calidad, de carácter gubernamental y coordinado desde la oficina de OREALC en Santiago de Chile. Su primera actuación importante consistió en la realización del *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Dicho proyecto se basó en la aplicación de unos cuestionarios de contexto y unas pruebas de matemáticas y de lengua (española y portuguesa, según los países) a una muestra de alumnos de tercero y cuarto grados de enseñanza básica, así como la aplicación de cuestionarios a sus familias, a sus profesores y a los directores de los centros educativos. Las pruebas y cuestionarios se aplicaron entre los meses de junio y noviembre de 1997 y el primer informe se hizo público en 1998 (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998).

El estudio adoptó los criterios técnicos habitualmente aplicados en este tipo de proyectos internacionales. La elaboración de las pruebas se llevó a cabo como resultado de un proceso de análisis curricular y de la construcción de unas matrices de objetivos curriculares, realizados de manera cooperativa entre los países participantes. Los coordinadores del proyecto consideran que el análisis curricular previo tuvo una homogeneidad notable, como consecuencia del sustrato cultural común de este grupo de países, lo que en su opinión redundaría en favor de la validez de las pruebas y habría facilitado su proceso de elaboración.

El estudio tuvo carácter muestral, abarcando en cada país a una muestra representativa del conjunto nacional y de los estratos previamente definidos. En total, fueron examinados 48.688 ni-

ños y niñas de los grados tercero y cuarto de la educación básica, 41.088 familiares suyos, 3.675 de sus profesores y 1.387 directores escolares. Los análisis estadísticos realizados se basaron en procedimientos estandarizados, aunque quizás se podría avanzar más en el análisis mediante la aplicación de técnicas estadísticas más innovadoras.

En el estudio participaron 13 países, aunque los datos del informe publicado correspondían sólo a 11 de ellos (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Honduras, México, Paraguay, República Dominicana y Venezuela). Los datos de los otros dos países que participaron en el estudio (Costa Rica y Perú) no fueron incluidos en el informe por motivos diferentes. Los resultados de este estudio pueden verse en los Cuadros 2 y 3 del Anexo. El estudio muestra como los resultados obtenidos por los estudiantes cubanos están significativamente más altos que los resultados obtenidos por los estudiantes de los demás países participantes.

La financiación del estudio se ha asegurado a través de varias vías. Por una parte, los países participantes han contribuido siquiera parcialmente a cubrir el presupuesto mediante sus propios recursos y sus aportaciones económicas. Por otra parte, algunos organismos internacionales, como el BID, y algunas fundaciones privadas, como la Fundación Ford, han cubierto una buena parte del presupuesto de gastos. Por último, la propia OREALC-UNESCO ha contribuido con sus recursos materiales y personales.

Uno de los principales méritos del proyecto consiste en que se trata del primer estudio internacional de rendimiento que cubre un número significativo de países latinoamericanos y caribeños. Los restantes estudios de este tipo que aquí se analizan apenas han contado con participación de los países de la región, como podrá verse más adelante. Y el Programa de la OEI, que también abarca un número importante de países de la región y realiza análisis comparativos, no contempla la realización de estudios de rendimiento.

Los autores del estudio conceden gran importancia a la realización del análisis de los que denominan *factores asociados*, consistentes en algu-

nas variables de entrada y de proceso relativas a aspectos como los siguientes: gestión y política, currículo planificado y realizado, directivos y su gestión, profesor y su desempeño, familia y su compromiso educacional, alumnos y sus características. El análisis del efecto de dichos factores sobre los resultados alcanzados, debe permitir sobrepasar el simple estadio de la medición del rendimiento educativo y entrar en un plano interpretativo, mucho más prometedor para la elaboración de políticas educativas. En estos momentos se está completando un segundo informe que examina en detalle estos factores asociados.

Además de los informes básicos del estudio realizado, el laboratorio ha editado una serie de publicaciones denominada *Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Entre dichos trabajos se encuentran los relativos a los modelos conceptuales aplicados y a las principales hipótesis planteadas. En conjunto, constituyen una serie valiosa de publicaciones, que se diferencian de las editadas por la OEI en el hecho de estar centradas sobre todo en el propio estudio y en las técnicas que le sirven de fundamento. Desde ese punto de vista, su objetivo es más modesto, si bien algunos de los títulos abordan cuestiones generales sobre los sistemas de evaluación de la educación.

Además de esta coincidencia parcial en la política de publicaciones, existen otras superposiciones dignas de atención entre el Programa de la OEI y el Laboratorio de OREALC. En efecto, si bien este último está centrado en la evaluación del rendimiento educativo, por medio de la realización de estudios comparativos y la generación de estándares regionales, con el paso del tiempo también ha ido orientándose hacia el apoyo técnico a los países, tanto en recursos humanos como en bases de datos, y hacia la constitución de un foro de discusión técnico-política sobre el aprendizaje y las variables que en él influyen. Al producirse una superposición parcial de intenciones y objetivos entre ambas iniciativas, cabría quizás esperar una mayor cooperación o coordinación entre ambas de la que efectivamente ha tenido lugar hasta el momento. Esta cierta dispersión de actuaciones, a la que se aludirá más extensamente, se traduce en un aprovechamiento menos efectivo de lo que sería

deseable de los limitados recursos existentes en la región.

En el momento actual se está procediendo al inicio de la segunda fase de los trabajos del Laboratorio. En esta etapa se trabajará eficientemente en cooperación y estrecha coordinación con los demás entes multilaterales que desarrollan acciones relacionadas con la evaluación educativa y de igual manera, con aquellos que se orientan a actividades complementarias en la región. En el primero de los aspectos señalados, ya se han logrado acuerdos preliminares para establecer y reforzar lazos con PREAL y con OEI. Para el caso de los organismos que realizan actividades complementarias, es necesario asegurar una adecuada articulación con el Programa regional de indicadores y estadísticas educativas emprendido por UNESCO/OREALC. Tales aspectos, así como otros a ser señalados más adelante, han sido discutidos como parte de la Línea Dos del seguimiento de la Cumbre de la Américas, en materia de educación.

Las líneas de acción inicialmente consideradas para el proyecto del Laboratorio son:

- Realización de estudios internacionales.
- Fomento de la determinación de estándares de calidad educativa.
- Impulso de un programa de investigación evaluativa ligado a políticas educativas.
- Desarrollo de un programa de fortalecimiento de los sistemas nacionales de evaluación de los países miembros.

Con respecto a la realización de estudios latinoamericanos y teniendo en cuenta que la posibilidad de un segundo estudio no es una opción para el corto plazo, UNESCO/OREALC está trabajando en completar el primer estudio con los datos de los países que faltan, así como la incorporación de América Central por medio de un proyecto *ad-hoc*, y que sería financiado por fuentes alternativas que ya se han contactado.

En cuanto al fomento de la determinación de estándares de calidad educativa, es pertinente considerar el desarrollo de un programa de acti-

vidades conjuntas con PREAL, ya que se trata de un área en la cual este organismo ha desarrollado acciones significativas. Del mismo modo, parece conveniente buscar un acuerdo con los países de América Central, con el fin de aprovechar al máximo la experiencia que han desarrollado desde hace algún tiempo en lo que se refiere a la determinación de estándares.

En cuanto a la tercera línea de acción, es conveniente continuar avanzando en el desarrollo del Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables, financiado por la Fundación Ford, con el doble objetivo de complementar los resultados del análisis de factores asociados y de proporcionar elementos que contribuyan a dirigir más adecuadamente un programa de investigación evaluativa ligado a políticas educativas. Por otra parte, sería provechoso mantener presente la necesidad de realizar o al menos estimular, la realización de estudios sobre la base de datos existente, para lograr un mayor aprovechamiento del trabajo realizado. La disponibilidad de los datos para el dominio público contribuirá indudablemente a este último propósito.

Respecto a la cuarta, y última, línea de acción, se está buscando una financiación para la realización de un taller sobre la aplicación de modelos jerárquicos y también para el análisis de los datos de cada país participante en el primer estudio. El taller estará destinado no solamente al análisis de los datos mencionados, sino también a la producción de los informes de factores asociados por país.

Complementariamente, existen otras líneas de acción que se podrían resumir en dos aspectos. En primer lugar, la actuación de la Coordinación del Laboratorio para apoyar a los países que eventualmente consideren integrarse a evaluaciones internacionales, tales como las patrocinadas por IEA o por la OCDE. En segundo lugar, la participación del Laboratorio en la generación de los bancos de ítems y otros instrumentos necesarios para llevar a cabo tales evaluaciones con el fin de brindar un contexto sobre las características educativas de nuestra región y garantizar así su relevancia para nuestros países. Para el desarrollo de estos proyectos, se ha recibido un apoyo de financiación por parte del Banco Interamericano de Desarrollo.

GRUPO DE TRABAJO SOBRE ESTANDARES Y EVALUACION EDUCACIONAL DEL PREAL

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano de Washington, D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) de Santiago de Chile, en cuyo marco se ha desarrollado una red hemisférica de individuos y organizaciones interesadas en promover la revitalización de la educación en las Américas. Su propósito es impulsar un diálogo regional informado sobre política y reforma educativa.

De igual manera, a fines de 1998 se empezó a conformar un grupo de trabajo sobre estándares y evaluación (GTEEPREAL), coordinado desde GRADE, en Lima, Perú. Su misión consiste en promover la consideración y la adopción o fortalecimiento de dos elementos clave para el éxito de las reformas educativas, es decir: la determinación de metas claras de logros de aprendizaje y la medición del progreso efectivamente logrado. Los objetivos generales del grupo de trabajo son: 1) contribuir al mejoramiento, legitimación y mejor utilización de las pruebas de rendimiento escolar en América Latina, y 2) promover la discusión y el consenso sobre la conveniencia de establecer políticas relativas a los estándares educativos, apoyando eventualmente el desarrollo de estándares de contenidos y desempeño en la región.

Para lograr estos objetivos, el grupo está estableciendo una red regional de especialistas interesados en comprender las cuestiones principales sometidas actualmente a debate, así como difundir y criticar nuevas ideas al respecto y generar recomendaciones prácticas de políticas sobre estos asuntos, basándose en sus esfuerzos colectivos. Hasta el momento, se han identificado cerca de 100 profesionales en 15 países cuyo trabajo, tanto en instituciones públicas como en organizaciones no gubernamentales y universidades, está vinculado al desarrollo o aplicación de políticas de estándares y evaluación. El grupo ha organizado dos seminarios internacionales (en Honduras y El Salvador) sobre la importancia y usos de estándares nacionales en educación y un taller en Lima sobre la calidad de los siste-

mas nacionales de medición del rendimiento estudiantil existentes en América Latina. Asimismo, se ha publicado y distribuido por vía electrónica, un informe sobre las principales mejoras que deben introducirse en las pruebas nacionales y un estudio de caso sobre el reciente desarrollo exitoso de un sistema nacional. De igual manera, se ha empezado a revisar el debate actual en la región sobre estándares nacionales y el grado en el cual los gobiernos y otros actores sociales relevantes reciben datos y análisis adecuados de los resultados de las pruebas, que podrían contribuir efectivamente al mejoramiento de las políticas educativas. También se ha seleccionado y traducido al castellano, un conjunto de lecturas básicas sobre estándares y evaluación y se ha empezado a desarrollar un registro de recursos de entrenamiento y asistencia técnica en estas dos áreas, los cuales estarán próximamente disponibles en su página web (www.preal.cl y www.grade.org.pe/gtee-preal) bajo grupo de trabajo en evaluación y estándares

El plan de actividades del GTEEPREAL para los años 2000-2001 propone:

1. Desarrollar una base de datos sobre las características y evolución de los sistemas nacionales de evaluación del rendimiento escolar en América Latina, el tipo de informes que se producen y cómo son utilizados para mejorar las escuelas, así como información sobre políticas referidas o vinculadas al tema de estándares. Esta información se usará para producir informes periódicos y como insumo para el observatorio de progreso educativo regional que produce PREAL en forma bienal.
2. Continuar identificando, traduciendo y distribuyendo textos sobre políticas de estándares y evaluación a los miembros de la red vinculada al GTEE y a otros interesados en el tema, así como producir, publicar y distribuir por vía electrónica o impresa una serie de libros, documentos, boletines y resúmenes de políticas sobre estos temas.
3. Producir una serie de resúmenes de políticas (*policy briefs*) sobre estándares y evaluación, destinados a una audiencia conformada por ciudadanos no especialistas, pero que

desempeñan roles importantes en la determinación de políticas educativas.

4. Llevar a cabo un estudio comparativo en cuatro países sobre la oferta y demanda de información sobre los logros de aprendizajes escolares. Durante una primera fase se revisarán las estrategias de difusión vigentes en la región, así como la cobertura periodística dada a los resultados de las pruebas nacionales. Luego el GTEE producirá cuatro estudios de caso nacionales, explorando cómo los representantes de grupos sociales clave interpretan los informes y derivan implicancias de políticas a partir de ellos. El objetivo es formular propuestas para mejorar la difusión y la utilización de los resultados de las pruebas.
5. Producir una revisión de la evidencia disponible sobre el impacto de las pruebas internacionales de rendimiento escolar sobre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas en los países participantes, con el objetivo de proporcionar criterios que puedan guiar la toma de decisiones sobre la participación de los países latinoamericanos en esos esfuerzos, relativamente novedosos en la región.
6. Promover una serie de tesis doctorales sobre el desarrollo e impactos de los sistemas nacionales de medición del rendimiento en América Central, complementando una serie de estudios ya realizados sobre los países del Cono Sur. El GTEE trabajaría con profesores de universidades estadounidenses y canadienses para desarrollar los estudios.
7. Establecer y mantener una lista de discusión electrónica en español sobre sistemas de evaluación y estándares, así como una página web que se convierta en un recurso de utilidad para especialistas y no especialistas interesados en el tema.
8. Organizar, en colaboración con instituciones locales y organismos regionales o internacionales, seminarios nacionales sobre políticas de estándares y evaluación, incorporando la participación adecuada tanto de espe-

cialistas como de audiencias generales y líderes de opinión.

9. Organizar intercambios profesionales y fomentar el aprovechamiento de oportunidades de capacitación para profesionales del área, promoviendo visitas a los sistemas regionales más establecidos, así como a programas vigentes en los Estados Unidos o el Canadá.

**PROYECTO INTERNACIONAL DE
INDICADORES DE LA EDUCACION
(INES, CERI-OCDE) Y WORLD
EDUCATION INDICATORS
(WEI, OCDE-UNESCO)**

El Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (Proyecto INES) se puso en funcionamiento a finales de los años ochenta, por iniciativa del Centre for Educational Research and Innovation (CERI) de la OCDE. Desde su inicio, su propósito ha sido el de elaborar, publicar y difundir un conjunto significativo de indicadores de la educación, cubriendo una amplia variedad de campos, relativos al contexto, los insumos, los procesos y los productos de los sistemas educativos. Los indicadores elaborados pretenden ser de utilidad tanto para los especialistas como para los responsables políticos de la educación.

Para llevar a cabo el proyecto se pusieron en marcha varios grupos de trabajo, que han desarrollado o vienen desarrollando sus tareas respectivas de manera diversificada, mediante procedimientos y planes de trabajo específicos, con el objetivo de producir indicadores en los diversos campos previamente definidos. Como resultado de esos trabajos, se ha editado la serie de publicaciones anuales conocidas como *Education at a Glance / Regards sur l'éducation*, el primero de cuyos volúmenes se publicó en 1993 y que actualmente también se distribuye en formato CD-ROM. Estas publicaciones recogen los datos correspondientes a cada uno de los países de la OCDE para cada uno de los indicadores elaborados. El proyecto se completó posteriormente con la preparación de unos documentos de análisis, que llevan por título *Education Policy Analysis* y que también aparecen con periodicidad anual. Asimismo, el proyecto ha producido además otras publicaciones de carácter más

teórico, hasta el punto de constituir una completa biblioteca especializada en el dominio de los indicadores de la educación.

Los países que participaron inicialmente en el proyecto INES fueron únicamente los miembros de la OCDE. En el momento del inicio de los trabajos, el continente americano tan sólo estaba representado en la Organización por Estados Unidos y Canadá; en la actualidad debe también añadirse a México. No obstante, la política inicial de restringir la participación en el proyecto a los países miembros de la OCDE se ha ido modificando con el paso del tiempo, debido a las demandas procedentes de algunos países y a la actuación de varios organismos internacionales, y se ha concretado sobre todo en dos proyectos específicos que pueden considerarse:

World Education Indicators (WEI)

El primero de éstos es el denominado World Education Indicators (WEI), cuyo objetivo no es otro que la incorporación progresiva de varios países no miembros de la OCDE al cálculo y publicación de los indicadores de la educación. De acuerdo con esa meta, el proyecto WEI puede considerarse como un programa que se desarrolla en paralelo al proyecto INES, aunque con unos objetivos a más largo plazo. Gracias a la colaboración de la UNESCO y a la financiación del Banco Mundial (asegurada al menos hasta finales del año 2000), están participando actualmente en dicho proyecto un total de 18 países no miembros de la OCDE.

En la edición de 1998 de *Education at a Glance / Regards sur l'éducation* aparecieron por primera vez publicados los datos correspondientes a varios indicadores para 13 de esos 18 países. Aunque la publicación de ese año recogía datos acerca de un total de 36 indicadores, los países mencionados tan sólo completaron 17 de ellos, si bien es cierto que algunos indicadores tenían varias subdivisiones (CERI, 1998: 29-32). Desde 1999 todos los países del proyecto WEI participan en el cálculo anual de indicadores, estando previsto ampliar el número de éstos y su campo de cobertura a medida que las circunstancias lo permitan. En la actualidad los 18 países están recolectando información sobre 20 indicadores, organizados en diez categorías (contexto gene-

ral, contexto demográfico, currículo, ingresos, matrícula, graduados, personal, financiación, renta, series temporales). Los datos correspondientes a esta segunda fase del proyecto aparecerán publicados en una próxima edición.

Aunque en la actualidad sólo son 18 los países participantes en el proyecto, está previsto que se añadan algunos más en un futuro próximo. Entre los que participan en el proyecto WEI desde su inicio, están incluidos varios países latinoamericanos, como es el caso de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, estando prevista la próxima incorporación de Venezuela y Perú. La ampliación efectuada en el proyecto INES por medio del proyecto WEI ha permitido que los indicadores publicados anualmente por la OCDE cubran un conjunto de países que representan aproximadamente los dos tercios de la población mundial. No obstante, en el área latinoamericana se aprecian muchas ausencias, incluso de regiones enteras como Centroamérica y el Caribe.

La comparación de los indicadores recogidos mediante el proyecto WEI con los correspondientes a los países miembros de la OCDE — con un mayor grado de desarrollo económico—, aporta una información interesante para entender y valorar la situación educativa de los países participantes. Es interesante señalar que las diferencias son ciertamente reducidas en el caso de algunos países y de ciertos indicadores, pero bastante acusadas en otros casos. El análisis de tales semejanzas y diferencias resulta muy revelador de la situación educativa y permite estudios enfocados sobre áreas clave.

En términos generales y aunque la elaboración de indicadores de la educación no sea el objeto central de análisis en este documento, no puede dejar de señalarse que el proyecto WEI ha abierto una línea de trabajo muy prometedora para el futuro, de la que podrían beneficiarse un mayor número de países latinoamericanos y caribeños. La experiencia de más de una década de desarrollo del proyecto INES confirma la necesidad que tienen los países de renovar sus sistemas de información y sus mecanismos estadísticos tradicionales, si quieren construir nuevos modos de administración y gestión en el ámbito educativo, así como las posibilidades efectivas que el ejercicio de elaboración y cálculo de indi-

cadoreo ofrece para el logro de esa transformación. Mirando hacia el futuro próximo, aún no está claro cómo habrá de completarse el desarrollo del proyecto WEI, pero todo apunta hacia una mayor autonomía del mismo respecto del proyecto INES, así como hacia una incorporación creciente de otros países y regiones. La colaboración estrecha entre la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial permite aventurar la continuidad y expansión del proyecto.

Programme for International Student Assessment (PISA)

La segunda iniciativa a la que debe hacerse mención —la denominada *Programme for International Student Assessment (PISA)*—, está orientada a la obtención de indicadores de rendimiento educativo, a través de la aplicación de pruebas a los jóvenes de 15 años de edad de los países participantes. El proyecto PISA fue concebido en el marco del proyecto INES, con el objetivo de obtener indicadores de resultados educativos de una manera regular y sistemática. Hasta ese momento los únicos indicadores de ese tipo procedían de los estudios desarrollados por otras organizaciones, como la IEA.

El proyecto PISA se concibió en 1997 y se puso en marcha al año siguiente. Los indicadores que pretende construir corresponden a tres áreas escolares prioritarias: matemáticas, ciencias y lenguaje. Los indicadores son de dos tipos, unos básicos, con datos sobre conocimientos, habilidades y competencias de los estudiantes en un momento determinado, y otros de carácter longitudinal, que permiten analizar las tendencias detectadas. Además, el proyecto recoge información sobre el contexto de los alumnos y las escuelas en que éstos estudian, lo que permitirá el cálculo de otros indicadores de contexto y de proceso. La primera recogida de datos se ha realizado en el año 2000 y a partir de entonces tendrá una periodicidad trienal, mediante un sistema de rotación en las áreas prioritarias.

Entre las características más destacables de este proyecto, en relación con el tema central de este documento, hay que destacar dos. Por una parte, el estudio está más encaminado a la obtención de indicadores que los trabajos desarrollados por otros organismos o asociaciones, como es el ca-

so del Laboratorio de OREALC o los estudios de la IEA, que acentúan su componente de interpretación e investigación. Ello hace que se trate de un proyecto que cobra su pleno sentido en el marco de la construcción de un sistema internacional de indicadores de la educación. En otro supuesto diferente, el estudio puede resultar algo limitado en sus aportaciones.

Por otra parte, hay que subrayar que se trata de un proyecto concebido y dirigido por una organización internacional, pero realizado por un consorcio externo, seleccionado como resultado de un concurso público. Ello permite el desarrollo de capacidades en diversas regiones y países y no sólo en el organismo responsable del proyecto. Esta característica es digna de atención en un contexto como el latinoamericano, falto de un mayor desarrollo profesional e investigador en el área de la evaluación de la calidad de la educación.

En el proyecto PISA participan 33 países miembros de la OCDE, además de algunos otros países no miembros que se han incorporado recientemente. Entre los primeros figuran Estados Unidos, Canadá y México, mientras que entre los segundos se cuenta Brasil. Como puede apreciarse, la participación de los países del continente americano es limitada y aún más de los latinoamericanos y caribeños. Esta tendencia no es previsible que cambie de signo en el futuro próximo, pues la OCDE ha expresado ciertas reservas acerca de la ampliación ilimitada de los países participantes, dadas las dificultades de todo tipo que ello provocaría para la gestión del proyecto. Por lo tanto, no es previsible que pueda aumentar notablemente la participación de los países latinoamericanos, pese a su indudable interés. En el mejor de los casos, podría pensarse en la incorporación al proyecto de algunos de los países más avanzados en este campo y aún así no es seguro que esa sea la política institucional de la OCDE.

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT (IEA)

La *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* es una asociación internacional formada por centros de

investigación y evaluación educativa, que desarrolla estudios comparativos de rendimiento escolar a escala internacional. A diferencia de las organizaciones anteriormente mencionadas, la IEA no tiene carácter gubernamental. No obstante, sus miembros son representantes oficiales de sus países o sistemas educativos respectivos, motivo por el cual una gran proporción de ellos son instituciones vinculadas a las autoridades educativas correspondientes o auspiciadas por ellas.

La IEA cuenta en la actualidad con 56 países miembros, pertenecientes a los cinco continentes. El continente americano tan sólo cuenta con cinco miembros —Brasil, Canadá, Chile, México y Estados Unidos—, si bien algunos otros países participan o han participado en algunos de sus estudios, posibilidad que está prevista en sus estatutos. El presupuesto de gastos de la asociación proviene de las contribuciones de los países miembros y por las aportaciones que algunos organismos han realizado para el desarrollo de determinados estudios. La lista de las instituciones que han colaborado en la financiación de los estudios es amplia y abarca tanto organizaciones internacionales (caso del Banco Mundial), como organismos nacionales (NSF y NCES de Estados Unidos, Ministerio de Educación de Holanda, DFG de Alemania, entre otros).

La IEA fue fundada en 1959 y lleva, por tanto, cuarenta años desarrollando estudios internacionales de tipo comparativo sobre el rendimiento de los sistemas educativos en diversas áreas: lectura, escritura, matemáticas, ciencias, educación preescolar, educación cívica o nuevas tecnologías son algunas de las más destacables (Degenhart, 1990). El rendimiento educativo es valorado tomando en consideración diversas variables de contexto y de proceso, con el objetivo de buscar explicaciones e interpretaciones a las diferencias de rendimiento y no limitarse solamente a la construcción de indicadores o a la difusión de tablas de clasificación de los países participantes.

De acuerdo con ese planteamiento general, los estudios de la IEA tienen dos propósitos prioritarios. En primer lugar, pretenden proporcionar información significativa acerca de los logros de los diversos sistemas educativos, en relación con

grupos de referencia considerados relevantes. En segundo lugar, pretenden analizar los motivos que explican las diferencias encontradas. Con esa intención, realizan dos tipos de comparaciones, una derivada directamente de las puntuaciones obtenidas y otra basada en la relación existente entre el currículo prescrito, el efectivamente impartido en las escuelas y los logros de los alumnos.

La IEA ha desarrollado diversos estudios centrados en diferentes materias escolares. En líneas generales, han sido las materias consideradas básicas, fundamentalmente el lenguaje, las ciencias y las matemáticas, las que han centrado su atención, aunque no hay que olvidar otras áreas, como la educación preescolar, la educación cívica o el uso de las nuevas tecnologías de la información en la escuela. Una de las novedades que ha introducido recientemente es la concepción de un “ciclo de estudios”, que permite la realización de análisis y comparaciones longitudinales en ciertas áreas prioritarias, a lo largo del tiempo. Esa idea, que sin duda resulta atractiva para los responsables políticos de la educación por la posibilidad de integrar estos estudios en un mecanismo más amplio de pilotaje del sistema educativo, ha sido también incorporada por el Proyecto PISA de la OCDE y está presente en la concepción general del Laboratorio Latinoamericano.

Para desarrollar sus estudios, la IEA se ha enfrentado a la necesidad de elaborar pruebas internacionalmente válidas y aceptadas por los países participantes. Dichas pruebas suelen ir acompañadas de cuestionarios de contexto, dirigidos a los alumnos, profesores y directores escolares, que cumplen el objetivo de recoger de manera rigurosa y fiable la gran diversidad de condiciones y situaciones existente entre unos y otros países. Debido a ese trabajo de largos años, la IEA ha conseguido desarrollar y aplicar unos procedimientos técnicos contrastados y avanzados, que han sido posteriormente adoptados por otros proyectos internacionales. Algunos de los conceptos que ha elaborado, como el de “oportunidad de aprender”, han abierto nuevas vías a la evaluación del rendimiento y a la investigación educativa.

La principal característica de los estudios de la IEA, que ha tenido una gran influencia internacional, consiste en que están basados en detallados análisis curriculares previos. Es muy conocida entre los especialistas la distinción que ha establecido entre tres niveles de desarrollo del currículo —prescrito, impartido y alcanzado—, que sirve de base para establecer el marco conceptual de dichos estudios. Lógicamente, éste es a la vez uno de sus mayores retos, puesto que exige la construcción de instrumentos de evaluación abiertos a la diversidad cultural y a la multiplicidad de enfoques y proyectos curriculares.

Los estudios más importantes recientemente realizados por la IEA o actualmente en curso de realización son los siguientes:

Tercer Estudio Internacional en Matemáticas y Ciencias (TIMSS)

El TIMSS es el estudio internacional más importante de rendimiento en matemáticas y ciencias desarrollado hasta el momento actual, además de ser el mayor de los estudios realizados por la IEA a lo largo de su historia. Como indica su título, constituye la continuación de varios estudios previos centrados en el rendimiento en matemáticas y en ciencias, realizados por separado. La principal novedad es que en esta ocasión se han abordado ambas áreas conjuntamente.

Se trata de un proyecto ambicioso, que no sólo pretende estudiar el rendimiento de los estudiantes, sino también ponerlo en relación con el currículo prescrito e impartido, así como con una serie de variables de contexto, con la intención de identificar algunos factores asociados al rendimiento. El estudio se ha desarrollado en tres niveles diferentes: a los nueve años de edad, a los catorce años y al final de la educación secundaria. En cada uno de ellos se han aplicado unas pruebas de matemáticas y ciencias y unos cuestionarios de contexto. Las pruebas han incluido cuestiones de elección múltiple, preguntas de respuesta libre, e incluso pruebas de habilidades (*performance tasks*). La aplicación de las pruebas y la recolección de datos tuvieron lugar en el año 1995.

En el TIMSS participaron 41 países, incluyendo Estados Unidos, Canadá y Colombia. El Cuadro 1 del Anexo muestra los resultados obtenidos por estudiantes de octavo grado. De los 41 países participantes, solamente Sudáfrica obtuvo resultados más bajos que Colombia. Aunque México también participó en el estudio, los rendimientos de los estudiantes mexicanos no fueron incluidos en el informe final. Argentina participó en la fase inicial del estudio, pero no llegó a aplicar las pruebas. La participación colombiana es digna de reseñar, puesto que como resultado de la misma se publicaron en 1997 tres libros (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1997a, 1997b, 1997c) que analizaban los resultados obtenidos por el país en el contexto internacional, en matemáticas, en ciencias y en las pruebas de habilidades. Cada uno de los volúmenes analiza los resultados obtenidos en las distintas áreas temáticas abordadas en el estudio, así como los tipos de desempeño.

El TIMSS es el primer informe de la IEA que desarrolla un ciclo completo de estudios. A la aplicación de 1995 ha seguido una segunda en 1999 (TIMSS-R) y está prevista una tercera en el año 2003. La secuencia de esas fases, cada cuatro años, igual a los años existentes entre las edades de sus destinatarios, permitirá a los países participantes extraer conclusiones acerca de la evolución y las tendencias principales en los resultados escolares en esas áreas. En TIMSS-R, que es la denominación del estudio realizado en 1999, participaron 38 países, entre los cuales se cuentan Canadá, Chile y Estados Unidos.

Estudio sobre Comprensión de la Lectura (RLS) y Estudio Internacional de Avance en Comprensión de la Lectura (PIRLS)

La IEA también lleva a cabo estudios en el área del lenguaje. Aunque en el pasado también realizó estudios sobre la capacidad de expresión escrita, los estudios más recientes de la IEA se han centrado en la aptitud para comprender la lectura. En 1991 se aplicaron las pruebas del RLS, estudio en el que participaron 32 países y que encontró una buena acogida. En la actualidad se están desarrollando las primeras fases del PIRLS, cuya aplicación de pruebas y cuestionarios está prevista para el año 2001. La comprensión de la lectura se transformará así en la se-

gunda de las áreas en que se aborde un ciclo de estudios completo. De los países de la región, Trinidad y Tobago y Venezuela participaron en RLS, mientras que Colombia ha anunciado su participación en el PIRLS. Por su parte, Estados Unidos y Canadá participaron en el RLS y participarán en el PIRLS.

Segundo Estudio sobre Educación Cívica (CES) y otros temas

La IEA no sólo se ha interesado por las materias consideradas básicas en el currículo, sino que también ha extendido su interés a otras áreas. Entre ellas destaca especialmente la educación cívica, que se ha convertido en un tema de preocupación para las personas responsables de formular la política educacional de prácticamente todos los países. La IEA ha llevado a cabo recientemente un estudio sobre la educación cívica cuyo marco conceptual es más completo y cuya metodología es más avanzada que los de un estudio anterior que tuvo lugar hace varios años. Este estudio se encuentra en sus últimas fases y ya han comenzado a producirse los primeros informes. En él participaron 22 países, entre los que se cuentan Colombia y Estados Unidos.

Además, la IEA está actualmente elaborando otros dos en los que no participa ningún país de la región. Se trata del Estudio de Educación Pre-escolar (PPP) y el Segundo Estudio sobre Tecnologías de la Educación en la Educación (SITES). El primero viene desarrollándose desde 1986 y tiene un claro componente longitudinal, mientras que los datos iniciales para el segundo se recogieron en 1998.

VALORACION DE LA PARTICIPACION DE LOS PAISES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE EN LOS PROYECTOS INTERNACIONALES DE EVALUACION EDUCATIVA

A partir de la exposición que se acaba de realizar acerca de los principales proyectos internacionales desarrollados en el campo de la evaluación educativa, pueden extraerse algunas conclusiones y valoraciones generales. En primer lugar y como puede apreciarse en el Cuadro 1, debe se-

ñalarse la escasa participación de los países latinoamericanos y caribeños en este tipo de proyectos.

De la tabla se desprende que existe un grupo significativo de países que no participa en ninguno de los proyectos internacionales actualmente en desarrollo. Se trata precisamente de los países que no aparecen en la tabla, entre los que se destacan dos grupos. Por una parte, hay que reseñar la baja tasa de participación de los países de lengua no española o portuguesa: en la tabla 1 sólo aparece un país anglófono (Trinidad y Tobago) y no figura ninguno francófono. Por otra parte, destaca la baja participación de los países caribeños, de los que aparecen solamente tres (Cuba, República Dominicana y Trinidad y Tobago).

En el extremo opuesto, hay que reseñar la destacada presencia internacional de países como Colombia, Brasil, Chile o Venezuela y, en menor medida, de Argentina, Paraguay o Perú. En general, como puede observarse, los países del Cono Sur y algunos países andinos muestran una mayor tendencia a participar en estos estudios. El caso más evidente es el de Colombia.

En una situación intermedia entre ambos grupos se encuentra otra serie de países, que incluye todos los centroamericanos y los tres caribeños citados, una parte de los andinos (Ecuador y Bolivia) y uno del Cono Sur (Uruguay). Se trata de países con una participación limitada en proyectos internacionales, si bien se encuentran asociados a alguno de los dos proyectos regionales.

En conjunto, como puede apreciarse, la participación en proyectos internacionales de evaluación es limitada y desigual. Sin duda, hay factores ligados al grado de desarrollo social, económico y educativo de los países que explican esas diferencias, pero no se puede ignorar que también intervienen otros factores diferenciales ligados a la voluntad política o a la prioridad concedida a la evaluación de la calidad de la educación por las autoridades nacionales.

Cuadro 1.
Países americanos participantes en diversos proyectos internacionales de evaluación de la educación

Países	Programa OEI	Laboratorio OREALC	OCDE		IEA		
			INES-WEI	PISA	TIMSS(-R)	RLSPIRLS	CES
Argentina	X	X	X				
Bolivia	X	X					
Brasil	X	X	X	X			
Canadá			X	X	X	X	
Colombia	X	X			X	X	X
Costa Rica	X	X					
Cuba	X	X					
Chile	X	X	X		X		
Ecuador	X						
El Salvador	X						
EE. UU.			X	X	X	X	X
Guatemala	X						
Honduras	X	X					
México	X	X		X			
Nicaragua	X						
Panamá	X						
Paraguay	X	X	X				
Perú	X	X	X				
República Dominicana	X	X					
Trinidad y Tobago						X	
Uruguay	X		X				
Venezuela	X	X	X			X	

En una situación intermedia entre ambos grupos se encuentra otra serie de países, que incluye todos los centroamericanos y los tres caribeños citados, una parte de los andinos (Ecuador y Bolivia) y uno del Cono Sur (Uruguay). Se trata de países con una participación limitada en proyectos internacionales, si bien se encuentran

asociados a alguno de los dos proyectos regionales.

En conjunto, como puede apreciarse, la participación en proyectos internacionales de evaluación es limitada y desigual. Sin duda, hay factores ligados al grado de desarrollo social, econó-

mico y educativo de los países que explican esas diferencias, pero no se puede ignorar que también intervienen otros factores diferenciales ligados a la voluntad política o a la prioridad concedida a la evaluación de la calidad de la educación por las autoridades nacionales.

En segundo lugar, hay que señalar que los proyectos estricta o mayoritariamente latinoamericanos han conseguido alcanzar mayor participación que los de cobertura geográfica más amplia. Así, es significativo que sean el Programa de la OEI y el Laboratorio de OREALC los que cuentan con una participación mayor de los países de la región. Estos dos proyectos son los únicos que además alcanzan una representación significativa de las distintas subregiones. No obstante, sería importante destacar que la participación de los países centroamericanos es mayor en el Programa de la OEI que en el Laboratorio de OREALC y que la participación de los países caribeños en ambos es limitada.

Por otra parte, los países latinoamericanos y caribeños tienden en muy pequeña medida a participar en proyectos internacionales no estrictamente regionales. Tan sólo Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Paraguay, Perú, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela han participado o participan en los proyectos auspiciados por la IEA o la OCDE. Y no debe olvidarse que algunos de estos países han participado anteriormente en estudios internacionales, pero ya no lo hacen, mientras que otros han expresado su voluntad de participar, pero aún no lo han hecho efectivamente.

En concreto, llama la atención la escasa participación de estos países en los estudios de la IEA, dado su carácter abierto a sistemas educativos de los cinco continentes, con grados de desarrollo muy diversos y características muy diferentes entre sí. Si el carácter más restrictivo, en términos de participación, de los estudios de la OCDE explica las bajas cifras que aparecen en dichos proyectos, ese no es el caso de la IEA, que podría contar con la implicación de más países de la región.

En tercer lugar, debe destacarse el hecho de que los estudios comparativos de rendimiento sean los que han atraído a un menor número de países

latinoamericanos y caribeños. Eso se aprecia al comparar las cifras de países participantes en el Programa de la OEI con los del Laboratorio de OREALC y con los proyectos de la OCDE (especialmente PISA) y de la IEA. Si se combina esta observación con la que se hacía anteriormente, podría afirmarse que la participación latinoamericana y caribeña tiende a descender cuando el estudio tiene por objeto la evaluación del rendimiento y una cobertura geográfica más amplia.

Este fenómeno se explica de varias maneras. Hay quienes creen que el alto costo de los estudios de rendimiento habría impedido la participación de muchos países dada la escasez de recursos económicos y personales disponibles en la región. Otros consideran que la falta de participación puede deberse al temor de que los resultados coloquen al país en un puesto muy bajo en el rango, lo cual ha sido el caso de los países de la región que participaron en estudios previos de la IEA. Esto también explicaría la preferencia por participar en proyectos de ámbito regional, donde el riesgo de ocupar un puesto bajo en el rango comparativo es menor. Una explicación adicional se encontraría, para algunos informadores, en el bajo nivel medio de capacitación para desarrollar estos trabajos, circunstancia que se deja sentir con especial agudeza en algunos países de la región.

Aunque estas explicaciones son legítimas, debe también considerarse las distintas prioridades políticas de los países. De no ser así, sería difícil comprender por qué existe tanta variación en la participación de países cuyos recursos y grado de desarrollo educativo son similares. Además, hay que tener en cuenta que la participación de otras regiones, como Europa oriental y Asia central, cuyas condiciones económicas y educativas son semejantes a las latinoamericanas, va en aumento. Esto nos obliga a tomar en cuenta otro tipo de factores. Tampoco puede ignorarse el hecho de que la participación de un mayor número de países latinoamericanos y caribeños en estos estudios contribuiría a eliminar los sesgos señalados.

La exigua representación de los países de América Latina y el Caribe en cotejos internacionales

de rendimiento educativo son, sin duda, un tema que debe tratarse en el futuro.

En cuarto lugar, hay que señalar un problema que puede comprometer el futuro de la cooperación internacional en este campo en América Latina y el Caribe. Se trata de la superposición parcial de los campos de actuación de los diferentes proyectos que están llevándose a cabo actualmente, lo cual puede frenar su expansión en los próximos años.

Los dos grandes proyectos que están realizándose en la región latinoamericana —el Programa de la OEI y el Laboratorio de OREALC—, no han, hasta el pasado reciente, coordinado sus actividades de documentación, publicación y capacitación técnica. Esto no ocasionaría problemas si no fuera por el hecho de que los campos originales de acción de los dos proyectos no hubiesen experimentado cambios que dieron lugar a una situación de solapamiento. En un principio, el objetivo del Programa de la OEI fue la consolidación de los sistemas nacionales de evaluación, lo cual se ha llevado a cabo por medio de acciones de apoyo a los equipos responsables. Por su parte, el objetivo inicial del Labo-

ratorio de OREALC fue proporcionar apoyo específico a los grupos nacionales que debían realizar el estudio. Sin embargo, con el pasar del tiempo, el apoyo se extendió a otras áreas más ligadas al desarrollo general de los sistemas de evaluación. Así es como comenzaron a surgir superposiciones en las actividades de las dos entidades. Teniendo en cuenta la disponibilidad limitada de recursos en la región, sería necesario establecer mecanismos de coordinación entre estos dos proyectos y otros que pudieran emprenderse. De lo contrario, esta situación daría lugar a un aprovechamiento ineficaz de recursos. Afortunadamente, las organizaciones pertinentes ya han puesto en marcha un proceso de coordinación.

También puede surgir una superposición de acciones entre los estudios regionales de evaluación del rendimiento y los de cobertura más amplia. En concreto, el riesgo surge ante un hipotético incremento de la participación latinoamericana en los proyectos de la OCDE y de la IEA. En ese caso, tomaría mayor relevancia la cuestión de la necesaria coordinación entre el Laboratorio y dichos proyectos, por idénticos motivos que los apuntados.

Perspectivas para la cooperación internacional de los países de América Latina y el Caribe en proyectos de evaluación educativa

Si bien es cierto que la participación actual de los países latinoamericanos y caribeños en proyectos internacionales de evaluación educativa puede calificarse de limitada o tímida en términos generales, todo parece apuntar hacia su intensificación en los próximos años. Teniendo en cuenta que tanto los sistemas nacionales de evaluación como los proyectos latinoamericanos de cooperación en esta área son relativamente recientes, la hipótesis de la intensificación no resulta en modo alguno aventurada. Por otra parte, esa cooperación creciente no se realizará en un vacío, sino que se centrará en una serie de áreas y campos prioritarios, en los que existe una mayor necesidad de profundización. Los avances registrados hasta el momento permiten suponer los ámbitos fundamentales de cooperación para los próximos años. Por último, la posición que mantengan los organismos internacionales sobre los proyectos de evaluación educativa condicionará, en buena medida, su desarrollo. En este apartado se detallan estos tres aspectos fundamentales con vistas a la posterior elaboración de una propuesta concreta de actuación.

PUEDA PREVERSE UNA INTENSIFICACION DE LA COOPERACION INTERNACIONAL EN EVALUACION EDUCATIVA

En el panorama latinoamericano actual, existen varios factores que permiten adelantar la hipótesis de una intensificación de la cooperación internacional en materia de evaluación educativa en los próximos años. En primer lugar, debe observarse el número considerable de países que se han asociado a los dos proyectos regionales analizados anteriormente. En conjunto, éstos suman veinte los países que están participando en el Programa de la OEI y algunos menos en el Laboratorio de OREALC. Este nivel de participa-

ción pone de manifiesto que los países de la región reconocen la importancia de la coordinación en este campo.

Sin duda, la mejora de los niveles educativos generales de los países de la región, el desarrollo socioeconómico experimentado durante los últimos años, la integración en redes y entidades supranacionales, el surgimiento de nuevas demandas de transparencia en la administración pública y el énfasis en las políticas encaminadas a la mejora de la calidad de la educación, habrán de impulsar a las autoridades educativas a participar en mayor medida en proyectos internacionales. Es más, ya se perciben señas abundantes de ese interés de un número creciente de países.

No obstante, el hecho de que los proyectos más generales cuenten con una mayor participación que los proyectos específicos de evaluación del rendimiento refleja cierta renuencia a avanzar demasiado rápidamente en un campo que genera dificultades y dudas. Esta observación se ve confirmada por la decisión de algunos países de no hacer públicos los resultados obtenidos en algunos de los estudios en que participaron. Dicho de otro modo, la tendencia favorable a la participación latinoamericana en proyectos internacionales de evaluación no implica que no existan dificultades ni obstáculos. Estos factores deben tenerse en cuenta a la hora de reflexionar acerca de las estrategias a seguir en el futuro.

Un segundo factor que contribuye a la intensificación de la participación latinoamericana en los proyectos de evaluación educativa consiste en los esfuerzos que están realizando diversos organismos y asociaciones internacionales. Durante los últimos años, la UNESCO, la OEI, el Banco Mundial, el BID, la Cumbre Iberoamericana, la Cumbre de las Américas, la Fundación

Ford, la OCDE y la IEA, entre otras, han impulsado la participación de los países de la región. Todo indica que esto se traducirá en hechos concretos en los próximos años.

Un tercer factor en apoyo de la hipótesis de la participación creciente de los países de Latinoamérica y el Caribe consiste en la percepción de los beneficios que pueden esperarse de la cooperación internacional. Como muestra de ese nuevo sentir, pueden citarse las palabras que aparecían en el documento base de discusión para la reunión de Río de Janeiro. Allí se decía expresamente que “la rápida evolución que experimenta la actividad evaluativa en la actualidad obliga a las autoridades educativas a explorar nuevas vías de actuación, a reflexionar sobre las experiencias desarrolladas y a extraer sus propias conclusiones a partir de las mismas. Uno de los procedimientos más fructíferos para llevar a cabo dicha reflexión consiste precisamente en contrastar las propias ideas e iniciativas con las de otros. El debate internacional proporciona una oportunidad inigualable para aumentar nuestro conocimiento sobre el modo de resolver los problemas que encontramos en el ámbito nacional y de mejorar nuestra práctica” (Tiana, 1998: 26).

Otro ejemplo muy significativo es el aportado por las autoridades colombianas en la publicación que presenta y analiza los resultados obtenidos por ese país en el TIMSS. En las páginas introductorias de ese trabajo se exponen abiertamente y de manera directa los argumentos que avalan la participación en estudios comparativos de rendimiento:

“La suerte del mundo se decide hoy en los salones de clase de las escuelas y de las universidades y en los laboratorios de investigación, que tanto dependen de aquellos semilleros. Por ello, el país no ha rehuído tampoco las evaluaciones internacionales. Fue así como participamos en una evaluación internacional, junto a otros 40 países, sobre la enseñanza y los aprendizajes en ciencias y en matemáticas. Sabíamos de antemano que no nos iría muy bien al principio, como se corroboró en los resultados. Pero era necesario

afrontar los riesgos de compararse con países de alto desarrollo, porque esos riesgos entrañan a la vez la ventaja de poder saber dónde están nuestras virtudes y dónde nuestros defectos, más la ventaja de poder aprender de muchos países de todos los continentes, pero sobre todo, de aprender de nuestras propias fallas y aciertos. (...) Esta información es vital para diseñar programas y acciones de mejoramiento a todo nivel. La comparación internacional puede ser el hecho menos relevante, pero sí lo son los resultados que nos dan un primer indicador de las realidades que tenemos en la educación en matemáticas y ciencias en Colombia, donde existen grandes diferencias entre el currículo propuesto, el currículo desarrollado en el aula de clase y el currículo logrado por los alumnos. El TIMSS para Colombia (Ver Anexo Cuadro 1) nos deja una fuente de datos importantes para investigar los principales factores que están determinando el bajo rendimiento y baja eficiencia de la educación en ciencias y matemáticas en el país” (Ministerio de Educación Nacional, 1997a).

La posición de las autoridades colombianas se ha caracterizado por una actitud irrevocable en favor de la participación en proyectos internacionales. Pero las palabras anteriores están lejos de aplicarse exclusivamente al caso colombiano; podrían también aplicarse a otros países de la región. De hecho, comienza a manifestarse entre los países de mayor desarrollo educativo de la región un interés explícito por incrementar su participación en proyectos internacionales, lo que contribuye a reforzar la tendencia que aquí se apunta.

En todo caso, aunque sea razonable anticipar un incremento futuro de la cooperación internacional en materia de evaluación educativa en América Latina, no pueden negarse las dificultades del proceso. Uno de los mayores problemas que puede suscitarse es el eventual efecto negativo de la participación en los países de menor desarrollo relativo. Ese riesgo es puesto de mani-

fiesto por Kellaghan (1997: 30-31): “Existe el peligro de que la información sobre los resultados obtenidos por los alumnos (cuando se comparan con los de otros países, pero no sólo en ese caso) sea desalentadora para los países de menor desarrollo económico donde los recursos disponibles para la educación son mucho más limitados que en los países más ricos y con mejores resultados académicos. Si la adquisición de mayor información sobre los logros obtenidos por los estudiantes lleva al fatalismo o al pesimismo, no se habrá cumplido con el cometido. Debemos sopesar este riesgo contra el valor de obtener una base realista para hacer frente a los problemas del sistema educativo” (Kellaghan, 1997).

Si se confirma la hipótesis que aquí se aventura acerca de la intensificación de la participación latinoamericana en proyectos internacionales de evaluación, la cuestión que se planteará será la de articular dichos proyectos y establecer prioridades para su desarrollo, tanto en el plano nacional como en el regional. Sobre ese asunto se volverá más adelante, con la intención de presentar alguna propuesta concreta de actuación para los próximos años.

POSIBLES AREAS Y TEMAS PARA LA COOPERACION INTERNACIONAL

El análisis que se ha realizado acerca de los principales proyectos internacionales en el campo de la evaluación educativa nos puede ayudar a identificar algunas de las áreas y de los temas que reclamarán una atención prioritaria en los próximos años. En términos generales, puede decirse que dichos campos y áreas están relacionados con los dos enfoques fundamentales que se aprecian en este ámbito de cooperación. Por una parte, existe la necesidad de continuar apoyando el desarrollo y la consolidación de los sistemas nacionales de evaluación de la calidad. Por otra parte, resulta necesario desarrollar estudios comparativos del rendimiento educativo. Por lo tanto, en la relación que a continuación aparece se encontrarán elementos que guardan relación con uno u otro enfoque o con ambos a la vez.

Evaluación de los resultados de la educación

En general, la evaluación de los resultados de la educación es percibida como una de las áreas prioritarias de trabajo para los próximos años, no sólo desde una perspectiva nacional, sino también en el plano internacional. Algunos autores han llegado a calificarla como una de las “áreas de información y evaluación que son críticas para la política social” de los países (Alvarez H. y Ruiz-Casares, 1997: 12). Los argumentos en favor de esa tarea quedaban muy claramente expuestos en la cita que antes se recogía de las autoridades colombianas, por lo que no merece la pena volver a insistir en ellos.

De todos modos, es necesario reconocer que, aunque la preocupación e interés por esa área han ido en aumento, la información y los recursos disponibles en la región son en general insuficientes para responder a las necesidades detectadas. Las dificultades que se plantean son, al menos de tres tipos: conceptuales, metodológicas y técnicas.

Desde el punto de vista conceptual se plantean al menos dos cuestiones problemáticas. Por una parte, es necesario definir adecuadamente el rendimiento, lo que implica determinar cuáles deben ser los resultados que hay que evaluar. Este es un campo que ha exhibido cambios importantes en los últimos años. La incidencia en América Latina de los modelos curriculares de base constructivista y el desplazamiento del interés desde la valoración de los conocimientos adquiridos hacia el análisis de las capacidades desarrolladas por los estudiantes, han obligado a reconceptualizar los modelos de evaluación y a explorar nuevos métodos y procedimientos para llevar a cabo esa tarea. En realidad, son todavía pocos los proyectos que se han orientado decididamente hacia la evaluación de las capacidades, debiéndose citar el proyecto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo), que forma parte del proyecto INES, como uno de los intentos más destacables en esa dirección. El TIMSS también ha avanzado hacia la evaluación de las habilidades de los alumnos, por medio de

pruebas prácticas diseñadas al efecto (*performance tasks*). Pero los proyectos de ámbito latinoamericano, han sido en general más tradicionales en la definición del rendimiento, o al menos no han logrado plasmar todavía las nuevas ideas en instrumentos de evaluación. De ahí el interés por profundizar en estos temas.

Por otra parte, es necesario vincular el rendimiento educativo con los factores que contribuyen a explicarlo. Aunque la mayor parte de los estudios nacionales e internacionales del rendimiento pretenden valorar la incidencia de los denominados “factores asociados”, son pocos los casos concretos en que ese estudio se ha hecho con rigor y menos aún los que han alcanzado resultados definitivos. Las ambiciosas declaraciones de intenciones no suelen corresponder con los resultados conseguidos. En ese sentido, existe un claro interés en el desarrollo de medidas como la de “oportunidad de aprender”, algunas de las cuales han sido elaboradas de manera bastante rigurosa con ocasión del TIMSS (Schmidt y otros, 1996), aunque todavía estén poco aplicadas en la práctica. Como se señalaba anteriormente, los estudios que lleva a cabo la IEA han desarrollado unos análisis bastante rigurosos de la relación existente entre los resultados y el currículo, lo que sirve de base para plantear acciones de mejora.

Desde el punto de vista metodológico, esta área plantea otras dos dificultades que merece la pena considerar. Por una parte, los países de la región han mostrado su interés por la realización de comparaciones justas. Ello implica tomar en consideración las situaciones de partida de los estudiantes, de las escuelas o de los sistemas educativos que se hayan de comparar. Utilizando una expresión que ha hecho fortuna, se trata de desarrollar métodos que permitan estimar el “valor añadido” de la educación. Pero, si bien abundan las declaraciones en que se reclama la necesidad de calcular dicho parámetro, son pocos los proyectos que han desarrollado métodos y técnicas avanzadas para efectuar ese cálculo. De ahí el interés de trabajar en este tema en los próximos años.

Por otra parte, también existe la necesidad de desarrollar métodos para establecer estándares y escalas de referencia (*benchmarks*) que permitan

valorar el rendimiento en diversas áreas educativas. Como se indicó en el Seminario de Río, el ejercicio de establecer referencias es una operación compleja de carácter simultáneamente técnico y político, que puede cambiar bastantes concepciones sobre el papel de la evaluación. Habría que subrayar el interés que tiene este tipo de operación con vistas al establecimiento de nuevas prescripciones curriculares. Las experiencias realizadas en este sentido son aún muy limitadas en los países desarrollados y prácticamente inexistentes en América Latina. Aunque el Laboratorio de OREALC ha incluido entre sus objetivos el establecimiento de estándares regionales, aún no ha llegado a presentar resultados concretos en ninguna área. Sin duda, se trata de un tema que exigirá atención en los próximos años.

Desde el punto de vista técnico, el tema que plantea mayores problemas consiste en el desarrollo de instrumentos de evaluación adecuados a las nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas. Este es un asunto clave para el desarrollo de los sistemas nacionales de evaluación y al que algunas actividades de capacitación e intercambio de información han sido dedicadas, sin desconocer que aún queda mucho trabajo por hacer.

Así pues, estamos ante un área tan importante como problemática. No debe por tanto sorprender que la señalemos como una de las prioritarias para los próximos años. El trabajo a desarrollar debería adoptar dos direcciones complementarias: por una parte, habría que apoyar a los sistemas nacionales de evaluación para dar respuesta a los problemas técnicos y a los desafíos conceptuales y metodológicos que se les presentan en la actualidad; por otra parte, habría que desarrollar los embrionarios proyectos internacionales actuales de evaluación del rendimiento educativo, adecuándolos a los nuevos planteamientos que ya circulan en el ámbito internacional.

Desarrollo profesional de los especialistas en evaluación educativa

Esta área también ha sido identificada como una de las prioritarias para la región en los próximos años. Tanto el Laboratorio de OREALC como el

Programa de la OEI han insistido reiteradamente en este asunto y le han dedicado acciones específicas. Además, en las reuniones regionales que han tenido lugar en los últimos años, la mayoría de los países ha subrayado la necesidad de organizar y capacitar adecuadamente a los equipos técnicos responsables de los sistemas nacionales de evaluación. Esta demanda es especialmente fuerte entre los países con un menor nivel de desarrollo de la evaluación educativa.

En respuesta a esa demanda, el documento base del seminario de Río afirmaba que “es necesario seguir mejorando la formación de los profesionales que trabajan en este campo. La situación actual pone de manifiesto que existen sectores reducidos de especialistas altamente cualificados, pero que todavía faltan suficientes expertos bien formados para afrontar las crecientes demandas de evaluación. Además conviene revisar la componente relativa a la evaluación dentro de los programas de formación inicial y continua del profesorado” (Tiana, 1998: 31).

El apoyo al desarrollo profesional y a la formación permanente de los especialistas en evaluación implica la atención a dos áreas complementarias. Por una parte, hay que asegurar una capacitación básica de carácter general, en la que están interesados la mayoría de los países de la región; por otra, hay que facilitar una capacitación avanzada de carácter especializado, encaminada a reforzar los equipos técnicos de países con demandas específicas de formación o que se encuentran en niveles más altos de desarrollo. Esta idea, seguirá siendo válida en los próximos años. Un aspecto complementario de los anteriores y del que no suele hablarse mucho, pese a su importancia, consiste en la concepción y la puesta en marcha de políticas de retención del personal formado, evitando que marchen a otros puestos o instituciones y se pierda así parte de la inversión realizada.

El desarrollo profesional de los especialistas en evaluación necesita ser especialmente atendido en aquellas áreas técnicas que se han manifestado más deficitarias. Los diversos temas que se han analizado en el punto anterior pueden muy bien servir de resumen de las áreas que requieren mayor atención: delimitación y definición operativa de los resultados educativos, construc-

ción de instrumentos de evaluación, técnicas analíticas avanzadas para el estudio del rendimiento y de sus factores asociados, manejo de técnicas para el cálculo del valor añadido y para la construcción de escalas de rendimiento, combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para la evaluación de la calidad, entre algunos de los principales.

En general, podría decirse que los países de la región tienen un déficit de formación en la aplicación de métodos avanzados para realizar una evaluación a gran escala. Ese déficit es especialmente llamativo en lo que respecta a los métodos más complejos de investigación cuantitativa. Mientras que las técnicas estadísticas clásicas son relativamente bien conocidas, las más avanzadas lo son poco: se habla de ellas, pero se conoce poco acerca de su manejo y su utilización eficaz. En consecuencia, habría que insistir en la necesidad de capacitación en todas las áreas relativas a la evaluación cuantitativa de gran escala, donde se aprecian vacíos notables, así como desfases importantes entre unos países y otros. Eso es especialmente cierto en lo que se refiere a la elaboración de pruebas de rendimiento alternativas o complementarias de las tradicionales de elección múltiple.

Un asunto muy importante de cara al futuro consiste en asegurar que los países latinoamericanos y caribeños se “apropien” de las nuevas tendencias que se apuntan en el campo de la evaluación. Es éste un campo en rápida transformación, que debe captarse como una realidad compleja y dinámica y no como un conjunto de técnicas cristalizadas e inamovibles. El principal desafío consiste en incorporarse al movimiento actual de investigación sobre la evaluación educativa y no limitarse solamente a “recibirlo”. Ese principio es fundamental para la construcción de modelos de evaluación adaptados a las necesidades propias de cada país.

Al tratar de entrar en esa dinámica de “apropiación”, tropezamos con un problema real de escasez de instituciones y organizaciones realmente avanzadas en materia de evaluación educativa en los países latinoamericanos. Si bien existen algunos centros de evaluación que avanzan a buen ritmo, en general aún queda bastante camino por recorrer. De ahí se deduce el interés de desarro-

llar trabajos conjuntos con otras instituciones semejantes de países americanos o europeos, ya que la formación se adquiere en buena medida a través de la participación en diversos proyectos concretos. Desde ese punto de vista, un asunto clave para el futuro consistiría en el fortalecimiento de las principales instituciones dedicadas a la evaluación educativa, a ser posible también las de carácter independiente y no sólo las vinculadas a las autoridades educativas, ayudando así al desarrollo de centros "de excelencia", que permitan capitalizar la inversión realizada.

Construcción de sistemas de indicadores de la educación

Otra de las áreas principales de cooperación futura es la que se refiere a la construcción de sistemas de indicadores de la educación y a la participación en los principales proyectos internacionales que se desarrollan con ese objetivo. Aunque este documento no tenga como objetivo central el análisis de este campo de trabajo, no pueden dejar de hacerse algunas observaciones generales al respecto.

Como ha podido apreciarse en la sección anterior, los proyectos de ámbito específicamente latinoamericano no se han centrado prioritariamente en la construcción de sistemas de indicadores. Concretamente, en 1997, el Programa de la OEI, celebró un seminario sobre este asunto, que en realidad estuvo concebido como un intercambio de información y una presentación por expertos en el tema

Sin duda, la construcción de sistemas de indicadores debe constituir una de las áreas prioritarias de cooperación en el futuro, pero es difícil separarla de las principales iniciativas internacionales en este campo, sobre todo del proyecto WEI-INES. En la actualidad UNESCO/OREALC ha propuesto desarrollar un programa de indicadores regiones que se complementaría con los esfuerzos de la OCDE. Para este caso, podría pensarse en alguna iniciativa como la llevada a cabo por la Unión europea respecto a los indicadores nacionales de educación. Estos complementan a los indicadores establecidos por la OCDE.

Utilización de la evaluación para el desarrollo institucional de los centros educativos

Según declaraciones reiteradas de las autoridades encargadas de los sistemas de evaluación en Latinoamérica, uno de los propósitos de los mismos es el de compartir la información recogida con los maestros y las escuelas, permitiéndoles así mejorar su organización, funcionamiento y procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, este propósito requiere una instrumentación adecuada. La experiencia internacional demuestra que para mejorar la calidad se requiere un compromiso activo por parte de los centros educativos. Sin embargo, también comprueba que la simple diseminación de los informes finales no es suficiente para suscitar mejoras. La experiencia de Argentina y Colombia demuestra que es un factor para tener en cuenta, pero no el fundamental.

En consecuencia, todo apunta al interés de desarrollar nuevos proyectos encaminados a fomentar y facilitar el uso de los resultados de la evaluación por parte de los centros escolares. Como indicaba el documento base del seminario de Río, "las investigaciones recientes sobre los factores que contribuyen a la mejora de la calidad de la educación coinciden en conceder un papel central a la propia escuela. Si bien no se puede desdeñar el efecto producido por las políticas nacionales o locales adoptadas, la mejora cualitativa se dirime finalmente en cada institución educativa. De ahí la creciente importancia que se concede a la evaluación de los centros educativos como instrumento de mejora de la educación" (Tiana, 1998: 28). La extensión de una cultura de la evaluación es también un elemento a tomar en consideración desde esa perspectiva.

No cabe duda de que ésta es una de las áreas en que comienza a apreciarse un mayor interés. Eso coincide con lo que está ocurriendo en otras regiones, como es el caso de los países europeos. Se trata de un campo al que se deberá prestar atención en los próximos años. Algunos ejemplos recientemente desarrollados en la Unión europea, como el *Proyecto piloto de evaluación de la calidad en la enseñanza escolar*, podrían servir de referencia, tanto por sus aciertos como por sus errores.

En este contexto, habrá que prestar atención en los próximos años a la conexión entre la evaluación y otras medidas, como la supervisión eficaz y la participación de los diversos agentes educativos en el uso de la evaluación, así como la concepción y puesta en marcha de planes de mejoras escolares. Así mismo, será necesario establecer una conexión entre este tema y el establecimiento de escalas de logro, de modo tal que puedan servir de referencia para las escuelas y al igual que para los investigadores y las autoridades educativas.

Otras áreas de cooperación internacional

Por último, a las cuatro áreas mencionadas como prioritarias para la cooperación internacional futura podrían añadirse algunos otros temas de menor importancia, pero que merecen cierta atención. El primero de ellos sería el contraste y la armonización de las políticas nacionales en materia de evaluación.

El segundo de dichos temas es la evaluación de la calidad de las universidades. Varios países han demostrado su interés por esta área y vienen desarrollando programas de evaluación. Entre ellos se cuentan Argentina y Brasil, dos casos concretos y claros de la importancia que está cobrando este tema. Sin duda alguna, ésta se anuncia como un área importante para el futuro. Quizás por eso sorprenda la relativa lentitud con que se desarrollan programas de cooperación e intercambio en dicha materia. La experiencia de la Unión europea, donde se ha puesto en marcha un proyecto coordinado de evaluación de la calidad de las universidades, puede servir de ejemplo para posibles actuaciones futuras en el ámbito latinoamericano.

El tercero de los temas que se apuntan para el futuro es el de la evaluación de los docentes. Aunque no se trata de un tema en el que se cuente con la experiencia práctica de muchos países, no cabe duda que es un área que puede reclamar mayor atención en el futuro. La iniciativa de las autoridades mexicanas puede servir de orientación para una mayor cooperación internacional en dicho campo.

POSICION DE LOS PRINCIPALES ORGANISMOS Y AGENCIAS INTERNACIONALES

Anteriormente se hacía referencia al apoyo y al impulso que los distintos organismos y agencias internacionales están dando a la participación de los países latinoamericanos y caribeños en proyectos internacionales de evaluación educativa, considerándolo uno de los factores que influyen en la previsible intensificación de la misma que se producirá en los próximos años. Por lo tanto, el análisis de la posición que adopten dichas organizaciones para sostener o apoyar el desarrollo de actuaciones en este campo resulta fundamental para establecer un plan adecuado de acción para el futuro.

Este análisis no es sencillo de realizar, pues estos organismos no siempre adoptan posiciones de antemano. En muchos casos, éstas se adoptan y modifican como resultado de la interacción con las iniciativas que surgen en la región o en un plano internacional más amplio. Si bien las posiciones actuales son generalmente claras y explícitas, no se pueden dar por definitivas, pues la experiencia enseña que suelen adaptarse con el paso del tiempo. No obstante, en la fecha en que se escribe este documento, se perciben unas perspectivas bastante nítidas que deben tomarse en consideración. La posición de las distintas organizaciones y agencias que actúan en la región puede clasificarse en cuatro grupos diferentes:

1. La *OEI* promueve y sostiene el Programa de evaluación de la calidad de la educación con fondos propios, la contribución de los países participantes y aportaciones especiales de algunos de ellos. El programa tiene una buena base presupuestaria, al estar incluido en el programa plurianual de la *OEI* y tener la cobertura institucional de la Cumbre Iberoamericana. Ello quiere decir que la organización, a través de su sede de Buenos Aires, cubre en buena medida los costos de la coordinación internacional del proyecto. Por otra parte, el tipo de acciones que promueve tiene costos limitados y parte de los mismos son asumidos por los países participantes. Por lo tanto, la vida del programa parece asegurada para los próximos años, siempre

que se mantenga un tipo de actuaciones semejantes a las actuales. Los planes de la OEI son los de mantener un funcionamiento del programa similar al que ha desarrollado en los últimos años y continuar cubriendo sus gastos.

2. La *UNESCO* ha apoyado de diversos modos la cooperación internacional en América Latina y el Caribe. Pero su tarea fundamental es la desarrollada a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, que coordina OREALC. Sin embargo, OREALC no está en disposición de cubrir los gastos del Laboratorio por sí misma ni contando con la contribución limitada que realizan los países. Es cierto que aporta algunos recursos personales, materiales y económicos, pero no cubre totalmente los gastos del Laboratorio. Para el desarrollo del proyecto, precisa de la colaboración de otras agencias internacionales. Si en la primera fase del proyecto dicho apoyo presupuestario ha conseguido asegurarse a través del BID y de algunas fundaciones privadas, la situación es más incierta para la siguiente fase que ahora comienza. Dada esta situación, el BID está brindando una asistencia adicional aunque relativamente modesta. Lo mismo hacen otros donantes como la Fundación Ford y posiblemente el Gobierno de Canadá.
3. La *IEA* se encuentra en una posición parecida a la de OREALC. Como en el caso del Laboratorio, los estudios que promueve han de ser financiados por medio de las contribuciones de sus miembros y de donaciones externas. En los últimos años la asociación ha desarrollado una estrategia de gestión de los estudios que ha dado buenos resultados y ha conseguido asentar una base económica anteriormente muy precaria. La consecuencia de esa situación para el futuro próximo es una mayor certidumbre acerca de la probabilidad de que sus proyectos logren ser llevados a cabo y, sobre todo, de cumplir su objetivo de completar “ciclos de estudios”. La principal diferencia con OREALC estriba en que ésta es una organización gubernamental, mientras que la *IEA* es una asociación de centros de investigación y evalua-

ción. Por lo tanto, los estudios son dirigidos por la propia asociación, pero contando para ello con algunos de los centros participantes, a través de un proceso de concurso público. Esa diversidad de centros coordinadores de los estudios ha favorecido el desarrollo profesional de sus equipos responsables y estimulado la adquisición de experiencia en este campo.

4. El *Banco Mundial* y el *BID* han actuado tradicionalmente como organismos que financian los trabajos de evaluación desarrollados en la región. Casi todos los proyectos financiados por dichas instituciones incluyen componentes de evaluación educativa. Concretamente, el BID proporcionó un fuerte respaldo económico al primer estudio del Laboratorio, y continuará apoyando sus actividades. Además, la estrategia del BID sobre la reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina que fue emitida recientemente, hace mención específica del apoyo que brindará el Banco a los proyectos internacionales de evaluación educativa (BID, 2000). Al igual que el BID, la adopción por parte del Banco Mundial de una nueva estrategia educativa también ha redundado en una actuación muy importante de ese organismo durante los últimos años (Banco Mundial, 1995). Sin embargo, se está registrando actualmente un giro en el estilo de actuación de ambas organizaciones. La estrategia de facilitar por medio de la financiación directa la participación de los países menos desarrollados de la región en proyectos como los de OREALC o la *IEA*, ha dado lugar a una que favorece la participación sin proporcionar fondos especiales para su cumplimiento. Es decir, en la actualidad, la estrategia de estos organismos tiende a dejar en manos de los propios países la decisión de participar o no en los proyectos internacionales, así como el costo de hacerlo. Por el contrario, requieren que parte de los préstamos para el desarrollo educativo sea dedicado a la consolidación de los sistemas nacionales de evaluación y a la participación en estudios internacionales.

Como puede verse, todos los organismos que actúan en la región requieren un compromiso

explícito de los países participantes en los proyectos internacionales, no sólo en términos de inversión de tiempo y energías, sino generalmente también en términos presupuestarios. Además, cuanto más complejo es el proyecto, mayor es esa exigencia. Por lo tanto, el plantea-

miento actual para estimular la cooperación consiste en convencer a los países acerca de los beneficios que pueden obtener a través de su participación en proyectos internacionales, más que en atraerles con una donación económica.

Alternativas de actuación existentes para la cooperación internacional en proyectos de evaluación educativa

Como pudo apreciarse en el apartado anterior, existen en la actualidad unas perspectivas bastante más favorables que las que existían hace unos años para la intensificación de la participación de los países de América Latina y el Caribe en proyectos internacionales de evaluación educativa. Aún más, podría decirse que estos países deberían plantearse con urgencia el incremento de su presencia en esos foros y proyectos internacionales, si no quieren correr el riesgo de quedar marginados de las nuevas tendencias que se aprecian en los países desarrollados. Aun cuando dicha incorporación haya de producirse en condiciones que favorezcan la “apropiación” a la que se aludía más arriba, parece aconsejable dar pasos decididos en esa dirección, generando el conocimiento, las competencias profesionales y los modos de organización que permitan beneficiarse de las posibilidades que encierra la evaluación educativa.

Pero si las perspectivas son en general favorables, las formas de llevarlas a cabo son variadas. Existe toda una serie de alternativas de actuación que son importantes de considerar en detalle, puesto que las decisiones que se adopten condicionarán sin duda el futuro. En este apartado se analizan, en primer lugar, las posibles acciones que podrían desarrollarse en los próximos años. A continuación, se valoran las distintas condiciones organizativas en que dichas acciones pueden llevarse a la práctica. Dicho análisis servirá de base para la propuesta de una agenda concreta de actuación.

POSIBLES ACCIONES A DESARROLLAR

Las acciones que pueden desarrollarse en el marco de una creciente cooperación internacio-

nal en proyectos de evaluación educativa en América Latina y el Caribe son diversas, unas más exigentes que otras en términos de esfuerzo e inversión. En efecto, es posible pensar en acciones más o menos esporádicas y poco comprometidas, pero también se pueden concebir otras que exijan una mayor continuidad y compromiso por parte de los países participantes. A continuación se presentan las principales modalidades de actuación que aparecen en este campo y se analizan las características de cada una de ellas. Es necesario señalar, antes de entrar en la presentación y análisis de dichas alternativas, que no deben considerarse como excluyentes, puesto que la agenda de trabajo para los próximos años deberá necesariamente incluir acciones de esos diversos tipos.

Asistencia técnica

Un primer tipo de acciones que ya están poniéndose en marcha (y que deberán seguir aplicándose) son las que están orientadas a prestar asistencia a los países de la región para la consolidación de sus sistemas nacionales de evaluación. Aunque son realmente notables los esfuerzos realizados para impulsar dichos sistemas, continúan existiendo áreas deficitarias y ámbitos que exigen especial atención, algunos de los cuales ya han sido analizados. Las expectativas acerca de los resultados que pueden lograr los sistemas nacionales de evaluación no siempre guardan relación con su capacidad institucional, lo que puede originar algunas decepciones.

Varios problemas institucionales han sido detectados en los sistemas de evaluación, entre ellos, los principales son: la falta de una capacitación suficiente de los equipos técnicos de algunos países, la corta experiencia evaluativa de

muchos de ellos, el limitado dominio de los principales métodos y las técnicas de la evaluación a gran escala, y los inadecuados mecanismos de tratamiento y uso de la información producida o su insuficiente desarrollo institucional.

Como es lógico, esos problemas no se presentan con la misma crudeza en todos los países de la región. Puede afirmarse que algunos países están en una situación claramente más avanzada que otros. La fecha de creación de cada sistema nacional de evaluación, la prioridad política que se le haya concedido, los recursos materiales y presupuestarios invertidos, la tradición académica en este campo, y el nivel general de desarrollo socioeconómico y educativo de cada país, influyen decisivamente sobre los logros conseguidos o las carencias aún existentes. Si en términos generales puede hablarse de algunas insuficiencias notables, la diversidad de situaciones es patente.

Así pues, en los próximos años aún será necesario proporcionar asistencia técnica en esta área a los países de la región. Ésta puede tener carácter general, cuando se trate de apoyar a los países con mayores carencias, pero será necesario orientar la asistencia a temas más especializados para cubrir áreas deficitarias concretas. Por lo tanto, hay que pensar en una diversidad de acciones de asistencia técnica, que deberán estar relacionadas con los objetivos específicos prioritarios y las condiciones concretas de cada sistema nacional de evaluación.

Hasta el momento, la asistencia técnica ha sido realizada o promovida en la región por muy diversos organismos internacionales. En concreto, a las acciones financiadas por el Banco Mundial y el BID en los últimos años debe sumarse el Programa de la OEI, también constituye una experiencia valiosa. Las acciones futuras deben tomar en cuenta estas experiencias.

Intercambio y contraste de información

Un segundo tipo de acciones de cooperación internacional que deberían llevarse a cabo en los próximos años son las encaminadas al intercambio y al contraste de información entre los sistemas nacionales de evaluación de los países de la región. Esta modalidad de actuación implica

la existencia de un cierto equilibrio de situaciones entre los países participantes. En efecto, en el caso de un acusado desequilibrio, las acciones de intercambio de información tendrían un carácter asimétrico, probablemente más cercano al de asistencia técnica que a un verdadero intercambio. Por lo tanto, hay que considerar cuidadosamente las dimensiones y la cobertura de cada una de las acciones de este tipo que se emprendan.

El intercambio y contraste de información supone un primer grado de compromiso en favor de la cooperación internacional, que la mayoría de los países de la región están en disposición de realizar. La prueba más palpable de esa actitud favorable se encuentra en la diversidad de iniciativas de este tipo que se han puesto en marcha en la región recientemente. En consecuencia, la dificultad no estriba tanto en iniciar acciones de este tipo, cuanto en conseguir que sean lo más efectivas posibles. Las iniciativas en este campo pueden resultar muy valiosas, pero también pueden resultar ineficaces o simplemente imposibles de realizar. De ahí la necesidad de considerarlas con atención.

Entre las acciones de este tipo desarrolladas en los últimos años o que convendría emprender en los próximos, pueden distinguirse varias modalidades. Una primera modalidad consiste en la celebración de reuniones y seminarios con el fin de poner en común y contrastar las experiencias nacionales, bien en términos generales, bien en algún ámbito concreto. Si en un primer momento este tipo de reuniones desempeñaron un papel importante para la puesta en común y el contraste de las experiencias desarrolladas y para el establecimiento de relaciones personales y profesionales entre los responsables de los sistemas nacionales de evaluación, parece llegado el momento de dar un paso más allá y reconsiderar el carácter de dichas actuaciones. En concreto, la experiencia adquirida aconseja aplicar la metodología de talleres o grupos de trabajo, más que de reuniones con un formato fundamentalmente expositivo. Además, convendría dedicar dichas reuniones al tratamiento de aspectos específicos y no solamente de asuntos generales. Al haberse generalizado los sistemas nacionales de evaluación, se plantea la necesidad de abordar las cuestiones que preocupan a los

países, descendiendo a un mayor grado de detalle. Las organizaciones que están trabajando más activamente en este campo parecen haber tomado conciencia del cambio que es necesario introducir y están adaptando sus planes de actuación. Habría que apoyar ese giro e insistir en su necesidad.

Una segunda modalidad de intercambio de experiencias consiste en la recogida sistemática de información de diverso tipo y su organización en diversas bases de datos. Esta línea de actuación ha sido también desarrollada por diversas organizaciones y ha dado lugar a iniciativas que, sin embargo, no producen completa satisfacción. En efecto, no todas las bases de datos que han intentado construirse han dado el fruto esperado. En aquellos campos en que existía una mayor tradición en su elaboración, por ejemplo, en el ámbito bibliográfico y documental, los resultados han sido más satisfactorios. Pero en los campos caracterizados por su movilidad, su amplitud y su novedad —por ejemplo, las bases de datos de especialistas o de instrumentos de evaluación—, los resultados han sido menos interesantes. Se aprecia una tendencia hacia la creación de numerosas bases de datos, muchas de las cuales son de escasa utilidad y limitada calidad técnica. Es necesario subrayar que la elaboración y, sobre todo, el mantenimiento y la actualización de una base de datos son tareas que requieren recursos especializados y una atención constante, lo que no siempre está disponible. La buena voluntad no basta, aunque muchas veces sea lo que más abunda. Por lo tanto, aun respaldando la conveniencia de seguir trabajando en esta dirección, debe advertirse que existen varias consideraciones importantes en cuanto al propósito de la base de datos. Entre éstas es de especial importancia asegurar que no existan otras bases de datos que cubren la misma información y que estén disponibles los recursos necesarios para mantenerla al día.

Una tercera modalidad de intercambio consiste en la creación de redes de expertos y de instituciones. Esta línea de trabajo todavía no se ha utilizado al máximo en la región, quizás porque exige una masa crítica de experiencia y de especialistas, por debajo de la cual los contactos son directos y personales, y no es necesario establecer este tipo de mediaciones. Sin embargo, todo

apunta a que esta modalidad flexible de intercambio que pone en contacto a los especialistas de diversos países se irá imponiendo como uno de los medios más eficaces de establecer contactos en el futuro. Por supuesto, las redes de esta naturaleza pueden concebirse con carácter regional, reforzando los lazos entre los países de una misma área cultural y geográfica, pero no convendría olvidar la conveniencia de integrarse en redes más amplias, de carácter no solamente regional. La globalización de los conocimientos en el campo de la evaluación, revisten de mayor importancia a una integración más estrecha, no sólo en el ámbito intrarregional, sino también en el interregional. Una de las modalidades concretas que pueden adoptar este tipo de redes es la de foros de intercambio y discusión. La generalización del acceso a Internet debe facilitar notablemente la creación de estos foros y redes. Hay que señalar que las organizaciones internacionales que trabajan en América Latina y el Caribe no han promovido esta línea de actuación de manera sistemática. Sin embargo, tanto PREAL como UNESCO/ OREALC han dado a conocer planes que se encaminan en esta dirección.

Son varias las organizaciones que fomentan el intercambio de información por medio de la publicación de estudios e informes. En principio, la idea de publicar los trabajos que se realizan debe apoyarse. Pero el principal problema que surge es el de asegurar una difusión adecuada de los materiales producidos. Es justamente en este sentido en que se perciben algunas deficiencias. Dado que el esfuerzo personal y económico que significa la realización de estudios no siempre reciben una divulgación adecuada, convendría reconsiderar las políticas de publicación. Por ejemplo, podría estudiarse la posibilidad de que varias organizaciones trabajen en conjunto para asegurar la difusión adecuada de sus publicaciones. El uso de Internet ofrece una plataforma ideal para diseminar artículos en formato PDF de fácil extracción. Similarmente, varios sitios web contienen vínculos a otras fuentes de información. Tanto UNESCO/OREALC como PREAL han enfocado sus esfuerzos de distribución de publicaciones hacia esta dirección. Aún más, cabría pensar en establecer acuerdos de coedición con empresas editoras, capaces de lograr una mayor penetración en el mercado editorial y de difundir más eficazmente los tra-

bajos publicados. Y sobre todo, sería de gran beneficio romper los límites regionales, expandiendo la presencia latinoamericana en los principales foros internacionales. Esta perspectiva más amplia favorecería indudablemente el desarrollo de la evaluación educativa en la región

Estudios y proyectos conjuntos

La realización conjunta de estudios y proyectos de evaluación educativa es una actividad que merece mayor atención. Los estudios y proyectos conjuntos pueden llevarse a cabo de varias maneras. Una primera posibilidad es la constituida por los estudios comparativos de evaluación del rendimiento educativo, del estilo de los realizados por el Laboratorio Latinoamericano, por la IEA o por el proyecto PISA. Puede afirmarse sin lugar a dudas que es ésta un área claramente deficitaria en la actualidad. En efecto, como se observaba en un apartado anterior, el único estudio internacional de rendimiento que ha contado con la participación de los países latinoamericanos y caribeños fue el realizado por OREALC. Los estudios auspiciados por la IEA, por su parte, han tenido una representación regional muy baja. Sin embargo, esa situación puede haber empezado a cambiar como lo demuestra el caso de Colombia, Brasil, Chile, México y Argentina, países que ya han manifestado su interés por ampliar su participación en estas actividades. De igual manera, la experiencia del Laboratorio ha hecho presente en la región una mayor conciencia de las ventajas de la participación en este tipo de estudios. Desde ese punto de vista, la contribución que ha realizado puede considerarse muy importante.

Por lo tanto, es importante fomentar la participación en este tipo de estudios. Para esto existen varias posibilidades. La primera alternativa es la de continuar realizando los estudios del Laboratorio u otros similares, reducidos al ámbito latinoamericano y caribeño, aunque mejorando progresivamente su metodología y su capacidad de análisis. La ventaja que esta posibilidad ofrece es la relativa homogeneidad de situaciones nacionales, lo que facilita la comparación. Además, facilita la incorporación de países con menor grado de desarrollo, como pudiera ser el caso de los centroamericanos y caribeños. El prin-

cipal inconveniente radica precisamente en lo limitado de su ámbito de comparación.

En efecto, para algunos países como los de mayor desarrollo relativo antes mencionados, el grupo de referencia con el que les interesaría compararse es más amplio que el estrictamente regional e incluiría tanto Estados Unidos y Canadá como algunos países europeos y quizás algunos asiáticos. El mejor modo posible de dar respuesta a esta demanda de ampliación sería la participación en estudios de cobertura mundial. Entre éstos, los más desarrollados y asentados son los de la IEA, asociación que está desarrollando nuevos planteamientos que deben permitir la realización de estudios de carácter regional, vinculados a estudios de carácter mundial. Esa posibilidad puede resultar ciertamente interesante para algunos países de la región y especialmente atractiva si la participación se extiende a un grupo de al menos cuatro o cinco países, como podría ser el caso.

La combinación de un estudio mundial con otro regional es una alternativa interesante que habrá que contemplar en el futuro. Las posibilidades institucionales de combinación de ambas perspectivas son diversas, e irían desde la organización de dichos estudios por un solo organismo, como podría ser la IEA, hasta la colaboración de dicha asociación con OREALC u otras organizaciones para la vinculación del estudio regional con el mundial. En este campo aún no hay nada definido y está prácticamente todo por hacer.

Una tercera alternativa, que se sitúa entre las otras dos, sería la utilización de los recursos generados por la IEA y el Laboratorio para iniciar estudios comparativos, de carácter limitado, que podrían ser después ampliarse. Así, por ejemplo, con los ítems hechos públicos del TIMSS y la eventual colaboración de la IEA, los países interesados podrían realizar algunos estudios parciales que les permitieran llevar a cabo una comparación internacional de su rendimiento educativo. Se trata de una posibilidad menos atractiva, pero que exige menores recursos.

En lo que se refiere a los niveles educativos para llevar a cabo estudios de rendimiento, hay dos que resultan especialmente adecuados. Son los correspondientes al final de la educación primar-

ria (en torno a los 11 a 12 años) y al final de la secundaria inferior (en torno a los 15 años). El interés de ambos momentos es puesto de manifiesto claramente por los especialistas: “Las evaluaciones de primaria pueden identificar deficiencias en un momento temprano del sistema educativo, poniendo de manifiesto la necesidad de emprender una acción correctiva. La información obtenida hacia finales de la escolaridad obligatoria, o en un momento en que gran parte de los jóvenes todavía asisten a la escuela, puede también ser útil si proporciona alguna indicación de qué tan bien preparados están los alumnos para la vida una vez abandonen la escuela. En muchos países en vías de desarrollo esto sucede en primaria” (Kellaghan, 1997: 38).

En relación con las áreas a estudiar, parece aconsejable comenzar centrándose en las consideradas nucleares en el currículo, que son habitualmente la lengua, las matemáticas y las ciencias. Además de su carácter central, tienen la ventaja de que existe una mayor experiencia internacional. No obstante, también se podría contemplar la posibilidad de estudiar el rendimiento en ciencias sociales, aunque hay que reconocer su mayor dificultad. Y aún más interés tendría el estudio de otras dimensiones o temas transversales al currículo, de las cuales la educación cívica constituye un buen ejemplo, aunque se podrían explorar otros. En todo caso, dada la novedad de estos últimos campos, parece aconsejable que el estudio de los mismos se emprendiera con cautela y con carácter experimental.

Es necesario señalar que los objetivos de quienes participan en un estudio concreto pueden ser muy diversos entre sí. Por ese motivo, los estudios internacionales deberían contemplar la posibilidad de abarcar opciones nacionales, regionales o de otro tipo, que permitiesen adecuar el estudio a los fines expresados por cada país participante. Por otra parte, habría que contemplar la posibilidad de ligar las evaluaciones nacionales con las internacionales para aprovechar sus beneficios al máximo.

También podrían llevarse a cabo proyectos piloto en áreas diferentes a la del rendimiento educativo. En concreto, entre los campos que están cobrando importancia en la región y que podrían ser sujetos de proyectos piloto se destaca la

evaluación de los centros escolares y la evaluación de las universidades.

En efecto, son cada vez más los países latinoamericanos y caribeños que están comenzando a implantar políticas educativas propias en estos dos campos, como consecuencia de su preocupación por la mejora de la calidad de la educación y de la creciente integración supranacional que plantea la cuestión de la homologación de los estudios realizados. Estados Unidos, Canadá y la Unión europea cuentan con amplia experiencia en estos campos, la cual podría emplearse como base para realizar proyectos piloto. En concreto, las iniciativas emprendidas durante los últimos años en la Unión Europea constituyen un buen ejemplo de cooperación internacional en el sentido que aquí se propone. Es este el momento adecuado para implantar un proyecto piloto, aunque sea modesto, en uno de los dos campos propuestos.

Una actividad que se presta a los estudios en conjunto es la elaboración de bancos regionales de preguntas o items de pruebas de rendimiento. Las organizaciones que trabajan en el ámbito latinoamericano, como OREALC, PREAL y OEI han propuesto acciones de este tipo. El intercambio de items puede servir tanto como ejemplo ilustrativo (aprender de lo que otros hacen) como práctico (utilizar la información producida por otros). El primero de estos ejemplos es fácil de comprender, pero no así el segundo. En efecto, la experiencia internacional indica que cuando las pruebas tienen una relación estrecha con el currículo prescrito, como es el caso de la mayoría de las elaboradas por los sistemas nacionales de evaluación, se dificulta más la transmisión de información. Es decir, la transferencia de información sólo puede llevarse a cabo cuando el contenido de los exámenes presenta un sesgo cultural o nacional limitado. En la práctica, esto significa que los datos más fáciles de utilizar son los que corresponden a materias como lenguaje, matemáticas y ciencias, mientras que datos sobre las ciencias sociales, historia, geografía y otras materias semejantes son más difíciles de transferir. Son precisamente los datos que han sido aplicados en pruebas internacionales (como las de la OREALC o la IEA) los que, por haber pasado por filtros mucho más exigentes, pueden compararse más fácilmente.

Por lo tanto, la utilidad de los bancos de preguntas o ítems basados en las pruebas nacionales es muy limitada fuera del propio país donde se elaboró. Así pues, no parece que merezca la pena dedicar muchos recursos internacionales a su elaboración, la cual exigiría además una actualización permanente para contrarrestar la tendencia a la obsolescencia. La alternativa sería la puesta en común de los bancos nacionales, allí donde existan, facilitando su comunicación por otras vías.

Por último, habría que indicar que la realización de estudios como los aquí propuestos tendría además la gran ventaja de impulsar la creación y el desarrollo de consorcios, que puede ser una actividad que produzca muy buenos rendimientos en el futuro. La idea del establecimiento de consorcios ha sido defendida por diversos especialistas de la región, basándose en consideraciones sobre la capacidad técnica e institucional que existe en los países y en los costos de estas operaciones. Alvarez y Chesterfield (1997: 366-367) han manifestado que "...estos consorcios ayudan a unos países a aprender de la experiencia de otros y desarrollar consensos sobre elementos críticos de cualquier reforma educativa tales como los indicadores de éxito o los mecanismos de evaluación. También permiten a los países conocer 'las mejores prácticas' que pueden inspirar innovaciones en otros contextos, los tipos de trabajo estudiantil que se consideran de alta calidad o la manera como se solucionan los problemas de información. Pero estos consorcios requieren compromisos a largo plazo y apoyo político tanto nacional como internacional". Por otra parte, la puesta en marcha de este tipo de empresas cooperativas permitirá fomentar nuevas instituciones de excelencia en este terreno y reforzar las ya existentes y el reforzamiento de instituciones de excelencia en el terreno de la evaluación, de las que está necesitada la región. Sin duda, el establecimiento de consorcios se apunta como una opción muy recomendable para el futuro, sobre todo si se toma en consideración el beneficio que pueden producir en relación con su coste.

Capacitación y formación

Otra acción importante es la capacitación y formación de los integrantes de los equipos técni-

cos de los sistemas nacionales de evaluación. Las tareas de formación y capacitación no deberían concebirse como una serie adicional de actividades sino, más bien, deberían constituir una componente transversal de las tres actividades mencionadas con anterioridad.

En efecto, a través de la asistencia técnica, del intercambio y cotejo de información y de la realización de estudios internacionales se crean oportunidades para la formación continua, sin necesidad de pensar únicamente en programas específicos de formación o perfeccionamiento. Esta idea merece apoyo e impulso dado que se ha comprobado que la participación en proyectos internacionales constituye un medio fundamental de formación en este campo tan dinámico.

En todo caso, la carencia de un número adecuado de personal bien formado en el ámbito de la evaluación y la falta de actualización científica y técnica de muchos de los profesionales que trabajan en este campo se reconoce en la región. Esto no es sorprendente dada la juventud del ámbito profesional y académico de la evaluación educativa en América Latina, lo cual no permite esperar que cuenten con una gran capacitación y dominio técnico. Esto no significa que no existan especialistas bien preparados en la región, sólo que, en ocasiones, no llegan a constituir una masa crítica que permita un crecimiento institucional sostenido.

Por lo tanto, aún se requieren programas concretos de formación y capacitación para especialistas. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, parece aconsejable que los programas de formación estén estrechamente relacionados con acciones de otro tipo, en particular con la participación en proyectos internacionales. Así se asegurará la coherencia de las acciones y el desarrollo profesional.

Por último, puede comentarse que las áreas que deberían ser prioritarias para estas tareas de formación y capacitación, bien sean específicas o integradas en otras actuaciones, se encuentran en la determinación de campos y áreas deficitarias que se examinaban con anterioridad. Aquel listado, aunque no tenía pretensiones de estar com-

pleto, puede servir para diseñar actividades de formación para los próximos años.

CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES

Las actividades que aquí se describen pueden llevarse a cabo según arreglos institucionales diversos. Por ejemplo, podría mantenerse el sistema actual de organización, pero éste tiene varias deficiencias que deben corregirse. Por una parte, se han apreciado lagunas importantes en algunos ámbitos de actuación, como el de la evaluación del rendimiento escolar. Por otra, se ha observado cierto grado de superposición entre las diversas iniciativas, en campos como la capacitación o la creación de bases de datos. Asimismo, algunas iniciativas públicas han tenido muy poca coordinación. Por último, la apertura hacia el exterior de la región es muy limitada. Estas consideraciones llevan a la conclusión de que el *status quo* no es una opción atractiva.

Una segunda posibilidad consistiría en fortalecer la coordinación entre las organizaciones internacionales que actualmente operan en América Latina y el Caribe. Ello implica, por una parte, a OREALC, la OEI y el PREAL y, por otra, al Banco Mundial y al BID. Dado que estas instituciones están llevando a cabo las iniciativas de mayor envergadura en la región, cabría esperar una mejor coordinación. Para lograr este fin debería considerarse la creación de un foro de encuentro y coordinación para estas organizaciones. Es decir, deben establecerse mecanismos de cooperación permanentes entre los responsables del Laboratorio Latinoamericano y el Programa Cumbre de Evaluación de la Calidad de la Educación, dado que son los principales actores en la región. Como resultado de este informe y de una reunión de complementación llevada a cabo en ocasión previa a la Cumbre, ha incrementado la cooperación entre OREALC, OEI y PREAL.

También podría considerarse la posibilidad de establecer organizaciones propias para el desarrollo de nuevas actividades. Sin embargo, ésta no es una solución óptima ya que la experiencia señala que la proliferación de organizaciones puede agravar la falta de coordinación, dada la

necesidad de definir los espacios institucionales propios.

Por último, debería considerarse seriamente la participación en organismos ya presentes en el ámbito mundial, pero con coordinación regional. La participación en proyectos como WEI o los desarrollados por la IEA tendría la virtud de ampliar el marco geográfico de actuación y de permitir una participación verdaderamente internacional. Actualmente se está empujando la posibilidad de realizar arreglos regionales para el desarrollo de los estudios, especialmente en el caso de la IEA. Esto significa que los países de la región que deseen participar en estos estudios podrían establecer condiciones comunes y beneficiarse de análisis regionales. Por el mismo motivo, sería posible establecer algún tipo de acuerdo entre dichas iniciativas y las que vienen siendo desarrolladas por las organizaciones regionales, evitando la competencia entre ellas y la dispersión de esfuerzos. Esta última línea de actuación merecería ser considerada atentamente, pues parece una alternativa realista para el desarrollo de la evaluación educativa en la región. OREALC ha propuesto explícitamente brindar este tipo de coordinación con IEA, así como también con WEI.

Así pues, en lo que se refiere a las condiciones organizativas para la intensificación de la cooperación internacional en este campo, podrían aconsejarse dos líneas de actuación complementarias. La primera sería fomentar decididamente la coordinación entre las organizaciones que trabajan en la región en el ámbito de la evaluación educativa, evitando traslapes y la dispersión de esfuerzos. En coherencia con ese principio, debería desaconsejarse la proliferación de nuevas organizaciones de este tipo en la región, procurando más bien canalizar las nuevas iniciativas a través de las ya existentes. La segunda línea de actuación sería la de intensificar la presencia latinoamericana y caribeña en las organizaciones internacionales de cobertura más amplia, fomentando la presencia regional de manera articulada, lo que sería posible siempre que se lograra una tasa de participación adecuada.

Propuesta de prioridades futuras

Esta sección recoge y sintetiza el análisis de la situación actual, las perspectivas para el futuro y las posibles líneas de actuación que se presentaron en el documento para esbozar algunas prioridades para los próximos años. Las propuestas que aquí se adelantan son fruto del trabajo de análisis realizado, que ha intentado ser lo más completo posible, pero no pueden en modo alguno descartarse limitaciones, lagunas o defectos de apreciación. Se trata de una propuesta realizada por el autor del documento y responde por tanto a su percepción personal, por lo cual sólo representa sugerencias que deben someterse a discusión para elaborar una agenda razonable de actuación.

Así pues, las prioridades para los próximos años podrían organizarse en seis grandes grupos:

Mejorar la coordinación entre las acciones desarrolladas actualmente por el Laboratorio de OREALC, el Programa de la OEI y las acciones de PREAL.

La primera tarea para la región consiste en mejorar la coordinación de los tres grandes programas de cooperación en evaluación educativa que están llevándose a cabo. Si se tiene en cuenta que sus objetivos están claramente deslindados en sus formulaciones iniciales, cabe pensar que la coordinación no debe resultar excesivamente difícil. Todo hace pensar que la falta relativa de coordinación que ha existido hasta ahora se debe a una falta de comunicación o de canales efectivos de coordinación, más que a un conflicto de metas u objetivos. Teniendo en cuenta que los participantes que representan a los países en dichos programas son muchas veces los mismos, habría que enfatizar aún más la coordinación. Afortunadamente, ya se vislumbra un grado más intenso de coordinación.

Sistematizar y profundizar las tareas de asistencia técnica para estimular el desarrollo rápido de la evaluación educativa en los países en que está más atrasada.

Teniendo en cuenta que la creación de los sistemas nacionales de evaluación en la región es reciente y que muchos países aún no han logrado un desarrollo suficiente, la segunda prioridad es la continuación de la asistencia técnica. En efecto, más que de una simple continuación de este tipo de acciones, se requiere una sistematización y profundización en las mismas. Como se indicó con anterioridad, la experiencia adquirida es muy valiosa, pero ha llegado el momento de reflexionar sobre el tema y optimizarla. No obstante, deben tomarse en consideración dos matizaciones. La primera consiste en que la asistencia técnica no debería concebirse como una actividad aislada puesto que son más eficaces las que están directamente relacionadas con el desarrollo de los trabajos nacionales o internacionales. Por lo tanto, habría que conectar dichas acciones con la realización de trabajos concretos. La segunda matización consiste en que la asistencia técnica también debe ir ligada a acciones de capacitación, tanto general como específica, para asegurar su continuidad una vez finalizada la acción concreta.

Desarrollar acciones de capacitación técnica y desarrollo profesional de ámbito regional.

En el estado actual del desarrollo de la evaluación educativa en América Latina y el Caribe, sigue siendo una prioridad la capacitación técnica y el desarrollo profesional de los especialistas y técnicos que trabajan en el área. Aunque es un campo que se ha venido atendiendo en estos últimos años, podría decirse aquí lo mismo que en el punto anterior, respecto de la necesidad de

revisar el estilo de actuación adoptado y reforzar sus puntos fuertes. Un aspecto que requiere especial atención es el de conectar las tareas de capacitación y formación con las políticas de retención de los especialistas formados para evitar la ineficacia. Una parte significativa de esta asistencia técnica y capacitación puede ser proporcionada virtualmente gracias al aumento del acceso al Internet.

Fomentar la participación de los países de la región en estudios internacionales de evaluación del rendimiento, intentando que se den las condiciones para llevar a cabo opciones regionales.

Otra prioridad que puede marcarse para el futuro próximo consiste en fomentar la participación de los países de la región en estudios internacionales de evaluación del rendimiento. Entre las opciones existentes, la más realista parece ser la participación en los estudios de la IEA, dadas las limitaciones de participación que se plantean en el proyecto PISA. Tras haber desarrollado una experiencia valiosa de evaluación del rendimiento en la región, a través del Laboratorio de OREALC, parece llegado el momento de dar un paso más allá y participar en estudios de carácter mundial. Hasta ahora, el número de países latinoamericanos que había manifestado su interés por dicha participación era tan limitado, que ese elemento actuaba como un freno en general. En la actualidad, dado el aumento en el número de países interesados, parece llegado el momento de dar ese paso adelante. Hay que tener además en cuenta la apertura de la IEA al desarrollo de estudios con una componente regional y la aplicación de un ciclo de estudios que permite calcular medidas de avance, lo que encierra interesantes posibilidades. De igual manera, hay que tener en cuenta que no todos los países de la región pueden participar de los programas internacionales dada la fuerte demanda frente a los limitados recursos humanos dentro de este campo. Por lo tanto, cada país necesita definir claramente sus prioridades relacionándolas con la importancia de participar en los programas internacionales.

Fomentar la constitución de consorcios de instituciones de evaluación educativa, en los que puedan participar instituciones de la región conjuntamente con otras externas

En el futuro cercano debe hacerse hincapié sobre la importancia de crear consorcios de instituciones para la realización de las acciones aquí propuestas. Las ventajas de este tipo de organizaciones son muchas; en este caso, sin embargo, vale deben subrayarse las ventajas en cuanto a la relación costo-beneficio y la sinergia que se crea. El establecimiento de consorcios es además un medio privilegiado de formación, capacitación y desarrollo profesional, existiendo una amplia experiencia internacional al respecto. En concreto, habría que fomentar la creación de consorcios en que instituciones de la región participasen conjuntamente con otras norteamericanas o europeas, beneficiándose de la experiencia existente en otros lugares. Así mismo, habría que apoyar especialmente a las instituciones más destacadas de la región, con el fin de promover el desarrollo de algunas instituciones de excelencia con presencia internacional.

Promover el inicio de algún proyecto piloto de cooperación internacional en el campo de la evaluación de los centros escolares o de las universidades.

Por último, podría también darse prioridad a la elaboración de proyectos piloto de tipo cooperativo en uno de los campos que más preocupan a las autoridades educativas y que más incidencia práctica pueden tener para la mejora de la calidad de la educación. Se trata de la evaluación de los centros escolares o de las universidades. En ambos campos existen experiencias en otros países e incluso se podría considerar la posibilidad de emprender algún proyecto de esa naturaleza con algún país norteamericano o europeo. La experiencia adquirida a través de la cooperación podría resultar muy valiosa para los países participantes, como ha ocurrido en otros casos.

Así pues, estas propuestas para los próximos años deberían ser discutidas y valoradas antes de establecer un plan de cooperación internacional

en materia de evaluación educativa para América Latina y el Caribe. Como se indicaba al comienzo del documento, los sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación están pasando por un rápido proceso de crecimiento, pudiendo beneficiarse considerablemente de la

cooperación y la experiencia internacionales. Pero para que dicho beneficio sea el óptimo es necesario reflexionar y adoptar las mejores opciones posibles. Facilitar dicha reflexión y dicha toma de decisiones es el propósito central de este documento.

Referencias

- Alvarez H., B. y Ruiz-Casares, M., eds. 1997. *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política*. Washington, D.C., y Santiago de Chile: PREAL.
- Alvarez H., B. y Chesterfield, R. 1997. Dilemas y opciones de política para la evaluación educativa. En *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política*, eds. H. Alvarez y Ruiz-Casares. Washington, D.C., y Santiago de Chile: PREAL.
- Arancibia, V. 1997. *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, N° 2. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Banco Interamericano de Desarrollo. 2000. Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe: Una estrategia del BID. Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible (EDU-113).
- Banco Mundial. 1995. *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- CERI. 1998. *Education at a Glance. OECD Indicators. 1998*. París: OECD.
- Degenhart, R.E., ed. 1990. *Thirty Years of International Research. An Annotated Bibliography of IEA Publications (1960-1990)*. La Haya: IEA.
- Delors, J., dir. 1996. *L'education, un trésor est caché dedans*. París: UNESCO y Odile Jacob.
- Kellaghan, T. 1997. Seguimiento de los resultados educativos nacionales. En *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política*, eds. H. Alvarez y Ruiz-Casares. Washington, D.C., y Santiago de Chile: PREAL.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. 1998. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 1997a. *Análisis y resultados de las pruebas de matemáticas – TIMSS – Colombia*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____. 1997b. *Análisis y resultados de las pruebas de ciencias – TIMSS – Colombia*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____. 1997a. *Habilidades en ciencias y matemáticas: una alternativa para desarrollar la creatividad – TIMSS – Colombia*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Schmidt, W.H. y otros. 1996. *Characterizing Pedagogical Flow. An Investigation of Mathematics and Science Teaching in Six Countries*. Boston: Dordrecht. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Tiana, A. 1998. Introducción al dossier. *Perspectivas*, Vol. XXVIII, N° 1.
- Wolff, L. 1998. *Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos*. Washington, D.C., y Santiago de Chile: PREAL.

Anexo

Blank page

Cuadro 1
Resultados en matemáticas
Tercer Estudio Internacional de Matemática y Ciencia

<u>País</u>	<u>Resultados en Matemáticas</u> <u>8° grado*</u>	<u>Nivel del 10% superior+</u>	<u>Nivel de la mitad superior+</u>	<u>Diferencia de resultados entre 7° y 8° grados</u>
Singapur	643	45	94	42
<i>Corea</i>	607	34	82	30
Japón	605	32	83	34
<i>Hong Kong</i>	588	27	80	24
Bélgica (Fl)	565	17	73	8
República Checa	547	12	64	39
<i>Suiza</i>	545	11	65	40
Austria	539	11	61	30
<i>Francia</i>	538	7	63	46
Hungría	537	11	60	35
<i>Eslovenia</i>	541	11	61	43
Federación Rusa	535	10	60	35
<i>Holanda</i>	541	10	63	25
Bulgaria	540	6	58	26
<i>Canadá</i>	527	7	58	33
Irlanda	527	9	57	28
<i>Bélgica (Fr)</i>	526	6	58	19
Austria	530	11	57	32
<i>Tailandia</i>	522	7	54	28
Israel	522	6	56	--
<i>Suecia</i>	519	5	53	41
Alemania	509	6	49	25
<i>Nueva Zelandia</i>	508	6	48	36
Inglaterra	506	7	48	30
<i>Noruega</i>	503	4	46	43
Estados Unidos	500	5	45	24
<i>Dinamarca</i>	502	4	47	37
Escocia	498	5	44	36
<i>Letonia (LSS)</i>	493	3	40	32
España	487	2	36	39
<i>Islandia</i>	487	1	37	27
Grecia	484	3	37	44
<i>Rumania</i>	482	3	36	27
Lituania	477	1	34	49
<i>Chipre</i>	474	2	34	28
Portugal	454	0	19	31
<i>Irán, Re.p Islámica</i>	428	0	9	27
Kuwait	392	0	3	--
Colombia	385	0	4	16
Sudáfrica	384	0	2	7

(*) Media de 500 y desviación estándar de 100 para 7 y 8 grado.

(+) Porcentaje de estudiantes que logran el nivel del marcador internacional, 8 grado.

Fuente: Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) (Chestnut Hill, Mass.: Boston College / TIMSS International Study Center, 1996).

Cuadro 2 Resultados del Primer Estudio Comparativo Internacional Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO-OREALC)	
País	Media matemática (4º grado)*
Cuba	353
Argentina	269
Brasil	269
Chile	265
Colombia	258
México	256
Paraguay	248
Bolivia	245
Rep. Dominicana	234
Honduras	231
Venezuela	226

(*) Media de 250 y desviación estándar de 50.

Fuente: UNESCO (1998).

Cuadro 3 Resultados del Primer Estudio Comparativo Internacional Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO-OREALC)	
País	Media lenguaje (4º grado)*
Cuba	349
Chile	286
Argentina	282
Brasil	277
Colombia	265
México	252
Paraguay	251
Venezuela	249
Honduras	238
Bolivia	233
Rep. Dominicana	232

(*) Media de 250 y desviación estándar de 50.

Fuente: UNESCO (1998).

Otras publicaciones de la Unidad de Educación

- La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia.* Diciembre 1997, N° EDU-101. (disponible en inglés, español y portugués)
- Institutional Reform in Mexican Higher Education: Conflict and Renewal in Three Public Universities,* por Rollin Kent. Febrero 1998, N° EDU-102. (en inglés solamente)
- Estadísticas educativas en América Latina y el Caribe,* por R.W. McMeekin. Enero 1998, N° EDU-104. (disponible en inglés y español)
- The Stubborn Trainers vs. the Neoliberal Economists: Will Training Survive the Battle?,* por Claudio de Moura Castro. Junio 1998, N° EDU-106. (en inglés solamente)
- Trinta anos de FINEP: Banco ou mecenas, fomento ou balcão?,* por Maria Helena de Magalhães Castro y Eva Stal. Agosto 1998, N° EDU-107. (en portugués solamente)
- Cost-Effectiveness of Education Policies in Latin America: A Survey of Expert Opinion,* por Ernesto Schiefelbein, Laurence Wolff y Paulina Schiefelbein. Diciembre 1998, N° EDU-109. (en inglés solamente)
- Proyecto Joven: New Solutions and Some Surprises,* por Claudio de Moura Castro. Julio 1999, N° EDU-110. (en inglés solamente)
- Secondary Education in Latin America and the Caribbean: The Challenge of Growth and Reform,* por Laurence Wolff y Claudio de Moura Castro. Enero, 2000, N° EDU-111. (en inglés solamente)
- Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo,* por Claudio de Moura Castro, Martin Carnoy and Laurence Wolff. Febrero, 2000, N° EDU-112. (disponible en español e inglés)
- Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe: Documento de estrategia.* Mayo 2000, N° EDU-113 (disponible en español e inglés).
- Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends,* por Juan Carlos Navarro y Aimee Verdisco. Agosto 2000, N° EDU-114 (en inglés solamente).
- La educación superior en América Latina - Testimonios de un seminario de rectores,* Salvador Malo and Samuel Morley, editores. (en español solamente)
- A revolução silenciosa: Autonomia financeira da USP e UNICAMP,* por María Helena Magalhães Castro. Diciembre 1996, N° SOC96-102. (en portugués solamente)
- Cerrando la brecha,* por Román Mayorga. Enero 1997, N° SOC97-101. (disponible en español e inglés)
- Inversión en la calidad de la educación pública en el Perú y su efecto sobre la fuerza de trabajo y la pobreza,* por Jaime Saavedra. Marzo 1997, SOC97-104. (en español solamente)
- La reforma educativa en América Latina - Actas de un seminario,* Claudio de Moura Castro y Martin Carnoy, editores. Agosto 1997, SOC97-102. (en español solamente)

Libros:

Education in the Information Age, Claudio de Moura Castro, editor. (disponible en inglés y español) Puede obtenerse a través de la librería del BID, teléfono (202) 623-1753, e-mail: idb-books@iadb.org.

Economía política de la reforma educacional en Chile. La reforma vista por sus protagonistas, por Viola Espínola y Claudio de Moura Castro, editores. 1999. En español solamente. Puede obtenerse a través de la librería del BID, teléfono (202) 623-1753, e-mail: idb-books@iadb.org.

Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas, por Juan Carlos Navarro, Katherine Taylor, Andrés Bernasconi and Lewis Tyler, editores. 2000. Publicado por la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos, el Instituto para Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Myth, Reality, and Reform. Higher Education Policy in Latin America, by Claudio de Moura Castro and Daniel Levy. 2000. En inglés solamente. Puede obtenerse a través de la librería del BID, teléfono (202) 623-1753, e-mail: idb-books@iadb.org.

CD-Rom:

Primer Seminario Virtual BID sobre educación y tecnología.

Para mayor información, contactarse con la Unidad de Educación:

Tel.: (202) 623-2087

Fax: (202) 623-1558

E-mail: sds/edu@iadb.org

Website: <http://www.iadb.org/sds/edu>