

Red mediterránea. BIE Evaluación de reformas

Jornadas



Ministerio
de Educación,
Cultura y Deporte



Oficina
Internacional
de Educación

RED MEDITERRÁNEA. BIE EVALUACIÓN DE REFORMAS

Implementación de sistemas de evaluación para apoyar/acompañar
los cambios en educación
Madrid, 9, 10 y 11 de octubre de 2000

JORNADAS

INCE

**RED MEDITERRÁNEA. BIE
EVALUACIÓN DE REFORMAS**

Implementación de sistemas de evaluación para apoyar/acompañar
los cambios en educación
Madrid, 9, 10 y 11 de octubre de 2000

JORNADAS



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Madrid, 2001



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE.
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES,
INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)
NIPO: 176-99-007-7
Dep. Legal: M. 10.290-2001

ÍNDICE

- 9 Relación de participantes
- 11 **Ponencias**
 - 11 BIE-MED, red mediterránea, Xavier Gisbert da Cruz
 - 15 Los desafíos de la educación para el siglo XXI, Cecilia Braslavski
 - 25 Situación de las reformas educativas y de la evaluación en seis países mediterráneos, Flora Gil Traver
 - 41 Los indicadores como herramienta de evaluación en el campo de la educación, Flora Gil Traver
 - 47 Proyectos de evaluación en el contexto de reformas educativas. Resumen, José Luis Pérez Iriarte
 - 51 Diseño de la evaluación para la educación primaria, M^a Jesús Pérez Zorrilla
 - 63 Banco de ítems del INCE, Joaquín Martín Muñoz

RELACIÓN DE PARTICIPANTES

D ^a . Cecilia BRASLAVSKI	UNESCO
D. Vicente DOMÉNECH QUEROL	C.Valenciana
D ^a . Marina GERMIÑANS MIGUENS	Galicia
D ^a . Flora GIL TRAVER	INCE
D. Xavier GISBERT DA Cruz	INCE
D ^a . Anet GOMEL	Turquía
D. Alfonso GÓMEZ ALBADALEJO	Murcia
D. Alfredo IZAGUIRRE ARANCETA	Cantabria
D. Tony MACELLI	Malta
D. Joaquín MARTÍN MUÑOZ	INCE
D. Pierre MONDON	UNESCO
D. Gerardo MUÑOZ SÁNCHEZ-BRUNETE	INCE
D. Jose Luis PÉREZ IRIARTE	INCE
D ^a . M ^a Jesús PÉREZ ZORRILLA	INCE
D. José SARABIA MEDEL	Canarias
D. Darko STRAJN	Eslovenia
D. Ikin ÜLKÜ	Turquía

BIE-MED, RED MEDITERRÁNEA

Xavier Gisbert da Cruz

Coordinador Nacional BIE-MED

La cuenca mediterránea ha sido a lo largo de la historia un punto de encuentro de múltiples culturas y civilizaciones. La gran variedad de países bañados por el mismo mar ha mantenido siempre, y afortunadamente sigue manteniendo, estrechos lazos económicos, culturales, políticos y sociales. Más de veinte países conforman esa zona geográfica que reúne distintos pueblos, distintas lenguas y distintas religiones. Su riqueza está en su diversidad y España, país geográficamente incluido en ese crisol de culturas, es un país históricamente abierto al exterior, y de manera especial hacia los países vecinos. Por lo tanto, el mantenimiento y el incremento de todo tipo de relaciones con esos países amigos goza en nuestro país de una especial dedicación, de un especial interés y de una especial sensibilidad, no solamente por parte del pueblo en general sino también, como no podía ser de otro modo, de las autoridades administrativas y políticas.

En este contexto surge una propuesta de participación y de colaboración en materia educativa en un proyecto que pretende englobar al mayor número de países del área mediterránea mediante la creación de una red de cooperación que permita el intercambio de experiencias y de una plataforma de información al servicio de políticos y responsables de los ministerios de educación.

A iniciativa de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, se celebra en Ginebra, en noviembre de 1998 un seminario al que asisten representantes de catorce países del área medi-

12 terránea. Ese seminario, en el que se hace un planteamiento general de los sistemas educativos de los distintos países implicados con el fin de ir definiendo elementos de interés común, es el punto de partida de esta iniciativa de la Oficina Internacional de la UNESCO para poner en marcha una red mediterránea de cooperación. Las conclusiones del mismo, plasmadas en una “propuesta de programa”, son enviadas a todos los países participantes; contienen una exposición de las reformas de los sistemas educativos de cada país, una serie de temas relacionados con la reforma de los currículos, unos objetivos a alcanzar, una propuesta de actividades que se van a realizar, así como un calendario de trabajo para una primera fase. Esto empieza a configurar lo que posteriormente iba a ser la representación de cada país y las iniciativas de cada uno de ellos en este proyecto. Poco después, la Oficina Internacional de Educación envía a los países participantes un documento con unas propuestas concretas de formación de grupos de trabajo para que cada uno de los países participantes vaya definiendo o eligiendo temas de interés en los que colaborar. En lo que se refiere a España, las características propias del país fueron decantando la selección hacia temas en los que se pudiera contribuir en óptimas condiciones. El Ministerio de Educación optó por dos de los temas propuestos por la Oficina Internacional de Educación. En noviembre de 1999, es decir, un año después del seminario de Ginebra, una delegación española acude a la reunión de lanzamiento de la Red Mediterránea que tiene lugar en La Valletta, Malta. Esa delegación, compuesta por el Coordinador Nacional de la Red en España y por el Director del INCE, llevan la propuesta de participar, colaborar y trabajar en el tema de la evaluación de las reformas y en el tema de las nuevas tecnologías. Esa reunión, ese seminario de la Valletta, concluyó con la formación de una serie de grupos de trabajo donde España asumió la coordinación del grupo de trabajo sobre evaluación de reformas y su participación, no ya como coordinador, sino como participante en el grupo de trabajo sobre nuevas tecnologías.

Posteriormente a la reunión de Malta, la Oficina Internacional de Educación elabora y remite a los países participantes un documento que recogiendo las conclusiones del seminario y la composi-

ción de los grupos de trabajo que se habían formado en Malta. Este primer documento, posteriormente sustituido por otro de carácter definitivo, configuraba nueve grupos temáticos de trabajo; entre esos nueve grupos, tres estaban directamente relacionados con la evaluación, abordando cada uno de ellos un aspecto distinto: un grupo tenía como objetivo la puesta a punto del sistema de evaluación de resultados escolares de los alumnos; otro grupo trataba de la puesta a punto de los sistemas de evaluación de las escuelas y de los currículos; y un tercer grupo, coordinado por España, y se centraba en la puesta a punto de sistemas de evaluación de las reformas para acompañar y apoyar los cambios en educación.

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación ha asumido desde el primer momento la responsabilidad del desarrollo, la ejecución y el seguimiento del proyecto. Se procede entonces a la elaboración de un primer documento de trabajo, definiendo una primera propuesta de funcionamiento para este grupo de trabajo, un enfoque adecuado, una distribución temporal, posibles implicaciones y coste. Un pequeño cuestionario enviado a todos los países participantes permite incorporar elementos al documento y enriquecerlo.

El paso siguiente consiste por lo tanto en la preparación de una reunión internacional, con asistencia de representantes de los países implicados en el grupo de trabajo para poner en marcha uno o varios proyectos de cooperación. Uno de los factores de éxito de esta reunión, que queda patente en estas jornadas, es, además de la presencia de representantes de diversos países mediterráneos y de la Oficina Internacional de Educación, la asistencia de representantes de comunidades autónomas que, con su asistencia y apoyo, refuerzan el nivel de participación que una reunión de estas características debe tener.

Quiero insistir en el hecho de que, tal y como se ha manifestado en las reuniones previas mantenidas con las comunidades autónomas, queda claro que cualquier comunidad autónoma que lo desee puede incorporarse al proyecto cuando decida y del mismo modo ha de ocurrir a nivel mediterráneo; es un proyecto abierto a todos los países que forman la cuenca mediterránea, la suma de países no puede más que sumar resultados y mejorarlos; por lo tanto en

ningún caso se puede ni se debe limitar ni excluir, sino que por el contrario, el objetivo es trabajar y procurar abrir este proyecto a otros países interesados en el mismo, países que, por el motivo que sea, nos se han podido incorporar en su inicio.

Para concluir quiero manifestar de nuevo la voluntad del Gobierno Español y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de participar en este proyecto y dar la bienvenida a todos los presentes. Estas Jornadas marcan el final de una primera fase y el principio de una larga y sin duda fructífera colaboración en materia de educación, tanto con los países del área mediterránea interesados como con la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

Cecilia Braslavsky

Directora de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO/Ginebra

La presente intervención tiene un doble propósito. Por un lado, presentar de una manera más completa a la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en esta nueva coyuntura; por el otro, compartir algunas reflexiones que se están desarrollando en relación con la próxima Conferencia Internacional de Educación. La 46^a Conferencia Internacional de Educación es un evento en el que participarán los ministros de educación de todo el mundo. Responde, como su número indica, a una larga tradición. Tendrá lugar en Ginebra en septiembre del año 2001 y se referirá a los problemas y soluciones educativos que se plantean a comienzos del siglo XXI con vistas a reforzar nuestra capacidad de vivir juntos.

Esta forma de abordar nuestra intervención nos parece pertinente porque los equipos profesionales que trabajan en temas concretos, como los de este Seminario, suelen poseer ideas y experiencias que deben enriquecer la preparación de las Conferencias Ministeriales. En este sentido la Oficina Internacional de Educación tiene el privilegio de combinar dos líneas de acción: el diálogo político y la conformación de redes de promoción del cambio curricular. De la convergencia de ambas depende en gran medida el enriquecimiento de cada una.

En este sentido, también quisiera compartir una información que probablemente ya posean. El Foro de las Culturas está organizando un evento de envergadura que se denomina Barcelona 2004. Este Foro será un verdadero hito internacional en materia de cultura, que profundizará sobre temas educativos. En esta perspectiva,

sería muy interesante que, gracias al esfuerzo de todos, lográramos que las ideas y de los desafíos que se planteen en la Conferencia Internacional de Educación del año 2001 en Ginebra pudiesen ser retomados en Barcelona 2004.

Desde esta perspectiva me referiré a los siguientes tres aspectos:

- El primero está vinculado a la identificación de las tendencias que, a nuestro modo de ver, caracterizan al mundo al comenzar el siglo XXI.
- El segundo está en relación con la determinación de cuáles son los desafíos educativos que se encaran para dar una respuesta a esas tendencias.
- El tercer aspecto se refiere a la Oficina Internacional de Educación en el contexto de esta búsqueda de respuestas para que ustedes, en la tarea que desarrollarán durante estos tres días, vean desde la perspectiva de sus propios intereses y de la contribución que se proponen realizar, cómo articulamos nuestros esfuerzos lo mejor posible en nuestro trabajo de los próximos años.

Respecto al primero de los aspectos, se pueden identificar por lo menos siete de las principales tendencias que marcan nuevos desafíos a la educación.

La primera –que enuncio sin establecer un orden jerárquico– es que se requieren perfiles diferentes para el mundo del trabajo, que está en cambio permanente a un ritmo vertiginoso. Además, está disminuyendo la cantidad de trabajo que va a ser necesaria para satisfacer las necesidades de supervivencia material de las personas. A escala mundial –no necesariamente a la escala de cada país– es probable que haya cada vez menos oportunidades de trabajo remunerado y por otra parte el que exista será cada vez más heterogéneo. Esto quiere decir que, probablemente cuando los niños y las niñas que hoy están en las escuelas alcancen su madurez, es decir hacia los años 2020-2030, existirán dos grandes alternativas y, dentro de ellas, por supuesto, una innumerable gama de oportunidades. La primera alternativa será estar integrados en un mundo caracteriza-

do por una economía muy dinámica, muy veloz, muy desafiante en términos personales, donde van a tener que cambiar su manera de trabajar entre cinco y siete veces a lo largo de su vida, ya sea para seguir desempeñando las mismas funciones o para desempeñar otras nuevas. La segunda gran alternativa es que, probablemente, no tengan la posibilidad de desempeñar trabajos creativos e interesantes que se articulen con buenas posibilidades de desarrollo como personas íntegras. Esto es lo que en la sociología y en la ciencia política se llama “la sociedad a dos velocidades”: un segmento va a una velocidad muy rápida, muy exigente y el otro a una velocidad lenta y con articulaciones cada vez menos intensas con quienes están en el mundo de la alta velocidad.

La situación actual también se podría definir como el cambio desde una sociedad piramidal hacia una sociedad de reloj de arena, con riesgo de desintegración. En nuestra generación –casi todos pertenecemos más o menos a la misma generación– estamos muy acostumbrados a hablar de ‘la pirámide socio-ocupacional’. Esta representación pretende dar cuenta del hecho de que hay personas que están en la base de la pirámide, personas que están en el centro y personas que están en su cima. Es probable que, dentro de 10 ó 15 años, en lugar de la pirámide tengamos dos círculos: un círculo estará integrado por personas que desempeñan trabajos complejos y creativos (que a veces está en un lugar del círculo y otras veces en otro, por ejemplo, a veces en un lugar que tiene que ver con el trabajo, y otras en un lugar que tiene que ver con el estudio); y el otro círculo estará integrado por personas marginadas, que algunas veces vivirán de la seguridad pública, otras de la caridad y otras del robo. En ese escenario los dos círculos se separarán cada vez más el uno del otro.

Por supuesto que la hipótesis presentada no corresponde a una ley natural y puede ser contrarrestada. Debe serlo si queremos vivir juntos en paz y en armonía en todas las sociedades del mundo. Una de las maneras para avanzar en la construcción de alternativas a la expectativa de la sociedad de los círculos disociados es garantizar una educación de una calidad tal que nos permita estar en el primero de los dos círculos y que el segundo no exista. Las políticas y

las prácticas educativas orientadas a garantizar esa educación deben afectar a las estructuras educativas, los currículos y la evaluación.

La segunda característica de las primeras décadas del siglo XXI, y en congruencia con la primera, trata de profundizar en las desigualdades y la transformación de las desigualdades en marginación. En la sociedad piramidal, quienes estaban en la parte inferior de la pirámide estaban dentro de la misma, es decir, dentro de las sociedades. En la sociedad “a dos velocidades”, las formas de disfrute de los beneficios de la producción global de bienes y servicios puede resultar tan atrapante para algunos y agravante para otros que los riesgos de incremento de la violencia se multipliquen geométricamente y la reapropiación de bienes y servicios a través del trabajo. Esto significa que existirán serios riesgos de aumento de la violencia: tanto por parte de quienes estén en el círculo de apropiación para seguir estándolo y disfrutar de todos los beneficios del crecimiento y del desarrollo, como por parte de quienes están en el círculo de la carencia y no encuentran formas de integración mediante el trabajo, la cultura y la política para poder “robar” o apropiarse de parte de los beneficios pertenecientes a quienes residen en el primer círculo.

La tercera gran tendencia del desarrollo es la aceptación de la diversidad como un valor y como algo que debe ser diferente a la marginación y a la desigualdad. Las sociedades contemporáneas aceptan y desean que se cultiven las lenguas propias, las lenguas originarias; que se avance en el reconocimiento de las diversidades y de las diferencias personales. Esto se manifiesta en la educación. En muchos momentos de la historia de la educación fue muy fácil obligar a los niños en el uso de uniforme por razones valederas; hoy, los adolescentes y los jóvenes que asisten a las escuelas difícilmente quieren usar uniforme y cuando lo hacen es más bien, justamente, como un símbolo de distinción y de diversidad, no para uniformizarse. Y esto también plantea problemas, porque si no se encuentran formas de cultivar la diversidad a partir de la tolerancia y la armonía, cada uno luchará por su propia diversidad en oposición a la diversidad o a la peculiaridad del otro.

La cuarta característica, derivada de las tres tendencias que hemos mencionado, es la presencia de formas de violencia que tienen relación con la sociedad a dos velocidades, en algunos casos, y con la marginación, en otros; o con la pretensión de diversidad, sin que el conflicto se pueda resolver de manera pacífica y armoniosa. Se trata de la microviolencia cotidiana entre personas de diferentes generaciones; personas que supuestamente se aman, pero que no pueden con el contexto; gente que, simplemente, está desbordada por la angustia y por la falta de futuro. Es un tipo de violencia que se expresa en suicidios, comportamientos autodestructivos o guerras fratricidas.

La quinta característica es la lucha por encontrar formas nuevas y más creativas e intensas de participación democrática.

La sexta es la aceptación de que el conocimiento cambia muy rápidamente, es mucho más heterogéneo de lo que se creía y se muta también de estructura. En los sistemas educativos del mundo entero estábamos acostumbrados a que la Geografía era Geografía, se construía un conocimiento geográfico en la universidad, se ponía una materia 'Geografía' en los colegios y se enseñaban contenidos que supuestamente iban a tener vigencia durante 20 ó 25 años. Hoy se sabe que nada de esto sigue siendo así. Los conocimientos se construyen con otra estructura. En las escuelas se mantiene la estructura del conocimiento viejo, a pesar de que lo que enseñamos ya no va a tener vigencia dentro de 20 años. Por lo tanto, se hace un gran esfuerzo por encontrar competencias y capacidades básicas que vayan más allá de esas estructuras que cambian rápidamente en la ciencia y en el modo de enseñarla.

La séptima característica trata, en el marco de lo que enunciamos, de ampliar la capacidad de elección de las personas. Se hacen presentes temas absolutamente nuevos, por ejemplo el carácter ético en torno a la elección de los hijos gracias a la ingeniería genética. Frente a la posibilidad, desde el punto de vista técnico, de que las personas realmente puedan elegir hasta el hijo que van a tener, se requieren conocimientos nuevos y capacidades de discernimiento mucho más agudas.

Entrando ahora en el segundo punto de esta intervención, a nadie se le escapa que todas estas tendencias del desarrollo plantean en realidad la necesidad de una profunda reflexión sobre los contenidos y las metodologías educativas para el siglo XXI: ¿qué se tiene que enseñar? ¿Cómo tiene que ser enseñado? En estas condiciones, ¿se puede seguir pensando que los sistemas educativos están –como nos enseñó el sociólogo Émile Durkheim, padre de toda la sociología de la educación contemporánea–, para transmitir a las generaciones más jóvenes el patrimonio cultural de las generaciones adultas? ¿No quedarán los sistemas educativos totalmente obsoletos y arrinconados como formas institucionales del pasado frente a los cambios acelerados en la producción de conocimientos, frente a la existencia de una juventud que tiene su propia cultura, sus propias formas de expresarse, su propia música y que desea que todo eso les sea respetado, incluso con independencia de su carga valorativa en relación a lo que consideramos “valores universales” y “derechos humanos”?

20

La respuesta es obvia: los sistemas educativos y las escuelas quedarán absolutamente fuera de lugar y de época si no se cambian a sí mismos. Podrán, en cambio, jugar un rol fundamental si logran cambiar para estar a la altura de las exigencias de los nuevos desafíos del siglo XXI. Si logran cambiar, si logran dinamizarse y hacerse más flexibles, pero manteniendo su capacidad de construcción de valores muy caros a la humanidad e imprescindibles para que ésta pueda seguir viviendo junta, tales como los valores de la vida, de búsqueda de la verdad, de solidaridad, tal vez puedan desempeñar un papel fundamental, mayor aún que el que están desempeñando actualmente. ¿Por qué? Porque en esta sociedad donde todo es movimiento, angustia, incertidumbre, uno de los problemas existentes es que las personas están perdiendo espacios para vivir juntos, para ser y para construir esos valores.

Hace muy poco, el Ministro de Educación de una de las más grandes provincias argentinas, la provincia de Buenos Aires, decía que cuando recorre muchos pueblos y ciudades del interior de su provincia –una provincia con ocho millones y medio de habitantes, más grande que muchos países europeos– encuentra que en algunas

ciudades la única institución que queda como tal, es decir como espacio de intercambio, de diálogo, de trabajo colectivo, y de tejido de redes de solidaridades, es la escuela. Las fábricas cerraron, las sociedades de fomento cerraron; queda la escuela, quedan las iglesias, queda algún otro espacio eventual de socialización. Mucha gente trabaja en sus casas, la gente trabaja yendo y viniendo de un lugar para el otro; lo que da seguridad, sentido de pertenencia de los jóvenes y de los niños, es continuar asistiendo a la escuela. Pero de todos modos esas mismas personas comienzan a comprender que no quieren esa escuela rígida del pasado, esa escuela donde había que enseñar un programa de la A hasta la Z, donde había que transmitir información para que los niños la repitiesen sin comprenderla. Quieren que la institución siga existiendo, pero necesitan –porque perciben todos esos cambios a los que hacíamos referencia– que la institución cambie y que cambie muy rápidamente.

Pasamos ahora al tercero y último punto de esta intervención: qué papel le compete en todo esto a la modesta y pequeña institución que es la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra: realizar intervenciones pertinentes que generen alto valor agregado para que cambie todo: que cambien los contenidos, que cambie los métodos de trabajo, que cambie la forma de organización para aprender. Intencionalmente no utilizo el término ‘aula’, porque ni siquiera se sabe si la institución que hay que reconstruir a partir de la que tenemos, dispondrá de aulas tales como las que conocemos, proviniendo de la institución creada entre los siglos XVIII y XIX, y desarrollada en el siglo XX; sobre todo en la primera mitad del siglo XX.

Deseamos que la nueva institución disponga de contenidos, porque el riesgo es creer que, como los contenidos de tipo conceptual e informativo cambian muy rápidamente, puede haber una institución educativa que forme a los niños y a los jóvenes sin contenidos. En los momentos de mayor auge de las pedagogías activas –en la década de los setenta, por ejemplo–, se confundió algunas veces pedagogía activa con pedagogía sin contenido, como si pudiese haber una actividad de construcción de la propia persona sin un trabajo intenso con contenidos. Pero los contenidos no son sólo datos

que hay que memorizar; son procedimientos que hay que utilizar, valores que hay que poner en acto, informaciones que hay que reemplazar. Pero para saber si se puede recoger la información, analizarla y comunicarla es necesario trabajar con información, aunque se sepa que esa información va a perder valor y que va a tener que reemplazarla por otra, que lo que va a quedar no va a ser la información en sí misma –que ojalá también quede, aunque haya perdido valor–, sino la capacidad de trabajar con ella.

En este sentido, y para poder ir en esta dirección de cambio de los contenidos, de cambio de las formas de organización, de cambio de los modos de gobierno, de cambio de los mecanismos de control, los cuales deberán ser cada vez más sociales y no solamente estatales, es necesario contar con instrumentos y, diría sobre todo, de dos tipos: instrumentos de regulación e instrumentos de promoción.

El currículo tal y como lo conocemos es sobre todo un instrumento de regulación; un instrumento que demarca las leyes del juego. Es la Ley, no en el sentido jurídico, sino en el sentido sociológico del término. Indica qué es lo que hay que hacer, por dónde hay que ir. Los mecanismos de evaluación constituyen otro instrumento de regulación que va indicando si se está yendo o no por ese camino. También se necesitan instrumentos de promoción, actividades de formación que permitan a la gente, a partir de estas leyes, de estas reglas y de estas evaluaciones, construir su propia opción. De ahí que estas reglas no debieran ser, dada la demanda que hay de una educación que atienda a la diversidad y el cambio permanente, del mismo tipo que las que teníamos hace treinta años. Ya no se trata de tener un programa rígido que debe ser cumplido de la A hasta la Z, sino de tener un marco de referencia curricular que nos permita participar en una comunidad –como suelen decir a veces en Francia– única y múltiple a la vez, donde nos sintamos ciudadanos de una nación, ciudadanos del mundo y ciudadanos de nuestra comunidad, con nuestra propia identidad en el marco de estas referencias flexibles.

Los instrumentos de promoción y de capacitación son cada vez mas importantes. En este contexto la Oficina Internacional de Edu-

cación recibió una misión clara: transformarse en un centro internacional de contenidos y metodologías de la educación que, por un lado, recoja y analice en una plataforma y observatorio cuáles son estos marcos de regulación y, por otro lado, a través de actividades de construcción de capacidades, promoció el fortalecimiento de éstas para un cambio permanente en la educación, apoyándose en una red internacional de promoción de la calidad de la educación centrada sobre todo en temas curriculares, aunque no exclusivamente, que ya se está integrando y de la cual forma parte esta red del Mediterráneo.

La Oficina Internacional de Educación tiene la misión de transformarse en un centro de contenidos y de metodologías de la educación para vivir juntos, y a la vez que promueva el diálogo político y la reflexión sobre los nuevos desafíos educativos frente a las tendencias globales de desarrollo del siglo XXI, que recopile y analice información sobre los currículos y otros instrumentos de regulación y algunas innovaciones clave en relación con el cambio en el marco de los contenidos y las metodologías de la educación con vivir en el siglo XXI y, por último, que contribuya a la formación de capacidades gracias, sobre todo, a la movilización de los recursos que existen en todos los países, proponiendo actividades, apoyando reuniones como la que aquí nos congrega y dando lo que se llama en inglés el *clearing*, es decir, la información clave para la movilización horizontal de expertos entre los diferentes países.

Es en este contexto se sitúa la actividad de ustedes y la nuestra. El hecho de que el INCE haya decidido movilizar a un grupo de países en torno a uno, dos o tres proyectos sobre temas relativos a la evaluación de las reformas y a la educación nos parece fundamental, porque no hay currículo real sin una evaluación que vaya diciendo si se va por aquí o se va por allá, y que permita una reflexión seria sobre lo que se propone, contando para ello con información empírica válida, relevante, oportuna, actualizada y confiable que permita dar cuenta de lo que está pasando y mejorar la toma de decisiones hacia el futuro.

La OIE de la UNESCO, con sede en Ginebra, agradece al INCE y al Ministerio de Educación de España el considerable esfuerzo de

organización que realiza para que este seminario pudiera efectuarse y a los participantes en este seminario por las horas de creatividad y productividad. Muchas gracias.

SITUACIÓN DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y DE LA EVALUACIÓN EN SEIS PAÍSES MEDITERRÁNEOS

Flora Gil Traver

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)

El primer paso que se consideró necesario dar en el grupo temático sobre “Sistemas de evaluación que acompañan a las reformas educativas” de la Red Mediterránea del BIE consistió en la elaboración de un breve informe en el que se resumieran algunos aspectos de especial relevancia relacionados tanto con la situación en que se encuentra el diseño e implantación de las reformas e innovaciones educativas en cada uno de los países miembros del grupo, como con las iniciativas de evaluación y seguimiento de las mismas llevadas a cabo hasta el momento o en proyecto para el futuro cercano.

Los aspectos a los que se ha prestado especial atención de cara a este informe son los siguientes: la existencia de sistemas oficiales de certificación de los alumnos, las políticas que existen en los países para reforzar o para trabajar en la dirección de la calidad, la existencia de proyectos o iniciativas de evaluación, la existencia de centros, organismos o unidades encargadas de la investigación y evaluación educativas y la participación en algún proyecto bilateral o internacional de evaluación en el campo educativo. Por otra parte, y puesto que en todos los países representados en el grupo se están llevando a cabo innovaciones o reformas del sistema educativo de mayor o menor calado, se ha querido también plantear la cuestión de cuáles son los ámbitos y niveles del sistema en los que se están intentando implantar las principales reformas en cada uno y el apoyo financiero existente tanto para las reformas como para llevar a cabo los procesos de seguimiento o de monitorización de su implantación. Finalmente, para la mejor comprensión de los proce-

.....

Los cambios en el sistema educativo en cada país, el factor centralización/descentralización de la educación se ha considerado un punto de referencia importante.

EXÁMENES OFICIALES PARA LA CERTIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS

En muchos países del mundo, los exámenes oficiales son, aparte de un sistema de valoración de los conocimientos del alumnado, un mecanismo de control del funcionamiento del sistema por parte de las autoridades educativas.

En todos los países miembros del grupo, excepto Turquía, existe algún tipo de examen para certificar a los alumnos o para permitir el paso a niveles educativos posteriores. Esto tiene incidencia, como se decía, sobre la cuestión de la evaluación, puesto que los exámenes oficiales realizados por todos los alumnos de un país pueden considerarse o utilizarse como un sistema de monitorización de los resultados o rendimiento educativo en términos, no sólo de los alumnos individuales, sino del sistema en su conjunto.

En Argelia es prescriptivo realizar un examen al final de cada una de las etapas educativas para obtener la correspondiente certificación: enseñanza primaria, enseñanza obligatoria, enseñanza secundaria post-obligatoria (rama general y rama técnica).

Eslovenia es, junto con Argelia, el país del grupo en el que existe un mayor número de exámenes oficiales. Se prevé introducir un examen nacional que se realizará antes de finalizar el último curso de la enseñanza primaria (9º curso), de manera que la puntuación en el mismo se tenga en cuenta para la calificación final del alumno en esta etapa educativa. La nueva educación primaria de nueve cursos terminará de implantarse en el año 2003. Al final de la educación secundaria post-obligatoria, el examen "Matura" da acceso a los estudios universitarios. Al término de los estudios de formación profesional (que pueden ser de 2 o de 3 años de duración) existe un examen para la obtención de un certificado que permite a los alumnos acceder al mercado laboral. En las escuelas de enseñanza secun-

daria de carácter técnico se realiza un examen “Matura” que da acceso bien al mercado laboral o bien a continuar la formación en las escuelas de formación profesional post-secundaria.

En España no hay ningún examen oficial a lo largo de la escolaridad obligatoria. Únicamente existe un examen de “Selectividad” que los alumnos deben superar tras la educación secundaria post-obligatoria (rama general) para tener acceso a los estudios de nivel universitario superior.

En Jordania existe un examen general sólo al final de la educación secundaria para obtener el Certificado de Educación Secundaria, que es el que permite continuar estudios universitarios de nivel medio o superior.

En Malta, por su parte, existe un examen al final de la educación primaria sobre cinco áreas básicas, que permite a los alumnos que lo superan tener acceso a una educación secundaria con superior nivel, pero fundamentalmente es después de la secundaria cuando se establecen este tipo de exámenes que permiten a los alumnos obtener el Certificado en Educación Secundaria, requisito imprescindible para tener acceso a estudios de nivel superior. Es alrededor del 60% el alumnado que se somete a este examen, en el que se evalúan aproximadamente siete áreas.

POLÍTICAS PARA PROMOVER LA CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO

En general, las autoridades educativas parecen ser conscientes de que la educación ha de ser un servicio que no debe considerarse solamente en términos de cantidad (la proporción de ciudadanos que puede llegar a ser receptora del mismo). De hecho, el reto está ahora mismo en la calidad del sistema y para ello es necesario establecer medidas y tomar iniciativas concretas. En todos los países miembros del grupo existen documentos e iniciativas políticas en esta línea, que parece de interés para todos.

La política educativa del Ministerio de Educación en Argelia ha dado un paso importante en la línea de la mejora de la calidad

mediante la concreción de un proyecto del BIRD (Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo) durante los años 90. En este proyecto se definen los medios para mejorar la capacidad de medir y hacer un seguimiento de la calidad y la eficacia del sistema educativo en sus etapas obligatoria y secundaria, con un objetivo concreto: responder a las necesidades inmediatas e intentar introducir en las vilayas las innovaciones y modificaciones que más tarde se intentarán generalizar. Este proyecto constituye, por tanto, el primer paso de un proceso a largo plazo en relación con la calidad de los conocimientos adquiridos por los alumnos y con el aumento de la eficacia de los recursos humanos. Los objetivos del proyecto son los siguientes:

- Ayudar a introducir un sistema piloto de evaluación de los conocimientos y de la calidad de la enseñanza obligatoria y secundaria.
- Reforzar la calidad de los programas de investigación pedagógica y de formación del personal.
- Mejorar la provisión y la utilización de materiales pedagógicos en las escuelas.

Los resultados que se espera obtener permitirán conseguir la información necesaria para una mejor evaluación del sistema.

En Eslovenia, por su parte, el Ministerio y otras autoridades educativas están introduciendo un proyecto para asegurar la calidad de la educación cuyo objetivo es desarrollar métodos de autoevaluación de los centros. Existen también otras iniciativas como el desarrollo de métodos para evaluar distintos elementos de las escuelas que se entiende que están contribuyendo a mejorar la calidad en su funcionamiento.

En España, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 tiene un capítulo completo dedicado a la cuestión de la calidad porque uno de los objetivos de esta ley es articular medidas para que el sistema educativo sea capaz de atender a todas las necesidades de los alumnos y de ofrecer un servicio con un nivel de calidad cada vez mayor. En este capítulo de la Ley se identifican una

serie de áreas en las que se considera necesario incidir para avanzar por esta ruta hacia la calidad de la educación: la cualificación y la formación continua del profesorado; la mejora de los programas educativos; la adaptación de los programas a los niveles regional y de centro; el aumento y mejora de los recursos humanos y materiales para las escuelas; el establecimiento de sistemas de control y de autoevaluación de los centros; la innovación y la investigación en educación; la orientación personal, tanto pedagógica como profesional, de los alumnos en todas las etapas educativas; la inspección educativa; y, por último, la introducción de un mecanismo de evaluación nacional para el control y monitorización del funcionamiento del sistema educativo.

En Jordania, por su parte, se pretende ir revisando progresivamente todos los programas educativos, tanto de la formación académica general como de la profesional. Se están promoviendo nuevos métodos de enseñanza (en la línea del pensamiento crítico y creativo y la resolución de problemas, en lugar de la memorización) y se están implantando continuamente experiencias innovadoras. Se pretende que los sistemas de enseñanza/aprendizaje vayan dirigidos al autoaprendizaje, es decir, a enseñar a los alumnos a aprender. Existe también interés porque el sistema educativo responda a las demandas del mercado laboral y, en esta línea, se desarrollan actividades educativas y trabajo voluntario que sirvan a los objetivos curriculares y, al mismo tiempo, se anima al sector privado a que trabaje en proyectos de enseñanza que mejoren la calidad. Se trabaja en el nivel de preescolar, sobre todo creando escuelas de este nivel en las regiones más apartadas. También se está intentando utilizar las escuelas para objetivos educativos extracurriculares.

En lo que respecta a Malta, existen una serie de medidas educativas relacionadas con la calidad, que están recogidas en los siguientes textos legales: la Ley de Educación, el Currículo Nacional (cuyo principio fundamental es “la calidad para todos”) y en las Condiciones Mínimas de los Centros de carácter nacional. Por otra parte, se espera que cada centro elabore su propio Plan de Desarrollo y Gestión y se han introducido exámenes al final de la primaria y la secundaria para conocer el nivel educativo alcanzado por los

alumnos al final de estas etapas. El objetivo prioritario del Ministerio o División de Educación en Malta es proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos en los años de educación obligatoria y también en las etapas precedentes a la misma. Se pretende que las oportunidades educativas que se ofrecen a los alumnos sean lo más amplias posible, para lo cual el Departamento de Operaciones Educativas está difundiendo directrices dirigidas a que las escuelas comiencen el desarrollo de su plan de centro. En esta misma línea, recientemente se ha finalizado la revisión general del currículo.

Por lo que respecta a Turquía, existen políticas oficiales a escala nacional y programas gubernamentales para mejorar la calidad de las escuelas. También existe un “Proyecto Nacional de Desarrollo Educativo” firmado por este país en 1990 con el Banco Mundial.

INSTRUMENTOS Y PROYECTOS DE EVALUACIÓN DESARROLLADOS POR LOS PAÍSES

30

Se parte del supuesto de que en todos los países de este grupo existe un interés por la evaluación del sistema educativo y de las reformas, desde el momento en que decidieron formar parte del mismo, aunque el tipo de experiencias y proyectos desarrollados en este campo en cada uno de ellos es de envergadura y carácter muy diferente.

En el contexto de los trascendentes cambios en materia política, económica, científica y tecnológica vividos por Argelia en la última década, los responsables políticos han considerado la reforma educativa como una de las prioridades del Estado. Por eso, en 1996 se encargó a un Consejo Superior de la Educación que, tras consultar a todas las partes implicadas, hiciera propuestas para una nueva política educativa. En mayo de 2000 se creó una Comisión Nacional para la reforma del sistema educativo, que recibió el encargo presidencial de realizar, en el plazo de 9 meses, propuestas para el sistema de educativo dirigidas a superar los déficits políticos, socio-económicos y culturales que sufre el país. Este informe deberá estar

preparado en febrero de 2001.

En espera de la reforma y las nuevas orientaciones que se deberán implantar a partir de las propuestas del mencionado informe, el Ministerio de Educación Nacional está realizando la evaluación de los siguientes aspectos: el nivel de formación de los enseñantes, la capacidad de elaborar las programaciones, la elaboración de los textos escolares, el nivel de calidad de la gestión de los centros escolares y la utilización de las nuevas tecnologías.

En concreto, se está haciendo un análisis de la coherencia interna de los programas educativos y de los textos escolares, se está llevando a cabo una evaluación de los resultados de los alumnos al final de los ciclos en las materias instrumentales básicas y se evalúan los indicadores educativos. Existen programas de evaluación de distintos aspectos del sistema educativo:

- Los programas escolares (Instituto Nacional de Investigación Educativa, INRE).
- Los manuales (INRE).
- Los exámenes oficiales (INRE).
- Los programas de formación de los inspectores (INRE).
- Los aprendizajes (Dirección de la Evaluación, la Orientación y la Comunicación, DEOC).

Los dos primeros fueron realizados durante los años 1998 y 1999. Los tres últimos están en curso de realización.

En los diferentes estudios realizados por el INRE participan profesores universitarios, inspectores de educación y formación, inspectores de la enseñanza obligatoria y profesores de enseñanza primaria, media y secundaria. Además, se ha solicitado a miles de profesores a escala nacional su colaboración para responder a cuestionarios. El INRE tiene la intención de realizar cinco seminarios regionales para informar a todos los profesores e inspectores de todas las vilayas de los estudios de evaluación realizados.

A lo largo del 2000 también se ha trabajado en este país, dentro del marco del proyecto BIRD, en la realización de un balance del decenio denominado “la educación para todos”, a través de 14 indi-

cadores de calidad (evaluación de las adquisiciones de los alumnos en las áreas fundamentales), que todavía no han sido finalizados.

Por lo que se refiere a Eslovenia, ha habido un proceso general de reforma, que terminó en 1999 y cuya evaluación ya ha comenzado. La Comisión Nacional para la introducción de innovaciones y programas educativos ha establecido las directrices, metodología y estándares para esta evaluación.

En España, los principales proyectos de evaluación del sistema educativo que se están llevando a cabo actualmente a escala nacional son los de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria, la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa y la de la función directiva. Por otra parte, las distintas comunidades autónomas tienen su propio currículum y su propio sistema de gestión y organización de la educación y también, consecuentemente, entra dentro de sus competencias la evaluación y control del funcionamiento del mismo en su ámbito territorial. Para ello, la mayoría de las comunidades está poniendo en marcha sus propios institutos o servicios de evaluación.

32

En Jordania existen proyectos de evaluación a escala nacional, como el proyecto de mejora y desarrollo de exámenes escolares en educación secundaria y un proyecto para la autoevaluación diagnóstica.

En Malta se está considerando en la actualidad la puesta en marcha de un sistema general de evaluación y monitorización de la calidad del sistema educativo; se han iniciado ya algunas actividades o proyectos formales para la evaluación de los programas educativos. Existe también una evaluación "base" en lectura, que se realizó en el año 99, como punto de referencia para la comparación del progreso en futuras evaluaciones. En otro orden de cosas, cada uno de los departamentos de la administración educativa evalúa las iniciativas que él mismo promueve para hacer un seguimiento de las mismas.

Cada cierto número de años, en Malta se hace, a escala nacional, una revisión completa del currículum y de las prácticas educativas en las escuelas, para lo cual se sigue un sistema de evaluación participativa. Para ello existen, a nivel central, unas líneas o indicadores

que sirven como punto de referencia y el Departamento de Currículum desarrolla algunos instrumentos y estrategias de evaluación. La última revisión del currículo es de octubre de 2000. A nivel de los centros educativos existen también unas directrices generales sobre indicadores de resultados que son usados por los centros para su autoevaluación; se trata de un sistema de auditoría interna de las escuelas que está tomando bastante auge últimamente.

En Turquía se llevan a cabo proyectos de evaluación en las áreas de Turco, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés y Tecnologías de la Información a escala nacional en los niveles 5º a 8º de la educación básica.

CENTROS DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

En todos los países del grupo existe algún centro encargado de la investigación y la evaluación educativa, aunque en cada uno éstos tienen un nivel de especificidad, una estructura y unos objetivos diferentes.

El Instituto Nacional de Investigación Educativa (INRE) argelino fue creado por decreto en 1996 y se encarga de administrar la investigación en el campo de la educación, de evaluar el rendimiento del sistema, los programas y los manuales escolares y de organizar la homologación de dichos manuales.

En Eslovenia hay una Comisión Nacional y tres Comisiones Específicas encargadas de los proyectos de evaluación.

En España, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) es el organismo encargado de las tareas de evaluación a escala nacional y, además, en la mayoría de las comunidades autónomas existen ya institutos o departamentos de calidad y evaluación. Por otra parte, existe un Centro Nacional de Investigación y Documentación (CIDE) en el que se realizan y promueven proyectos de investigación sobre innovaciones en distintas áreas, tanto del sistema educativo como del ámbito pedagógico.

En Jordania existen un Centro de Desarrollo y Recursos Humanos y un Centro Nacional de Exámenes y Evaluación Educativa, en

el que se elaboran los exámenes externos para la evaluación y certificación de los alumnos.

En Malta las actividades de evaluación son llevadas a cabo en el Departamento de Desarrollo Curricular, en el que existe una unidad de evaluación.

Finalmente, en Turquía la llamada Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (EARGED) se encarga de la investigación en el ámbito de la educación.

PRINCIPALES ÁMBITOS DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

Se observa que todos los países miembros del grupo están, en mayor o menor medida, en un proceso de reforma de su sistema educativo. En algunos, como Argelia, Eslovenia y España, y en cierta medida también en Malta, se está viviendo un proceso de renovación bastante general del sistema, es decir, en todas las áreas y en todos los niveles educativos, incluyendo la modificación de los currículos y de las estrategias de enseñanza.

34

Cada uno de los países del grupo ha identificado los que son ahora mismo los principales campos o ámbitos de innovación en su sistema educativo.

En Argelia, el balance 2000 titulado *Educación para todos* ha permitido identificar como prioridades del sistema educativo las siguientes:

- Luchar contra el abandono escolar en las regiones más desfavorecidas;
- Trabajar más en los planes sociales: comedor, primas de escolaridad, gratuidad de los libros, etc.; y
- Mejorar la calidad del servicio educativo: calidad de los enseñantes, calidad de los materiales didácticos, calidad de la relación con los enseñantes.

En Eslovenia la reforma del sistema educativo afecta a todos los ámbitos: el financiero, el currículo y la metodología de enseñanza.

En la educación primaria, la principal innovación se centra en la introducción de asignaturas optativas. En la formación profesional, la modernización del currículo, la colaboración de distintos agentes sociales en el sistema educativo y la introducción del sistema dual son los principales elementos innovadores. Por lo que respecta a la educación de adultos, se está elaborando un nuevo programa nacional.

En España, toda la estructura del sistema educativo ha sido modificada por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, incluyendo la formación profesional de nivel medio y superior. Junto con la reforma organizativa, se ha producido una reforma del currículo en todos los niveles, desde la educación infantil hasta la universitaria. A la par que estos cambios de carácter general, se han introducido otras innovaciones que afectan a ámbitos específicos del sistema, como la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y la adaptación del currículo y la metodología de enseñanza a las necesidades y características de los alumnos individuales. En los últimos años se viene haciendo también un esfuerzo importante por dotar a los centros de recursos relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la incorporación de los mismos a la enseñanza. Por último, es importante señalar el énfasis puesto por las autoridades educativas y la promoción desde ellas de la autoevaluación de los centros escolares haciendo uso de distintos modelos.

Jordania, por su parte, trabaja sobre las siguientes prioridades:

- La organización y dotación de los centros.
- El currículo y los libros de texto.
- Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- La metodología de enseñanza (formación académica y didáctica del profesorado).
- La transición de la escuela al mundo del trabajo.

En Malta se están llevando a cabo importantes medidas políticas en todos los niveles educativos, tanto en la educación preescolar, como primaria, secundaria obligatoria y secundaria post-obligato-

ria. La reforma más importante en este país es, sin embargo, la implantación del nuevo Currículo Nacional a partir de octubre de 2000, que se basa en varios principios fundamentales: a) el alumno como centro de la enseñanza; b) el derecho a recibir todos los servicios educativos; y c) el acceso de todos al currículo.

Las innovaciones más significativas que están teniendo lugar en el ámbito educativo en este país son:

- El proceso de descentralización.
- Los procesos de desarrollo y evaluación de los centros.
- El proceso de educación “inclusiva” en todos los niveles del sistema.
- La participación en programas internacionales (como el Sócrates de la Unión Europea).
- El sistema de información de los centros.
- La exploración de instrumentos apropiados para la evaluación formativa.
- El énfasis en la educación para toda la vida.

En Turquía los ámbitos más novedosos son: la implantación de nuevos sistemas de organización escolar, de revisión de la calidad de los materiales y también la revisión del currículo y su implantación.

NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE CENTRAN LAS PRINCIPALES INNOVACIONES Y REFORMAS

En todos los países integrantes del grupo las reformas que se están diseñando y/o implantando tienen un carácter amplio y afectan, por tanto, globalmente al sistema educativo. No se ha podido identificar, pues, un nivel educativo concreto al que se pueda decir que las reformas se dirigen de manera especial, sino que éstas están alcanzando a toda la escolarización, principalmente a los años de educación obligatoria.

Argelia es un país en el que la enseñanza secundaria jamás ha sufrido una reforma; actualmente su estructura se está revisando

completamente y se dará cabida dentro de ella a la enseñanza técnica. Los responsables educativos se están interesando también por la educación obligatoria en el sentido de que muchos proponen que debe tener una duración de 10 años. Existe acuerdo con respecto a que el éxito del sistema escolar radica en la eficacia en la etapa de educación primaria.

En España, los principales cambios se centran en la educación secundaria obligatoria y la formación profesional. La formación profesional ha cambiado sus objetivos, su estructura y, desde luego, su currículo tanto para adaptarlo a las nuevas demandas del mercado laboral como para facilitar la homologación con los demás países de la Unión Europea y para actualizar los contenidos y las propias titulaciones que se ofrecen en el sistema profesional. También en la educación universitaria los planes de estudio han sido completamente renovados.

En Turquía, aunque los cambios afectan a todos los niveles educativos, las principales reformas van dirigidas a la educación primaria.

APOYO FINANCIERO PARA SUSTENTAR LAS REFORMAS E INNOVACIONES

Para que cualquier reforma o medida innovadora pueda tener posibilidades de éxito, uno de los elementos esenciales que debe estar previsto y asegurado es el de su financiación, para lo cual es necesario que exista una fuente financiera solvente y una previsión presupuestaria aprobada con antelación. En los países integrantes del grupo temático parece que los gobiernos sí están dedicando una parte de los recursos de educación a todas estas actividades, tanto de reforma, como de evaluación y de seguimiento de las mismas, que van a cargo del presupuesto de los Ministerios de Educación.

En Argelia el Estado está preparado para financiar la reforma, pero para obtener la nueva financiación es necesario demostrar la racionalidad de la utilización de los medios otorgados. Sin embargo, se encuentran desbordados por las demandas y, por tanto,

siguen existiendo déficits importantes.

En España, además del Ministerio, las Comunidades Autónomas tienen sus propios presupuestos para educación, por lo que tanto a nivel central como regional se realizan inversiones económicas dirigidas a las reformas y a la evaluación de los centros y del sistema educativo general.

Por otra parte, Turquía cuenta, aparte de con el presupuesto del Ministerio de Educación, con el soporte financiero del Banco Mundial para el desarrollo de ciertos proyectos.

Todos los demás países señalan al Ministerio de Educación como su fuente única de financiación.

GRADO DE (DES)CENTRALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Esta es una cuestión que es muy importante tener en cuenta a la hora de plantear las tareas de evaluación, al igual que al abordar las reformas educativas. Se puede observar que se está produciendo, en mayor o menor medida, un proceso de descentralización en todos los países, excepto Turquía, que sigue teniendo un sistema bastante centralizado de educación donde todos los procesos de reforma y de seguimiento de la misma se realizan a nivel central, y Argelia, cuyo sistema educativo es extremadamente centralizado. En este último país la administración central detenta todo el poder en materia de educación y da las directrices sin posibilidad alguna de que los directores o profesores realicen propuestas o tomen iniciativas propias, sin embargo se está abriendo camino la idea de democratizar el sistema educativo, de dar una cierta libertad para que los directores y profesores puedan organizar los centros de manera distinta, centrando la actividad educativa en el alumno, y fomentar la interacción entre los docentes. Por otra parte, los gestores de la educación deberán pasar de tener un rol pasivo de meros agentes transmisores a un rol dinámico como verdaderos directores de la educación.

En Eslovenia existe también un sistema bastante centralizado en el que las reformas se impulsan desde el gobierno central, aunque es un sistema bastante participativo y todos los agentes educativos se tienen en cuenta a la hora de debatir los programas y las iniciativas que se pretenden implantar.

España es, de todos los países del grupo, aquel en el que el sistema educativo está más fuertemente descentralizado. Existe una legislación común, unas leyes que regulan los aspectos básicos del sistema educativo y un currículum mínimo común para todo el Estado, pero toda la gestión educativa es responsabilidad de las comunidades autónomas: los centros, el profesorado, la concreción del currículum y toda la evaluación y la decisión sobre innovaciones a introducir, etc. Es decir, que ahora mismo las competencias del Ministerio de Educación en España están restringidas a la coordinación y el establecimiento de las grandes líneas educativas para todo el Estado (que se acuerdan también, generalmente, por consenso entre las comunidades autónomas), la evaluación general del sistema y la representación de España en los organismos y proyectos de carácter internacional.

En Jordania, por su parte, se está iniciando un proceso de descentralización desde el Ministerio hacia los distintos “Directorados”.

Por lo que respecta a Malta, el sistema era muy centralizado hasta hace unos años y se ha iniciado un proceso de descentralización. En estos momentos, los distintos departamentos del Ministerio están paulativamente pasando a ser más reguladores que encargados ellos mismos de implantar las distintas iniciativas, habiéndose alcanzado esta descentralización más en unas áreas que en otras.

PERSPECTIVAS E INTERESES DE CARA A LA EVALUACIÓN

En vista del estado de la cuestión en los países sobre la implantación de las reformas y la evaluación de las mismas, éstos han podido señalar cuáles son los principales objetivos en relación con la evaluación en un marco comparativo internacional. A tenor de la dife-

rente situación en cada país, se ha encontrado también bastante diversidad en sus perspectivas e intereses. Existe coincidencia en todos, sin embargo, en la importancia de comenzar el intercambio de experiencias en evaluación en el ámbito mediterráneo y, en general, en contar con un foro que permita conocer las iniciativas que los demás países han puesto en marcha en este campo y los sistemas que están utilizando para evaluar los distintos aspectos de sus reformas.

También parece evidente el interés por conocer las diferencias y similitudes entre los distintos sistemas educativos con el objeto de comprobar si todos van en una misma línea y para conseguir desarrollar una experiencia, tanto técnica como incluso conceptual, común a partir de lo que otros países están haciendo en este campo.

En un plano más concreto, la actividad que se ha propuesto para iniciar esta cooperación hace referencia a la creación de un foro continuo de intercambio de puntos de vista y experiencias de todos los países, centrado en los siguientes aspectos concretos:

- La evaluación de reformas.
- El entrenamiento técnico de expertos.
- La preparación de un borrador de proyecto de mejora.
- El intercambio de la bibliografía que se está manejando en temas de evaluación y de metodología de evaluación.
- La presentación de los principales resultados y hallazgos que los países hayan conseguido en los proyectos que han desarrollado hasta el momento.

LOS INDICADORES COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Flora Gil Traver

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)

Se puede afirmar que la necesidad de evaluar los resultados de las innovaciones que se introducen en los sistemas educativos es un principio ampliamente aceptado hoy en día. Se entiende que la evaluación es una vía para garantizar o trabajar en la línea de la mejora de la calidad, al permitir, de una manera continua, ir readaptando las nuevas medidas o reformas en función de los resultados que se observan. Las innovaciones en el campo de la educación se entienden cada vez menos como fenómenos puntuales y cada vez más como procesos continuos. Así, el término reforma no equivale al de nueva ley educativa, sino al de proceso de cambio que se introduce en el sistema educativo y que se debe retroalimentar constantemente para, también de manera continua y lo más rápidamente posible, irse adaptado a las nuevas necesidades que puedan ir surgiendo o solucionando los problemas que se detectan.

En este contexto, los responsables educativos y los que toman las decisiones en educación, están especialmente interesados en la evaluación porque ésta permite tener información directa y avalada científicamente sobre lo que ocurre en el sistema educativo. La evaluación es el sistema para conocer, de una manera válida y fiable, los resultados de las reformas que se ponen en marcha y su capacidad para responder a las demandas o necesidades detectadas, en definitiva, el grado de efectividad de lo que a priori se ha diseñado con el objeto de que produzca determinados resultados, solucione los problemas existentes o mejore ciertas prácticas.

Los sistemas de evaluación o seguimiento que se pueden identificar son fundamentalmente tres. El primero, que se puede denominar "comprobación de la conformidad", supone contrastar en qué medida se alcanzan en las escuelas los estándares o requisitos que a priori se han previsto. Este sistema se centra más bien en los inputs y en comprobar si se consigue o no un nivel adecuado en el servicio que se proporciona. Esta evaluación consiste, simplemente, en una verificación de en qué medida se está respondiendo a las demandas existentes o a los objetivos proyectados.

Un segundo sistema de evaluación es el "seguimiento de los resultados y del rendimiento" obtenidos básicamente por los alumnos, es decir, la comprobación de cuál es el nivel general alcanzado por el sistema educativo y también la homogeneidad o heterogeneidad que existe en los resultados dentro de un país o de unos países en comparación con otros. Es, por tanto, una evaluación basada en información comparada y va dirigida, sobre todo, a los que toman las decisiones, aunque también a informar a la comunidad educativa y a los ciudadanos en general sobre los resultados del sistema educativo, que en definitiva es un servicio y un bien público del que es necesario responder ante la ciudadanía. Este tipo de evaluación no informa sobre centros individuales, sino que se refiere al sistema en su globalidad. Es decir, no se busca evaluar centros de forma particular sino el funcionamiento general del sistema.

El tercer tipo de evaluación que se puede definir es la "monitoreización diagnóstica y formativa". Este sistema de seguimiento se centra en los individuos o en los centros concretos, en comprobar los resultados que se obtienen individualmente. Va dirigido, sobre todo, a identificar con claridad los problemas y a buscar soluciones específicas para los mismos.

El trabajo del grupo de países mediterráneos interesados en desarrollar actividades relacionadas con la evaluación de las reformas debe partir de uno de los dos primeros modelos, puesto que no es su objetivo abordar la evaluación desde un punto de vista del diagnóstico individualizado.

En relación con el primer tipo de evaluación expuesto, se puede abordar un trabajo que tenga como objetivo comprobar hasta qué

punto las inversiones, las nuevas dotaciones, los nuevos modelos organizativos, los currículos establecidos por la nueva legislación o normativa, se están llevando a la práctica en las escuelas. El segundo modelo iría en la línea del rendimiento de cuentas, de valorar los resultados que están produciendo las medidas innovadoras introducidas en el sistema educativo, que normalmente suponen un gran esfuerzo económico y pedagógico.

Los dos grandes instrumentos o estrategias más comúnmente aceptados y utilizados hoy en día por la mayoría de los países que trabajan en la evaluación nacional y comparada de los sistemas educativos son, por un lado, los indicadores de la educación y, por otro, los proyectos de evaluación centrados en aspectos concretos del sistema, como por ejemplo el rendimiento de los alumnos u otros. Los dos permiten obtener una visión general del funcionamiento y resultados del sistema educativo.

Los indicadores, de gran actualidad hoy en día, son una herramienta relativamente reciente en el campo de la educación. El gran auge que han adquirido se debe al hecho de que están demostrando ser un instrumento de gran utilidad, tanto como información o descripción del sistema como, sobre todo, de cara a la toma de decisiones.

El primer escollo que generalmente se encuentra al hablar de indicadores es definir con claridad qué es un indicador. Como se ha dicho, son un tema de gran actualidad, pero el término se utiliza con mucha frecuencia de forma poco precisa para referirse tanto a factores educativos como a variables, etc.

Sería muy difícil llegar a una definición concluyente de lo que es un indicador, pero sí es necesario, al menos, partir de un consenso sobre aquello a lo que se hace referencia al utilizar este término. Como definición operativa o de trabajo, se puede aceptar que un indicador es una medida o dato que presenta, de forma sintética, una información que se considera muy relevante y significativa, y que arroja luz sobre un aspecto considerado de especial importancia dentro de la enorme cantidad y variedad de elementos y factores interactúan en el sistema educativo en los distintos países.

Los indicadores no se presentan en ningún caso de manera aislada, sino en forma de sistemas, de manera que permitan, en primer lugar, una visión general del sistema educativo, que intentan describir globalmente. En segundo lugar, alertan de la necesidad de introducir mejoras en aquellos aspectos especialmente deficitarios. Es necesario ser conscientes de que los indicadores no explican la realidad, sino que la describen. Las explicaciones y las relaciones causa/efecto deben buscarse fuera del ámbito de los indicadores, a través de la investigación. La finalidad fundamental de los indicadores al describir la realidad educativa es ayudar en la toma de decisiones, es decir, servir como fundamento para que las decisiones sean tomadas con una base suficiente de conocimiento sobre la realidad que se quiere mejorar.

¿Qué condiciones deben tener unos datos para que puedan ser útiles de cara a la elaboración de indicadores? La respuesta a esta pregunta es necesario desglosarla en varios puntos:

- En primer lugar, deben ser datos centrados en aspectos estables del sistema educativo y que, por tanto, formen parte del mismo con carácter continuo y no de forma puntual, como ciertas innovaciones concretas.
- En segundo lugar, deben poseer una gran calidad técnica, puesto que son un resumen de la esencia de muchos otros datos o información; normalmente es necesario seguir distintos procesos hasta llegar a los datos que son clave, por lo que la calidad técnica es esencial.
- Pero, al mismo tiempo, deben ser fácilmente comprensibles; aunque se basen en complejas estructuras científicas o matemáticas, deben ofrecer la información de manera fácilmente legible, de forma que permitan obtener una fotografía lo más ajustada y clara posible del sistema.
- Aunque aparentemente obvio, un aspecto de gran trascendencia es que su obtención sea viable, puesto que hay muchos aspectos del sistema educativo sobre cuya importancia existe amplio consenso, pero no se cuenta con los instrumentos o técnicas necesarias para medirlos.

- La información ofrecida por los indicadores debe ser relevante política más que pedagógicamente, puesto que la función de éstos no es tanto investigar el mundo educativo como informar sobre él para ayudar a la toma de decisiones. Por tanto, todos los aspectos que se identifiquen como de interés para formar parte de un sistema de indicadores, lo serán en la medida en que sean susceptibles de modificación a través de medidas correctoras concretas por medio de las cuales se pueda contribuir a una mejora. Quedan, pues, fuera de este marco todas aquellas cuestiones sobre las que las autoridades no pueden tomar decisiones o que se escapan a su control porque exceden de lo que es la organización o regulación del sistema educativo.

Una de las dificultades importantes de la evaluación educativa, y también del trabajo con indicadores, es medir, y posteriormente traducir a cifras o a datos verificables, los objetivos planteados para el sistema educativo y concretados en los currículos o planes de estudio. Normalmente, los objetivos vienen formulados en términos cualitativos y generalmente muy amplios, por lo que su operativización ha de ser siempre uno de los primeros pasos que se deben afrontar en un proceso de evaluación. También la organización del sistema, los procesos que tienen lugar en los centros y en las aulas y los resultados de diverso tipo que se obtienen son normalmente difíciles de operativizar y de medir. Cuando, además, la evaluación tiene un carácter comparado, aparece un problema añadido y es que, con frecuencia, los objetivos de los distintos países no coinciden, o al menos no tienen la misma prioridad. Por eso, para realizar una evaluación o elaborar un sistema de indicadores de carácter internacional, hay que tomar una cierta distancia de los sistemas educativos concretos y pensar en términos de competencias universalmente aceptadas o de aquellos parámetros, aspectos o factores educativos sobre cuya relevancia existe un amplio consenso, independientemente del tipo de sistema educativo de que se trate y de las reformas o innovaciones que se estén introduciendo. Todos ellos, sin embargo, son aspectos que es preciso vigilar y sobre los que, de forma periódica, es necesario comprobar que se están alcanzando

unos mínimos niveles de calidad y de eficiencia. El hecho de llegar a definir cuáles son esos aspectos es ya en sí mismo un reto importante.

Para trabajar en esta línea, contar con un modelo teórico de la educación resultaría muy importante porque permitiría partir de unos aspectos claramente identificados sobre los que habría que centrar el trabajo. Sin embargo, lamentablemente, tal modelo explicativo no existe por el momento en el campo de la educación. Las variables que intervienen en los procesos educativos son tan numerosas y de índole tan diversa que reducirlas a un modelo teórico, en el que además se pueda conocer el peso de cada una y las relaciones entre todas, es tarea prácticamente imposible. Por eso es necesario contar, al menos, con modelos operativos, como el que ordena las variables en cuatro grandes bloques (contexto, entrada, procesos y producto), que permitan enfrentarse a la tarea de modo eficaz.

Existen ya bastantes experiencias nacionales e internacionales que cuentan con una trayectoria relativamente larga en la elaboración de sistemas de indicadores. En todos ellos se han seguido, casi al mismo tiempo que se han ido perfilando, los requisitos y supuestos que se han mencionado y, sin duda, han de servir de referente a la hora de emprender cualquier nuevo proyecto en esta línea.

PROYECTOS DE EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE REFORMAS EDUCATIVAS. RESUMEN

José Luis Pérez Iriarte

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)

- El currículo es un instrumento de adaptación a las necesidades cambiantes de nuestro mundo y un instrumento de equidad para evitar la formación de dos grandes bloques de ciudadanía con niveles de formación, cultura e instrucción radicalmente diferentes. La evaluación está asociada al currículo en este sentido y constituye un instrumento imprescindible de regulación de los sistemas educativos.
- La evaluación de las reformas educativas o, mejor, como instrumento de tales reformas puede plantearse desde dos perspectivas diferentes: una diacrónica y otra estructural. Desde una perspectiva diacrónica, la evaluación de una reforma consistiría en el análisis de un proceso muy avanzado o ya terminado, que se realiza para reconducir, en su caso, dicha reforma. Desde una perspectiva estructural, la evaluación forma parte de la reforma misma como un instrumento para pilotar el cambio permanente del sistema educativo.
- La primera perspectiva, la diacrónica, supone situarse fuera del sistema y adoptar una visión externa. La evaluación así concebida exige evitar el énfasis excesivo en lo retrospectivo, que tiene además el riesgo de las actitudes revanchistas. El remedio a estos riesgos consiste en hacer planteamientos prospectivos y rigurosamente objetivos.
- Mayor interés tiene la evaluación como elemento estructural de las reformas educativas, como elemento interno del sistema,

como mecanismo de revisión permanente de su virtualidad, de su calidad. En este contexto, la evaluación se hace presente en cuatro dimensiones diferentes:

- La evaluación en el aula;
 - La evaluación de los centros docentes, unidades básicas de producción del servicio educativo;
 - La evaluación de las innovaciones y de las políticas específicas;
 - La evaluación global del sistema, como instrumento de conducción desde una perspectiva política.
- La evaluación de las reformas, así concebida, está atenta a los ámbitos del sistema susceptibles de transformación. Está atenta, en definitiva, a cambios estructurales (división y secuencia de las etapas y niveles educativos), cambios curriculares (qué y cómo enseñar) y cambios organizativos (condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje). La evaluación permite de esta manera cumplir un triple propósito: obtener más y mejor información, objetivar el debate público y apoyar la toma de decisiones.
 - La evaluación de las reformas o, mejor, la evaluación en el contexto de las reformas, puede concretarse en los siguientes tipos de proyectos:
 - Evaluación de una reforma terminada o en fase avanzada de implantación. Exigiría un análisis de la virtualidad de la reforma desde las siguientes posibles perspectivas: política, pedagógica, social, financiera y participativa.
 - Evaluación de la situación del sistema educativo en un momento determinado. Consistiría en hacer un alto en el camino y propiciar una reflexión lo más participativa posible sobre los ámbitos siguientes: resultados de los alumnos, virtualidad del currículo, funcionamiento de las instituciones escolares, eficacia de las instancias de la administración educativa, papel de los docentes, relaciones entre la escuela y las familias.
 - Evaluación de un segmento del sistema, sobre la base de la aplicación de pruebas de rendimiento a una muestra de alumnos.

- Evaluación de un segmento del sistema sobre la base de investigar aspectos concretos de importancia cualitativa, como la formación del profesorado, la organización de los centros, etc.
- Cualquier evaluación que se proyecte debería cumplir, en todo caso, las condiciones siguientes:
 - Las evaluaciones no deben proyectarse “contra” nadie.
 - Las evaluaciones exigen un razonable nivel de consenso (político, metodológico, etc.).
 - Las evaluaciones deben ser útiles en relación con la finalidad para la que sean proyectadas.
 - Las evaluaciones deben ser realistas, prudentes y viables.
 - El contexto debe ser considerado, de modo que sea posible identificar su influencia sobre el objeto evaluado.
 - El diseño de los proyectos debe ser compartido por especialistas en evaluación y en el objeto evaluado.
 - El diseño debería equilibrar métodos cuantitativos y cualitativos, e incluir objetivos, instrumentos y plazos.
 - Conviene que los instrumentos sean pilotados.
 - Los informes deben ser rigurosos, inteligibles e imparciales.
 - Las evaluaciones deben realizarse con un escrupuloso respeto a las personas implicadas o afectadas.
- Para el propósito de esta reunión internacional en la que nos encontramos, se sugiere la posibilidad de realizar un estudio compartido que permita evaluar los resultados en matemáticas al final de lo que, en los países aquí representados, es el término de la educación primaria (cinco cursos). El objetivo de este estudio sería doble:
 - Profundizar en la reflexión sobre el conjunto de la educación primaria a partir del análisis del currículo específico de las ciencias de la naturaleza.
 - Compartir una metodología de la evaluación que permita avanzar, en los países respectivos, hacia lo que podría ser un sistema de evaluación de carácter permanente.
- En todo caso, conviene tener conciencia de las limitaciones de una evaluación del sistema educativo basada sólo en la

aplicación de pruebas de rendimiento a los alumnos. No olvidemos que los resultados de la educación han de ser consecuentes con los objetivos de la educación misma. Estos objetivos son , en cualquier sistema educativo, transmitir conocimientos y destrezas, formar ciudadanos sobre unos valores deseables y preparar para la inserción profesional. El riesgo de la evaluación basada en pruebas de rendimiento es que se valore lo fácilmente medible y no lo deseable. Y lo que es peor: que se incida en la importancia de determinados contenidos y se alimente una cierta nostalgia de soluciones selectivas y minoritarias. La evaluación se hace así difícil, pero no por ello menos necesaria. En definitiva, es en los alumnos en quienes deben ser evaluadas las consecuencias últimas de toda acción educativa.

DISEÑO DE LA EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

M^a Jesús Pérez Zorrilla

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)

En el diseño para la evaluación de la Educación Primaria que se llevó a cabo en España en 1999 se siguieron los pasos que a continuación se desarrollan:

FINALIDADES

Básicamente se marcaron dos finalidades que consistieron en:

- Recoger lo más ampliamente posible los contenidos del currículo para poder realizar con precisión inferencias en torno a lo que los alumnos saben en este nivel educativo. Para ello, en primer lugar se explicitaron, enmarcaron y concretaron los niveles de progresión del aprendizaje de los alumnos que sirvieron de punto de partida para la elaboración de las pruebas, los cuales permitieron después determinar los niveles de conocimiento de los alumnos y especificar qué conceptos, procedimientos y actitudes habían adquirido. En segundo lugar, se elaboró un muestreo matricial que permitió realizar un mayor número de preguntas, cubriendo más ampliamente el currículo, sin incrementar el tiempo de cumplimentación de cada prueba.
- Dar a conocer tanto el nivel como la significación de los resultados de conocimiento y la información sobre los factores y procesos a través de un análisis descriptivo y explicativo de los mismos.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto consistió en conocer y valorar los resultados educativos alcanzados al final de la Educación Primaria. Lógicamente, dichos resultados fueron puestos en relación con los procesos educativos y con factores contextuales, para que posteriormente se pudieran obtener conclusiones en cuanto a las relaciones entre unos y otros.

Dicho objetivo general se concretó en dos grandes grupos de finalidades más específicas: los resultados, y los procesos y el entorno educativos.

LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

Conocer y valorar con arreglo a los estándares previamente establecidos el grado de adquisición de los contenidos señalados para el curso final de la Educación Primaria según los diferentes niveles de progreso del aprendizaje fijados dentro del marco del currículo establecido por las Administraciones Educativas y de su desarrollo en los centros educativos. Estos contenidos hacían referencia a las áreas de Lengua castellana y Literatura, Matemáticas y Conocimiento del medio:

52

- Lengua castellana y Literatura. Se evaluaron tanto la comprensión lectora como la expresión escrita partiendo de las matrices que dieron origen a la evaluación de sexto curso de EGB.
- Matemáticas. Los contenidos evaluados en este área hacían referencia a tres aspectos fundamentales: conocimiento conceptual, utilización de procedimientos y resolución de problemas.
- Conocimiento del medio natural, social y cultural. En este campo se evaluaron tres aspectos fundamentales: conocimiento, comprensión y aplicación de conceptos; utilización de procedimientos; análisis y valoración de informaciones y datos.

LOS PROCESOS Y EL ENTORNO EDUCATIVOS

Conocer y valorar la incidencia en los resultados educativos de:

- La formación específica recibida por los profesores para la realización de su labor profesional.
- Los principios metodológicos.
- La práctica educativa.
- El clima escolar de la clase y del centro, entendido como el carácter de las relaciones que se establecen entre los distintos agentes de la comunidad educativa, teniendo especialmente en cuenta la adaptación e integración escolar de los alumnos, sus relaciones con profesores y compañeros, así como el funcionamiento de los órganos de coordinación y dirección de los centros.
- Las actitudes y expectativas que poseen los distintos agentes (alumnos, padres, profesores, equipos directivos, etc.) de la comunidad educativa con respecto a la Educación Primaria.
- Los métodos y hábitos de trabajo y de estudio del alumnado.
- Diferentes aspectos del entorno escolar, dotación y utilización de los recursos materiales y humanos de los centros.

53

POBLACIONES Y MUESTRAS

Para la consecución de los objetivos señalados en el proyecto de evaluación, se extrajeron muestras de las poblaciones siguientes:

- Población A: formada por alumnos del último curso de Educación Primaria en año escolar 1998-99.
- Población B: constituida por los profesores que impartían las materias de los alumnos evaluados en la población A.
- Población C: compuesta por los Equipos Directivos de los Centros de Educación Primaria en que cursaban estudios los alumnos de la población A.
- Población D: formada por los padres de alumnos de la población A.

Los centros de los que se obtuvieron los datos fueron elegidos mediante un proceso de muestreo estratificado y aleatorio. En todos ellos se obtuvo información cuantitativa de cada una de las poblaciones antes mencionadas.

Se eligió el número adecuado de centros para que los datos obtenidos fueran lo suficientemente representativos y fiables de cada uno de los colectivos para el conjunto del Estado. Este número se amplió en las comunidades autónomas que quisieron realizar sus propios estudios en el ámbito de su comunidad.

MUESTRA

Se consideró que las clases tendrían 25 alumnos y se fijó un nivel de confianza del 95% y unos márgenes de error de $\pm 3\%$, teniendo como punto de partida la realización de cinco modelos por prueba, lo que suponía tener entre 125 y 150 ítems. Las muestras aproximadas fueron:

54

- Centros con más de 10 alumnos: 446 centros
- Centros con menos de 10 alumnos: 120 centros
- Total de centros: 566 centros

METODOLOGÍA PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Como instrumentos cuantitativos de recogida de información se emplearon cuestionarios así como pruebas de evaluación de resultados y de rendimiento escolar. Además, a través de los cuestionarios de padres, profesores, alumnos y equipos directivos se obtuvo información sobre las variables de base (*background*) consideradas necesarias o relevantes para los objetivos del estudio.

Los instrumentos de evaluación relativos a los resultados educativos de los alumnos se diseñaron según los enfoques teóricos más actuales, efectuándose su análisis mediante las metodologías estadísticas más avanzadas y potentes de cara a la obtención de conclusiones.

POBLACIONES IMPLICADAS Y ASPECTOS QUE VAN A EVALUARSE

- Alumnos:
 - Métodos de trabajo y de estudio.
 - Resultados educativos: en cuanto al Conocimiento del medio natural, social y cultural, los aspectos evaluados fueron el conocimiento, comprensión y aplicación de conceptos, la utilización de procedimientos, y el análisis y valoración de informaciones y datos; con respecto a la Lengua castellana y Literatura, la comprensión lectora y la expresión escrita; por último, en lo referente a las Matemáticas, el conocimiento conceptual, la utilización de procedimientos y la resolución de problemas.
 - Actitudes y expectativas en los estudios.
 - Clima escolar: relaciones con los profesores, los alumnos de su aula y del centro.

- Profesores:
 - Formación inicial y permanente.
 - Principios metodológicos.
 - Práctica educativa: metodología didáctica, organización y programación de la enseñanza, tutoría y actividades extraescolares.
 - Actitudes y expectativas: satisfacción con su situación laboral y profesional, con la dirección del centro, con los apoyos internos y externos y con los resultados de los alumnos.
 - Clima escolar: relaciones con el equipo directivo, los órganos de coordinación docente, el claustro de profesores y los alumnos.
 - Entorno educativo: funcionamiento del centro, dotación y utilización de los recursos.

- Equipos directivos:
 - Formación para ejercer la labor directiva.
 - Actitudes y expectativas: satisfacción con su situación laboral y con el profesorado del centro.
 - Clima escolar del centro en su conjunto.
 - Entorno educativo: funcionamiento del centro, dotación y utilización de los recursos.

- Padres:
 - Actitudes y expectativas ante la educación, el sistema educativo y el centro escolar.
 - Clima escolar: relaciones con el centro educativo (dirección y equipo directivo, tutores, profesores, Consejo Escolar de Centro, APA, etc.).
 - Nivel de participación en el centro.
 - Satisfacción con el centro.

DIMENSIONES DE EVALUACIÓN SEGÚN LAS POBLACIONES IMPLICADAS

DIMENSIONES	POBLACIONES			
	ALUMNOS	PADRES	PROFESORES	EQUIPO DIRECTIVO
Formación				
Principios metodológicos				
Práctica educativa				
Clima escolar				
Actitudes y expectativas				
Métodos de trabajo de los alumnos				
Entorno educativo				
Resultados educativos				
- Lengua castellana				
- Matemáticas				
- Conocimiento del medio				

CREACIÓN DE UNA COMISIÓN COORDINADORA

Esta comisión estuvo constituida por un representante de cada una de las comunidades autónomas con competencias plenas en educación, el cual se encargó de hacer un seguimiento de todo el trabajo y de coordinar este estudio entre su comunidad y el Estado.

CREACIÓN DE MATRICES O TABLAS DE ESPECIFICACIONES

El INCE, con la aprobación de la comisión coordinadora, elaboró una tabla de especificaciones para cada una de las áreas y cuestionarios de los que se obtuvo información. Estas tablas fueron el punto de partida para la creación de los ítems con que fueron elaboradas cada una de las pruebas y cuestionarios.

Un ejemplo de estas matrices es el siguiente: corresponde al área de Matemáticas y consta teóricamente de 125 ítems a los que se añadieron los 20 mejores ítems de la evaluación de 1995; con ellos se pudo comparar lo que sabían los alumnos en esta asignatura en 1995 y en 1999. Estos 20 ítems aparecían en los cinco modelos de pruebas. Los 125 nuevos ítems se distribuyeron entre los cinco modelos de pruebas tal y como puede apreciarse en el ejemplo que corresponde a la Prueba E. En él aparece cada ítem con la numeración concreta que permite identificarlo y una distribución por niveles de dificultad (1 el más fácil, 5 el más difícil).

Las tablas finales muestran un primer desarrollo de las preguntas sobre las variables de proceso, el cual permitió formular casi directamente las preguntas que posteriormente aparecieron en los cuestionarios.

MATRIZ DE MATEMÁTICAS

CONTENIDOS	CONOCIMIENTO CONCEPTUAL	PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS	PROBLEMAS	TOTAL	
NÚMEROS Y OPERACIONES	SISTEMA DE NUMERACIÓN DECIMAL	5	6	6	17
	OPERACIONES Y CÁLCULO	4	6	4	14
	EXPRESIONES NUMÉRICAS, PORCENTAJES Y FRACCIONES	3	4	4	11
MEDIDA DE MAGNITUDES	S.M.D.	3	5	4	12
	TIEMPO	3	5	4	12
	GRADOS	3	4	4	11
GEOMETRÍA	ELEMENTOS GEOMÉTRICOS DEL PLANO	5	4	3	12
	ELEMENTOS GEOMÉTRICOS DEL ESPACIO	2	2	2	6
	SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN Y DE REFERENCIA	2	4	3	9
	PERÍMETROS, ÁREAS, VOLÚMENES	1	2	1	4
ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	REPRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE GRÁFICAS	2	4	3	9
	CÁLCULO DE PROBABILIDAD	2	4	2	8
	TOTAL	35	50	40	125

MATRIZ DE MATEMÁTICAS. PRUEBA E

	CONOCIMIENTO CONCEPTUAL										PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS					PROBLEMAS								
	1		2		3		4		5		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
NÚMEROS Y OPERACIONES	SISTEMA DE NUMERACIÓN DECIMAL										A17	D7												
	C6	A1									19	3												
	31	18																						
	OPERACIONES Y CÁLCULO										B20	D4	B35	41	B37	26								
											8	2	41	26										
MEDIDA DE MAGNITUDES	EXPRESIONES NUMÉRICAS, PORCENTAJES Y FRACCIONES										672	A20	673	27	675	37	14							
											34	9	27	37	14									
	SMD	276	543								559	A28	2125	242	B42	28								
	32	1									35	10	38	28										
	TIEMPO										D28	21	535	15										
	GRADOS										287	4	730	29										
GEOMETRÍA	ELEMENTOS GEOMÉTRICOS DEL PLANO										A44	742	436											
											36	11	11											
	ELEMENTOS GEOMÉTRICOS DEL ESPACIO										440	23												
	A13	33																						
	SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN Y DE REFERENCIA										D31	12												
	PERÍMETROS, ÁREAS, VOLÚMENES										A15	40	C48	42	715	16								
ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	REPRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE GRÁFICAS										802	24	826	13	910	30	17							
	CÁLCULO DE PROBABILIDAD										931	25	922	39										

DIMENSIONES DE EVALUACIÓN SEGÚN LAS POBLACIONES IMPLICADAS

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	POBLACIONES			
		ALUMNOS	PADRES	PROFESORES	EQUIPO DIRECTIVO
1. Formación	1.1. Cursos de formación realizados 1.2. Actividad investigadora de los profesores				
2. Principios metodológicos	2.1. Importancia de programar y planificar las actividades 2.2. Utilización de espacios flexibles 2.3. Importancia de los temas transversales 2.4. Valoración de los métodos de enseñanza-aprendizaje 2.5. Criterios de evaluación y promoción 2.6. Atención a la diversidad e integración 2.7. Valoración de los diferentes sistemas de evaluación 2.8. Tutoría y orientación				
3. Práctica educativa	3.1. Metodologías didácticas utilizadas 3.2. Materiales curriculares y didácticos empleados 3.3. Utilización de los libros de texto 3.4. Medios de evaluación 3.5. Medidas de individualización de la enseñanza y de adaptación 3.6. Tutoría y orientación de los alumnos 3.7. Trabajo en equipo de los profesores 3.8. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje 3.9. Elementos del informe de evaluación individual 3.10. Estrategias utilizadas para la evaluación de su práctica docente 3.11. Evaluación de los resultados de los alumnos				
4. Clima escolar	4.1. Relaciones de las familias con el centro 4.2. Relaciones entre los miembros del Consejo Escolar del Centro 4.3. Relaciones entre profesores 4.4. Relaciones entre profesores y equipo directivo 4.5. Relaciones entre los miembros equipo directivo 4.6. Relaciones entre los miembros del claustro de profesores 4.7. Relaciones entre profesores y alumnos 4.8. Convivencia entre los alumnos				

DIMENSIONES DE EVALUACIÓN SEGÚN LAS POBLACIONES IMPLICADAS (continuación)

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	POBLACIONES		
		ALUMNOS	PADRES	PROFESORES
5. Actitudes y expectativas	5.1. La educación que reciben sus hijos			
	5.2. Los tipos de educación individualizados de los hijos y la experiencia de las familias			
	5.3. Expectativas respecto al nivel de estudios de sus hijos			
	5.4. La oferta por parte de las Administraciones educativas de actividades de formación permanente y de investigación educativa			
	5.5. Los resultados de los alumnos			
	5.6. Situación laboral del profesorado y de los equipos directivos			
6. Métodos de trabajo del alumnado	6.1. Autonomía personal en: <ul style="list-style-type: none"> . las actividades habituales . las relaciones de grupo . la toma de decisiones . las relaciones afectivas 			
	6.2. Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none"> . colaboración en la planificación y realización de actividades . aceptación de normas y reglas . respeto a los puntos de vista diferentes . asunción de responsabilidades 			
7. Entorno educativo	7.1. Los apoyos recibidos por las Administraciones públicas			
	7.2. Apoyos internos del centro			
	7.3. Recursos materiales y humanos			
	7.4. Situación laboral del profesorado			
	7.5. La estabilidad del profesorado y la movilidad entre los distintos niveles educativos			
	7.6. Funcionamiento del centro			
	7.7. El funcionamiento de las APA			

BANCO DE ÍTEMS DEL INCE

Joaquín Martín Muñoz

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)

DEFINICIÓN

Un banco de ítems es una colección de ítems organizados, clasificados y catalogados, de los cuales se conocen sus propiedades estadísticas, almacenadas con ellos, con el fin de facilitar la construcción de una variedad de pruebas de rendimiento y de otros tipos de cuestionarios de contexto y procesos educativos. El término banco de ítems empezó a utilizarse a partir de la década de los sesenta. La analogía implícita con un banco financiero han causado algunas confusiones, por lo que también se han adoptado otras denominaciones¹: "depósitos de ítems", "colecciones de ítems", "ítemotecas" o "bibliotecas de ítems". No obstante, los bancos de ítems no son meras colecciones de pruebas, sino que al estar organizados, escalados y calibrados, permiten construir una base para elaborar pruebas de diferente dificultad, nivel educativo o área curricular. Han sustituido a los tests estandarizados, pues éstos no permitían variaciones en el test o prueba ya que inmediatamente se invalidaba la interpretación de las puntuaciones.

La idea no es nueva, de una forma u otra siempre se han utilizado, pero en la actualidad se dan dos circunstancias favorables: por un lado, las computadoras ofrecen grandes ventajas a la hora de un almacenamiento eficaz y de una recuperación y búsqueda rápida y

¹ J. Renom Pinsach, *Tests Adaptativos Computerizados*, Barcelona, PPU, 1993.

eficiente; por otra parte, y más importante, la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), permite expresar las propiedades de los ítems en términos de parámetros invariantes respecto de los sujetos, por lo que el investigador puede elegir el tipo de ítem más indicado para sus objetivos, siempre que, claro está, el banco de ítems sea suficientemente amplio y heterogéneo².

JUSTIFICACIÓN

Según el Plan de Actuación del INCE para el período 1998-99 una de las acciones de carácter permanente que se van a realizar es la construcción de un banco de ítems. La conveniencia de crear dicho banco, de acuerdo con dicho Plan, es la de "facilitar la construcción de pruebas y cuestionarios para la realización de estudios en un momento específico". Es decir, para el INCE sería de gran utilidad disponer de un banco de ítems que permitiera la elaboración de pruebas y cuestionarios para la evaluación de los diferentes niveles y etapas de nuestro sistema educativo, así como las diferentes áreas curriculares que lo componen.

64

VENTAJAS

Las ventajas de disponer de un banco de ítems las podemos clasificar en cuatro apartados³:

- **Economía:** se puede utilizar varias veces un mismo ítem. Además, se evita la pérdida de ítems de calidad. Suele ser frecuente que tras la aplicación de una prueba las preguntas no se vuelvan a utilizar, ya que al no tenerlas organizadas y clasifica-

² J. Muñoz Fernández, *Teoría de Respuesta a los Ítems. Un nuevo enfoque en la evaluación psicológica y educativa*. Madrid, Pirámide, 1990.

³ H.J. Walberg y G.D. Haertel, *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford, Pergamon Press, 1990.

das, se vuelven a elaborar nuevas preguntas. El hecho de poseer el banco de ítems con sus características métricas ahorraría trabajo y gastos.

- **Flexibilidad:** el banco de ítems facilita considerablemente la construcción de nuevas pruebas.
- **Coherencia:** el banco de ítems permite un grado de coherencia y consistencia elevado, por lo que es sencillo construir pruebas paralelas aunque se cambien algunos parámetros, por ejemplo el nivel de dificultad. Además, se pueden comparar los resultados de pruebas aplicadas a grupos de alumnos diferentes, si los estadísticos de los ítems han sido obtenidos a través de la Teoría de Respuesta al Ítem, ya que son independientes del grupo al que se ha aplicado⁴.
- **Seguridad:** con un número relativamente elevado de preguntas en el banco de ítems, se aminora el problema de las posibles filtraciones o difusión de las preguntas de una prueba. Además del tamaño, también aumenta la seguridad de una aplicación al permitir la preparación de varios modelos de pruebas.

Con el fin de tener un banco de ítems que reúna las ventajas enunciadas, habría que encargar la elaboración de nuevos ítems a especialistas de las distintas áreas curriculares, además de los ya probados por el INCE; también se podrían agregar ítems probados y calibrados disponibles en instituciones internacionales, aunque deban adaptarse a nuestro propio sistema educativo. En ambos casos, para incorporarlos al banco de ítems habría que calibrarlos en la misma métrica que el banco⁵.

⁴ R. K. Hambleton y H. Swaminathan: *Item Response Theory. Principles and Applications*. Boston, K-N-P, 1984.

⁵ J. P. Keeves, *Educational Research, methodology, and measurement: an international handbook*, Oxford, Pergamon, 1997 (2ª edic.)

ORGANIZACIÓN

Para organizar y poder operar con el banco habría que elegir el software informático más idóneo. Dicho software deberá tener, además de calidad y actualidad científica e informática, la flexibilidad suficiente para permitir la incorporación de ítems de variado formato, así como para la elaboración de las pruebas y cuestionarios del INCE.

De los programas informáticos que existen en el mercado para la construcción de un banco de ítems, el INCE aún no ha decidido cuál de ellos utilizar, ya que según las pruebas realizadas ninguno de ellos cumple los requisitos de flexibilidad expuestos.

APLICACIONES

- Apoyar los estudios de evaluación a nivel estatal del INCE.
- Apoyar un sistema estatal de evaluación donde, aparte de sus contribuciones a la economía y seguridad, el banco de ítems pueda facilitar el mantenimiento de los niveles de un año a otro.
- La posibilidad de comparar las puntuaciones de diferentes pruebas aplicadas en diferentes momentos.
- Proporcionar una base para una descripción de los cambios curriculares.
- Ponerlo a disposición de los estudios internacionales en los que participe el INCE.

ALMACENAMIENTO Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN BÁSICA DE LOS ÍTEMS

Se ha comenzado por recoger todas las pruebas y cuestionarios aplicados en papel desde la fundación del INCE. Concretamente, se trata de 13 estudios realizados entre 1994 y 2000, de los cuales nueve han tenido un ámbito nacional y cuatro han sido de participación en estudios internacionales.

ESTUDIOS DE EVALUACIÓN DESARROLLADOS POR EL INCE

Nacionales

- Evaluación de la Educación Primaria 1995:
 - Primer Ciclo de Ed. Primaria (7 años).
 - Sexto de EGB (12 años).
- Evaluación de la Educación Física en la Educación Primaria 1995 (12 años).
- Implantación de la Formación Profesional 1996 (14-18 años).
- Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria 1997 (14-16 años).
- Evaluación de la Educación Primaria 1999 (12 años).
- Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa en Educación Primaria 1999 (12 años).
- Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000 (16 años).
- Evaluación de la Función Directiva 2000.
- Sistema estatal de indicadores de la educación 2000.

67

Internacionales

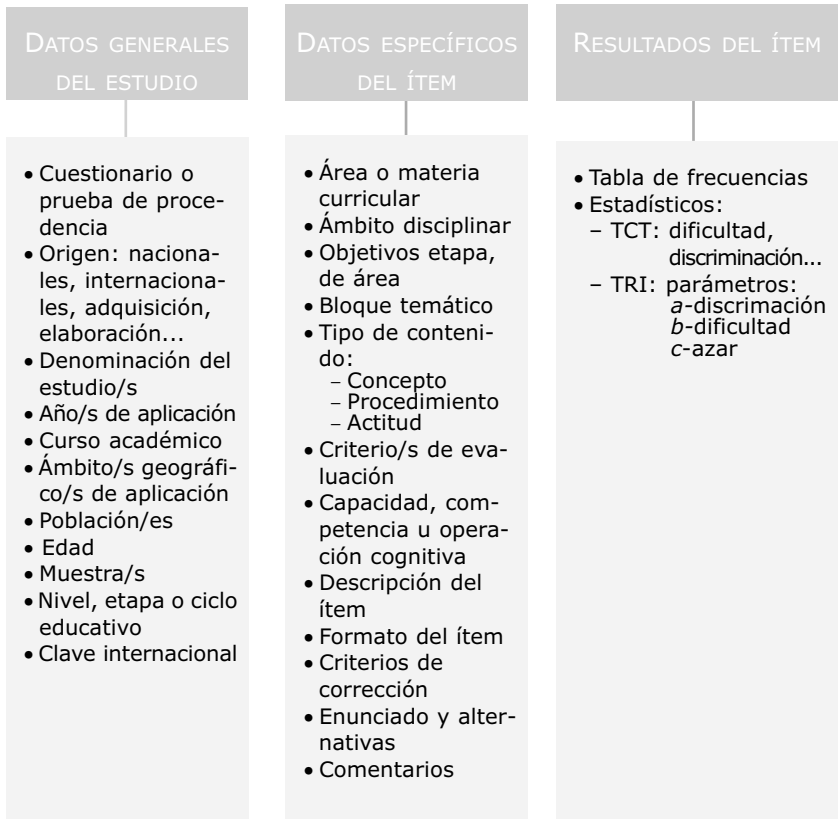
- Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) 1995 (13-14 años).
- OCDE. Encuesta Internacional a Directores sobre Procesos Educativos 1995.
- Evaluación comparada de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa 1996 (15-16 años).
- PISA (Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos) 2000 (15 años).

Todos estos estudios se han ordenado y clasificado con códigos que recogen los aspectos identificativos de cada uno de ellos. Posteriormente, se ha creado una base de datos, cuya estructura está compuesta de varias tablas relacionadas entre sí. Cada tabla contiene una serie de campos que identifican a cada uno de los estudios y los instrumentos aplicados.

En la actual base de datos existen 618 registros. Cada registro corresponde a un instrumento y contiene una serie de campos referidos a la identificación del mismo, del colectivo, de la muestra, de la aplicación, de la lengua, etc.

ESTRUCTURA

La estructura provisional del banco, referida a las pruebas de rendimiento, es la siguiente:



El anterior esquema corresponde a la estructura de la base de

datos referida a los ítems de las pruebas de rendimiento. Para los cuestionarios de contexto y procesos, se está elaborando otra estructura que recoja las peculiaridades referidas a la forma y a los contenidos de las preguntas de dichos cuestionarios.

RECOGIDA Y GESTIÓN DE DATOS ESTADÍSTICOS Y USO DEL BANCO

En la actualidad, se han recogido todos los datos estadísticos de los diferentes estudios llevados a cabo por el INCE. Haría falta establecer los estadísticos que se consideren oportunos para todos los estudios según una métrica común, utilizando tanto la Teoría Clásica de los Tests (dificultad, discriminación...) como la TRI (parámetros a , b y c). Además, habría que determinar el tamaño del banco y su unidimensionalidad (según la TRI todos los ítems de una prueba miden una misma y única dimensión o rasgo latente).

El pleno uso del banco no se logrará hasta que tenga un tamaño que se considere suficiente. Sobre este punto no hay unanimidad, pues no hay una norma que fije el número máximo o mínimo de ítems. Hay autores que defienden que para elaborar una prueba con un número n de ítems, el banco debe contener 10 veces más que n . Otros, en cambio, consideran que la mejor norma es incluir el mayor número de ítems posibles en el banco⁶. Además, hay que tener en cuenta que las pruebas de rendimiento necesitan más ítems que los cuestionarios de opinión referidos a contexto y a procesos educativos.

⁶ J. Renom Pinsach, op. cit. pp. 57-58.