

DILEMAS QUE ENFRENTAN LOS SISTEMAS NACIONALES DE EVALUACIÓN

Eduardo Cabezón

Profesor

Departamento de Formación Pedagógica

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Chile

eduardo.cabazon@udp.cl

Juan Cassasus

UNESCO

Chile

RESUMEN

La evaluación ha logrado situarse en un lugar estratégico en la generación e implementación de las políticas educacionales. En el contexto de una emergente y nueva cultura evaluativa, el presente artículo, presentado a la reunión extraordinaria de Coordinadores Nacionales del Laboratorio, 5 y 6 de Febrero de 1998, tiene como propósito facilitar la reflexión y generar nuevas ideas acerca del quehacer evaluativo en la Región: enfoques, dilemas, política evaluativa, orientaciones sobre las prácticas evaluativas, requerimientos de formación y capacitación.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, cultura evaluativa, políticas evaluativas, sistemas de medición y evaluación de los sistemas escolares.

ABSTRACT

The evaluation has succeeded in positioning itself in a strategic place in the generation and implementation of educational policies. In the context of an emerging and new evaluative culture, the present article, presented in the extraordinary meeting of National Laboratory Coordinators, on the 5th and 6th of February, 1998, has for purpose to facilitate the reflection and to generate new ideas about the evaluative tasks in the Region: focuses, dilemmas, evaluative policy, orientation about evaluative practices, requirements for formation and training.

I. Introducción

Esta Reunión surge en un momento en que se vivencia por un lado, la consolidación de una cultura evaluativa expresada en los Sistemas de Medición y Evaluación, y por otro, la apertura de los sistemas educacionales a nuevas necesidades y demandas de la sociedad. Al mismo tiempo se constata que esta apertura implica necesariamente un cambio en el paradigma de la evaluación clásica. En este contexto, este documento tiene como propósito facilitar la reflexión y generar nuevas ideas acerca del quehacer evaluativo en la Región.

La Agenda de trabajo para estos dos días, se centra en temas sustantivos de política evaluativa que se han estimado relevantes para los Coordinadores del Laboratorio. En el intercambio de la experiencia de los participantes en torno a estos temas se configurarán las diversas posiciones y posibles acuerdos que orientarán nuestras futuras acciones sobre la práctica, los temas que configuran este nuevo paradigma y los requerimientos de formación y capacitación necesarios como respuesta a estas nuevas demandas. Para facilitar la reflexión se sugieren algunos planteamientos iniciales de los temas propuestos, a los que hemos llamado dilemas.

II. Contexto de esta propuesta

Puesto que en América Latina todos los países ya tienen o han instalado Sistemas de Medición y de Evaluación, podemos afirmar que la etapa de sensibilización acerca de la importancia de la evaluación ya ha terminado. Por lo tanto, hemos entrado en otra etapa, en una que debe caracterizarse por una mayor reflexión acerca del quehacer de la medición y de la evaluación en el contexto regional, con el propósito de mejor orientar su impulso actual.

Por esto se sugiere un conjunto de dilemas expresados en opciones que han ido emergiendo durante la realización del Estudio Internacional que el Laboratorio Latinoamericano ha llevado adelante en 1997, de la observación de la experiencia de otros estudios similares y de la propia experiencia de los Sistemas de Evaluación de los países.

Al hablar de dilemas se hace referencia a un conjunto de preguntas, tensiones, y consecuentemente de sus opciones, que emergen y que ameritan ponderación y decisiones. Al utilizar los términos dilemas y opciones, no se hace referencia necesariamente a contradicciones o a posiciones antagónicas. Cada uno de estos dilemas y sus opciones pueden ser interpretados como los extremos de un continuo.

De hecho la mayoría de estos dilemas están conectados entre sí, de manera que la postura que se adopte con respecto a una opción podría en aras de la coherencia intelectual, llevar lógicamente a una postura similar respecto de otra opción. Sin embargo, vistos en conjunto, si bien estos dilemas u opciones pueden reflejar un estilo o sensibilidad, no se estima que puedan constituirse

por el momento en modelos únicos en los cuales cada uno pueda identificarse consistentemente con uno de estos conjuntos en oposición a otros.

Estimamos que la consideración, revisión y reflexión sobre estos dilemas u opciones podrán conducir a que las futuras acciones de los sistemas de evaluación sean más eficaces en sus propósitos e iluminadores en sus propuestas. Con el riesgo de simplificar algo que es muy complejo, conscientes de que el contexto de esta Reunión nos permitirá ir más lejos y enriquecer estas proposiciones, se plantean los siguientes dilemas en cuatro Areas Temáticas fundamentales :

Área temática I: Evaluación para la toma de decisiones en política educacional

- Evaluación, actores políticos e información

Los Sistemas de Evaluación producen una gran cantidad de información, compleja y con un alto grado de desagregación, que no necesariamente responde a los requerimientos de información de distintos grupos de actores políticos, como lo son la alta gerencia de los ministerios de educación (ministros, secretarios, viceministros y subsecretarios), los sindicatos de docentes, la comunidad educativa (asociaciones de padres), y los nuevos actores interesados en la educación, provenientes del ámbito político, productivo y valórico. El dilema surge en la necesidad de desarrollar capacidades para la producción y distribución de la información apropiada para la toma de decisiones de estos nuevos actores, para responder a sus preguntas.

La dificultad para producir estos nuevos tipos de información podría estar vinculada a las actuales exigencias de información de los actores del sector educativo (alumnos, padres, docentes, supervisores, directivos), a las urgencias de los requerimientos operativos de esta naturaleza (censos, muestras, etc.), a problema de los equipos técnicos para interpretar dichas preguntas y/o para formular las respuestas en forma adecuada y oportuna al nivel de síntesis y resumen requerido.

Este dilema nos enfrenta entre otros a la necesidad de generar capacidades y destrezas en los equipos técnicos para leer, detectar e interpretar del discurso político los requerimientos de información de los altos niveles de decisión y formular información oportuna, pertinente, significativa y de fácil lectura, en temáticas relacionadas con la calidad de la educación, sin perjuicio de responder a las necesidades e interrogantes planteadas por las demás audiencias interesadas en el tema.

- Evaluación del sistema y/o evaluación del alumno

La evaluación que llevan a cabo los organismos como el Laboratorio, IEA o los Sistemas Nacionales de Medición, es la evaluación de los sistemas educativos

y no la de los alumnos. Si bien son los alumnos los que responden los instrumentos de evaluación, de hecho no son ellos los que son evaluados, sino más bien lo que se evalúa es el rendimiento del sistema a través de las respuestas de los alumnos. Es comprensible que en este plano, por varias razones exista una confusión.

Tanto la historia (la evaluación comenzó siendo una evaluación de los alumnos en el aula, por parte de los profesores), como el énfasis actual en la evaluación de los aprendizajes, tiende a mantener una ambigüedad en relación con el objeto de evaluación. En este contexto, las comparaciones son comparaciones referidas a los sistemas y no comparaciones referidas a los actores sociales específicos, componentes de los sistemas (alumnos, docentes, directores, etc.).

- Evaluación con énfasis en la descripción y/o en la explicación

Desde la perspectiva planteada por este dilema, los Sistemas de Evaluación se ven enfrentados a optar ya sea por realizar solamente investigaciones descriptivas o intentar desarrollar investigaciones explicativas y propositivas de mayor complejidad. Lo anterior puede deberse, ya sea porque la orientación original del Sistema de Evaluación no contempla todas estas dimensiones investigativas, o por la falta de recursos humanos, técnicos y/o financieros para el desarrollo de este tipo de investigaciones de mayor complejidad. Además, este requerimiento no aparece suficientemente explícito en la mayoría de los sistemas educacionales debido a la ausencia de un trabajo de investigación coordinado al interior del sector.

Adicionalmente, en la relación entre la investigación y la gestión en la evaluación se plantea una posible contradicción entre las exigencias de rigor metodológico que definen la investigación científica a la base de todo proceso evaluativo, y los procesos inherentes a los operativos implícitos en los Sistemas de Evaluación, ya sean muestrales o censales. Entre otras nos encontramos con las siguientes dificultades: confiabilidad - manipulación en la aplicación - digitación de datos; validez - fórmulas utilizadas por los softwares; validez - muestra real. El desafío estaría dado por la necesidad que se le plantea al Sistema de tener las competencias técnicas para equilibrar la relación entre las dificultades planteadas por las aplicaciones prácticas de los instrumentos de evaluación y las exigencias de rigurosidad para garantizar las condiciones metodológicas requeridas por la investigación.

- Objetivos de políticas y/o objetivos de los ítemes de los estudios

La orientación de las políticas educativas está en pleno cambio y diversificación. Se ha pasado de una situación de reproducción del pasado y de construcción de la nación, a una gran diversidad de orientaciones, que vinculan a la educación a temas tales como el trabajo, los problemas sociales, la situación ambiental, la creatividad, el desarrollo personal, las preocupaciones locales, la globalización. O con una mirada más acotada, al interior de los

objetivos de las disciplinas, se los vincula por ejemplo a la identificación, la definición y la profundidad de tratamiento de los temas ambientales en los programas de ciencias. En ese contexto de cambio de las orientaciones de política - cambio que aumenta en la medida que se sube de grado o nivel escolar en el cual se aplica la medición - es difícil mantener la correspondencia entre ítemes seleccionados y las orientaciones de la política. La situación se vuelve más compleja si ella se proyecta a medir y comparar a un mismo sistema en dos momentos de tiempo distintos, pues es conocido el proverbio que dice que "si uno quiere medir el cambio, no cambie la vara (el instrumento) con que se mide", o lo que implica que los ítemes no deben ser cambiados.

- Estudios nacionales y/o estudios internacionales

Los estudios internacionales, gracias a sus aportes de información, procesamiento y análisis comparativo, abren diversas posibilidades tanto en el plano de la política nacional educativa como en el de la gestión de los sistemas, en el de la investigación y en el de la comunicación social.

Se ha visto en los países cierto grado de preocupación en torno a una posible contradicción entre los resultados arrojados a nivel nacional y a nivel internacional. En este punto vale la pena recordar que los estudios nacionales verifican principalmente el grado en que el sistema educacional respectivo se aproxima a las metas definidas en los objetivos educacionales de sus propios currículos. Adicionalmente, los estudios internacionales entregan descripciones comparativas que funcionan como espejo que facilita el que cada país pueda "verse" a sí mismo de una manera diferente al mirarse en comparación con otros; producen informaciones susceptibles de interpretar diferencias observadas entre los sistemas educativos; facilitan estudios de diferencias y recurrencias entre países; facilitan procesos de integración supranacional; pueden generar procesos de formación conjunta en los procesos de implementación y mejoran la posibilidad de financiamiento de los sistemas por sus impactos y vinculación con los medios masivos de comunicación.

- La perspectiva lineal y/o la perspectiva sistémica

Los paradigmas actuales de la investigación científica en los ámbitos sociales y los biológicos, apuntan a la perspectiva de que variables o factores multivariados no están relacionados necesariamente de manera causal o lineal con sus efectos. Este tipo de relación de factores ha sido denominada como una articulación "sistémica", contrastando con la más tradicional relación "causal lineal" de las ciencias naturales clásicas.

Por otra parte, la medición, en la perspectiva de la psicología, ha estado buscando relaciones lineales a partir de las cuales se puedan predecir conductas sociales. La teoría de la medición, al ser aplicada a la educación, la ha influenciado significativamente por esta perspectiva lineal y predictiva. Sin embargo, en la medida que avanzamos en una visión cada vez más compleja de los procesos educativos, se hace más necesario poder distinguir con mayor

claridad aquellas investigaciones orientadas a la búsqueda de relaciones causales y lineales, de aquellas que se orientan hacia una visión analógica o sistémica, susceptible de incorporar diferentes configuraciones, tales como las ecológicas, sociales y culturales. Ponemos especial énfasis en las culturales, pues ellas tienen un enorme potencial para complejizar aún más las relaciones causales y lineales.

- La relación entre teoría, medición, interpretación y política educacional

La presencia de la medición y de la evaluación dentro de los Sistemas Educativos pareciera estar casi universalmente aceptada. El dilema no se encuentra allí, sino que a partir de allí. Son muchos los estudios que se han desarrollado recientemente. Jamás antes en la historia de la educación se habían acumulado - con metodologías cada vez más sofisticadas y de manera más sistemática - tantas informaciones relativas al funcionamiento de los sistemas y a los usuarios de ellos. Sin embargo, si bien las bases empíricas siguen aumentando en tamaño, sofisticación y complejidad, pareciera que la vinculación entre ellos y el diseño e implementación de la política educativa, se encuentra interrumpido.

La teoría, la interpretación y la formulación de políticas, se encuentran rezagadas con relación al desarrollo de las bases empíricas, al punto que se puede decir que la falta de desarrollo teórico hace que la vinculación entre dato o indicador y medida de políticas sea inexistente o incoherente.

Para ejemplificar este punto, consideremos algunas de las medidas de política más favorecidas en estos momentos cuando se quiere mejorar la calidad de la educación. Estas son, la reducción de jornadas o turnos en las escuelas, el aumento del gasto público y la reducción del número de alumnos por profesor. Si nos apoyamos, por ejemplo, en los resultados del estudio TIMSS, podemos apreciar que Singapur, primero en el ranking bajo distintas perspectivas, mantiene un alto porcentaje de sus alumnos en las escuelas con doble o triple jornada, o que a pesar de tener un gasto público muy inferior a los países europeos y otros asiáticos comparables, tiene un alto lugar en el ranking de lectura (Postlewaite y Ross, 1996). Corea, otro de los primeros del ranking del estudio TIMSS, tiende a mantener un alto número de alumnos por profesor (Delanoi, 1997). ¿Quiere decir esto que se deba aumentar las jornadas, bajar el gasto público, a aumentar el número de alumnos por profesor? No es esta necesariamente la conclusión. La conclusión es que los datos deben ser analizados e interpretados de manera excepcionalmente cuidadosa antes de que se conviertan en políticas a ser adaptadas por los distintos países. Con un prisma ligeramente diferente, Ken Ross (1997) ha analizado esto bajo el nombre de la "falacia ecológica".

El punto de este dilema está en que entre el aumento de las bases empíricas y la creciente complejidad de ellas y las medidas de políticas, se ha generado un vacío teórico e interpretativo, que es necesario llenar.

Área temática II: Evaluación al servicio de los aprendizajes y acciones educativas

- La dimensión lógico-matemática como predictora de los fines del sistema

En la actualidad asistimos a una situación en la cual se tiende a privilegiar la dimensión lógico-matemática en diversos Sistemas de Medición. Esto por diversos motivos. Por una parte esta dimensión aparece como un "buen" elemento discriminador cuando se quiere seleccionar por competencias para la producción o para el ingreso a niveles superiores de educación. Lo es también cuando se piensa en las competencias para el desarrollo científico tecnológico. Por otra parte, la dimensión lógico-matemática aparece como un lenguaje privilegiado en la corriente curricular que favorece el enfoque de la resolución de problemas.

Pero, nuevamente nos encontramos con el dilema de que los objetivos de los sistemas educativos se abren constantemente a otras dimensiones, en las cuales las competencias que requieren son de orden muy diferente al lógico-matemático. Estas competencias - para ser sensibles a lo sugerido por otros autores como Gardner, Maturana, o Goleman - se encuentran enraizadas en otros planos tales como el kinestésico, el emocional, el espacial, el interpersonal, el intrapersonal o el comunicacional. La dominación que ejerce la dimensión lógico-matemática presenta un dilema que de no ser resuelto puede tener efectos empobrecedores y discriminatorios, exactamente contrarios a los propuestos en la política educativa de un país.

- La perspectiva psicométrica y/o la perspectiva edumétrica

En el pasado reciente, la medición (en particular los modelos con referencia a normas) ha sido el principal procedimiento para apreciar ("to assess") los resultados de rendimiento en la mayoría de los Sistemas Nacionales e Internacionales de Evaluación. Las ideas de Bloom y de Scriven acerca del papel formativo de la evaluación, e incluso, desarrollos recientes en el plano de la psicología cognitiva (Gardner, Sternberg), contrastan con el énfasis objetivo y discriminatorio (selectivo) de la evaluación desde la perspectiva psicométrica. De hecho se puede observar que en la actualidad se desarrolla una tendencia en la medición y en la evaluación que busca medios para modificar el papel de los procedimientos de las pruebas, utilizándolos no solamente como elementos de discriminación, sino principalmente como instrumentos de retroalimentación para fines educativos. Un ejemplo de ello es la difusión de facsímiles de pruebas y la difusión de ítems por Internet, lo que tiene por objeto aumentar el caudal informativo y reducir la dimensión sorpresa/secreto en la administración de las pruebas.

En otro plano, el desarrollo de modelos referidos a criterio, como los modelos tipo Rasch, Lisrel o los "Item Response Theory", facilitan la articulación psico y

edumétrica, así como la articulación entre los enfoques con referencias a normas y a criterio.

- El conocimiento y/o las competencias y destrezas

Este dilema es quizás el más elaborado y conocido. Otras de las tendencias claras en la educación a nivel mundial se refieren al cambio generalizado en el énfasis curricular que gira desde los contenidos conceptuales enciclopédicos, hacia el desarrollo de materias con contenidos más vinculados con actividades o aplicaciones prácticas. Este proceso se orienta entonces no a acumular datos y conocimientos enciclopédicos en los alumnos, sino a desarrollar competencias y destrezas sobre la base de una menor cantidad de conocimientos pero de mayor significación.

Pero este proceso se ve obstaculizado por el ejercicio evaluativo. Esta dificultad se hace evidente en la observación de por lo menos dos tendencias persistentes. La primera se puede situar a nivel de la enseñanza misma, por cuanto la identidad y fortaleza de los docentes pasa por la maestría sobre los conocimientos de las materias que ellos poseen y de las cuales ellos son responsables. Pero más allá de ser fuente de identidad, el poder de los docentes en la sociedad y en la cultura escolar, pasa por mantener vigente el valor de dicha maestría.

La segunda dificultad es propia del campo de la evaluación. Al observar las prácticas de los Sistemas de Evaluación podemos notar que se ha generado lo que podemos denominar una "cultura evaluativa". Esta cultura está asentada en un conjunto de prácticas de evaluación. En el ethos evaluativo se sitúan en un lugar privilegiado, o de dominación generalizada, las pruebas de opción o selección múltiple, cuyo uso enfatiza preferentemente la dimensión memorística del proceso educativo. (Notemos que en este plano, la cultura evaluativa se complementa bien con la cultura docente). Dado el impacto de la evaluación en la orientación de los procesos educativos en el aula, mientras no se puedan realizar otros tipos de prácticas evaluativas - con un costo razonable - esta práctica predominante opera en desmedro de la transformación curricular.

- Evaluación dinámica (aprender a aprender) y/o evaluación estática de los aprendizajes (logro)

Posiblemente incluido dentro del dilema anterior, es de notar el énfasis que en algunos Sistemas de Medición se pone en la evaluación de los aprendizajes expresada como "logro", en términos del porcentaje promedio de respuestas correctas de ítems sobre temáticas específicas. Todo esto en desmedro de una evaluación de los procesos que conducen a los aprendizajes. El resolver este dilema requerirá entre otros, el reflexionar y desarrollar nuevas modalidades metodológicas de evaluación, sensibilizar a los actores internos y externos del sistema sobre la distinción entre estos diferentes tipos de

evaluación de los aprendizajes, y evitar la confusión entre evaluación y medición.

- Estándares

Los estándares en educación son descripciones operacionales de aquello que se espera que el alumno sea capaz de realizar al finalizar un determinado proceso de aprendizaje. En este sentido, los estándares no sólo deben expresar los conocimientos mínimos y de excelencia que se esperan del estudiante, sino principalmente las destrezas y competencias para procesar dichos conocimientos. En la Serie de Documentos del Laboratorio (números 3, 4, 6 y 7) se plantean temas de controversia que para estos efectos cobran presencia en calidad de dilemas. Uno de ellos se relaciona con la equidad. Al respecto, la información que surge de las mediciones nacionales es la gran diferencia en resultados entre distintos tipos de escuela y entre los estratos. Desde esta mirada hay quienes sostienen que los estándares no son favorables a la equidad, ya que discriminan negativamente en términos culturales. Mientras hay otras posiciones que argumentan que el establecimiento de estándares se hace precisamente para enfrentar de manera más informada el problema de la inequidad.

Otro dilema surge de la influencia de los estándares en la enseñanza. En relación esto se teme que los estándares al no referirse a temas más holísticos como el de los valores, marcarán la tendencia a orientar el proceso de enseñanza sólo hacia aquellas materias en las cuales ellos han sido formulados. En consecuencia, se tendería hacia un reduccionismo en el currículo, priorizando sólo las materias identificadas como susceptibles de ser objeto de estándares y por consecuencia de evaluación.

Si bien las inequidades en la educación se han mantenido, mientras no se haga visible a lo largo del proceso cómo y en qué dominios se dan las diferencias, y se puedan así diseñar acciones focalizadas, las inequidades persistirán. En relación con la influencia de los estándares en la enseñanza, si estos son significativos y están bien formulados, su influencia sólo podrá ser benéfica, por cuanto pueden ofrecer un marco para el desarrollo de materiales y metodologías pedagógicas apropiadas.

El Laboratorio permite el encuentro para la reflexión en torno a los estándares. A nivel Latinoamericano el esfuerzo de avanzar en la formulación de los estándares regionales de educación, propicia la identificación de los temas curriculares específicos que requieren ser utilizados tanto para orientar y enriquecer la enseñanza en dichos temas, como para desarrollar los procesos de medición y evaluación correspondientes.

Área temática III: Evaluación que valora la diversidad

- La globalidad y/o la localidad

Los estudios internacionales se acomodan bien con la globalidad y la globalización. Sin embargo, a nivel mundial también vemos que en los países aparece un movimiento hacia el desarrollo local de la educación y la adaptación de los contenidos hacia esas realidades. Si bien esto ha sido señalado con frecuencia como un problema, en términos teóricos no debería haber contradicción.

En la práctica, la acción y el trabajo humanos son siempre locales. Lo que varía no es la localización de la acción sino su alcance. Es éste el que debe ir más allá de lo local y tener una capacidad que puede ser global. El tema no está en el locus, sino en el alcance, que es variable de acuerdo a diferentes situaciones, por ejemplo, el uso de Internet en las escuelas. El dilema no se sitúa en el locus, sino en los contenidos de la globalidad y la globalización, y en la naturaleza de la competitividad. Es decir, por una parte, el dilema está en lo que se pone dentro de los contenidos de la globalización, en el sentido de que si ellos van a ser caracterizados predominantemente como procesos pertenecientes al ámbito económico y financiero, y consecuentemente con un carácter reduccionista y dominante, o por el contrario, tendrán una dimensión holística, diversificadora y flexible. Por otra parte, está el tema de la naturaleza de la competitividad, ya sea si ella es interpretada como una actividad dinamizadora por su contenido de rivalidad, de depredación y de negación de los otros, o bien se situará en el plano de la cooperación y la complementación.

Desde el punto de vista educacional, el tipo de interpretaciones, o de construcción conceptual que se haga de la globalización y de la naturaleza de la competitividad tendrá ciertamente un gran impacto en la generación de los nuevos programas curriculares. En cuanto a la metodología de relación entre la globalidad y la localidad, se considera que en el marco conceptual desarrollado por IEA que establece la asociación entre currículo intencionado y lo macro; entre currículo implementado y lo meso; y entre currículo logrado y lo micro; presenta una pista que puede ser fértil para avanzar en la consideración de este dilema.

- La evaluación de lo homogéneo y/o la evaluación de lo diverso

Si uno desea evaluar distintos sistemas, hasta ahora ello se ha realizado mediante la aplicación de pruebas que contienen ítemes comunes. Para comparar se evalúa lo común. Esto mismo ocurre con los sistemas nacionales que tienen la preocupación de evaluar lo común en sus países.

Sin embargo, una vez más nos encontramos con un movimiento en las políticas educativas que va en sentido contrario. La orientación predominante en las reformas curriculares actuales consiste en que el espacio local se encuentra cada vez más representado. Asimismo, los países con poblaciones indígenas están institucionalizando la multi e interculturalidad y el bilingüismo en la educación. Pero este hecho es difícilmente recogido en los Sistemas de Evaluación.

Para hacer frente a este dilema, el de poder dar cuenta de lo diverso en los sistemas de evaluación focalizado en lo homogéneo, particularmente en los contextos de multi-interculturalidad, el Laboratorio Latinoamericano está impulsando la creación de un grupo de trabajo con los países interesados. Un primer paso en este sentido ha sido la realización de un Taller de Planificación Participativa sobre la "Calidad de la Educación en Contextos Indígenas Multilingües" (17 a 19 de diciembre de 1997).

- Los objetivos disciplinarios y/o los objetivos transversales (holísticos)

Los estudios internacionales de carácter evaluativo, hasta ahora se han focalizado principalmente en rendimientos disciplinarios (matemática, ciencias, lenguaje, lectura, etc.) en desmedro de objetivos de carácter transversal. Sin embargo, una de las tendencias prioritarias en el desarrollo curricular actual en una región como América Latina, es el desarrollo de objetivos y competencias de tipo transversal, difundidas a lo largo de diferentes disciplinas. La preocupación por lo valórico, las dimensiones culturales particulares, la autoestima, el desarrollo de la democracia, los derechos humanos, o bien preocupaciones tales como la educación preventiva en relación a situaciones sociales como el SIDA o el abuso de drogas, el tema de género, o el medio ambiente, son las nuevas orientaciones temáticas que animan muchos de los cambios curriculares actuales.

Para enfrentar este tipo de dilema, el Laboratorio al igual que con el dilema anterior, está creando grupos de trabajo para reflexionar sobre las implicaciones y los cambios metodológicos necesarios para enfocar la evaluación de los temas transversales.

- Los objetivos dominantes (únicos) y/o los objetivos alternativos

En cierta manera, éste es un correlato del dilema anterior. Al medir los resultados de distintos sistemas educativos con los mismos ítemes, se tiende a otorgarle una influencia y un peso muy grande a dichos ítemes. Por su intermedio se ejerce una gran presión, cuando llega la hora de tomar decisiones en cuanto a los contenidos curriculares que deben ser enseñados a los distintos sistemas educativos. La selección de ítemes en los estudios internacionales, no sólo tiende a sacralizar esos ítemes, sino que también, como consecuencia lógica, sacraliza de igual modo los métodos de enseñanza de los países que tienen los mejores resultados en esas materias. Esta posibilidad entra en tensión con el desarrollo de opciones surgidas de otros contextos que no han tenido tanto éxito en los estudios internacionales, pero que corresponden a lógicas nacionales particulares.

Pero ello no ocurre sólo en cuanto a las orientaciones generales de política. Aun en contextos acotados, como el de la enseñanza de las matemáticas, más allá de los especialistas en matemática(s) o la enseñanza de la(s) matemática(s), son numerosos los grupos llamados a manifestar su opinión - muchas veces contraria - al respecto, como por ejemplo las asociaciones de

padres en un país como los Estados Unidos donde se manifiesta un fuerte liderazgo ejercido por el National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) del movimiento de estándares en matemáticas.

III. Conclusiones

La evaluación ha logrado situarse en un lugar estratégico en la generación e implementación de las políticas educacionales. Ello se ha logrado por varios motivos, de los cuales quizás el más importante ha sido el de poder hacer visible algo que hasta ahora había sido invisible; a saber, un resultado del proceso educativo, lo cual ha permitido generar un nuevo tipo de política educativa, focalizada precisamente en dicho resultado.

Nos encontramos en un momento privilegiado en cuanto a las posibilidades de los estudios nacionales e internacionales y a la utilidad de estos últimos para los Sistemas Nacionales. Ello lo es tanto desde las nuevas oportunidades de reflexión y de investigación que deben salvaguardar los niveles de complejidad de los procesos educativos, como al mismo tiempo, mantener un nivel de comunicabilidad adecuada y necesaria con los niveles de responsabilidad política y con los medios de comunicación masivos.

Los dilemas aquí planteados pueden ayudarnos a configurar nuestras futuras acciones. Un espacio fundamental lo constituyen una sólida sistematización teórica y su consecuente desarrollo de competencias a nivel de los recursos humanos y técnicos que conforman los Sistemas Nacionales de Evaluación.

Documento presentado a la reunión extraordinaria de Coordinadores Nacionales del Laboratorio, 5 y 6 de Febrero de 1998.