

Los retos del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación

Frente al decreto por el que se crea el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación consideramos oportuno señalar dos retos que, de resolverse, le permitirán a éste cumplir su labor y coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación en México.

El primer reto es luchar por la legitimidad mediante la seriedad, la pertinencia y la solidez académica pero, sobre todo, trabajando con el fin de que el Instituto se constituya en un instrumento real para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media superior en el país.

Una tarea del Instituto debe ser proporcionar información a las autoridades educativas, a los profesores y actores del sistema, a los padres de familia y a la sociedad. Se debe buscar un mecanismo de distribución responsable de la información que vaya más allá del manejo, en ocasiones estridente, que hacen los medios masivos de los resultados de la evaluación y que, en ocasiones, parece “desahuciar” al sistema, imputando al maestro la responsabilidad de todas las fallas.

Las autoridades educativas requieren elaborar informes técnicos, mientras será necesario que la sociedad promueva una información tal que permita realmente conocer la situación que guarda el sistema educativo en una disciplina, en un nivel, en un subsistema, en una región, etc. Particular relevancia debe tener el informe para los actores directos del proceso de enseñanza-aprendizaje: el maestro, el director y el supervisor.

El docente suele desconfiar e inconformarse con los resultados de la evaluación, muestra resentimientos contra una autoridad educativa que no ha resuelto su problema económico, y en el fondo –aunque no siempre tenga conciencia de ello– reacciona ante una situación social donde no se le reconoce profesionalmente. Finalmente, el docente de educación básica en México y en toda América Latina, ha tenido que salir a la calle para defender sus derechos. Pero al salir a la calle se ha convertido en obrero, en empleado, perdiendo su aspiración a ser profesional. Diversas investigaciones muestran que el docente reclama “ser tomado en cuenta”, ser considerado como persona. Los resultados que ofrezca el Instituto deben colocarlo en esta situación de posibilidad, ofreciendo vías para reflexionar sobre su práctica y transformarla.¹

Esto es muy viable si se entiende que un deficiente resultado educativo precisa ser acompañado por un proceso explicativo que busque ofrecer una expli-

cación sobre el mismo, al tiempo que se describan y analicen puntualmente el conjunto de supuestos teóricos (las teorías del aprendizaje) con los que se elaboraron las preguntas, la forma como dichas preguntas se vinculan con los supuestos del plan de estudios y, específicamente, determinando los aspectos puntuales, focales y temáticos donde los estudiantes no logran el desempeño adecuado o esperado. En otras palabras, se deben ofrecer los elementos diagnósticos y sumativos de la evaluación pero, a la vez, cumplir con la función de retroalimentación que permite identificar los procesos de enseñanza y los procesos cognitivos que es necesario mejorar si se desea que los estudiantes mejoren su desempeño y los maestros, su quehacer.

El Instituto debe ser sensible a la situación de los docentes, reconociendo que sólo puede mejorar la calidad de la educación en cuanto cada profesor conozca las ineficiencias que existen en la enseñanza de la lectura, las matemáticas o las ciencias y, al mismo tiempo, proveyendo de información tal que pueda servir a los profesores y las autoridades educativas locales en seminarios y talleres. El Instituto deberá concientizar tanto a directores y supervisores como a las autoridades educativas para que éstos organicen diversos espacios y formas de análisis de los resultados de las evaluaciones, usándolos como instrumentos que permitan hacer la programación anual de actividades en cada escuela.

El segundo reto es construir un sistema de exámenes que responda a los sistemas internacionales, al currículum de la educación mexicana y a la idiosincrasia nacional. En otras palabras, se requiere concebir el problema de la evaluación en el nivel teórico y metodológico, y no sólo como un problema técnico. Este reto implica elementos muy complejos.

En primer término se tiene que superar la visión de los test centrados en la reproducción de la información, instrumentos cuyas características técnicas datan de las décadas de los cincuenta y sesenta, ya que las pruebas internacionales se apoyan en una renovada visión de los *test*, enriquecida por los aportes de la psicología cognitiva que buscan detectar el desarrollo de diversos procesos y la adquisición de determinadas habilidades. En estricto sentido se requiere avanzar en la reformulación de la teoría del *test*. En nuestro país siguen operando sólo las preguntas que implican procesos de memorización. Esto requiere reconocer que tales pruebas deben articular por lo menos tres elementos:

- a) un reconocimiento de los procesos cognitivos que puede desarrollar un alumno dependiendo de su edad,
- b) aceptar que existen diferencias en los procesos de conocimiento que subyacen a cada disciplina (matemáticas, ciencias, historia),² y

c) reconocer los dos tipos de aprendizaje básico que se establecen en las distintas aproximaciones cognitivas: datos y procedimientos.³

Los diversos autores que desarrollan estas aplicaciones al campo de la educación establecen que existe una relación entre las formas de enseñanza y las formas de evaluación. Si se desea no sólo medir aprendizajes memorísticos se deben generar estrategias de enseñanza procedimentales (no memorísticas). Los resultados de evaluación sólo tienen valor en las premisas con las que se construyó un instrumento. Si el instrumento sólo busca detectar comportamientos memorísticos, los resultados indican el grado de logro de éstos. Pero si los instrumentos buscan detectar el desarrollo de determinadas habilidades (estrategias cognitivas) o determinados procedimientos, esto debe ser antecedido por un sistema de enseñanza que promueva tales aprendizajes. Por eso los docentes deben conocer los presupuestos conceptuales con los que se elabora una prueba, así como los resultados puntuales de las mismas, tanto en el manejo temático como en el tipo de aprendizaje que se obtuvo. Entonces los exámenes realmente podrán apoyar los procesos de mejoramiento de la calidad, al señalar temas y sistemas de enseñanza que están, o no, funcionando. El diseño de instrumentos se convierte en un problema teórico y metodológico, y no sólo en una técnica instrumental.

Por otra parte, es un hecho objetivo –no así estudiado– que las distintas pruebas internacionales rechazan la medición de la memorización en sus instrumentos. De distintas formas se ha procedido a definir procedimientos y habilidades en distintas asignaturas y a desarrollar pruebas que tiendan a dar cuenta de los mismos. Las pruebas internacionales han modificado la teoría clásica del *test*, generando un tipo de reactivo distinto y al mismo tiempo emplean instrumentos que tienden a ser desechados en dicha teoría clásica. Tal es el caso de la encuesta y la entrevista para analizar el contexto, o la pregunta semiaierta o abierta para analizar determinados procesos y habilidades.

Así, la medición no sólo se debe centrar en la memorización, buscando identificar el desarrollo de procesos y habilidades, sino que debe buscar ofrecer una interpretación sobre el contexto que permita un mejor logro escolar. El Instituto, de esta manera, estaría obligado a desarrollar un concepto distinto de exámenes de los tradicionalmente aplicados en el país y, al mismo tiempo, a realizar diversos estudios de contexto que permitan ofrecer explicaciones sobre aquellas escuelas que tienen mejor, o menor, logro educativo.

Este elemento se expresa claramente en algunos reportes internacionales, como el siguiente:

El estudio dejó de manifiesto que un buen sistema educativo o una buena escuela no tienen por qué ser especialmente onerosos. Dentro de las escuelas estudiadas hay algunas que funcionan en condiciones desfavorables, pero comparadas con otras de nivel sociocultural más alto, alcanzan resultados dignos de destacarse. [...] Se ha señalado que el estudio entrega elementos de juicio para configurar un modelo de escuelas eficaces [...] a partir de los resultados del estudio se desprende que el perfil de tal escuela ideal es aquella en la cual: la biblioteca cuenta con materiales instruccionales y libros en cantidad y calidad suficiente; los docentes tienen formación postsecundaria, perciben que su remuneración es adecuada y se dedican solamente a enseñar en esa escuela; los docentes perciben que los resultados positivos de sus alumnos o su fracaso dependen en buena medida de los alumnos mismos; se incorpora la práctica formal de la evaluación en el desempeño de los alumnos; se privilegia la heterogeneidad, no agrupando a los alumnos bajo algún criterio homogéneo; se procura en el aula la existencia de un ambiente adecuado que propicie el respeto y [la] convivencia armónica entre los alumnos; los padres se involucran en el quehacer de la comunidad escolar.

Tomado de *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica*, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, OREALC-UNESCO, 2000, pp. 9-10.

El reto es, por lo tanto, elaborar un sistema de evaluación que permita insertarse en los sistemas de medición internacional y que, al mismo tiempo, incorpore un conjunto de elementos que permitan desarrollar estudios de contexto para ofrecer explicaciones amplias y consistentes sobre el funcionamiento escolar.

De igual manera, es necesario revisar no sólo los contenidos del currículum de la educación en México, sino sus premisas psicopedagógicas, con la finalidad de registrar hasta dónde éstas se traducen en prácticas pedagógicas reales y hasta dónde permiten el logro del aprendizaje escolar.

Ángel Díaz Barriga

NOTAS

1. Existen múltiples estudios sobre el docente; de entre los más relevantes podemos mencionar: Abraham (1987), Birgin (1999), Mercado (2002).
2. En México no se tiende a estudiar la literatura alternativa para la construcción de pruebas. Tal es el caso de Popham (1983), Wittrock y Baker (1998). Este texto ofrece múltiples ejemplos por disciplinas de los distintos tipos de preguntas que se pueden elaborar cuando se desea indagar procedimientos y habilidades cognitivas en las distintas asignaturas escolares.
3. Corresponde a una clasificación que han desarrollado los psicólogos cognitivos españoles encabezados por César Coll. Las principales referencias se pueden encontrar en Coll (1992).

REFERENCIAS

- ABRAHAM, A. (1987), *El mundo interior de los enseñantes*, Barcelona, Gedisa.
- BIRGIN, A. (1999), *El trabajo de enseñar*, Buenos Aires, Troquel.
- COLL, César (1992), *Los contenidos en la reforma*, Madrid, Aula XXI.
- MERCADO, G. (2002), “Las representaciones sociales de los profesores de primaria sobre su tarea”, tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- POPHAM, J. (1983), *Evaluación basada en criterios*, Madrid, Magisterio Español.
- WITTRICK, Merlin y Eva Baker (1998), *Test y cognición. Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas*, Barcelona, Paidós.