



**SUBSECRETARÍA DE PLANEACIÓN Y COORDINACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN**

**La Experiencia de la Dirección General de Evaluación
en la Educación Básica Y Normal
30 AÑOS DE MEDICIÓN DEL LOGRO EDUCATIVO**

ABRIL DE 2002

LA EXPERIENCIA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL 30 AÑOS DE MEDICIÓN DEL LOGRO EDUCATIVO

1. ANTECEDENTES

1.1 Los inicios de la Dirección General de Evaluación (1970-1976)

A principios de los 70, la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició una reforma con el propósito de consolidar la integración de los diferentes componentes del Sistema Educativo Nacional (SEN) y orientar su quehacer en una misma línea. En el seno de esa reforma, la planeación y la evaluación fueron conceptuadas como procedimientos técnicos que, adecuadamente realizados, propiciarían una mejora en el SEN.

Puestas en marcha, las acciones de planeación y evaluación rindieron un primer resultado positivo al poco tiempo: la integración y actualización de los datos del Sector. Esta información se tradujo en un catálogo nacional de planteles, un registro escolar del país y el arranque de indicadores estadísticos en materia de educación. Todo lo anterior permitió contar con elementos para delinear el panorama educativo nacional.

Durante estos años, y como resultado del nuevo posicionamiento de la planeación y la evaluación, se desarrollaron diversos programas para la medición del aprendizaje, cuyo impacto confirmó el hecho de que la evaluación constituye una disciplina que apoya los procesos de enseñanza. Entre estos programas se cuenta la evaluación de alumnos de nuevo ingreso a las secundarias oficiales.

El origen de la Dirección General de Evaluación (DGE) se remonta a 1972, cuando la SEP creó el Departamento de Estudios Cualitativos de la Educación, instancia que un año después realizó la evaluación de la aptitud para el aprendizaje de los alumnos egresados de primaria en el área metropolitana de la Ciudad de México. Aunque modesto, este proyecto dejó en claro la manera en que un grupo dedicado a la medición educativa podía contribuir al adecuado funcionamiento de las escuelas, y confirmó, asimismo, la necesidad de fortalecer las acciones evaluativas.

En 1974, el Departamento de Estudios Cualitativos se convirtió en la Subdirección de Evaluación y Acreditación, adscrita a la Dirección General de Planeación Educativa. Con esta medida, la evaluación cobró un mayor impulso. Reflejo de esto fue la implantación del primer estudio evaluativo con cobertura nacional: El Examen de Ingreso a Secundaria. En este caso, la calificación de las pruebas se realizó en las propias escuelas y no se contempló la integración de un diagnóstico nacional.

No obstante que la evaluación comenzaba a perfilarse como un componente clave en el SEN, los resultados obtenidos hasta ese momento no tuvieron la difusión conveniente ni fueron considerados en la toma de decisiones. Es probable que esta situación haya tenido entre sus causas el que las prioridades de la SEP se concentraban en acelerar el crecimiento cuantitativo del sistema, actualizar los contenidos educativos, robustecer la educación tecnológica y ampliar la oferta educativa a través de sistemas abiertos.

1.2 Primeras mediciones nacionales (1976-1982)

Entre 1976 y 1982, la evaluación educativa entró en su primera etapa de consolidación. El área responsable del tema recibió recursos que le permitieron un crecimiento acorde con sus objetivos, y comenzó a ganar espacios de intervención en la educación básica y normal. Para este momento, formaba parte de la Dirección General de Acreditación y Certificación.

Durante aquel periodo se dieron los esfuerzos más importantes para la formación de recursos humanos mediante diversas estrategias, que comprendieron inclusive cursos de capacitación y actualización en el extranjero. De igual modo, durante ese periodo se adoptaron medidas para la sistematización del trabajo, que analizadas a la luz del tiempo transcurrido, muestran cómo el área tuvo una visión prospectiva. De hecho, varios de los procedimientos que se llevan a cabo el día de hoy fueron contemplados desde entonces.

Dos tareas deben destacarse de este periodo: la realización de evaluaciones con fines de acreditación de estudios en los sistemas de educación abierta, y la ejecución de la primera evaluación con representatividad nacional. El primer trabajo se refiere a la elaboración de exámenes para la primaria, secundaria y preparatoria abiertas, modalidades recién instituidas; el segundo, a la evaluación del rendimiento académico en alumnos de 4º y 5º grados de primaria.

La realización de ambas tareas significó poner a prueba la capacidad del área para llevar a cabo evaluaciones que respondieran a las necesidades del sistema y los usuarios, al mismo tiempo que se operaran bajo control.

1.3 Intentos realizados para desarrollar un modelo integral (1982-1988)

El programa educativo publicado en 1983 contempló como objeto de evaluación el cumplimiento de la política educativa, los programas de acción y las metas sectoriales. De manera más específica, atribuyó a la evaluación determinar el nivel de aprovechamiento escolar de los educandos. En los términos del programa sectorial, la meta asignada a la evaluación fue “desarrollar un modelo integral para mejorar sustancialmente los criterios y procedimientos para la evaluación en cada uno de los servicios educativos y del sistema en su conjunto”.

Para cumplir el mandato anterior, el área de evaluación de la SEP —que en 1984 se denominaría Dirección General de Evaluación— concretó su intervención en los subsistemas de educación básica y normal. En el primer caso, llevó a cabo las primeras evaluaciones de los 10 grados del nivel, que comprendieron el tercer año de preescolar, los seis grados de primaria y los tres de secundaria; respecto al segundo, la SEP decidió aplicar el examen nacional de ingreso a las escuelas normales de sostenimiento federal, así como el examen de oposición para los egresados de las normales estatales que aspiraban al otorgamiento de una plaza federal. Es importante destacar que las acciones evaluativas en el ámbito de la educación normal se inscribieron de manera directa en la ejecución de la política educativa del momento, relacionada con elevar el nivel de los estudios a licenciatura, uniformar las condiciones de ingreso y otorgar plazas federales priorizando los méritos académicos.

Por desgracia, el contexto educativo no fue favorable para la evaluación en aquel periodo. Pese al despliegue de esfuerzos realizado, los resultados no impactaron en los responsables de la toma de decisiones en materia de política educativa, como tampoco en los elaboradores del currículum ni en los administradores y prestadores directos de los servicios.

En este mismo rubro, hoy es necesario aceptar que la diversificación y aumento de proyectos evaluativos durante el periodo 82-88, se realizó sin lineamientos para la difusión de resultados que permitieran culminar los trabajos, incidiendo de manera efectiva en los procesos de enseñanza.

Es posible que un obstáculo al respecto haya sido el propio corte cientificista de algunos estudios, que se expresaba en la elaboración de informes centrados en los aspectos metodológicos y no en el análisis de los resultados. Pero un obstáculo *real* fue la indiferencia —si no rechazo— de altas autoridades educativas hacia los frutos de la evaluación.

Hay que recordar que durante este periodo ganó terreno la idea de que los resultados no debían ser difundidos. Se argumentaba que éstos podrían ser utilizados en contra de los funcionarios de la Secretaría. Es decir, se les connotó como “arma” política. De esta suerte, los resultados de evaluación se convirtieron en información confidencial.

Esta política de *silencio obligado* trajo consigo muchos inconvenientes, de los cuales dos fueron muy graves. Primero: Se anuló la utilidad de la evaluación al restringir la cantidad de usuarios de la información; y, segundo: se entorpeció el avance del equipo de evaluadores de la SEP, quienes se vieron privados de la retroalimentación que significa la opinión de los propios usuarios, otros evaluadores y distintos investigadores sociales.

Si algo puede enseñar la experiencia mexicana de los 80 es el efecto negativo de una política de ocultamiento. La información sobre la calidad del sistema no puede ser “secreto de Estado” sino que debe ser pública, pues sólo cobra sentido y se potencia cuando el gobierno y la sociedad la comparten, interpretan y emplean como fuente de propuestas que los comprometen recíprocamente.

1.4 Hacia un mejor conocimiento de la educación básica y normal a través de la evaluación (1988-1994)

En el *Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)* se planteó la necesidad de modernizar la educación, rompiendo inercias y poniendo énfasis en la calidad de los servicios. Es en este sentido que se habla de la urgencia de responder a las demandas sociales, vincular la educación a los objetivos del desarrollo nacional y promover la participación de los padres de familia en la formación de sus hijos.

El diagnóstico que presenta el *Programa* señala que los múltiples trabajos evaluativos realizados hasta entonces no habían sido aprovechados debidamente dada la carencia de un marco integrador. Apunta, además, tres deficiencias de la evaluación realizada: 1ª) No se habían evaluado todos los servicios; 2ª) No se habían difundido los resultados de manera adecuada; y 3ª) muchos de los trabajos tenían un carácter descriptivo y no analítico. De acuerdo con el *Programa*, debido a estos problemas se tenía un conocimiento parcial o distorsionado del sector, así como de los efectos que tenían las políticas educativas en la práctica.

Es oportuno mencionar que durante este periodo, el área se renombró como Dirección General de Evaluación, Incorporación y Revalidación en 1989, y como Dirección General de Evaluación, nuevamente, en 1994.

Las acciones evaluativas en la educación básica y normal que ya realizaba la DGE se incorporaron al SNEE, desde donde tuvieron un mayor impulso. Una evidencia sobre el punto fue la realización de un estudio de evaluación y seguimiento de egresados de educación normal, cuyo propósito fue contrastar el desempeño académico que habían mostrado los estudiantes normalistas, con la labor que realizaban frente a grupo en su papel docente.

Pero la acción de mayor relevancia durante el periodo fue, sin duda, la creación del Sistema de Evaluación del Programa Carrera Magisterial. Sobre este punto es oportuno recordar que en mayo de 1992 el Ejecutivo Federal, los ejecutivos de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*, que dio pie a la federalización de la educación básica y normal, indicó las pautas generales para el desarrollo de nuevos esquemas de participación social, y sentó las bases para la revaloración de la función docente, a partir del mejoramiento profesional, material y social del magisterio.

El diseño e instauración del Sistema de Evaluación del Programa Carrera Magisterial trajo consigo un impulso decisivo a la evaluación de la educación básica: por primera vez, un sistema de promoción salarial se fundamentó en los resultados de una evaluación equitativa, transparente y, sobre todo, centrada en los principales aspectos del desempeño docente.

Para la DGE, responsable de este trabajo, el diseño del Sistema de Evaluación implicó un reto teórico-práctico que supo resolver con seriedad. Por un lado, acudió a sus propias experiencias de medición del logro educativo, a fin de articular la evaluación del aprovechamiento escolar de los alumnos, factor que sirve como indicador de la labor del docente. Por otro —y en vista de que no se disponía de experiencias en el tema de la evaluación de los conductores del proceso de enseñanza—, el área puso en juego su imaginación y creatividad, así como su conocimiento del entorno educativo para generar un modelo sólido de evaluación de maestros en servicio, directivos de planteles, supervisores escolares y personal con labores técnico-pedagógicas.

Es importante señalar que, como corresponde a toda acción evaluativa, el Sistema de Evaluación fue motivo de consulta a expertos en diversos momentos. En ocasiones, el estatus de *experto* recayó, justamente, en los maestros, directivos, supervisores y técnicos, cuyas orientaciones enriquecieron el diseño.

1.5 Inicios y avances del SNEE (1994-2000)

Hacia 1994, el SEN experimentaba cambios sustanciales: los organismos educativos estatales se reajustaban como consecuencia de las atribuciones que les confirió la federalización educativa; el currículo de la primaria y la secundaria había sido reformado y se implantaba gradualmente; los espacios de participación social contaban ya con un marco claro; y se consolidaba el Programa de Carrera Magisterial.

En tal escenario, el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* hizo hincapié en la insuficiencia de instrumentos útiles para evaluar sistemáticamente el desempeño escolar, de tal modo que las decisiones técnicas y políticas consideraran los resultados de la

evaluación. Una acción tendiente a dar respuesta a este diagnóstico, fue la creación y puesta en marcha del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), cuyo núcleo es la DGE. A la vuelta de pocos años, el SNEE se convertiría en un puntal de la modernización educativa, gracias a que pudo conjuntar y obtener información de muchos de los servicios. Y más que eso: el SNEE asumió la información recabada como un todo orgánico, cuya utilidad es reflejar el estado de la educación básica y normal.

Por eso, entre el conjunto de transformaciones al interior del SEN se incluyó la reorientación del SNEE. El principal objetivo de esta decisión era emprender la consolidación de los programas y acciones que venían desarrollando las instancias estatales y federales de manera conjunta.

Los objetivos que el *Programa* asignaba al SNEE son, entre otros:

1. Coadyuvar al incremento de la calidad de la educación a través de la detección de posibles deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Coadyuvar al abatimiento de las desigualdades en la prestación de los servicios educativos, mediante la identificación los factores que las causan y su impacto en la enseñanza.
3. Apoyar la toma de decisiones en los distintos niveles de la gestión educativa, aportando información oportuna, pertinente, confiable y suficiente,
4. Fortalecer y dar mayor claridad a la relación entre la autoridad educativa federal y sus contrapartes en las entidades federativas.
5. Orientar las acciones compensatorias del gobierno federal aportando información oportuna, pertinente, confiable y suficiente, relativa a los resultados de las inversiones en el ramo.
6. Apoyar los procesos de asignación de recursos presupuestarios para la ejecución de programas y líneas de acción, aportando como elemento de juicio, información oportuna, pertinente, confiable y suficiente.
7. Apoyar los procesos de evaluación que se realizan en las aulas
8. Contribuir a la transparencia de los procesos selectivos o de otorgamiento de plazas mediante una intervención externa, imparcial y técnicamente acreditada.

2. PRINCIPALES PROGRAMAS DE EVALUACIÓN EN CURSO

2.1 Sistema de Evaluación del Programa Carrera Magisterial

Carrera Magisterial es un programa de promoción horizontal en el que participan los docentes de educación básica en forma individual y voluntaria. El programa cuenta con tres vertientes: 1ª) Docentes frente a grupo; 2ª) Personal en funciones directivas y de supervisión; y 3ª) Profesores que desempeñan actividades técnico-pedagógicas.

La DGE participa en la medición de algunos de los factores que conducen a la evaluación global de los participantes, otros más son evaluados por instancias diferentes. En concreto,

la DGE atiende la medición del factor “Preparación Profesional” para las tres vertientes y el de “Aprovechamiento Escolar”, que sólo se considera en el caso de docentes frente a grupo.

La evaluación del factor “Preparación Profesional” consiste en la medición de los conocimientos y habilidades que requieren los maestros para desarrollar adecuadamente sus funciones. Con base en diversas consideraciones técnicas y de viabilidad, este factor se valora por medio de un examen escrito que es elaborado por la DGE y aplicado por las autoridades locales de cada entidad federativa.

Por su parte, la evaluación del factor “Aprovechamiento escolar” se refiere a la medición del nivel de dominio de conocimientos y desarrollo de habilidades que alcanzan los alumnos de tercero a sexto de primaria y de los tres grados de secundaria, cuyos maestros participan en el Sistema de Evaluación del programa. Es oportuno aclarar que los conocimientos y habilidades considerados en las pruebas que para tal efecto elabora la DGE, corresponden a los planes y programas de estudio.

En los siguientes cuadros se presentan las cantidades de alumnos y docentes atendidos en cada una de las etapas desarrolladas:

Ciclo escolar	94-95	95-96	96-97	97-98	98-1999	99-00	00-01
Etapas	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
Docentes evaluados	547,347	565,794	567,762	583,767	595,909	552,757	529,842
Alumnos evaluados	4,368,033	5,239,351	5,302,561	5,365,550	4,706,646	5,226,751	4,449,379
Grupos	173,741	212,818	216,177	213,848	212,189	189,963	180,022
Escuelas	49,323	48,694	49,491	50,994	48,483	49,003	50,243

Después de 10 años, el Sistema de Evaluación del Programa Carrera Magisterial es vigente. Pero aún más: año con año han tenido lugar mejoras que se han venido traduciendo en una comunicación más completa con los usuarios, la elaboración de pruebas de mayor calidad, el acopio de información más útil, y la realización de análisis en perspectiva histórica.

En cuanto a la forma en que el Sistema de Evaluación de Carrera Magisterial gravita en el marco de la federalización de la educación básica y normal, es preciso decir que representa uno de los vínculos más importantes de la SEP con los organismos educativos estatales. Si se tiene en cuenta que el gobierno federal transfirió a los estados la operación directa de los servicios educativos en dichos subsistemas, lo mismo que la propia función de acreditación, se comprenderá que la intervención de la DGE se erige como una acción clave de la política educativa federal, ya que constituye el único recurso eficaz de retroalimentación con que cuenta la SEP para seguir el pulso educativo nacional.

Es decir: a través de esta acción evaluativa, se aseguran el mantenimiento de los niveles de calidad que exige la modernización del país, la equidad en la impartición de los servicios, así como la transmisión de los valores de unidad, soberanía e independencia, que son el núcleo mismo de nuestro proyecto histórico como país.

2.2 Estándares nacionales de Lectura y Matemáticas

La medición de los estándares nacionales de lectura y matemáticas, que se centra en las habilidades cognitivas asociadas a la lengua y el lenguaje matemático, responde al imperativo contemporáneo de acompañar a los alumnos en el desarrollo de estrategias para el aprendizaje. De hecho, el objetivo de la evaluación es medir el nivel de desarrollo de habilidades para la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos.

El proceso de conceptualización del estudio conllevó el análisis del currículo para identificar tanto en los desgloses temáticos, como en sus propósitos, objetivos y metas, qué es lo que se espera que los alumnos de educación básica logren como resultado de la escolarización; es decir, cuál es el *estándar* implícito en el currículo.

Por otro lado, el estudio requirió el diseño de pruebas conforme al modelo llamado *evaluación con referencia a criterio*, para sustentar el establecimiento de niveles de desempeño. Para el caso se estructuró un conjunto de cuatro niveles, donde el más alto corresponde al pleno logro del estándar por parte del alumno.

Las pruebas —que comprenden todos los grados de educación básica— se aplican con la finalidad expresa de que sus resultados retroalimenten a las autoridades centrales y a los sistemas estatales. Pero de manera adicional, se utilizan para ofrecer información a los docentes, quienes pueden reorientar su ejercicio con base en los resultados alcanzados por los alumnos, y retroalimentar a los elaboradores de currículo y materiales educativos.

Se ve, pues, que estas pruebas son elementos fundamentales para el SNEE: su aplicación cada año desde el ciclo 97-98 en primaria, y desde el 99-00 en secundaria, proporciona información que se ha venido explotando para realizar análisis longitudinales y transversales sin precedente, los cuales han resultado muy reveladores acerca del funcionamiento del sistema.

Por otro lado, es importante subrayar que la composición de la muestra a la cual se aplican los exámenes permite hacer comparaciones en varios niveles, según el grado de desagregación de interés. Por ejemplo, las comparaciones pueden ser del total de la población nacional a lo largo de diferentes años o en un momento determinado, o pueden referirse a las entidades federativas o bien a los siguientes criterios de estratificación: urbano, particular, rural, indígena y cursos comunitarios, para primaria; y, además, secundaria general, técnica y telesecundaria, en secundaria. En la práctica se han llevado a cabo análisis pormenorizados.

El cuadro que aparece a continuación presenta las cantidades de alumnos participantes por grado evaluado en cada uno de los levantamientos de datos realizados hasta la fecha.

• Evaluaciones de Estándares Nacionales en Primaria •

Ciclo escolar	Escuelas	Grados						Totales
		1°	2°	3°	4°	5°	6 ^{o1}	
97-98	3,310	44,218	43,398	48,866	45,214	43,044	32,255	256,995
98-99	3,193	---	---	49,136	---	46,252	32,622	128,010
99-00	3,406	---	48,891	---	47,934	---	45,676	142,501
00-01	3,367	---	---	49,068	---	46,574	39,562	135,204

• Evaluaciones de Estándares Nacionales en Secundaria •

Ciclo escolar	Escuelas	Grados			Totales
		1°	2°	3°	
99-00	1,144	37,695	37,325	36,584	111,604
00-01	1,193	39,354	38,886	---	78,240

2.3 Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria

El Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria es mejor conocido en el ámbito de la educación básica por sus siglas: IDANIS. A través de este examen, el año pasado se midió el desarrollo de las habilidades básicas para el aprendizaje de casi 750,000 alumnos egresados de primaria en 16 entidades federativas y el Distrito Federal.

El concepto del IDANIS puede expresarse de la siguiente manera: Determinemos oportunamente las posibilidades de éxito académico de los alumnos que ingresan a secundaria, midiendo sus habilidades verbales, matemáticas y para el razonamiento formal. Si éste se encuentra en riesgo, adoptemos medidas remediales de inmediato en el mismo plantel.

Acordes con el concepto que les da sentido, los resultados del IDANIS se materializan en varios productos: A) Un diagnóstico personalizado de cada sustentante de la prueba; B) Un diagnóstico global de los alumnos que presentan el examen en cada plantel participante; C) Un estudio de la población de cada entidad; y D) Un análisis de la población total. De esta forma, lo sobresaliente de los resultados es que impactan en el alumno, la escuela, las áreas de supervisión y las autoridades. De hecho, en la práctica impactan primero en los alumnos y la escuela.

Precisamente por lo anterior, este proyecto ha sido aprovechado por la DGE para hacer partícipes de la evaluación a los directivos y docentes de las escuelas secundarias. En efecto, en el diseño de esta evaluación se consideró esencial que fueran los propios conductores del proceso de enseñanza quienes construyeran algunos de los productos que

¹ En vista de que la aplicación de las pruebas tuvo lugar durante octubre en los ciclos 97-98, 98-99 y 00-01, las pruebas de 6° grado se administraron a alumnos que acababan de ingresar a la secundaria.

arroja el IDANIS. Por ejemplo, el diagnóstico de la población del plantel. Para ello, la DGE ha generado materiales de corte técnico-académico destinados a ofrecer una metodología para la obtención de los productos y un marco para su adecuada interpretación.

Debido a la importancia de estos materiales debe decirse algo más: Se trata de impresos distribuidos como parte del proyecto, los cuales se han venido enriqueciendo año con año. En general, el eje de estos materiales lo constituye un paquete de recomendaciones académicas asociadas a los niveles de desempeño de los alumnos, pero en 2001 se dio un paso decisivo al hacer del conocimiento de los usuarios el marco teórico general del IDANIS y las bases específicas consideradas para la medición de las habilidades verbales. Es decir, el año pasado se pusieron en la mesa los elementos constitutivos del IDANIS para que los usuarios los conocieran, sopesaran o discutieran. Con esta acción, la DGE no sólo continuó la promoción de la cultura de la evaluación sino que transparentó los supuestos y procedimientos que desembocan en un instrumento de medida. Esta determinación no tiene antecedentes.

Resta señalar que el IDANIS es un examen consolidado a través de su revisión permanente. En este punto han jugado un papel relevante la aplicación de modelos de análisis estadístico que hacen posible llevar a cabo un análisis retrospectivo y prospectivo. Los resultados retroalimentan a la escuela primaria y secundaria, aportando así un elemento de vertebración entre ambos niveles.

2.4 Evaluaciones cualitativas

Como parte del trabajo evaluativo, desde 1997 la DGE realiza directamente o en coordinación con las AEE's evaluaciones cualitativas en escuelas primarias y secundarias que permiten explicar por qué sólo algunas de ellas obtienen buenos resultados académicos.

Este tipo de estudios aborda las dinámicas escolares, especialmente las relativas a la gestión escolar y la práctica pedagógica. Las técnicas utilizadas han sido la observación y la entrevista, y se ha considerado como informantes al director, los docentes, los alumnos y los padres de familia. Hay que destacar que los resultados del trabajo han resultado atractivos, entendibles y útiles para los docentes, directivos, áreas técnicas, autoridades y padres de familia.

El primer estudio cualitativo de casos se llevó a cabo por personal de la DGE en 1997. Tuvo como objetivo identificar los factores asociados al rendimiento académico de los alumnos, para lo cual se seleccionaron tres escuelas con alto aprovechamiento escolar y otras tres con logros bajos, para cada una de las cinco entidades muestreadas. La elección se basó en los resultados del programa Carrera Magisterial. En total se visitaron 30 escuelas, correspondientes a Campeche, Morelos, Nuevo León, Tlaxcala y el Distrito Federal.

Los resultados encontrados en el estudio se encuentran detallados en el documento *Distribución de los planteles públicos de educación primaria, según el nivel de aciertos de sus alumnos en los exámenes de Carrera Magisterial*, del cual se hizo un tiraje de un millón de ejemplares que se distribuyeron a todos los docentes de primaria y secundaria del país.

El segundo estudio, realizado en 1998, pretendía conocer el impacto de tres componentes de los programas compensatorios: 1) Incentivos económicos a los docentes para su arraigo en la comunidad; 2) Material didáctico entregado a las escuelas; y 3) Capacitación docente, en especial acerca del manejo de estrategias en grupos con alumnos de diferentes grados.

Este estudio se realizó en 82 escuelas primarias rurales de 10 entidades federativas. Algunas de estas escuelas correspondieron a la modalidad de educación indígena. La selección de los centros escolares se llevó a cabo con base en los resultados que obtuvieron los alumnos en la prueba de matemáticas de 5° grado, aplicada en 1996 como parte del estudio Evaluación de la Educación Primaria (EVEP), al cual se hará referencia más adelante. De las 82 escuelas evaluadas, 39 correspondían a la categoría de alto aprovechamiento y 43 a la de bajo aprovechamiento.

Es importante mencionar que para realizar este estudio se capacitó a dos personas de cada AEE, mediante un diplomado sobre evaluación cualitativa.

Los resultados de este estudio se encuentran en *Las escuelas primarias rurales y los apoyos de los programas compensatorios: reporte final del primer estudio/diplomado sobre bases metodológicas de investigación cualitativa*, del cual se imprimieron y distribuyeron 4,000 ejemplares.

El tercer estudio cualitativo en primaria se efectuó en 1999. Como el anterior, también se asoció a un diplomado, al cual asistieron integrantes de 15 AEE's que no participaron en la experiencia anterior, así como personal de la propia DGE, interesado en el tema.

El estudio, que se realizó en 128 planteles de primaria seleccionados con base en la información arrojada por la EVEP, partió de la siguiente pregunta: ¿Qué factores influyen en las escuelas donde los resultados académicos de los alumnos mejoran año con año, y cuáles influyen en las escuelas donde cada año se reduce el logro académico de los educandos?

Los aspectos metodológicos y los resultados detallados del proyecto se encuentran en el documento *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Por considerar que los resultados son de interés para los docentes de primaria, se elaboró un folleto que resume los hallazgos más sobresalientes, del cual se imprimieron y distribuyeron 500 mil ejemplares para ser entregados a todos los docentes.

En secundaria se han desarrollado dos investigaciones orientadas a la elucidación de los factores que inciden en claras tendencias hacia el incremento o decremento del logro académico. El trabajo partió de un hecho concreto: a través de las mediciones del factor "Aprovechamiento escolar" se identificó la existencia de centros escolares donde a lo largo de tres ciclos consecutivos se daban tendencias incrementales o decrementales.

De esta forma, las escuelas visitadas representaron, proporcionalmente, alguna de las siguientes tendencias en el nivel de aprovechamiento escolar: de alto a más alto nivel, de alto a más bajo nivel, de bajo a más alto nivel y de bajo a más bajo nivel.

Para el primero de estos estudios se seleccionaron ocho escuelas secundarias del Distrito Federal, mientras que en el segundo se incluyeron nueve de Baja California. El primer trabajo fue realizado por personal de la DGE; en el segundo, la DGE capacitó y acompañó en el trabajo de campo al personal comisionado por la autoridad educativa de la entidad para llevar a cabo el estudio.

Un descubrimiento importante que arrojan los estudios mencionados es que las escuelas que mejoran sus resultados académicos presentan características similares, aún cuando partan de bajos o altos resultados. Lo mismo puede decirse de las escuelas que presentan una tendencia a la baja en su logro académico.

2.5 Autoevaluación

Aunque desde sus inicios la DGE ha tenido en cuenta que el núcleo fundamental de la acción evaluativa es la propia escuela, sólo recientemente ha podido encaminar acciones en el sentido de promover la autoevaluación de los centros escolares de primaria y secundaria.

La estrategia que se sigue al respecto, parte de la necesidad de arraigar esta práctica de la evaluación al nivel de la escuela para facilitar: A) La identificación de los elementos que inciden en los resultados del proceso de aprendizaje; B) El planteamiento de alternativas de solución a los problemas detectados; y C) La articulación de compromisos entre los diferentes miembros de la comunidad escolar: alumnos, docentes, directores, autoridades superiores y padres de familia.

Como se observa, se trata de propiciar una evaluación institucional donde el logro educativo se conciba como el elemento al que concurren todos los demás factores de la dinámica que tiene lugar en el plantel. Es decir —para nombrar a los más importantes—, la organización y administración escolar, los objetivos institucionales, las interacciones dentro de la escuela y entre ésta y la comunidad. En este sentido, la mejor evaluación de esta situación sólo puede surgir del trabajo conjunto del director, los docentes y el consejo escolar de participación social, de ahí la relevancia de insistir en el concepto de autoevaluación.

Por otra parte, no obstante la efervescencia actual alrededor de la evaluación, la DGE sigue considerando prioritario fomentar el uso de los resultados de evaluación no sólo con el fin de mejorar la calidad de los servicios educativos sino para impulsar la transformación de los centros escolares en comunidades de aprendizaje. Cabe decir, al paso, que en este rubro se han llevado a cabo las siguientes acciones:

1. Un proceso de sensibilización de la DGE hacia las autoridades y a las escuelas, dirigido a la aceptación de la autoevaluación, como una alternativa que permita desarrollar procesos de autocorrección.
2. La generación de tres propuestas concretas para desarrollar la autoevaluación de centros escolares en el medio rural e indígena, en las cuales se contemplan tres tipos de escuela: completa, multigrado con más de dos docentes y bidocentes o unitarias. Las tres opciones fueron probadas y ajustadas, por lo que actualmente se encuentran a la disposición de las escuelas y otros interesados.
3. La elaboración de una propuesta en la que además de haberse incorporado elementos provenientes de los estudios cualitativos realizados, se tuvo en cuenta la experiencia escocesa al respecto, que es una de las más desarrolladas del mundo. Esta propuesta ha sido difundida en varios estados del país.

2.6 EVALUACIONES INTERNACIONALES

Nuestro país ha participado en las evaluaciones educativas más importantes que se han llevado a cabo en el mundo los últimos diez años. En ellas, la DGE ha tenido una participación directa en las siguientes tareas: 1) En dos casos, traducción de instrumentos; 2) En todos los estudios, edición e impresión de cuadernillos de examen y manuales; 3) También en todos, la aplicación; y 4) En los tres, lectura electrónica de las pruebas. De acuerdo con los convenios establecidos, dichas tareas han sido supervisadas por los organismos internacionales responsables de los distintos estudios.

La experiencia es insustituible en muchos renglones. Por ejemplo, ha representado una oportunidad para comparar el estilo de trabajo del área y sus productos con un referente internacional. Ha redituado también un crecimiento para el área, y ha propiciado un contacto hacia el exterior que se mantiene vivo.

Se reseñan a continuación tres, los cuales se presentan en orden cronológico.

2.6.1 Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS por sus siglas en inglés)

En 1995 México participó, junto con otros 40 países, en el TIMSS, estudio que fue coordinado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). Las principales metas del proyecto fueron: A) La descripción de sistemas educativos nacionales; B) El análisis del currículo propuesto, implantado y logrado; así como C) El análisis de relaciones entre el currículo propuesto, implantado y logrado.

El estudio estuvo dirigido a evaluar las habilidades y conocimientos en matemáticas y ciencias (Química, Física, Geografía, Biología y Ecología), en alumnos de tercero y cuarto grados de primaria; primero y segundo grados de educación secundaria; y el último grado de educación media superior.

Como parte del TIMSS se aplicaron, además, cuestionarios para conocer el entorno familiar de los estudiantes y aspectos relacionados con la enseñanza de los campos del conocimiento evaluados.

Sobre el tema de la difusión de los resultados debe señalarse que los acuerdos de participación establecían que era decisión de cada país participante publicarlos o no. Con base en ello, las autoridades centrales de la SEP decidieron no publicar los resultados de nuestro país.

2.6.2 Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grados de la educación primaria.

Este estudio fue coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, organismo dependiente de la UNESCO. Se realizó en 1997, con la participación de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. El estudio se orientó a responder cinco preguntas: 1ª) ¿Qué aprenden los alumnos?; 2ª) ¿Cuál es el nivel al que ocurren esos aprendizajes?; 3ª) ¿Qué competencias han desarrollado los alumnos en base a esos aprendizajes?; 4ª) ¿Cuándo han ocurrido los aprendizajes?; y 5ª) ¿Bajo qué condiciones se han producido los aprendizajes?

En el estudio participó una muestra representativa de alumnos de tercero y cuarto grados de primaria, a los cuales se aplicaron instrumentos para medir conocimientos y habilidades en lenguaje y matemáticas. Estas mediciones estuvieron acompañadas de instrumentos para obtener información relacionada con el contexto en que se desarrollan los estudiantes.

Los resultados permitieron identificar niveles de logro académico desagregados por país y estratos, así como los factores que se asocian con dichos resultados. Los productos de este estudio han sido publicados a través de dos informes. El primero de ellos, dado a la luz en 1998, presenta una visión comparada del logro educativo en los países participantes; el segundo, publicado en 2000, profundiza e interpreta los resultados del análisis de los niveles de desempeño en lenguaje y matemáticas, dando cuenta de los hallazgos relativos a los diferentes factores causales.

Ambos documentos se encuentran disponibles en la página electrónica de la SEP para cualquier persona interesada. Adicionalmente, y dada la importancia del segundo informe, la DGE realizó un tiraje de 6 mil ejemplares, los cuales se han estado distribuyendo a las autoridades educativas federales y estatales, organizaciones relacionadas con la educación, instituciones educativas e investigadores del ramo.

2.6.3 Programa internacional para la evaluación del estudiante (PISA, por sus siglas en inglés)

El PISA fue desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 28 países miembros y 4 no miembros. El estudio pretende evaluar qué tan lejos han llegado estudiantes de 15 años de edad en la adquisición y uso de los conocimientos y habilidades relevantes para enfrentar situaciones de la vida real. Para efectos del estudio, los estudiantes se agrupan en dos clases 1) Quienes están por concluir la educación obligatoria; y 2) Quienes ya la terminaron.

A mayor detalle, se informa que el estudio midió las competencias de los estudiantes en tres dominios: Lectura, matemáticas y ciencias. De acuerdo con el calendario establecido por la coordinación de los trabajos, la aplicación de los instrumentos respectivos se llevó a cabo en 2000. En el caso de México, la muestra estuvo constituida por 4,600 estudiantes de 15 años de edad, todos ellos cursando estudios. En diciembre del 2001, se publicó el informe internacional del estudio, donde fueron incluidos los resultados de México.

El PISA es un estudio en curso: Tendrá ciclos de medición cada tres años, cada ciclo tendrá una evaluación mayor en un dominio específico y se le dedicarán las dos terceras partes del tiempo de evaluación y los otros dos dominios proporcionarán un perfil resumido de la habilidad. La evaluación mayor en el 2000 fue lectura, en 2003 será matemáticas y en 2006 ciencias.

2.7 Evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad

La Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad, la DGE y las AEE's de todo el país, han iniciado recientemente un esfuerzo conjunto para valorar el impacto que tiene el programa en los centros escolares, respecto a los resultados académicos, la práctica pedagógica, la gestión escolar, la participación social, la rendición de cuentas y la autoevaluación. No sobra decir que las escuelas inscritas en el programa lo hicieron de manera voluntaria, respondiendo a una convocatoria de la SEP para incentivar a los planteles que cuentan con un proyecto institucional viable.

Debido a la naturaleza novedosa del estudio, y con la finalidad de seguir fortaleciendo la formación de recursos humanos en las AEE's, esta investigación se asoció a un diplomado de 200 horas iniciado en octubre de 2001, en el cual participan 130 personas, entre personal de la propia DGE y de las AEE's.

Para octubre de 2002 se tendrá el primer informe de resultados de esta investigación de corte etnográfico, actualmente en curso en 400 escuelas del país, que representan el 20% de los planteles participantes en el programa.

2.8 Otras acciones de evaluación

Si bien se ha hecho referencia a los programas y acciones más relevantes por su asignación presupuestaria, demanda de recursos humanos, cobertura, proyección e impacto, es necesario hacer mención de otras más, a través de las cuales el SNEE interviene o intervino en diferentes espacios y momentos de la educación básica y normal.

Algunas de estas acciones constituyen un aporte insustituible para los usuarios de la evaluación y otras más siguen requiriendo a la fecha mayor voluntad política para su consolidación. Puede suceder también, que se trate de programas o acciones que en algún momento ocuparon un lugar central en las actividades de la DGE, el cual cedieron ante las prioridades del sistema; y cabe en lo posible, por su lado, que algunas lleguen a cobrar un impulso no previsto ahora.

Sea de una manera u otra, lo cierto es que cada una implica un proceso de conceptualización, un diseño técnico-metodológico, una ejecución, un análisis de resultados y el establecimiento de canales de comunicación con los usuarios. En una palabra, representan una experiencia que el área ha tratado de aprovechar en la realización de otras acciones. Es bajo esta consideración que se mencionan los siguientes proyectos.

2.8.1 Evaluación de la educación primaria

Son obvias las razones que explican por qué la evaluación de la primaria ha sido mucho mayor que la de cualquier otro nivel educativo. Para la DGE incidir en las escuelas primarias ha sido una de las mayores fuentes de experiencia porque le ha permitido construir gran parte de su conocimiento del sistema. La lista de acciones de evaluación realizadas en este nivel es muy extensa, pero deberían comentarse al menos las que se refieren a la medición del logro educativo en el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y al proyecto Evaluación de la Educación Primaria (EVEP), desarrollado en el marco del Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB). Estos eventos se encuentran imbricados y en cierto sentido constituyen una misma línea.

Los programas para abatir el rezago educativo corresponden al tipo de acciones compensatorias que implican —como se ha señalado antes— la dotación de apoyos adicionales encaminados a promover el acceso y permanencia de los educandos en el sistema, así como alcanzar mayores niveles de logro. Desde su aparición, tales programas han sido coordinados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo que asignó el desarrollo del componente de evaluación del aprendizaje a la DGE, considerando su carácter de instancia responsable de la evaluación educativa en el país.

Al tomar parte en este contexto, la DGE generó soluciones técnico-metodológicas que se han seguido utilizando hasta hoy tanto en el renglón de la elaboración de los instrumentos como en el análisis e interpretación de los resultados y el diseño del trabajo en campo. Y más todavía: representaron la punta de lanza para la creación y fortalecimiento de las AEE's. Puede decirse que de no haberse dado las condiciones que enmarcaron los proyectos en cuestión, el país no contaría aún con las áreas de evaluación que operan en todas las entidades del país de manera regular como parte de los sistemas educativos locales y del propio SNEE.

Así, en junio de 1996 la DGE y el CONAFE convocaron a las entidades federativas a sumarse a un proyecto cuyo objetivo se refería a la obtención de información válida, confiable, oportuna y precisa, para generar series históricas sobre los niveles de logro educativo en todo el país, ya no sólo en las entidades con programas compensatorios, e instaurar los cuerpos técnicos capaces de responder a las necesidades estatales en materia de evaluación e insertarse armónicamente en las acciones de carácter nacional.

El proyecto consideraba la formación en la práctica de estos grupos a través del desarrollo de estudios y acciones a nivel nacional, acompañados de asesoría técnica permanente e incluso de capacitaciones *ex profeso*. El primer estudio de esta naturaleza fue la EVEP.

Para noviembre de 96 se llevó a cabo el primer levantamiento, con la participación de 26 entidades. Se aplicaron pruebas de español y matemáticas a alumnos que habían concluido 2° y 5° grados en julio anterior. Asimismo, se administraron instrumentos de contexto a padres, docentes y directores, y se recabaron cédulas descriptivas de las escuelas con el fin de relacionar los resultados de la evaluación con las condiciones de los planteles.

Las acciones conjuntas se sucedieron sin interrupción, a la par que en la evaluación se iban contemplando el resto de las asignaturas académicas del currículo y se alcanzaba la cobertura nacional. Gracias a la información obtenida, hoy se cuenta con un seguimiento de los educandos que cursaban el tercer grado de primaria en el ciclo 96-97 y habrán de concluirlo en julio de 2000. Asimismo, se tienen comparaciones a nivel nacional y estatal, mismas que pueden desagregarse en los estratos considerados dentro del estudio: urbano, rural y cursos comunitarios.

El cuadro que se presenta a continuación establece las cantidades de alumnos atendidos en cada una de las mediciones:

• Evaluación de la Educación Primaria •

Levantamiento	Escuelas	Pruebas aplicadas					Totales
		2° G.	3er G.	4° G.	5° G.	6° G	
Primero (96)	2,339	44,748	---	---	40,155	---	84,903
Segundo (97)	3,178	---	58297	---	53,069	---	111,366
Tercero (98)	3,214	---	---	54,304	52,019	15,975 ²	106,323
Cuarto (99)	3,224	61,365	---	---	57,248	34,723 ³	118,613
Quinto (00)	3,141	---	61,963	---	---	57,248	119,211

2.8.2 Evaluación de aspirantes, estudiantes y egresados de educación normal

Cuando se habla de actores del proceso educativo, la primera imagen que viene a la mente es la de un alumno y su maestro. No es por casualidad: verdaderamente, alumno y maestro representan la parte activa de la educación. De ello se desprende, por el lado que ahora interesa, que las instituciones formadoras de docentes jueguen un papel crucial en el SEN, pues nada menos tienen como misión ofrecer a la sociedad sus futuros docentes.

La DGE participa en los procesos de selección, seguimiento y evaluación de egresados desde 1983. A fin de dar claridad a esta exposición es conveniente hacer referencia a cada momento por separado.

- Primer momento: evaluación de aspirantes

Desde 1983, la DGE participa en el proceso de selección de los aspirantes en muchas instituciones formadoras del país, a través del Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a Educación Normal, por sus siglas IDCIN. En 2001, para dar cuenta de

² Se aplicó en 987 secundarias, donde se encuestó a los alumnos al inicio del ciclo.

³ Se aplicó en 984 secundarias, donde se encuestó a los alumnos al inicio del ciclo escolar

los datos más próximos, el examen se aplicó a más de 25 mil aspirantes en casi 100 instituciones de 17 entidades federativas que solicitaron voluntariamente ese apoyo.

Además de cumplir el objetivo de seleccionar a los aspirantes, el IDCIENT permite: 1) Generar un diagnóstico personalizado de los aspirantes aceptados, con fines de retroalimentación; 2) Generar indicadores globales, los cuales pueden servir como insumo para la instrumentación de acciones educativas en el plantel o el estado en su conjunto; 3) Contar con elementos para alimentar el análisis y evaluación del nivel medio superior a nivel local y estatal; y 4) Disponer de elementos para el seguimiento de la formación de docentes.

El IDCIENT surgió hace dos décadas, como parte de las medidas que adoptó la SEP en el marco de la profesionalización del magisterio. Desde entonces ha pasado por tres etapas en cuanto a su cobertura. Durante la primera, que termina en 1992 con la firma del *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal*, se empleó en todas las entidades donde existían instituciones formadoras de docentes sostenidas por el gobierno federal. Se trata de una etapa de cobertura nacional. En la segunda, que corre del 92 a 95 y puede llamarse “etapa de contingencia”, se empleó en el Distrito Federal y sólo algunas entidades solicitantes. Y durante la tercera, de 96 a la fecha, se han venido sumando cada vez más entidades, hasta representar más de la mitad del país. Esta fase bien puede llamarse “etapa de reposicionamiento”.

Desde luego son muchos los factores que explican el transcurso histórico del IDCIENT, pero aquí importa destacar que la tercera etapa es resultado de factores como los siguientes: 1) El reconocimiento de la calidad técnica de los productos elaborados por la DGE; 2) El reconocimiento de la ética institucional y de las personas concretas que laboran en la DGE; 3) La necesidad de las autoridades educativas estatales de apelar a una instancia externa para garantizar la transparencia de este proceso; y 4) El convencimiento de que los productos asociados al examen —como los diagnósticos ya referidos— constituyen insumos pertinentes para la formación de los futuros docentes.

- Segundo momento: evaluación de estudiantes

A raíz del contacto voluntario de las entidades solicitantes del IDCIENT y la DGE fue manifestándose la necesidad de dar un seguimiento a los aspirantes aceptados, con objeto de que los resultados retroalimentaran a los propios alumnos y a las escuelas normales. No está por demás decir que fueron las propias instituciones o las autoridades del nivel, las instancias que expresaron esta idea.

Sin embargo, en la práctica se ha visto entorpecida la evaluación de los estudiantes, no obstante que la DGE articuló una propuesta para satisfacer la demanda que se le planteó. Es posible que entre las causas que impiden la realización de este trabajo se encuentren algunas relativas a limitaciones presupuestales, deficiencias de gestión a nivel local y en los propios planteles, así como los imperativos que plantea el propio currículo de la educación normal, como las prácticas escolares que dispersan a los alumnos durante varios periodos.

La excepción en este caso son las instituciones formadoras de docentes de Guerrero Michoacán, Tamaulipas y Tlaxcala, en las cuales existe al menos un precedente, así como la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, donde se han llevado a cabo varios trabajos conjuntos. La experiencia que dejan estas evaluaciones es que los factores clave

para su ejecución son dos: 1º) El concebir la evaluación como una herramienta que informa sobre la calidad del proceso de formación; y 2º) La voluntad política.

- Tercer momento: evaluación de egresados

Dos experiencias de la DGE en este campo fueron, como se anotó páginas atrás, la evaluación y seguimiento de egresados que tuvo lugar de 1989 a 1991, y la creación del examen de oposición para asignación de plazas federales, aproximadamente en el mismo periodo.

De unos años a la fecha, esta Dependencia ha vuelto a ser requerida para instrumentar una evaluación de egresados que retroalimente a las instituciones formadoras, al mismo tiempo que transparente la asignación de plazas.

En efecto, a partir de 1998 la DGE ha conformado exámenes con dicho propósito, a solicitud de los sistemas estatales de Baja California Sur, Chiapas, Nayarit, Quintana Roo y Tabasco. En este caso, la relevancia de la acción no reside en la cantidad de egresados atendidos, sino en la forma en que la evaluación puede incidir en el contexto político-laboral de los sistemas solicitantes.

Esta dimensión es de tal manera significativa que casi de manera paralela, algunas entidades federativas han apelado al apoyo de la DGE para los procesos de ascenso escalafonario. Al respecto cabe decir que si por un lado atender esta petición ha multiplicado las tareas del área, por otro constituyen un reconocimiento de la importancia de la evaluación como factor en la toma de decisiones.

3. OTRAS ACCIONES PARA FORTALECER LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

3.1 Fortalecimiento de las AEE's

Como se ha señalado, en 1996 se dio inicio formal a la creación y fortalecimiento de las áreas estatales encargadas de realizar tareas evaluativas. Para ello se instrumentó el Programa para la Instalación y el Fortalecimiento de las Áreas Estatales de Evaluación, cuyos propósitos fueron: 1) Obtener información periódica y confiable sobre los niveles de logro educativo y sus factores asociados; 2) Capacitar en la práctica a los grupos técnicos encargados de la evaluación educativa en cada estado; y 3) Asegurar una plataforma tecnológica mínima que permitiera la ejecución de las tareas típicas.

A fin de contar con un órgano de consenso y acuerdo para este programa, y en concordancia con el concepto de evaluación que subyace en las acciones de la DGE, se creó en el marco de la reunión de inicio, el Comité Técnico Interestatal de Evaluación (CTIE), integrado por los titulares de las AEE's de todo el país. La coordinación de este órgano recayó en la DGE como responsable del SNEE en educación básica y normal.

Es importante referir que cuando se pusieron en marcha estas acciones se contaba con áreas que realizaban trabajos de evaluación educativa en diez estados: Coahuila, Hidalgo, México, Michoacán, Nuevo León, Puebla, Sonora, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas. Hoy, a seis años de la implementación del programa existen AEE's en todo el país. La posición de estas instancias en la estructura concreta de cada sistema estatal no es uniforme, como tampoco lo es su denominación específica, pero tienen como función sustantiva la evaluación, forman parte del SNEE y participan en el CTIE.

Sobre este organismo debe agregarse que a la fecha, opera discutiendo y tomando acuerdos en torno a las acciones nacionales en el marco del SNEE, por lo que representa un importante espacio de intercambio y apoyo entre las AEE's.

Por otra parte, para atender las necesidades de capacitación de estas áreas estatales, se instrumentó una línea específica de trabajo, la cual se ha concretado en los numerosos cursos, diplomados, talleres, seminarios y asesorías en materia de evaluación y medición educativas. Cada vez, se ha procurado que las estrategias de formación contribuyan al logro de los distintos perfiles requeridos en evaluación, se vinculen directamente con la práctica, y tengan cobertura nacional. Por otra parte, se ha logrado hasta el momento contar con algunos expertos nacionales e internacionales como ponentes en las acciones de capacitación.

3.2 Divulgación de resultados

La evaluación sólo cobra sentido en la medida que sus resultados comparten. En este sentido, una de las connotaciones de la evaluación debería ser la de diálogo informado. En una primera dimensión, el fruto de la evaluación debería estar al alcance de quienes toman decisiones respecto a la educación; esto es, tendría que ser un referente capital. En una segunda dimensión, divulgar los resultados de la evaluación no solamente suscita una reflexión en los usuarios directos y en la sociedad, sino que representa una posibilidad de retroalimentación para quienes diseñan y ejecutan la evaluación.

1. Después de la política de silencio obligado mencionada al principio de este documento, la DGE ha venido aprendiendo a comunicar el producto de su trabajo. No lo ha hecho, por cierto, con morosidad: los avances al respecto están a la vista, se palpan al interior de la educación básica y normal y, recientemente, en la propia sociedad.
2. Desde 1994, los resultados anuales de la medición del factor "Preparación Profesional" se entregan de forma agregada para cada tipo de examen y cada unidad de diagnóstico a las autoridades educativas y áreas técnicas nacionales, lo mismo que a las autoridades educativas de cada entidad federativa, a fin de que sean diseñados los cursos de actualización y superación de los maestros de educación básica con base en esta información.
3. Los resultados anuales de los exámenes del factor "Aprovechamiento Escolar", que se aplican a los alumnos de los docentes frente a grupo, se entregan a las autoridades educativas nacionales y estatales desde 1997. En el reporte nacional, se desglosan por entidad federativa, nivel, modalidad e índice de marginación municipal; y en los reportes por estado se desglosan por nivel, modalidad, tipo de sostenimiento (antes federal o estatal), índice de marginación municipal, región y municipio. A partir de 1999 se agrega a los reportes estatales el porcentaje de sus escuelas en cada uno de los cinco niveles de aciertos que la DGE definió y, desde ese año, también, se entrega a las autoridades estatales la base de datos electrónica con los resultados desglosados por zona escolar, escuela, docente y unidad temática para el análisis y uso de autoridades y áreas técnicas estatales y para su impresión por zona escolar y escuela. Sobre el particular, la DGE ha venido recomendando a las autoridades educativas estatales que los resultados impresos se entreguen a los supervisores y directores de los planteles.

4. En 2000 se difundió el documento *Distribución de los planteles públicos de educación primaria y secundaria, según el nivel de aciertos de sus alumnos en los exámenes de Carrera Magisterial*, en el que se consideraron las mediciones de 1997 a 1999. La difusión amplia de este folleto representó un avance significativo en lo correspondiente a la difusión de resultados al interior del subsistema y marcó el inicio de la difusión de resultados a la sociedad en general. Los actores del sistema entre quienes se distribuyó fueron todas las autoridades educativas y las áreas técnicas, así como los directores y docentes de escuelas primarias y secundarias; los miembros de la sociedad que recibieron este material fueron el Consejo de Participación Social Nacional y los estatales, y numerosas organizaciones de investigadores en educación. La sociedad en su conjunto pudo tener acceso a la información a través de la página electrónica de la SEP, donde se abrió una sección para acceder a la información generada por la DGE (www.sep.gob.mx/work/appsite/dge/index.htm). En este medio, además, están a la disposición resultados de aprovechamiento escolar en promedio y porcentaje de escuelas por nivel de aciertos, desglosados por entidad y municipio.
5. En lo que corresponde a Estándares Nacionales se han difundido, entre autoridades nacionales y estatales, los resultados preliminares para su conocimiento y comentario. A más tardar en octubre de este año, se difundirán más ampliamente por los conductos oficiales y a la sociedad a través de las estrategias idóneas.
6. Con respecto a los estudios efectuados bajo metodología cualitativa, el principal logro en cuanto a difusión de resultados ha sido la publicación de los informes correspondientes, con tirajes que permiten una amplia cobertura. Como estrategia de difusión, se han preparado de manera simultánea versiones extensas y abreviadas, en atención a los distintos tipos de destinatario. Adicionalmente, estos documentos se encuentran disponibles en la página electrónica de la SEP.
7. En torno al IDANIS —como se señaló en su oportunidad— es preciso reiterar que los resultados se procesan y entregan a cada entidad participante, acompañados de documentos para la generación de reportes en los propios planteles y la adecuada interpretación de los resultados.
8. En el marco del estudio de Evaluación de la Educación Primaria se desarrollaron informes estatales comparando los dos primeros levantamientos de datos, que fueron entregados a las autoridades educativas nacionales y estatales. Los resultados de los demás levantamientos se encuentran publicados en la página electrónica del SNEE (<http://snee.sep.gob.mx>), cuya creación ha permitido un contacto permanente entre el área responsable de la evaluación, la comunidad educativa y la sociedad.
9. Respecto a la intervención de la DGE en los procesos de selección de aspirantes a ingresar a las escuelas normales, los resultados son entregados a las autoridades solicitantes, con la recomendación de que los diagnósticos personalizados de la población aceptada sean entregados a los interesados. En este punto es importante subrayar que el servicio que presta esta Dependencia concluye con una presentación de resultados a los directivos y cuerpos técnicos de las escuelas normales, durante la cual la DGE expone una primera lectura de la situación. Por último, desde 2000 se han publicado algunos resultados en la página electrónica del SNEE.

4. HALLAZGOS IMPORTANTES

Desde 1996, luego de dos aplicaciones nacionales de los exámenes masivos de “Aprovechamiento escolar”, se encontraron grandes diferencias de resultados entre docentes y entre escuelas que atendían a poblaciones con características económicas similares, en relación con las diferencias que se encontraban entre entidades y grados de marginación municipales.

El descubrimiento anterior nos llevó a iniciar evaluaciones cualitativas en las escuelas de más altos y bajos resultados para explicarnos el por qué de tales diferencias. También nos llevó a analizar, con base en los resultados masivos de Carrera Magisterial, la relación existente entre el aprovechamiento escolar de los grupos escolares y las características del docente relativas a su nivel máximo de estudios, sus años de servicio y sus conocimientos, así como las habilidades referentes a los temas a enseñar, las teorías pedagógicas y los enfoques contenidos en los planes y programas de estudio, cuyo dominio se miden a los docentes mediante el examen correspondiente al factor “Preparación Profesional” de Carrera Magisterial.

Los resultados de las primeras evaluaciones cualitativas y los primeros análisis contradicen muchos paradigmas vigentes en el sistema educativo, al mostrar lo siguiente:

- El nivel económico y cultural de la población atendida no tiene un efecto determinante en el logro académico, ya que existían escuelas que atendían a poblaciones en condiciones económicas y culturales bajas que obtenían resultados académicos altos.
- La preparación profesional del docente tiene una asociación baja con los resultados académicos del docente, y los años de servicio y el grado máximo de estudios del docente tenían una asociación muy baja con el resultado académico.
- El factor docente que está muy asociado al resultado de sus alumnos era de tipo actitudinal, motivado principalmente por su vocación, compromiso y afecto por los niños.

Los resultados del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación que se desprenden del primer estudio comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica —aplicado en 1997 en 13 países latinoamericanos, entre ellos México— coinciden con lo encontrado por la DGE, en el sentido de la baja influencia en el resultado de los alumnos, del estatus socio-cultural de los padres, y de los años de servicio, el número de años de estudios profesionales y cursos tomados por el docente.

El aporte extra del Laboratorio es haber encontrado que el clima del aula es el factor que tiene, con mucha diferencia de los otros factores, una mayor influencia en los resultados académicos de los alumnos, y que la variación de los resultados entre escuelas es más de cuatro veces la variación que se presenta dentro de las escuelas, cuando en los países de primer mundo sucede lo contrario. El clima del aula es un indicador compuesto con las siguientes tres preguntas que el alumno respondió:

- ¿Hay alumnos en la clase que molestan a los otros?

- ¿Ocurren peleas con frecuencia entre ellos?
- ¿Los estudiantes de la clase son buenos amigos?

Lo que hemos encontrado en México, en nuestras evaluaciones cualitativas, es que en las escuelas de bajos resultados, los docentes alientan conflictos entre los alumnos o no los pueden o intentan corregir; y al abandonar mucho tiempo a los educandos en las aulas, propician las condiciones para multiplicar dichos conflictos. Los resultados del estudio coordinado por el Laboratorio se encuentran de manera resumida más adelante en este mismo texto, y el documento completo se encuentra disponible en la página web de la SEP.

Por otro lado, después de varios años de evaluaciones cualitativas y análisis de los factores asociados mediante diferentes instrumentos, los hallazgos mencionados siguen vigentes. En este escrito se muestran los resultados numéricos de los análisis de factores asociados al logro académico, pero antes de presentarlos, se listan a continuación los hallazgos más destacados que hemos encontrado en las escuelas primarias de nuestro país que en ese momento llevaba varios ciclos escolares incrementando los resultados académicos de sus alumnos:

- El liderazgo académico y organizacional del directivo, con un consecuente mejoramiento del clima escolar y apego a la normatividad vigente.

Las prácticas docentes adaptables a grupos de estudiantes heterogéneos y caracterizadas por un trato afectuoso y personalizado.

- Un marcado interés del profesorado por su actualización y desarrollo profesional.
- Visión clara de las metas, los deberes y las tareas del personal directivo, docente y administrativo; así como un alto sentido de pertenencia al centro escolar.
- Los contenidos son ubicados en contexto para que tengan sentido en la vida cotidiana de los estudiantes.
- Un profundo interés de los padres en la formación académica de sus hijos dentro y fuera de la escuela.
- La supervisión sistemática del trabajo de los alumnos, tanto al interior del aula como el encargado para casa, con su correspondiente revisión y corrección.
- La diversificación de las estrategias didácticas al tratar los contenidos temáticos e incorporando el juego como actividad que promueve el aprendizaje.
- El uso de sus diversos recursos de apoyo, entre los que destacan los materiales didácticos.
- Una alta valoración del trabajo en equipos.
- El director da prioridad a las actividades académicas.
- En el Consejo Técnico se discuten frecuentemente asuntos pedagógicos.

- Se observa que las normas son tomadas en consideración por los docentes, especialmente en cuanto a disciplina y puntualidad.
- Los maestros son asignados a los grados de forma colegiada.
- Los docentes participan de forma directa en las decisiones sobre la vida escolar.
- Los profesores asignan importancia a la participación en concursos escolares.
- El supervisor se hace presente en la escuela, observa clases, hace recomendaciones pedagógicas y estimula con orientación académica.
- Los padres de familia y los estudiantes tienen altas expectativas sobre su futuro escolar.
- Uso intensivo de material didáctico diferente del libro de texto.
- Se solicita a los padres de familia su apoyo para supervisar y ayudar a sus hijos en las tareas escolares.
- En las decisiones dentro del aula se sigue un plan de clase preparado con anticipación.
- Se trabaja con entusiasmo en la preparación de los estudiantes para participar en concursos académicos.
- Los docentes tienen una perspectiva amplia de la evaluación, la cual aplican considerando aspectos adicionales a los exámenes, tales como: puntualidad, participación, disciplina.
- Las limitaciones en la infraestructura material del plantel sólo poseen una relativa influencia sobre el aprovechamiento escolar de sus educandos.

Finalmente, para precisar las grandes diferencias de resultados académicos que se presentan entre las escuelas de nuestro país, damos a conocer una parte de lo obtenido en la medición de Estándares Nacionales de primaria en el año 2000.

Las diferencias medias entre modalidades son grandes:

• Tabla Comparativa por Estratos •

Estrato	Porcentaje de alumnos con nivel de logro satisfactorio
Urbano privado	70.8
Urbano público	54.1
Rural público	42.3
Cursos comunitarios	37.8
Educación indígena	25.3
Nacional	50.9

Pero las diferencias entre escuelas son graves, pues en el 10% de los planteles del país con más altos resultados, un 83% de los alumnos obtienen logros satisfactorios, mientras que en el 10% de las escuelas con más bajos resultados sólo el 8% de los alumnos obtienen logros satisfactorios.

El porcentaje de escuelas para cada modalidad que se encuentra en los deciles referidos son las siguientes:

• Tabla Comparativa de Escuelas por Modalidad •

	Porcentaje de escuelas por modalidad				
	Urbano privado	Urbano público	Rural público	Cursos comunitarios	Educación indígena
10% de las escuelas del país con los más bajos resultados	0	1.9	9.6	16.4	33.9
10% de las escuelas del país con los más altos resultados	40.7	11.0	8.9	4.7	1.2

Cuando el análisis se realiza con base en los resultados por alumno tenemos lo siguiente:

• Tabla Comparativa de Alumnos por Modalidad •

	Porcentaje de escuelas por modalidad				
	Urbano privado	Urbano público	Rural público	Cursos comunitarios	Educación indígena
10% de las escuelas del país con los más bajos resultados	4.2	7.5	14.1	17.3	30.3
10% de las escuelas del país con los más altos resultados	24.7	10.3	6.8	4.1	1.8

5. PROSPECTIVA

La DGE no ha culminado, ni mucho menos, sus tareas. En el corto plazo habrá de emprender una serie de acciones encaminadas a brindar un mejor servicio a sus usuarios y a enriquecer el conocimiento de la educación básica y normal. Actuar en esta dirección es una prioridad, más aún cuando el momento histórico actual exige a los educandos una mejor formación.

Sería largo enumerar los proyectos que aspira concretar la DGE, pero tampoco sería conveniente dejar de esbozarlos. Por un lado, la medición de los estándares nacionales consolidará próximamente el tema de la escala única para ubicar los resultados de los alumnos, e irá incorporando otras asignaturas paulatinamente; el IDANIS, por su lado, será el impulsor de una tarea de difusión de los marcos teórico-metodológicos con que trabaja la DGE en ese nivel; la intervención de la Dependencia en el subsistema de educación normal seguirá definida por el respeto a la normatividad y la transparencia, para lo cual se

explotarán los recursos tecnológicos que garantizan prontitud en la obtención de los resultados y efectividad en su difusión; en la educación primaria, tendrá lugar la aplicación de un nuevo proyecto: la Evaluación de las Escuelas Apoyadas por Programas Compensatorios, que implicará la aplicación de exámenes a casi tres millones de alumnos en casi 50 mil escuelas ubicadas en las comunidades rurales más pobres y más pequeñas en todo el país; por su parte, la evaluación cualitativa seguirá siendo un emplazamiento utilizado para acceder a la comprensión de fenómenos en el microcosmos escolar que hasta la fecha no han sido abordados de manera suficiente por la autoridad educativa; y la evaluación del Programa Carrera Magisterial seguirá enriqueciéndose gracias a la conformación de mejores pruebas; finalmente, el acceso a la evaluación del Programa de Escuelas de Calidad, se abre como una posibilidad inédita para la evaluación de programas, lo que representa un avance muy significativo para el área, que sin duda repercutirá en el Sector.

Los planes anteriores tienen un sentido y aspiran a una meta: La evaluación educativa constituye la estrategia para contar con información válida y confiable que permita identificar aciertos y desaciertos en el fenómeno educativo. Por ello es básica para orientar la mejora de los actores, escenarios y momentos que están presentes en la formación de los mexicanos. Esto requiere, en primer término, del acuerdo entre evaluadores y evaluados. La evaluación no es una imposición ni debe parecerlo. En la medida que conviene a todos, resultas esenciales el diálogo y el consenso.

La DGE ha venido trabajando en este sentido, pero no deja de reconocer que la información que genera sólo será cabalmente explotada en la medida en que se trascienda definitivamente el esquema que identifica a la evaluación con la fiscalización. Si la información que genera la evaluación es reconocida y aceptada por los diversos usuarios, constituirá un elemento primordial para lograr que todos, quienes participan en el hecho educativo asuman plenamente su responsabilidad en los resultados del mismo. Sólo con este antecedente la rendición de cuentas, a la que todo servidor público se encuentra obligado, podrá partir de una base firme.

En lo que toca a la educación, la rendición de cuentas se debe dar a conocer las acciones realizadas y los logros obtenidos en función de las metas establecidas en cada uno de los niveles de acción. Desde la perspectiva de la DGE esta rendición de cuentas debe iniciarse desde las instancias federales de más alto nivel jerárquico, presentando a la vez un esquema claro para la rendición de cuentas se efectúe en el resto de las instancias llegando, inclusive, a las escuelas.

En el diseño de tal este esquema, debe considerarse que la cultura de la evaluación es un proceso histórico que no puede precipitarse, pero tampoco detenerse. De no tenerse en cuenta esta situación, existe un gran riesgo de que el ejercicio de la rendición de cuentas, lejos de apoyar el desarrollo de la cultura de la evaluación, reafirme las concepciones que la connotan como mecanismo de castigo y de exhibición.■