



2011 - Volumen 4, Número 1

Evaluación Educativa para la Justicia Social



<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2.html>

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

La Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Dirección:

F. Javier Murillo
Marcela Román

Editora:

Verónica González

Comité Directivo:

Marcela Gajardo (PREAL - Chile)
Sergio Martinic V. (PUC - Chile)
Carlos Pardo (ICFES - Colombia)
Margarita Poggi (IIPE/UNESCO - Argentina)
Francisco Soares (UMG - Brasil)
Héctor Valdés (ICCP - Cuba)

Comité Científico:

Juan Manuel Álvarez Méndez (UCM - España)
Patricia Arregui (GRADE - Perú)
Daniel Bogoya (UPN - Colombia)
Nigel Brooke (UMG - Brasil)
Leonor Cariola (MINEDUC - Chile)
María do Carmo Clímaco (Portugal)
Cristian Cox (PUC - Chile)
Santiago Cuetto (Grade - Perú)
Tabaré Fernández (ANEP - Uruguay)
Juan Enrique Froemel (Min. Ed. – Qatar)
Rubén Klein (Fund. Cesgranrio – Brasil)
Luis Lizasoain (UPV - España)
Jorge Manzi (PUC - Chile)
Joan Mateo (UB - España)
Liliana Miranda (MINEDU - Perú)
Carlos Muñoz-Izquierdo (UIA – México)
Margarita Peña (ICFES - Colombia)
Dagmar Raczynski (Asesorías para el desarrollo - Chile)
Héctor Rizo (UAO - Colombia)
Guadalupe Ruiz (INEE - México)
Mario Rueda (UNAM - México)
Ernesto Schiefelbein (CIDE – Chile)
Alejandra Schulmeyer (INEP - Brasil)
Javier Tejedor (USAL – España)
Flavia Terigi (UBA/UNGS - Argentina)
Alexandre Ventura (IGE - Portugal)



Presentación

- Una Evaluación Justa para una Sociedad Justa** 3
F. Javier Murillo y Reyes Hernández Castilla

Sección temática: Evaluación Educativa para la Justicia Social

- Evaluación Educativa para la Justicia Social** 7
F. Javier Murillo, Marcela Román y Reyes Hernández Castilla

- La Importancia del Crecimiento Interno y el Bienestar Comunitario en la Evaluación Educativa para la Justicia Social** 24
Emphasizing Inner Growth and Community Welfare in Educational Evaluation for Social Justice 38
Connie E. North

- El Valor Social de la Educación: entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Metodológicas para su Evaluación** 51
J.M. Jorret, M.J. Perales y P. Sánchez-Delgado

- Evaluación para la Inclusión Educativa** 78
M^a Antonia Casanova

- Evaluar en Contextos de Exclusión Educativa. Buenas Prácticas e Inclusión Social** 90
Francisco Javier Amores Fernández y Maximiliano Ritacco Real

- Vouchers Escolares y Justicia Social: Evidencia de Washington, DC** 109
Patrick J. Wolf y Jessica Boccardo

- "Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas". Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la justicia social** 135
Leonel Pérez Expósito y Daniel Alejandro González Aguilar

- Construir Procesos de Evaluación de la Calidad Educativa Pertinentes para los Sistemas de Educación Indígena en México: El caso del Estado de Michoacán** 149
José Francisco Martínez Preciado

Sección de Temática Libre

- Eficacia del Programa Educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un Autodiagnóstico a través del Modelo CIPP** 168
Javier Damián Simón y Eusebio Montes Pauda

Memorias

- 2008-2010: Memoria de los tres primeros años de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa** 201
Marcela Román y F. Javier Murillo



ISSN: 1989-0397

UNA EVALUACIÓN JUSTA PARA UNA SOCIEDAD JUSTA

A FAIR EVALUATION FOR A FAIR SOCIETY

UMA AVALIAÇÃO JUSTA PARA UMA SOCIEDADE JUSTA

F. Javier Murillo y Reyes Hernández Castilla

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/editorial.pdf>

La escuela, el sistema educativo en su conjunto, no sólo reproduce y mantiene las desigualdades de la sociedad, es la principal estrategia para el mantenimiento de las mismas. La educación formal es el instrumento que utilizan los "dominadores" para perpetuar las diferencias, para darles un valor legal. Así, la evaluación educativa, con su capacidad para distinguir entre competentes e incompetentes, los que saben y los que no saben, convierte a niños y niñas, a jóvenes y a adultos en exitosos o en fracasados; con su poder de otorgar títulos, legaliza y justifica las desigualdades y quizá, con ello, las exclusiones y la discriminación.

Pero, al igual que creemos que es posible otra educación, también otra evaluación es posible, una evaluación para la Justicia Social.

La evaluación educativa para la Justicia Social es, de entrada, aquella que tiene el potencial para reducir los efectos de esta variedad de desventajas que los alumnos pueden experimentar debido a su situación económica, etnia, capacidad, sexo, lengua materna o identidad sexual. Pero quizá no sólo eso: ha de ser una evaluación que contribuya a una mejor educación, una educación que trabaje por una sociedad justa. Esta perspectiva parte de la idea de que la evaluación educativa puede convertirse en un elemento crítico que contribuya a profundizar y perpetuar las desigualdades de los estudiantes más desfavorecidos. Una evaluación injusta acrecienta la injusticia social; los alumnos con desventajas son especialmente vulnerables a procesos de evaluación injustos.

Pero también la evaluación educativa para la justicia social puede entenderse como instrumento para valorar el progreso de la Justicia Social, entendida como tal y no tan sólo como un fin en sí misma. La evaluación permite la definición de lo que se pretende y el establecimiento de metas a corto y medio plazo. Una evaluación educativa para la Justicia Social ayuda a conocer cómo se plantean los cambios, reflexionar sobre las acciones, medir y rendir cuentas sobre las estrategias, recoger información sobre los procesos y la planificación, así como reconocer las personas relevantes implicadas en ellos. Asimismo, contribuye al establecimiento y definición de indicadores de proceso y de producto vinculados con la promoción de la Justicia Social. Pero, además, la implementación de su evaluación desencadena estrategias de cambio y la construcción de procesos críticos, necesarios para la mejora y la promoción de la equidad.

Las injusticias no surgen necesariamente de los atributos de las personas sino de las acciones, asunciones, creencias y prejuicios de otros. En ese sentido, algunas personas son injustamente tratadas por razón de su género, estilo de vida, etnia, cultura, religión, capacidad o discapacidad intelectual. ¿La evaluación educativa respeta y contempla esta diversidad o perpetua y acrecienta este proceso de segregación? En este sentido, la Evaluación Educativa para la Justicia Social representa una reflexión y una práctica fundamental para avanzar hacia una educación más justa y equitativa.

Con esa perspectiva de fondo, en este número monográfico de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa se reúnen ocho artículos que abordan la evaluación educativa para la justicia social desde diferentes puntos de vista.

Los investigadores F. Javier Murillo, Marcela Román y Reyes Hernández Castilla elaboran el artículo marco en el que definen qué es Justicia Social y la Educación para la Justicia Social como punto base para analizar cómo debe ser una evaluación que trabaje para su consecución. Para ello

distinguen, como se hace en esta presentación, la evaluación educativa que contribuye a lograr una educación más justa, y la evaluación de la educación en su enfoque de justicia social.

Por su parte, Connie E. North, profesora de la Universidad de Maryland, analiza los exámenes estandarizados que fomentan la exclusión e indaga en posibles alternativas a ellos. De esta forma, concluye que la evaluación educativa para la justicia social debe atender no sólo al logro académico de los alumnos, sino también al desarrollo social y personal que puedan mitigar el dolor humano y la degradación del medio ambiente. Según ella, este tipo de evaluaciones podría originarse desde dos perspectivas. Una externa, en la que se observan y perciben nuestras acciones en el mundo y otra interna, que recupere el crecimiento íntimo de nuestras vidas.

Desde la Universidad de Valencia (España), Jesús Jornet, María Jesús Perales y Purificación Sánchez Delgado abordan lo que llaman el Valor Social de la Educación y su evaluación. Para ellos, el Valor Social de la Educación puede ser entendido como la utilidad que tiene la educación para el bienestar personal y social; distinguen el Valor Social de la Educación Objetivo, la utilidad objetiva medida a través de indicadores estadísticos referidos a diversos factores que involucran la educación, y el Valor Social de la Educación Subjetivo, como la percepción que tienen las personas acerca de la utilidad de la educación tanto para el desarrollo personal como para el social. Desde este enfoque doble, aportan una referencia acerca de posibles indicadores e instrumentos para su evaluación.

Una educación para la Justicia Social, como punto de partida, debe ser una educación inclusiva. Desde esos planteamientos, M^a Antonia Casanova aborda la Evaluación para la Inclusión Educativa. En su artículo propone un modelo de evaluación que favorezca la educación inclusiva como única válida para las sociedades democráticas. La idea de fondo es la necesidad de introducir variadas técnicas e instrumentos para evaluar los avances del alumnado, especialmente en la educación obligatoria, de modo que la evaluación, como elemento curricular decisivo, contribuya de modo eficaz a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, a la calidad de la educación para todos.

F. Javier Amores y Máximo Ritacco se centran en identificar buenas prácticas que, dentro de los programas y medidas encaminados a reducir o erradicar el fracaso escolar, están relacionadas con el proceso evaluativo y tienen en cuenta las dinámicas organizativas, las relaciones personales y las adaptaciones curriculares y pedagógicas, todo ello vinculado a la situación del alumnado en su contexto. Para ello estudian en profundidad la experiencia de tres institutos públicos de enseñanza secundaria, situados en zonas marginales de la provincia de Granada (España).

Desde los Estados Unidos, Patrick J. Wolf y Jessica Boccardo evalúan un caso concreto desde la perspectiva de la Justicia Social, el de los Vouchers Escolares del Programa de Becas de Oportunidad del Distrito de Columbia (OSP). Más allá de sus resultados, es interesante la aplicación de las ideas de John Rawls como marco para la evaluación para la Justicia Social.

Con el sugerente título: "Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas". Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la justicia social, los profesores de la mexicana Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Leonel Pérez Expósito y Daniel Alejandro González Aguilar, abordan la evaluación como una de las prácticas escolares que por su recurrencia y centralidad en la cultura escolar representa una oportunidad especial para enseñar y aprender, resistir o apropiarse algunos significados asociados a la justicia

social. Según estos autores, existen procesos de evaluación del aprendizaje en los que subyacen concepciones dispares sobre la justicia. En una lógica de evaluación centrada en la diferenciación y fabricación de jerarquías, por un lado, se identifican principios propios de una concepción que llamamos liberal: igualdad formal de oportunidades, imparcialidad, y el mérito como criterio diferenciador y distributivo. Por otro lado, la lógica de la regulación de los aprendizajes alude a una noción de justicia social con principios opuestos a la concepción previa: reconocimiento explícito de las diferencias (individuales y grupales), reconocimiento de las diversas desigualdades sociales como producto de distintos procesos opresivos de carácter histórico-estructural, y el diálogo entre visiones parciales para la construcción del juicio. Con ello, sugieren que según la lógica a la que tienda nuestra evaluación, según serán los significados que enseñamos sobre la justicia social.

Esta sección temática se cierre con un artículo que enfrenta los retos de la evaluación educativa para la Justicia Social: construir procesos de Evaluación sensibles a los sistemas de educación indígena. El profesor José Francisco Martínez Preciado propone una metodología para construir mecanismos de evaluación de la calidad que aspiran ser pertinentes a las características de las comunidades originarias de México. El proceso descansa en considerar que el término "calidad educativa" requiere de negociación y razonamiento público para ser útil en el proceso de mejora escolar.

En la temática libre se presenta el artículo "Eficacia del Programa Educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un Autodiagnóstico a través del Modelo CIPP", de Javier Damián Simón y Eusebio Montes Pauda. Se cierra esta sección con la Memoria de lo que ha sido la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa durante estos tres primeros años de existencia.





ISSN: 1989-0397

EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA LA JUSTICIA SOCIAL

EDUCATIONAL EVALUATION FOR SOCIAL JUSTICE

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PELA JUSTIÇA SOCIAL

F. Javier Murillo, Marcela Román y Reyes Hernández Castilla

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2011

Fecha de dictaminación: 26 de abril de 2011

Fecha de aceptación: 26 de abril de 2011

La evaluación es, sin duda, un componente clave no sólo para acompañar y dar cuenta de logros y aciertos en los propósitos y caminos elegidos, sino que además debe orientar e iluminar el sentido y metas que han de envolver y caracterizar a la educación. Desde esta perspectiva, es necesario incluir y discutir la evaluación como pieza fundamental en el debate respecto al tipo de educación que debe darse desde los Estados y sistemas para avanzar en la construcción de sociedades más justas, participativas y democráticas.

La demanda por una mayor justicia en educación y por una educación que contribuya a lograr una sociedad más justa, es el último, desesperado y urgente reclamo social por detener la reproducción y consagración de las enormes desigualdades que, al interior de cada país, marginan y excluyen de beneficios y oportunidades de todo tipo a los segmentos más pobres y vulnerables de la población.

A una educación justa se le exige, al menos, que logre revertir los actuales determinismos sociales que predicen y definen los resultados y desempeños que alcanzan los niños, niñas y jóvenes según el grupo cultural o nivel socioeconómico al cual pertenecen: aprenden más y alcanzan mejores resultados quienes pertenecen a los grupos y segmentos con mayores recursos económicos y capitales socioculturales. A una escuela justa se le demanda ser capaz de ofrecer una formación de calidad, igualitaria y, que asumiendo las diferencias de sus estudiantes, lo haga en un espacio democrático y desde una perspectiva de derechos humanos.

Acorde con tales demandas y exigencias, a la evaluación podemos pedirle, por una parte, que contribuya a la consecución de una educación en y para la Justicia Social; y, por otro, que ayude en la identificación de cuáles han de ser las características de una educación que efectivamente sea la puerta de entrada a una sociedad inclusiva, igualitaria y democrática, que señale y muestre el camino y las prioridades para recorrerlo con éxito.

El potencial político, técnico y metodológico de la evaluación contribuye a reconocer los elementos, interacciones y las características que deben tener los sistemas y escuelas para educar desde y para la Justicia Social. Desde su mirada, es posible revisar y presionar por regulaciones y normativas que colaboren en conseguir una educación de alta calidad en todos sus niveles. Calidad que se ha de verse reflejada en el universal e igualitario acceso al conocimiento, pero también en su capacidad para formar ciudadanos íntegros, competentes, solidarios, reflexivos, capaces de ser y convivir con otros y, con las competencias necesarias para una participación social plena e igualitaria. Es decir, una educación que contribuya en la transformación de la sociedad.

Se parte de una interrogante: ¿cuál ha de ser el tipo de evaluación que aporte insumos en la dirección señalada?. El artículo expone y recorre así, el objeto y sentido de la evaluación educativa en el marco de una educación desde y para la Justicia Social. De manera inevitable, nos detenemos a identificar y discutir cuáles son los principios y objetivos de una educación que contribuya de forma determinante a la disminución de las injusticias sociales para, desde allí, proponer algunos criterios, componentes y condiciones que ha de reunir la evaluación de las políticas, los sistemas y las escuelas, para constituirse en una aliada esencial para el éxito educativo.

El texto se inicia con la revisión del sentido y perspectiva desde donde abordar y comprender el desafío y metas de la Justicia Social. En tal discusión, se enmarcan las demandas hacia la educación, sus sistemas y escuelas. Con ese camino recorrido, se aportarán ideas en dos sentidos: cómo hacer una evaluación justa que contribuya a una educación para la Justicia Social y cómo la evaluación debe ayudarnos

determinando los avances y retos futuros en esta tarea. Unas palabras finales cierran esta breve aportación.

1. LA JUSTICIA SOCIAL COMO UTOPIA ALCANZABLE

Justicia Social es un término del que todo el mundo habla pero que pocos serían capaces de definir con claridad; y más difícil aún es encontrar una acepción que a todos satisfaga. Quizá porque, en primer término, es un concepto altamente político: refleja nuestra visión de la sociedad, nuestros deseos y anhelos de un mundo mejor. Pero también porque es un concepto cambiante, en continua evolución. Nos gusta por eso la idea de Griffiths (2003) de considerar la Justicia Social como un verbo: es decir, un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado una vez y para todos: siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora.

Sin evitar un ápice su carácter político y dinámico, creemos que es necesario poner sobre la mesa algunos elementos que nos ayuden a configurar una definición de Justicia Social que nos ayude a establecer vínculos con la Educación, al menos como un elemento de reflexión para el necesario debate informado.

En esencia, tres conceptos están en la base de la Justicia Social (Gewirtz, 1998; Gewirtz y Cribb, 2002): Distribución (Rawls, 1971; Sen 2010), Reconocimiento (Fraser, 1997; Cole, 2000; Irvine, 2003) y Participación (Miller, 1999; Bell, 1997; Hartnett, 2001; Lee e Hipolito-Delgado, 2007). El primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales; el segundo en el reconocimiento y el respeto social y cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad. Obviamente, no son conceptos independientes, sino que comparten muchos de sus planteamientos. Así, por ejemplo, la marginación económica está normalmente asociada al clasismo, lo que es un ejemplo del no reconocimiento social ni material, lo mismo se puede decir de los que son discriminados por razones de etnia, género, habilidad u otras dimensiones culturales y sufren con mayor probabilidad explotación económica.

Profundizando en estas conceptualizaciones, la primera aborda la Justicia Social entendida como *Justicia distributiva* que puede ser contemplada bajo cuatro principios básicos: a) La Justicia *igualitaria*, en la que cada persona recibe una parte igual de los bienes que se distribuyen, aunque ello implique mantener las diferencias de origen o un reparto inmerecido; b) La Justicia *basada en las necesidades*, aunque quizá sería más adecuado decir la distribución de acuerdo con las necesidades; c) La Justicia fundamentada en el *mérito*, puesto que los que más contribuyen más beneficios obtienen; y, d) La Justicia de acuerdo con la *diferencia*, que implica una distribución diferencial, pero cuyo criterio consiste en beneficiar a los más desaventajados, por lo que se aplica un principio de compensación y de discriminación positiva.

Este primer planteamiento de Justicia *distributiva* lleva implícito el concepto de reparto y el criterio que utilizamos para él. Sin embargo, no se plantea como cuestión única pues es también interesante conocer qué es lo que se está distribuyendo. Así, por ejemplo, la Justicia Social vista y asumida desde Rawls (1971), demanda igualdad entre todos en los bienes primarios básicos ("justicia como equidad") y, en tal condición, establece que lo que hay que distribuir son dichos *bienes primarios*, entre los que se encuentran los derechos y libertades básicas, el ingreso y la riqueza, las instituciones políticas y económicas, y los poderes y prerrogativas de los puestos de responsabilidad. En la teoría de Rawls, la

justicia representa la primera virtud de las instituciones, y el objeto de sus principios ha de ser por tanto, la estructura básica de la sociedad, esto es, la manera en la cual las instituciones de una sociedad se integran y articulan en un sistema para repartir los derechos, deberes e ingresos entre los individuos.

Pero bajo este primer planteamiento también se propone la distribución de ciertas capacidades mínimas que -en condiciones de libertad real *como poder y no como control*- permitan la toma de decisión y la participación en igualdad de condiciones y derechos de los individuos. En esta línea, quizá una de las aportaciones más sugerentes es la realizada por Amartya Sen (1997), que enmarca la Justicia Social y sus principios, en la búsqueda y aseguramiento de la libertad de las personas para elegir distintos modos de vivir. Para Sen (1995), la pregunta que debiera importar y que nos desafía a contestar es cómo reducir la injusticia presente en nuestras sociedades, por encima de los debates acerca de cuál ha de ser la naturaleza de una justicia perfecta o cómo alcanzarla. El acento y prioridad está puesto en la existencia de injusticias claramente superables y que estamos dispuestos a corregir.

Desde esta perspectiva, su propuesta es atender a las capacidades que requieren los individuos para llevar a cabo un tipo de vida u otro. Este conjunto de capacidades son el reflejo de la libertad que efectivamente disponen los individuos para participar en la sociedad [funcionamiento], la manera en que valoran y desean. Para este pensador, la búsqueda de justicia -y la eliminación de la injusticia-, no debe concentrarse así en la igualdad de bienes primarios o de ciertos recursos, por cuanto ellos no reflejan o dan cuenta de la libertad de que se dispone para ser o hacer. Lo que verdaderamente importa son las capacidades -que disponen los individuos para transformar dichos bienes y recursos en "estados de ser y hacer", es decir, en funcionamientos o realizaciones que los sujetos valoran (Sen, 1997). Las sociedades han de asegurar y procurar que todos sus individuos dispongan de la más amplia libertad para alcanzar funcionamientos básicos que les permitan participar plenamente en ella (Sen, 1995).

Un segundo planteamiento del concepto de Justicia Social es *el Reconocimiento*, entendido como Justicia *relacional o cultural*. Se concibe como justicia la ausencia de dominación cultural (Fraser, 1997) implicando una visibilidad de las perspectivas y características de las minorías étnicas, raciales, sexuales y culturales en un sentido amplio. Este paradigma sitúa al reconocimiento en el centro, como un desarrollo de una política de identidad en el que se explican diferentes modos de opresión vinculados a la identidad como el sexismo, el racismo, el heterosexismo o el "habilidadismo", entre otros.

Fraser (1997) propone un modelo en el que la justicia distributiva y la justicia del reconocimiento se integran en una síntesis que asume los aspectos emancipadores de ambas reivindicaciones. Por un lado, la política de redistribución atribuye las diferencias a estructuras socialmente injustas por lo que propone como modo de solución la reestructuración económica. Mientras que la justicia basada en el reconocimiento de diferencias y del significado que se les adjudica, propone un cambio cultural o simbólico. En este sentido, se abre para Fraser una "tercera vía" que permite satisfacer los requisitos de justicia para todos, en los que convergen las reivindicaciones de la redistribución y el reconocimiento.

Finalmente, una tercera acepción del concepto de Justicia Social implica entenderla como *participación*. La justicia implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social. Este elemento es interesante para aquellos que son sistemáticamente excluidos por su origen, edad, género, habilidad, educación o situación socioeconómica. De tal forma que la Justicia Social descansa en la distribución de recursos, pero en un sentido más amplio alcanza a la distribución de bienes asociados con la igualdad de oportunidades, el acceso al poder y la posibilidad de participar en diferentes ámbitos públicos (Fraser y Honneth, 2003).

2. EDUCACIÓN DESDE Y PARA LA JUSTICIA SOCIAL

La búsqueda de una Justicia Social que oriente y promueva sociedades cohesionadas, igualitarias e inclusivas, con sistemas, instituciones y mecanismos que aseguren el acceso a ciertos bienes primarios, la plena participación, la adquisición y desarrollo de capacidades y la libertad de los sujetos para optar y concretar un estilo o forma de vida, se fundamenta en una educación que sea el soporte y el aval de tal realización. Lo anterior nos lleva a profundizar y reconceptualizarla a partir de las perspectivas, principios y criterios implicados en los tres planteamientos anteriormente revisados (Bolívar, 2005; Kohli, 2005; North, 2006). En coherencia con ello, es posible destacar los siguientes principios:

- **Calidad alta y justa distribución.** Una educación pertinente, relevante e igual en objetivos para todos, pero en la que se le dedique más esfuerzo y recursos a aquellos que por origen, cultura, lengua materna o capacidades más lo necesitan.
- **Reconocimiento e identidad.** Una educación que no sólo instala condiciones, sino que promueve el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales de los y las estudiantes.
- **Plena participación.** Una educación que fomente y asegure no sólo el aprendizaje, sino la participación de todos y todas en un ambiente de libertad y sana convivencia.

Ciertamente se requiere mucho más que “claridad” respecto de criterios y principios para que nuestras sociedades organicen sus sistemas y ordenen centros y escuelas, con el propósito de responder a una educación que trabaje desde y para la Justicia Social. Ponernos de acuerdo en redefinir el sentido y prioridad de la educación parece ser el primer y más cuerdo paso en esta necesaria búsqueda.

Sin consenso social y claridad en el “para qué de la educación”, volvemos a quedar en manos de las intenciones o prioridades de las autoridades políticas de turno, a merced de las propias visiones, voluntades y capacidades de administradores, directivos y docentes en los distintos sistemas y escuelas desde sus condiciones, recursos, especificidades y particularidades. A avanzar y retroceder como consecuencia de aciertos y fallos, de ensayo y error. Sólo entonces, y como resultado del debate, establecido y consensuando el fin último de la educación, será tiempo de reflexionar respecto de qué espacios, sistemas y regulaciones lo harán más viable y realizable en distintos contextos y realidades.

El giro o *cambio de sentido* ha de afectar la esencia o núcleo mismo desde donde se ha asumido y aceptado por ya demasiado tiempo. Desde nuestra mirada, una educación desde y para la Justicia Social exige superar su actual condición de ser un servicio ofrecido, orientado y regulado desde criterios y principios de mercado, para pasar a aprehenderse y levantarse como un derecho ejercido en plenitud por todo niño, niña o joven en formación. Derecho a la inclusión, la libertad y la deliberación. Es tiempo de transitar desde una educación cuya preocupación central ha sido la formación de “capital humano” (competitividad y productividad básicamente), hacia una que ponga en el centro el desarrollo de ciudadanos libres, autónomos, reflexivos, democráticos, tolerantes, deliberantes, competentes, sensibles ante las injusticias y dispuestos a denunciarlas para trabajar por una sociedad justa. Es decir, sujetos capaces de *ser y hacer con* otros, de mirarse, reconocerse y respetarse desde esos otros, iguales en dignidad, capacidad y libertad.

Desde este marco, su prioridad entonces será la formación ciudadana/cívica, no entendida como una simple asignatura sino como un enfoque transversal dinamizador que nutre y transita por todos los elementos del currículo e irradia a todas las materias que lo estructuran. Son así, los aprendizajes, las

habilidades, los principios y valores propios de la formación cívica, los que darán sentido y en torno a los cuales se debiera ordenar el currículo escolar; el resto de las disciplinas, los saberes, relaciones y procedimientos, así como el conjunto de los aprendizajes y capacidades buscadas desde cada grado y nivel. Una educación ciudadana pertinente y significativa resulta vital para construir y convivir en una sociedad que respete y promueva la participación, que apueste por el colectivo y no sólo por el individuo, que priorice relaciones de reciprocidad y responsabilidad mutua, por sobre la competencia o el mercado.

Sin embargo, lo anterior no basta; una educación para la Justicia Social requiere además preparar rigurosamente a los sujetos, fortaleciendo en ellos aquellas capacidades y habilidades que les permitirán actuar, desarrollarse y desempeñarse en los ámbitos cotidianos, familiares, laborales y productivos, de acuerdo con lo deseado y optado por ellos. Se trata así de una educación que desarrolla y distribuye un conjunto de capacidades o posibilidades para que los individuos puedan efectivamente poner en juego fuera de la escuela, las que han de asegurar entre otros, el permanente acceso al conocimiento, la plena participación, la movilidad, desarrollo humano integral.

Desde esta reconceptualización de la educación, no es posible obviar que su tarea ha de acompañar el ciclo vital de los individuos. Es decir, la educación es un derecho que se vive y ejerce a lo largo de las distintas etapas del desarrollo de las personas. La educación así entendida, es un proceso que está permanentemente al servicio del aprendizaje, de la apropiación y manejo de competencias para la vida, de la incorporación plena e igualitaria de principios y valores éticos y ciudadanos de todos. Bajo tal demanda y, al igual que durante la escolaridad obligatoria (primaria y secundaria), se debe esperar que la educación temprana amplíe no sólo las capacidades y habilidades cognitivas de los niños y niñas de temprana edad, sino que fortalezca y propicie el desarrollo de las dimensiones social, emocional, cívica, ética y moral de ellos, promoviendo la dignidad humana a través del respeto de los derechos y libertades fundamentales de los niños y las niñas.

Esta educación ha de poder moverse y transitar en sistemas educativos que se sostengan en normativas, políticas y regulaciones que reduzcan la segregación de los estudiantes. Una educación que aporte en la reducción y eliminación de las injusticias sociales, requiere una mayor integración y menos segregación escolar, en tanto condiciones y medios para que los estudiantes manejen y se apropien de los aprendizajes y puedan alcanzar los desempeños y resultados necesarios. Calidad y Justicia Social no serán la exclusiva consecuencia de mejorar la oferta educativa para los más pobres o excluidos. La evidencia es contundente e inapelable: la calidad y equidad en educación requiere mucho más que políticas focalizadas, afirmativas o de discriminación positiva. En otras palabras, la heterogeneidad social y cultural de los estudiantes en cada escuela y mixtura social debe ser el pilar de una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos y todas. La Calidad y Justicia en Educación es, sin duda alguna, resultante del consenso social y por ende, aval de sus resultados y logros esperados. La falta de consenso y la ineficacia actual de los sistemas perjudican a los sectores más desaventajados y convierten la desigualdad en un problema de oportunidad individual más que un problema de ética y de justicia de la sociedad.

Desde el espacio escolar, la educación ha de promover y dar prioridad a la participación plena e igualitaria de los estudiantes en su proceso de aprender y ser. Esto supone trabajar estrechamente con ellos, sus familias y comunidades (sobre todo en contextos rurales y con poblaciones indígenas), desde sus expectativas, particularidades y características culturales. La educación que necesitamos debe ser capaz de reducir la fragmentación y debilitamiento del vínculo social que nos atraviesa y nos caracteriza. Estamos así apuntando a escuelas de calidad y justas, integradas socialmente, organizadas y enfocadas

para formar desde la diversidad. Espacios de socialización y formación académica, cultural y ética en donde se entrega una educación capaz de incorporar a una sociedad democrática posibilitando una trayectoria y experiencia de inclusión igualitaria para todos. Una escuela en donde todos aprenden, desarrollan y fortalecen sus capacidades al máximo para poder concretar sus genuinos y válidos proyectos de vida. En la que se reconocen los valores y las capacidades que cada uno de los escolares tiene y puede desarrollar.

Estas escuelas reclaman y necesitan docentes competentes y motivados, líderes promotores de la Justicia Social, con claridad a la hora de reconocer el papel que juega la escuela en sus procesos y prácticas, así como para asumir y reparar las eventuales injusticias en su propia práctica; referentes para el ejercicio y respeto de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, así como capaces de centrar su tarea en la formación de ciudadanos reflexivos, deliberantes, éticos y portadores de los aprendizajes y capacidades necesarias para actuar y cambiar las sociedades (sus problemas e injusticias). Los múltiples y nuevos desafíos anteriores afectan a la formación inicial y continua de los profesores, para dar allí también un profundo giro de sentido y foco de atención. Pero también demanda que los Estados y las sociedades fortalezcan la profesión docente, cuidando y mejorando las condiciones para el ejercicio (salarios, recursos, clima institucional), así como el reconocimiento y valorización social de los maestros y maestras.

Los docentes que trabajan en y para la Justicia Social son capaces de reconocer las injusticias y de denunciarlas, y trabajan desde la escuela para que la transformación contribuya a suprimir esas injusticias. Deben concienciar a colegas y estudiantes del papel que tienen, de su capacidad de promover y reivindicar cambios reales en la sociedad para que ésta sea más justa y equitativa.

Del mismo modo, la conducción y gestión de los centros y escuelas de calidad *desde y para* la Justicia Social necesitan de líderes directivos que enmarcan su tarea desde la misión última de formar ciudadanos capaces, libres e iguales. Personas soñadoras y comprometidas, capaces de *identificar y articular una visión de la escuela centrada en la Justicia Social; ocupados y preocupados por desarrollar a las personas -estudiantes, docentes y familias-, que colaboran en la construcción de una cultura para la Justicia Social, no suponiendo en ningún caso, no estar centrados en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las competencias básicas, que fomentan la creación de comunidades profesionales de aprendizaje y la colaboración entre la familia y la escuela.*

Por último, una educación desde y para la Justicia Social requiere de escuelas generadoras de una cultura escolar de confianza y altas expectativas. Mantener y reproducir la desigualdad se explica también por la validación de un discurso que asume limitaciones y problemas en los estudiantes, sus familias y el contexto para alcanzar mejores resultados, pero que en esa misma realidad y condición, atribuye a la escuela los logros y avances. Los centros educativos, sus docentes y directivos han de caracterizarse por una confianza plena en la capacidad de aprender de los estudiantes y en responsabilizarse por lo que ellos logran y rinden, especialmente en aquellas escuelas de contextos de mayor pobreza y exclusión social histórica.

El recorrido anterior, sumado a los propósitos y caminos propios de la evaluación, muestra dos formas posibles de abordar la evaluación educativa para la Justicia Social: cómo debe ser la evaluación educativa para que sea más justa, y qué evaluar para dar cuenta del cumplimiento de los principios de la Justicia Social en educación. Aparecen así algunas condiciones y características de cómo esta evaluación debe ayudar a conformar una educación en Justicia Social y al mismo tiempo, cuáles son los focos o el qué evaluar a nivel de los sistemas y las escuelas, para orientar y dar cuenta de una educación justa que

aporte en la construcción de sociedades más justas. A continuación, desarrollaremos algunas ideas con respecto a estos planteamientos.

3. UNA EVALUACIÓN JUSTA PARA UNA EDUCACIÓN JUSTA

Desde la certeza del estratégico papel que puede cumplir la evaluación en la consecución de una verdadera educación para la Justicia Social, es evidente que difícilmente podremos aspirar a una educación para la Justicia Social si no contamos con un sistema y mecanismos de evaluación que sean coherentes con esos principios (Sirotnik, 1990).

Sin pretender ser exhaustivos, queremos señalar algunos elementos que deberían tenerse en cuenta:

3.1. Una evaluación justa para todos los estudiantes

Quizás el primer elemento irrenunciable de una educación para la Justicia Social, la condición *sine qua non*, es que todos y cada uno de los estudiantes aprenda. La evaluación es un componente esencial de ese aprendizaje, tanto para asegurarse de que se logra, como para orientar adecuadamente las medidas para su adquisición. Pero ni todos los y las estudiantes son iguales, ni la forma que tienen de aprender. Por ello, la evaluación que los acompañe y retroalimente en sus procesos y logros ha de considerar y reconocer la diversidad de los estudiantes en cultura, lengua materna, género, capacidad o clase social, entre otros.

Esto supone hacer posible el tránsito desde sistemas de evaluación diseñados para la mayoría de los estudiantes, hacia sistemas que asuman y sean capaces de dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad de los niños, niñas y jóvenes, en tanto colectivos con identidades, lenguas, universos simbólicos, recursos y necesidades propias. De esta forma, una evaluación para la Justicia Social requiere, como primera medida, analizar y reflejar el desarrollo, aprendizajes y desempeños de mujeres y hombres, con diferentes capacidades, pero iguales en derechos; de estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, provenientes de variados contextos y zonas geográficas; de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a diversos grupos étnicos o inmigrantes, entre otros, para así poder dar mayor relevancia y pertinencia a la educación que estos grupos y colectivos necesitan.

Hablamos de una perspectiva evaluativa capaz de hacer emerger lo diverso y distinto de los estudiantes para, desde allí, emitir juicios válidos y pertinentes respecto de lo que ellos logran en su proceso educativo, tanto como de los factores o condiciones que lo explican. Desde este enfoque, le atañe a la evaluación responder, por ejemplo, por el tipo y relevancia de las capacidades y competencias que la escuela consigue desarrollar en las diversas poblaciones estudiantiles, por el aporte que tiene la enseñanza a partir de la lengua materna, en la adquisición de habilidades y capacidades en la comunicación oral y escrita de la lengua dominante o, por las implicancias de la educación en el desarrollo socio-afectivo o la convivencia democrática de sus comunidades y estudiantes.

En otras palabras, la evaluación ha de contribuir a la mejora de los niveles de inclusión de la educación, facilitando la construcción de estrategias para que todos y todas puedan desarrollarse plenamente a partir de sus capacidades, saberes previos, intereses y necesidades. La justicia educativa -lo que implica su calidad- también se deberá medir por la capacidad de los sistemas escolares de incorporar y potenciar a todos los niños, niñas y jóvenes. Un rol importante de la evaluación es visibilizar cuanto esto no ocurre, dando cuenta de actos, sistemas, procesos y resultados injustos.

3.2. Evaluación del desarrollo integral de los estudiantes

Como se ha señalado, una educación en y para la Justicia Social exige que ésta logre un desarrollo integral de los y las estudiantes. En consecuencia, la evaluación de la educación debe dar respuesta al cumplimiento de esta misión.

Hay consenso en aceptar que es importante dar cuenta de los logros de los estudiantes en términos de la posibilidad de expresar y comunicarse, acceder y usar la información, desarrollar el pensamiento lógico, explorar y explicar fenómenos, entre otras facultades que se potencian con la enseñanza de la lengua y la matemática. Pero es igualmente relevante analizar y emitir juicios fundados respecto del aporte de la educación al desarrollo de actitudes, disposiciones y comportamientos relacionados con el conocimiento de sí mismo, las emociones propias y de los demás, las normas y principios que orientan una buena comunicación y crean relaciones de convivencia armónicas y propositivas. En esta mirada integral han de estar presentes con igual fuerza, los principios y criterios ofrecidos y adquiridos para la toma de decisiones que tienen que ver con respuestas éticas que hacen posible el respeto y valoración por el otro y la diversidad, así como la capacidad de proyectar y promover una sociedad justa e inclusiva.

Hay dos aspectos a considerar en este desafío para la evaluación: por un lado, la necesaria consideración de todas las dimensiones implicadas en el desarrollo integral de los sujetos; y, por otro, su abordaje en tanto dimensiones completamente interrelacionadas, que se nutren y se construyen en un permanente diálogo. La evaluación tiene gran poder en orientar y presionar a los sistemas, escuelas y actores en función de aquello que será evaluado. Efectivamente, uno de los efectos perversos de la evaluación es que parece que sólo es importante aquello que se evalúa, de tal forma que muchos docentes están centrando la formación en la enseñanza de las Matemáticas o la Lengua, olvidando que el desarrollo socio-efectivo y ético es tan importante como el cognitivo y de hecho lo favorece.

Por su parte, aun cuando la escuela no pretende ni organiza la enseñanza y el aprendizaje de estas dimensiones, como sí lo hace con los saberes formales, siempre incide y las afecta significativamente, siendo muy poco lo que se sabe al respecto. De esta manera, las consecuencias que la educación y la escuela tienen en estas dimensiones quedan sumergidas o ignoradas y por consiguiente, no se conoce qué es lo que ella debe mejorar para realmente desarrollar integralmente a los sujetos.

3.3. Evaluar el grado de compromiso e implicación de los estudiantes con la Justicia Social

Aunque sería posible incorporar este elemento en lo anterior, sería preciso abordar específicamente el estudio del compromiso de cada uno de los estudiantes en la consecución de una sociedad más justa y democrática. Se trata de ver hasta qué grado los y las estudiantes son verdaderamente agentes de cambio social, puesto que con sus actitudes y acciones contribuirán a transformar la sociedad cuando sean adultos. Importa por ejemplo, dar cuenta del grado de adhesión de los estudiantes a los principios democráticos, al respeto y promoción de los derechos humanos, tanto como de su preparación y capacidad para reconocer hechos y situaciones injustas, al tiempo que asumir roles y responsabilidad para aportar en su disminución. En otras palabras, la evaluación que necesitamos, ha de mirar más allá de lo que pasa con el estudiante en la escuela, para situarlo en la sociedad, en tanto ciudadano en igualdad de derechos, pero al mismo tiempo, comprometido con la Justicia Social. Consciente de las responsabilidades y deberes que -en tal búsqueda- lo comprometen e implican.

3.4. Evaluar la participación

De mayor complejidad, pero sin duda también de enorme relevancia, está la prioridad de las escuelas para promover y acrecentar la participación de su comunidad, especialmente de los estudiantes y sus familias, ya no tan sólo por sus positivos efectos en los aprendizajes y trayectorias escolares, sino por su incidencia en el desarrollo y formación de ciudadanos. Tal como lo hemos comentado, una educación para promover el desarrollo de sociedades más justas, democráticas e inclusivas debe tener escuelas que formen para convivir y construir con otros. La participación, sus formas, tipos de intercambios y propósitos aparecen con un lugar prioritario y estratégico en una educación de ciudadanos. La evaluación que la acompañe va a necesitar transitar por espacios menos visibles, muchas veces propios de la subjetividad de los actores, para apropiarse de dinámicas, reglas, condiciones y limitaciones que la podrán potenciar y hacer emerger.

No se trata simplemente de una participación reactiva a las preguntas del maestro en el aula o fuera de ella, o referida a las materias y contenidos tratados. Es necesario ir más allá y pedir autonomía y deliberación a los estudiantes, y al mismo tiempo demandar a la escuela por acciones que lo favorezcan. La evaluación -por ejemplo- podrá mirar y pedir cuenta a las escuelas por su capacidad para canalizar proyectos que reflejen los intereses de los niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres, o por su apoyo y colaboración para cederles a ellos el liderazgo y protagonismo de tales proyectos, haciéndoles asumir los éxitos y logros, u entregándoles herramientas para resolver las limitaciones o problemas que surjan en sus procesos. Los centros estudiantiles, su existencia, importancia y rol ejercido, son también ejemplos de organizaciones y ámbitos en donde la evaluación puede ser una gran aliada.

3.5. Evaluar los desempeños de los estudiantes desde la realidad de sus escuelas

Existe consenso en considerar a la escuela en su conjunto como el centro de la actividad educativa formal a la hora de evaluar lo alcanzado por los niños y niñas en su proceso. Sin embargo, la evaluación de los logros o aprendizajes de los estudiantes difícilmente se enmarcan y analizan en relación con las características y condiciones de la práctica docente, con los recursos disponibles, con el acceso y uso de tecnologías, con el clima de la escuela y el aula, o con las expectativas que sobre ellos manifiesten docentes y directivos, entre otros. Por ello, si se quiere avanzar en justicia, los sistemas de evaluación deben considerar la escuela en su integralidad y complejidad pedagógica, social y cultural, como el espacio que mejor información puede proporcionar respecto de la eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad de la educación que están recibiendo los niños, las niñas y los jóvenes.

La equidad se inicia y se desarrolla en el aula y en la escuela. En consecuencia, se requiere contar con docentes justos y competentes, así como directivos atentos y preocupados por el desempeño de los profesores y su consecuencia en los avances y resultados de los estudiantes. La calidad y equidad educativas requieren de una convicción profunda de que todos los niños y las niñas pueden aprender y tienen el derecho de recibir los recursos, la orientación y apoyos pedagógicos necesarios para lograrlo y desarrollarse integralmente.

En este punto conviene subrayar que los logros y resultados de los estudiantes, así como la apropiación de principios y valores individuales y colectivos, son una clara consecuencia de las rutinas, procesos, subjetividades y prácticas de las escuelas y sus comunidades, haciendo del todo necesario poder contar con estrategias e instrumentos que -al evaluar lo que ocurre con los estudiantes- lo hagan considerando todo lo anterior, de una manera justa y contextualizada. Resulta así necesario considerar todos aquellos

factores que a nivel institucional, propios de los docentes y del aula, permiten o limitan el acceso al conocimiento, la apropiación de aprendizajes significativos y el desarrollo integral de sus estudiantes.

Evaluar la escuela en su conjunto favorece la comprensión de un micro-espacio público en el que se refleja y proyecta la sociedad a partir de realidades y contextos específicos, y en el que las acciones educativas y sus consecuencias adquieren una trascendencia relevante para orientar el desarrollo de la sociedad que se quiere alcanzar. Así, la evaluación de centros escolares que informa al sistema y reingresa los resultados a las propias escuelas y a las comunidades educativas contribuye al fortalecimiento y apoyo del sistema educativo, como a las propias instituciones escolares. Ello permite que se articulen y atiendan adecuadamente necesidades de poblaciones muy diversas, desiguales y heterogéneas, entregándoles los elementos que les permitan instalar las condiciones para que cada niño, niña y adolescente obtenga aprendizajes significativos, mejore sus rendimientos y se incorpore y aporte como ciudadano pleno a la sociedad.

4. EVALUAR LA EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Para que los sistemas educativos contribuyan a la generación de una educación justa, es necesario exigirles que den cuenta, oportuna y verazmente, de su capacidad para igualar oportunidades, procesos y resultados y ser un motor de movilidad social para todos. Desde esta perspectiva, la evaluación debe explicitar y visibilizar los antiguos y nuevos problemas y fuentes de desigualdad que afectan a los sistemas educativos y repercuten en la formación de sus ciudadanos.

La evaluación de la educación, de su calidad y justa distribución, requiere ser parte de políticas consensuadas y legitimadas socialmente. Una evaluación que dé cuenta y ayude a alcanzar una educación de calidad, justa y equitativa se inserta en un escenario complejo y tensionado por paradigmas, ideologías, intereses, miradas y saberes profesionales y técnicos y el propio sentido común. Las políticas de evaluación de la educación deben traducirse en lograr una concertación social que promueva nuevas interpretaciones y prácticas de acción sobre los posibles caminos y medios para mejorar la calidad, relevancia, justicia y equidad de la educación mediante la cual se formen ciudadanos con pleno acceso al conocimiento e igualdad de oportunidades.

En esta visión es importante considerar desde dónde y qué se evalúa. La respuesta es clara al primer elemento: evaluar desde el principio de sociedades democráticas y perspectiva de derechos humanos. La educación se debe a la formación y fortalecimiento de personas conscientes de sus derechos y responsabilidades, capaces de reflexionar, interactuar, convivir y construir con otros y optar por valores y principios que promuevan el desarrollo de una convivencia democrática y justa tanto en sus familias, como en la comunidad, el país y el mundo. Así, la evaluación para priorizar y promover la justicia en educación debe ser entendida desde una visión democrática y pluralista de la sociedad. La evaluación que se necesita ha de considerar que la educación es más que las consecuencias medidas en estándares: es, principalmente, la experiencia de aprender y ser con otros; en un proceso en el que se distribuye no sólo el presente, sino también el futuro de los sujetos.

Respecto al qué se debiera evaluar para determinar hasta qué grado la Educación está contribuyendo a la consecución de una sociedad justa, hay una serie de elementos que nos parecen importantes de someter al debate:

1. *Verificar la universalidad e igualdad en el acceso a la educación.* Garantizar el derecho universal a la educación es el primer requisito de una educación para la Justicia Social, pero es igualmente imprescindible que ella sea de igual calidad para todos. Los estados y sus sistemas han hecho enormes esfuerzos y conseguido avances significativos, en el incremento de la cobertura educativa. Sin embargo, la información disponible sigue mostrando enormes desigualdades respecto del acceso de los niños, niñas y jóvenes, según contextos y niveles socioeconómicos en los distintos países de la región, como también respecto de la calidad educativa que reciben unos y otros. Así entonces, aparece como un permanente elemento de la evaluación de una educación para la Justicia Social, el dar cuenta de los niveles de igualdad en el acceso a la escuela de todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes. La evaluación debiera ayudar a responder si el acceso a la escuela es igual para todos (Clark, 2006), mostrando por ejemplo, si todas las comunidades cuentan con escuelas cercanas y buenas donde poder enviar a sus niños, niñas y jóvenes o dando cuenta de las barreras económicas, tanto directas como indirectas que lo dificultan. Nos referimos, por ejemplo, al cobro de matrícula y cooperaciones o aportes "voluntarios" que se les piden a las familias, así como a los gastos derivados de la comida, transporte, uniforme, materiales o pago de internados en zonas lejanas, en que deben incurrir los padres para que sus hijos se puedan educar. En esta mirada, parece necesario visibilizar la tensión entre el trabajo infantil, acceso y asistencia a la escuela, que pone serios límites al derecho a la infancia y a la educación, especialmente a niños, niñas y jóvenes de los sectores de mayor pobreza y ruralidad.
2. *Dar cuenta de la heterogeneidad social y cultural de los estudiantes en escuelas y entre escuelas.* Si la diversidad es un elemento positivo que contribuye ofrecer una educación de mayor calidad, una de las sutiles formas de discriminación es la concentración de alumnos con determinadas características en algunas aulas o centros, normalmente públicos, dificultando la adecuada atención de estos con los recursos disponibles. Promover y resguardar la mixtura social en las escuelas, favorece además la experiencia de formación ciudadana, la cohesión e integración social; la convivencia e intercambios en una sociedad plural, multicultural y diversa; el respeto, tolerancia y valoración del otro. Una evaluación que analice las condiciones necesarias para conseguir una educación para la Justicia Social debe abordar necesariamente este elemento y denunciar la existencia de guetos en nuestros sistemas educativos.
3. *Evaluar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.* Tal como lo hemos señalados, la inequidad educativa se inicia en el aula, no sólo mediante una enseñanza poco relevante, sino también cuando en ellas se discrimina o no se trata igual a hombres y mujeres, a los más aventajados y a quienes presentan mayores dificultades. Es importante entonces entrar al aula para dar cuenta de las condiciones y características del proceso de enseñanza y sus efectos en el aprendizaje. Trabajar para la Justicia Social exige así, que cada profesor y profesora utilicen estrategias que atiendan a la diversidad de sus estudiantes, aportando un trato diferencial de acuerdo con sus capacidades y características sociales, económicas y culturales, que posibilite que todos adquieran los aprendizajes necesarios, participen activamente del proceso y se desarrollen plenamente. La evaluación debe atender la dinámica y resultados del trabajo en el aula y, asegurar que se cumpla este trato equitativo y diferencial.

4. *Informar respecto de las condiciones y recursos para aprender.* Se estima necesario que, desde la evaluación, se levante información respecto de la calidad y adecuación de infraestructura, equipamiento y tipo y existencia de recursos y materiales didácticos disponibles en las escuelas. Ello, dado su innegable aporte al enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje para motivar y retener a los niños, niñas y jóvenes en ellas. Existe la conciencia de que es necesaria una mayor atención a aquellos estudiantes que más lo necesitan; sin embargo, no existe la misma conciencia de que las escuelas que más problemas tienen también necesitan de recursos extra en docentes, materiales educativos e infraestructura.
5. *Monitorear el respeto y ejercicio de derechos de los niños, niñas y jóvenes en la escuela.* Los estudiantes necesitan sentirse valorados, respetados y apreciados en la escuela para poder desarrollarse adecuadamente. El "buen trato", la existencia de un clima positivo y una convivencia democrática y promotora de la Justicia Social son elementos que debiera incluir esa evaluación que defendemos. Ello implica también evaluar la existencia de normas de convivencia, justas y consensuadas con la comunidad, y su adecuada aplicación.
6. *Evaluar la participación de estudiantes, las familias y comunidad en la escuela.* El éxito del proceso y trayectoria educativa involucra y compromete a todos. En tal sentido, nos parece relevante dar cuenta del tipo y niveles de participación de los estudiantes, sus familias y la propia comunidad. Desde esta mirada, adquiere centralidad conocer cuáles son los espacios de participación que les ofrece la escuelas, así como los sistemas y mecanismos que se dan para promoverla y resguardarla. Especialmente importante será analizar la adecuada representación de los mismos en los órganos de decisión, así como el cuidado por la incorporación de minorías tradicionalmente excluidas (Cooper y Christie, 2005).
7. *Supervisar la eficiencia interna de las escuelas.* Abogamos también por la necesidad de dar cuenta de la situación interna de las escuelas, y no sólo conocer de promedios de rendimientos. Reducir brechas y corregir dinámicas injustas o inequitativas en las escuelas y por agregación en los sistemas, requiere profundizar en los niveles y características que alcanza la repetición, abandono, promoción y titulación en cada una de ellas, tanto en términos globales como, especialmente, en las diferencias por género, clase social, lengua materna, nacionalidad o cultura.
8. *Evaluar los resultados y desempeños académicos de los estudiantes no sólo en las áreas curriculares, sino también en cuanto a su dimensión socioafectiva, formación ciudadana, ética y valores.* Y, como en el punto anterior, no sólo en promedios para el conjunto de los estudiantes, sino en sus diferencias en función del género, diferencias sociales y culturales.
9. *Valorar la actitud y el compromiso del profesorado por los estudiantes y su futuro, y por la Justicia Social.* Un elemento básico y fundamental que nace de la esencia de esta concepción de la educación es el profesorado. Ninguna educación podrá ser Justa, y mucho menos trabajar por la Justicia Social, si no cuenta con un cuerpo de profesores y profesoras que confíen en sus estudiantes y estén comprometidos con ellos; si no son capaces de detectar y denunciar las injusticias que se dan en la educación y en la sociedad, y dan los pasos necesarios para acabar con ellas, si no se comprometen de una forma clara con una educación que logre transformar la sociedad (Thomas, 2010). En ese sentido, la evaluación

puede ayudar a visibilizar actitudes que poco tienen que ver con la educación que se propugna y, de esta forma, poder trabajar para modificarla.

10. *Evaluar el compromiso y las acciones de los directores y directoras* escolares para la consecución de una educación para la Justicia Social. La investigación y la experiencia han demostrado la importancia de los líderes escolares por la Justicia Social (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010), de tal forma que se presenta como un elemento *sine qua non*. Parece necesario contar con líderes democráticos que crean y trabajen desde la Justicia Social y para la Justicia Social: cuya esencia sea construir culturas escolares inclusivas y comprometidas con la consecución de una sociedad más justa.
11. *Supervisar la gestión de los administradores, las redes y los apoyos externos a la escuela*. Los límites y dificultades que enfrentan las escuelas para mejorar la formación de sus estudiantes se relacionan también y directamente, con la calidad de la gestión de sus administradores. Una evaluación que colabore en una educación justa debe detenerse en las condiciones y capacidades de los entes responsables de las escuelas, en los sistemas y mecanismos mediante los cuales apoyan y supervisan lo que en ellas ocurre y debiera ocurrir. Sin duda una de las injusticias del campo educativo alude a la diversidad de apoyos y redes externas con que cuentan las escuelas.

5. COMENTARIOS FINALES

Al finalizar el texto, la tentación es simplemente sintetizar las principales ideas o propuestas realizadas para definir mejor una evaluación que aporte en dotar a nuestros sistemas y escuelas de una educación justa y para la Justicia Social. Sin embargo, la propia naturaleza del fin buscado: la Justicia Social, así como la dinámica y características del bien a distribuir para colaborar en alcanzarla, la educación, nos llevan a cerrar estos breves intercambios con más preguntas que respuestas, con más dudas que certezas. Las que queremos reflejar en las principales tensiones, políticas y sociales, que acompañan tanto a una educación como a la evaluación que se comprometen con la Justicia Social, así como los principales desafíos que la evaluación para una educación pro Justicia Social pone a los distintos actores, espacios y niveles educativos.

Si ya era complejo ponernos de acuerdo en qué define y caracteriza la calidad educativa y, por tanto, qué y cómo se debe evaluar para dar cuenta de sus avances y retos pendientes, exigirle, además, que se asuma desde la justicia, y aporte y colabore para alcanzarla en nuestras sociedades, nos pone desafíos aún mayores. En efecto, la propia relatividad social y cultural de aquello que es justo o injusto tensiona el debate respecto de qué principios, valores o formación ciudadana se ha de dar a los jóvenes, niños y niñas en las distintas comunidades, regiones y países. La conceptualización de la justicia está impregnada de ideologías y paradigmas políticos respecto del tipo de sociedad que se promueve y busca, así como el rol y derechos de hombres y mujeres en unas y otras. Sin embargo, las mayores diferencias están en los caminos o modos mediante los cuales se promueve y busca la justicia o la reducción de las injusticias. Aun adhiriendo al principio de justicia, las mayores diferencias se observan en lo que cada grupo social, gobiernos, partidos políticos, y otros, están dispuestos a transar de sus propios intereses, para avanzar hacia un bien común colectivo. Se trata de posturas muchas veces irreconciliables y serán un hueso duro de roer a la hora de concretizar en los sistemas, escuelas, currículo y prácticas formativas, los principios

democráticos, de libertad, autonomía y deliberación, que deben sostener una educación para la Justicia Social.

No será sencillo que las familias, desde sus particulares visiones del mundo, distinciones y posiciones sociales y matrices culturales, compartan con los poderes públicos la formación ética y en valores de sus hijos e hijas. Cada vez se escuchan más voces que demandan por una libertad de enseñanza estableciéndose tipos de escuelas y enseñanzas y, en cuyo paisaje, la educación pública empieza a verse exclusivamente como la educación de los más pobres y excluidos. Recuperar así los principios de integración y cohesión social, propios de la educación, no será tarea fácil. En muchas partes, la tendencia de los sistemas es hacia una homogenización de los estudiantes en tipos de escuelas, siendo la mezcla y heterogeneidad social algo cada vez menos presente y valorado.

En este complejo escenario, tensionado y presionado desde los intereses políticos y económicos de los distintos actores sociales, se demanda por una educación que forme ciudadanos libres, autónomos, democráticos, tolerantes, a quienes aporte las herramientas cognitivas y actitudinales necesarias para acceder en igualdad de condiciones a las oportunidades educativas y laborales disponibles en ellas. Más que nunca, acercarnos a esa educación requiere aunar voluntades para alcanzar consensos sociales que traspasen los límites de los sistemas y las escuelas, los gobiernos y la sociedad civil, las familias y administradores. La evaluación forma parte de este mismo paisaje y está igualmente sometida a las presiones de los grupos de interés. Así, el desafío de mirar una evaluación para una educación en y desde la Justicia Social, no sólo asume lo propio de la evaluación, sino que el riesgo de, finalmente, estar dando cuenta de sólo una parte de la educación: aquella donde ha sido posible encontrar puntos de acuerdo.

Con estos resguardos y desde el recorrido del texto, es posible proponer algunos ámbitos y responsabilidades que la evaluación para una educación desde y para la Justicia Social, se levantan para los distintos actores, sistemas y comunidades escolares, espacios y niveles educativos, independiente del lugar o contexto en que se estén educando y formando ciudadanos.

Desde nuestra mirada, los sistemas de medición y evaluación de la calidad educativa deben dar un decidido paso que les permita ya no sólo para dar cuenta de dicha calidad, si no que para enmarcarla en la necesidad de que ella aporte a la Justicia Social. En tal desafío, cobrará relevancia asumir en los análisis y, en igualdad de prioridad, los tres principios orientadores de una educación justa y para una Justicia Social: i) alta calidad y justa distribución; ii) reconocimiento e identidad de grupos y colectivos socioculturales y, iii) activa y plena participación de los estudiantes. Nuestra propuesta se encamina hacia sistemas de evaluación que aporten con evidencias, que permitan apreciar cuánto está aportando la educación a la apropiación de aprendizajes significativos y relevantes, desde la integralidad del ser humano; así como al fortalecimiento del respeto y ejercicio de los derechos humanos, la tolerancia y reconocimiento del otro, la convivencia sana y democrática, tanto como los niveles y tipos de participación que las escuelas abren y aseguran para familias y estudiantes. Y, además, que contribuya a que la escuela se convierta en un verdadero agente de transformación social.

En este texto hemos avanzado en reflexionar, desde los desafíos y evidencia de una educación para la Justicia Social, en qué características ha de tener una evaluación que la acompañe y colabore en su promoción y éxito. Pendientes quedan dos dimensiones centrales de esta mirada analítica. En primer lugar, la discusión que profundice en lo propiamente metodológico de ella, para debatir respecto de cuáles han de ser los enfoques e instrumentos que mejor den cuenta del objeto de tal evaluación y de la utilidad de sus hallazgos. Un segundo aspecto por discutir alude al uso de sus hallazgos y resultados.

Porque seamos sinceros, la evaluación por muy rigurosa y pertinente que sea, encuentra o pierde su total sentido en función del uso que de ella se haga. El campo educativo presenta muchos ejemplos que dan cuenta de un uso más punitivo y sancionador de la evaluación que para mejorar lo que se evalúa. Abundan los rankings de escuelas, docentes y estudiantes en función de logros y desempeños surgidos de prácticas evaluativas, de índices y estándares. Así, por mucho que podamos avanzar en definir mejor la calidad y características de la educación que habrá de ser evaluada para reducir las inequidades e injusticias sociales, no servirá de nada si lo que de ella surge se convierte una vez más, en una simple foto o diagnóstico de la realidad que mide y compara, o en la búsqueda desesperada de a quiénes responsabilizar cuando los resultados no están a la altura de lo esperado.

No podemos construir una educación justa y para la Justicia Social si no contamos con una evaluación igualmente justa: inclusiva, equitativa, participativa, democrática, no represiva, que busque la reflexión y la mejora. Sólo así estaremos contribuyendo a construir una sociedad más justa, cohesionada, democrática e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*, pp.3-15. Nueva York: Routledge.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp.42-69.
- Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), pp. 272-287.
- Cole, M. (Ed.). (2000). *Education, equality and human rights: Issues of gender, 'race,' sexuality, special needs and social class*. Londres: Routledge/Falmer Press.
- Cooper, C. W. y Christie, C. A. (2005). Evaluating Parent Empowerment: A Look at the Potential of Social Justice Evaluation in Education. *Teachers College Record*, 107(10), pp. 2248-2274. doi:10.1111/j.1467-9620.2005.00591.x.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. Londres: Routledge.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso Press.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), pp.469-484. doi: 10.1080/0268093980130402.
- Gewirtz, S. y Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), pp. 499-509.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Hartnett, D. (2001). The history of justice. Paper presented at *the Social Justice Forum*, Loyola University, Chicago.

- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Nueva York: Teachers College Press.
- Kohli, W. (2005). What is social justice education? En W. Hare y J. P. Portelli (Eds.), *Key questions for educators*, pp. 98-101. Halifax, NS: Edphil Books.
- Lee, C. C. e Hipolito-Delgado, C. (2007). Counselors as agents of social justice. En C.C. Lee (Ed.), *Counseling for Social Justice*, pp. xiii - xxviii. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 169-186.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 76(4), pp. 507-535.
- Rawls, J. A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2010). *La idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.
- Sirotnik, K. A. (1990). *Evaluation and Social Justice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thomas, V. G. (2010). Integration of Social Justice Into the Teaching of Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(4), pp. 570-583. doi: [10.1177/1098214010368426](https://doi.org/10.1177/1098214010368426).

LA IMPORTANCIA DEL CRECIMIENTO INTERNO Y EL BIENESTAR COMUNITARIO EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA LA JUSTICIA SOCIAL

EMPHASIZING INNER GROWTH AND COMMUNITY WELFARE IN EDUCATIONAL EVALUATION FOR SOCIAL JUSTICE

A IMPORTÂNCIA DO CRESCIMENTO INTERNO E O BEM-ESTAR COMUNITÁRIO NA AVALIAÇÃO EDUCATIVA PARA A JUSTIÇA SOCIAL

Connie E. North

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art2.pdf>

Fecha de recepción: 21 de enero de 2011

Fecha de dictaminación: 24 de febrero de 2011

Fecha de aceptación: 07 de marzo de 2011

“La experiencia interna de aprendizaje no se compone de pasos sobre un andamio de objetivos curriculares o esquemas cognitivos, ni de exámenes estandarizados utilizados supuestamente para “medir” el progreso retrospectivamente, después de ya haberse desarrollado. La única evidencia material con la que contamos sobre qué hace que un currículum o una pedagogía puedan clasificarse como “educacional” es la experiencia vivida” (Ellsworth, 2005, p. 35).

Últimamente, en casi todas las escuelas secundarias afroamericanas cercanas a la capital de los Estados Unidos de Norteamérica, he presenciado la violencia académica que generan las *high-stakes* (Lipman, 2004; McCarthy, 2002). En el marco de un estudio colaborativo anual desarrollado con profesores, presencié un taller dirigido a estudiantes que habían fracasado repetidas veces en el examen estatal estándar obligatorio para escuelas secundarias. El taller se desarrolló en el 2009, durante mi segunda visita semanal a la escuela Marshfield High School.¹ Este examen, en combinación con la exitosa finalización del currículum escolar del distrito escolar requerido, determinaría si los alumnos recibirían o no su diploma de secundaria, lo cual constituye una *necesidad económica* según la presente secretaria de educación, Margaret Spellings.

Este artículo pretende contrastar la educación discriminatoria estandarizada observada en Marshfield con las *Freedom Schools Movements* y la *National Rites of Passage Institute* (NROPI), las cuales fueron creadas con la intención de brindar a la juventud afroamericana una educación que honre su herencia y celebre su humanidad. Mi argumento es que el enfoque particular de estos programas, dirigidos a la experiencia vivida de los estudiantes, permite contar con un tipo de material u evidencia ajustado a los criterios que permiten evaluar si un proceso educativo ha contribuido o no al desarrollo de la justicia social (Ellsworth, 2005). A pesar de que ya se ha escrito sobre la naturaleza de este término en trabajos anteriores (North, 2006, 2008), en este caso se adoptará la definición de Sturman:

“La justicia social debería incluir el componente de la distribución, así como también los principios de la justicia curricular, prestando también atención a los componentes no materiales de la equidad como, por ejemplo, el empoderamiento. Estos tres elementos deberían servir como guía y otorgar consistencia a un enfoque preocupado por los grupos desfavorecidos” (Sturman, 1997, p. 116).

Previo a abordar las formas específicas de evaluación curricular descritas anteriormente, se explicará brevemente el marco conceptual que subyace a la investigación colaborativa y a la metodología empleada.

1. FUNDAMENTACIÓN DE LA INDAGACIÓN LOCAL Y LA ACCIÓN

La investigación colaborativa en la cual participé junto a Leslie, una profesora de Ciencias Sociales de la escuela Marshfield, incluyó a otros cuatro profesores de diversos entornos educativos del área. Como organizadora y facilitadora del estudio, adopté el término *grupo de indagación para la acción* (*inquiry-to-action group*, ItAG) de la asociación *New York Collective of Radical Educators* (NYCoRE, 2010) para describir al mismo. Esta asociación (NYCoRE) está compuesta por profesores que se dedican a luchar por la justicia social en el ámbito de la educación pública y en la sociedad, organizando y movilizándolo a los docentes, desarrollando planes de estudios y colaborando con asociaciones comunitarias, estudiantiles y de padres de familia. En su página web, NYCoRE define al grupo de indagación para la acción como algo

¹ Los nombres de la escuela y los profesores de este estudio son seudónimos a fin de proteger su confidencialidad.

“similar a un grupo de estudio, pero cuyo objetivo es que después de haber indagado sobre una temática en particular, el grupo pueda desarrollar alguna acción de manera conjunta sobre el tema abordado” (NYCoRE, 2010, parr. 4).

Enfocar este estudio mediante un grupo de indagación para la acción (ItAG) permitió desafiar el modelo de investigación dominante en educación en Estados Unidos, que a menudo genera una brecha entre los profesores que trabajan directamente con los jóvenes, y los académicos, administradores, políticos y diseñadores curriculares que modelan la agenda educativa tanto de los niveles primarios como secundarios (Apple, 2000; West, 2004; Zeichner y Noffke, 2001). En otras palabras, he enfocado el grupo de indagación de seis personas como una comunidad de aprendizaje en la que la experiencia y el conocimiento docente (en vez de la investigación puramente académica) fueran centrales para el proceso de indagación. La participación de los miembros del grupo y sus posteriores acciones no fueron sólo fundamentales, sino también sumamente valiosas y constantes (Tirrell-Corbin y Cooper, 2008).

De hecho, este estudio comenzó por clarificar la manera en la que el sistema de escuelas públicas urbanas de los Estados Unidos y sus profesores están siendo objeto de ataques a raíz de la estandarización, la privatización y los exámenes (Picower, 2007). Dado que de fondo la estructura escolar (Tye, 2000) suele limitar las habilidades de los profesores para formar asociaciones de docentes en las cuales se debata sobre las filosofías educativas y las propias, se pensó que la ItAG sería una muy buena oportunidad para que estos profesores y yo pudiéramos unirnos y trabajar en pos de una “transformación del mundo real” (Gramsci, 1971, p. 333). Para ello, nos hemos encontrado para indagar sobre una temática de común preocupación y luego desarrollar e implementar un plan de acción para responder a ella. En concordancia con los principios de la investigación-acción participativa (Park, 1993), nuestro enfoque sobre la indagación emerge de los propios miembros del grupo a través de un proceso colaborativo. En concreto, hemos explorado el significado de la conexión entre las personas y entre las ideas en relación con el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Al escribir sobre el fracaso constante de las reformas educativas en las ciudades para lograr un cambio sostenible en los Estados Unidos, Payne (2008) sintetiza perfectamente nuestra propia fundamentación a la hora de elegir este enfoque: “Al punto que los problemas que intentamos resolver son problemas de conexión, una perspectiva estrictamente académica puede no resultar lo suficientemente eficaz.” (p. 96). Una vez asumida la importancia de las conexiones y habiendo indagado en sus mecanismos, nuestro grupo aspiró a hacer algo con los resultados de modo que eso pudiera producir una diferencia en la vida de los estudiantes; es decir, se traspasó la energía y el tiempo utilizados para indagar hacia la acción colectiva (Picower, 2007). Una de nuestras acciones implicó planificar un simposio de características universitarias en el cual los estudiantes de cada escuela pudieran compartir sus visiones de lo que sería un ambiente de aprendizaje ideal, para compartirlo entre ellos y con alumnos universitarios y otros miembros de la universidad.

2. METODOLOGÍA Y FUENTES DE DATOS

Tal como se mencionó anteriormente, la metodología participativa estaba dirigida a cuestionar las relaciones desiguales de poder, las relaciones entre los profesores participantes y yo, a incorporar la Teoría Social a través de la crítica y la imaginación, y a producir recursos y acciones que estimulen el cambio (McClelland y Fine, 2008). Encontré cuatro docentes, a través de contactos personales y profesionales, quienes identificaron a estos profesores como educadores fuertemente comprometidos con

el cambio social. El quinto participante fue encontrado a través de un folleto que había sido distribuido en las escuelas en el marco de mi red universitaria de desarrollo profesional escolar. Habiendo estudiado y experimentado previamente las tensiones y las parcialidades que surgen entre las distintas posturas que existen sobre el concepto de justicia social (North, 2009), no estipulé quién pudiese o no cualificar como un agente de cambio social a la hora de elegir los participantes. De hecho, la parte de arriba del folleto incluía la siguiente cita de uno de mis docentes espirituales favoritos:

“No hay nadie en este planeta, ni los que percibimos como oprimidos ni los que percibimos como opresores, que no tenga lo que se necesita para despertarse. Todos necesitamos apoyo y ánimos para estar atentos a lo que pensamos, a lo que decimos, a lo que hacemos” (Chodron, 1997, p. 73).

Asimismo, he escogido intencionalmente a docentes con diferentes historias de vida y distintas afiliaciones sociales que trabajaban en diversos contextos escolares, con el convencimiento de que un “coro de voces” podría generar oportunidades para “desafiar la ceguera y la pasividad que pudiesen acompañar las nociones estáticas de la unidad, así como también para fomentar el cuestionamiento de preguntas aún no formuladas” (Miller, 1990, pp. 86-87).

En la idea de construir los perfiles individuales de cada participante del grupo (Lawrence-Lightfoot y Davis, 1997), lo cual permitió que nos pudiésemos conocer mejor entre nosotros y los contextos en los que hemos enseñado, realicé visitas al aula de cada profesor de dos o tres horas de duración cada una, de manera bimensual durante el 2009. Durante éstas, tomé apuntes de campo sobre los sucesos que observé en las clases, así como sobre mis reacciones a ellas. Luego, pasé a limpiar las notas que incluían mis reflexiones analíticas en relación a lo que yo creía que percibía, y cómo mis propios compromisos y valores pudiesen estar moldeando dichas percepciones.

Estas visitas también me permitieron preguntar a los miembros del grupo sobre las similitudes y diferencias que observé entre las escuelas durante nuestros encuentros mensuales. A su vez, desarrollé entrevistas focales (Fontana y Frey, 2000) con cada profesor para así aprender más sobre su historia de vida personal y concepciones educativas. Dada mi propia comprensión sobre la enseñanza, concebida como encuentro entre el ser público y privado (Palmer, 2007), estas entrevistas generaron una particular visión hacia las formas en las que cada miembro del grupo abordaba su contexto escolar, sus alumnos, los procesos de aprendizaje, la evaluación de dichos aprendizajes y el campo educativo en sentido amplio.

La evidencia utilizada como referencia para este artículo no sólo proviene de la transcripción de la entrevista realizada a Leslie y mis encuentros en su centro, sino también de la ponencia co-presentada con Leslie y otros integrantes del grupo sobre la *Philadelphia Freedom School* en una conferencia educativa. Asimismo, incluyo datos extraídos de la página web de NROPI y su base de datos. Decidí comparar la evaluación que se impartía a los estudiantes de la escuela de Leslie, con aquella que se implementaba en estos dos programas (en vez de hacerlo con otra de algún miembro del grupo ItAG) porque estas dos trabajan directamente con una población estudiantil muy parecida a la del centro Marshfield. Es decir, la *Philadelphia Freedom School* y NROPI trabajan con jóvenes afroamericanos, muchos de los cuales provienen de hogares con escasos recursos a causa de un racismo histórico y continuamente institucionalizado en los Estados Unidos. A pesar de que un miembro del grupo ItAG trabajaba con estudiantes latinos y afroamericanos en una escuela secundaria, ésta era una escuela católica privada. Yo, sin embargo, quería alcanzar una mejor comprensión de las alternativas públicas y seculares para estudiantes de alto riesgo y de la educación estandarizada existente en los Estados

Unidos. En otras palabras, consideré que existían alternativas educativas de índole pública capaces de impactar favorablemente en muchos estudiantes históricamente desfavorecidos si los Estados Unidos exhortasen la voluntad política de integrar las oportunidades de aprendizaje, que suelen ser extracurriculares, a la escolaridad formal pública. Así, retomo mis complejas vivencias en el centro de Leslie, con aquellas de la *Philadelphia Freedom School* y NROPI, creyendo que tales encuentros divergentes permiten hacernos examinar nuestras concepciones y abrirnos a diferentes lecturas sobre la evaluación para la justicia social. En palabras de Lorde, "Una vez que tienes luz, luego puedes medir su alcance" (Evans, 2004, p. 75).

3. VIOLENCIA ACADÉMICA A TRAVÉS DE PRUEBAS DE ALTO ÍNDICE

"Fue la administración [Obama] la que adoptó una visión más amplia y audaz de la reforma [escolar] e ideó políticas que la soportaran... Esto podría animar a estudiantes y profesores a utilizar su talento, creatividad e imaginación en lugar de aceptar que el currículo escolar se reduzca a preparar estudiantes para realizar los exámenes estandarizados. Y ello reconocería que las escuelas tienen un papel esencial para renovar y vigorizar la democracia estadounidense fomentando el pensamiento crítico y el compromiso cívico" (Noguera, 2010, parr. 2).

"La educación perfecta es la educación que es gratis, Posibilidades para todos, oportunidad abierta" (Estudiantes de Marshfield, del poema "Nuestra escuela perfecta").

Leslie no necesitó subrayarme las desalentadoras estadísticas para que reconociese que la devastación económica había moldeado significativamente el panorama circundante de la escuela secundaria Marshall². Cuando me acerqué a la escuela por primera vez en enero de 2009, noté que había varias casas y negocios cerrados, incluido un preescolar de Montessori y una tienda de juguetes. Leslie me dijo que una ambiciosa clase media blanca en ascenso se estableció en Marshfield en la década de 1960 fundando a la par un *country-club* escolar, pero rápidamente transfirieron a sus hijos a otros centros cuando los esfuerzos para hacer cumplir la decisión *Brown* de 1954 de la suprema corte de los Estados Unidos de los años setenta no surtieron efecto, y provocó la desegregación de la escuela. A la par de este suceso, la página web de la escuela reportó una población del 89 por ciento de estudiantes afroamericanos revelando la segregación en curso para la juventud estadounidense, dado que el tamaño de la población nacional negra era del 13 por ciento en 2009 (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2010). Luego entonces, no resultó sorprendente que las clases de Ciencias Sociales que yo observé estuviesen compuestas completamente por estudiantes negros. Como ha ocurrido en los Estados Unidos, el mandato de acabar con la segregación racial en Marshfield, en última instancia, contribuyó a su re-segregación (Bell, 2004). Esta segregación *de facto* significó que los negros permanecieran aún en gran parte invisibles para los blancos, "haciéndose más fácil para los blancos el mantener los estereotipos raciales acerca de los valores y cultura negra" y "negar o ignorar su sufrimiento" (Alexander, 2010, p. 190).

Como se destaca en la introducción, asistí al taller del Plan de Aprobación gubernamental durante mi segundo viaje a la escuela secundaria Marshfield. El departamento de educación del estado describe el Plan de Aprobación como una alternativa para una graduación que es significativa, rigurosa y

² Según la página web de la escuela, el 65 por ciento de los estudiantes reciben almuerzo gratis o con un precio reducido, una frecuente representación de la pobreza en la investigación educativa en los Estados Unidos.

explícitamente vinculada a los estándares del Estado. El *plan regular* requiere que los estudiantes pasen un examen de graduación en cuatro áreas de contenido (análisis de datos de álgebra, biología, inglés y política gubernamental) para recibir su diploma. El departamento de educación del estado también propugna la filosofía de que mientras los estudiantes hagan más pronto los exámenes de graduación, más oportunidades tendrán de pasarlos. Así, en Marshfield, la mayoría de estudiantes completan un curso de gobierno en décimo grado y por mandato toman el examen por primera vez al final de su año de decimo grado. El Estado creó el Plan de Aprobación para los estudiantes que pasan los cursos requeridos en las cuatro áreas de contenido, pero que fallaron uno o más de los cuatro exámenes de graduación por mandato al menos dos veces. Leslie describe el Plan de Aprobación de la siguiente manera:

“...para mi rama escolar, los proyectos son diseñados por economistas, geógrafos...que sería equivalente a una feria didáctica de Historia en la secundaria, donde se presentan varias investigaciones estudiantiles. Supuestamente [dura] siete horas... la mayoría de las preguntas...empiezan siendo sobre contenidos, y luego se requiere sintetizar y analizar información... Y a continuación, ya sea que...hacen un Power Point o [escriben] una revista o entrada de diario.” (Leslie, comunicación personal)

Leslie explicó además que el Estado quería que los estudiantes trabajaran en estos proyectos de manera independiente, pero varios estudiantes que habían trabajado solos en ello hicieron sus proyectos *totalmente incorrectos*. Los líderes docentes de la escuela, incluida Leslie, decidieron enfrentar este problema diseñando talleres para los estudiantes que necesitaban ayuda personalizada para completar exitosamente los proyectos del Plan de Aprobación. Como describió ella esta solución:

“Vamos a sacar a los chicos de sus clases... y durante dos días seguidos [con tres o cuatro profesores], con los 50 chicos, o los muchos que sean que necesiten graduarse, nos sentaremos en la biblioteca, y les guiaremos, acompañaremos pregunta por pregunta. Les enseñaremos el concepto, y les diré, ‘ahora, respondan la pregunta uno’...No se puede realmente decirles la respuesta, pero se puede llevarlos a través de ello porque, qué se puede hacer?” (Leslie, comunicación personal).

Recientemente, Leslie escribió “trabajaré día y noche durante el mes de octubre para hacer que 57 estudiantes pasen [el proyecto Plan de Aprobación]. Mientras tanto, supuestamente debo enseñar a mis [otros] estudiantes. Esto significa que no hay almuerzo y no hay descanso la mayoría de los días” (comunicación personal, 14 de septiembre, 2010). Sus palabras demuestran que aunque sea miembro de un sindicato laboral, no se garantiza horas razonables de trabajo (Pattillo, 2007).

El taller al que asistí fue diseñado para ayudar a los estudiantes a terminar el proyecto del Plan de Aprobación en el Colegio Electoral de los Estados Unidos, el cual es responsable por la elección formal del presidente y vicepresidente de los Estados Unidos. En los términos del paquete del Plan, se espera que los estudiantes expliquen el papel del Colegio Electoral y cómo impacta en el pueblo y en el gobierno. Inicialmente, me sentí complacida de encontrar que una calificación de una prueba estandarizada no era el único determinante de la graduación de un estudiante de secundaria. Sin embargo, después de presenciar el taller, me di cuenta que el enfoque del *stick-and-carrot* de los high-stakes parecía reducir incluso este proyecto basado en la *elección*, al punto de inicio previo. Después de todo, cada examen de graduación tuvo una puntuación específica para pasar, y el proyecto del Plan de Aprobación, en última instancia, estuvo compuesto por los puntos perdidos, si se hace *correctamente*. Todavía la literatura del Plan no ha enfatizado en la acumulación de puntos. Ha subrayado algo mucho más elevado: la capacidad de pensar críticamente sobre si el Colegio Electoral de los Estados Unidos es una estructura gubernamental eficaz en una democracia del siglo XXI. Esta meta se pareció al último concepto del Asa Hilliard’s de la excelencia académica:

“‘Excelencia’ en educación es mucho más que un asunto de puntuaciones altas en pruebas de estándares mínimos o exámenes de competencia avanzados. Esperamos que las escuelas amplíen el alcance de los conocimientos y desarrollen las capacidades reflexivas, racionales y críticas para nuestros niños” (Tillman, 2008, p. 597).

Independientemente de las buenas intenciones de los autores del *Bridge Plan*, en una lluviosa mañana de febrero, un mes después de la toma de posesión del presidente Barack Obama, observé un grupo de más de 40 estudiantes, casi en su totalidad negros, trabajando laboriosamente en un paquete de información, gráficos y mapas porque estaban en el límite de entrega del diploma de su secundaria³. Más adelante, medité que la mayoría de los estudiantes se inclinaban por trabajar con sus paquetes del Plan pudiendo imaginarse asumiendo la oficina política más importante del país, con más confianza que en cualquier otro momento de la historia de los Estados Unidos. Sin embargo, también me pregunté a mí misma si estos estudiantes de escuela pública no fueron más allá escribiendo lo que las autoridades estimaban satisfactorio -y, más específicamente, incluido el examen crítico del incumplimiento reiterado de las autoridades de los Estados Unidos para elevar al negro pobre, como también para celebrar las habilidades de las comunidades negras “para romper con el racismo, tabús, y estereotipos para crear el movimiento social más grandioso de la historia Americana” (Williams, 2005, p. 30)-. ¿Por qué podríamos imaginar su participación en la transformación de las instituciones gubernamentales como el Colegio Electoral? Tal compromiso auténtico con las estructuras gubernamentales requeriría la imaginación analítica y moral que en un taller del Plan de Aprobación no podría ni se ha cultivado (Noguera, 2010).

Me identifico con el sentimiento de Leslie de carencia de alternativas inmediatas para ayudar a estos estudiantes a obtener su diploma de secundaria, pero me preocupo sobre los mensajes que los estudiantes podrían estar apropiando sobre ellos mismos a través de su repetido fracaso en el examen de la secundaria y su participación en el remedio para este fracaso -el taller del Plan de Aprobación-. ¿Vieron esta solución prescrita para su fracaso escolar como refuerzo de la idea de que ellos estaban insuficientemente cualificados para un aprendizaje superior y, como tal, los objetos y no sujetos de sus futuros (Carbado, 2002; Payne, 2008)? Con más suerte, ¿habrán visto este intento de facilitarles la obtención de su diploma como el reconocimiento con el que contaban de sus profesores, “demasiado como para permitirse echar a perder su propia educación” (Payne, 2008, p. 108)? Todavía no sé la respuesta a estas preguntas, pero observé una estudiante que salió enfurecida de un salón después de decir en voz alta que no iba a tolerar tal falta de respeto.

También me di cuenta que al salir del centro escolar ese día, fui seducida por un cartel que celebraba la *búsqueda* de la educación de calidad para todos los estudiantes. Si bien las definiciones de la *educación de calidad* seguirán siendo impugnadas, espero que los programadores de políticas, padres, educadores, estudiantes y líderes locales puedan reunirse y acordar que el hacer todo lo que está en su mano para ayudar a los estudiantes a pasar su examen no es sinónimo de este lema. La actividad de las *High Stakes* que presencié esa mañana de febrero, en última instancia, me llamó la atención por su carácter más de enemiga de los niños ingeniosos no reconocidos que como una actividad de reforma escolar *inocente* (Tillman, 2008). Una vez más, hemos tenido una solución rápida encaminada a la exaltación racial que dejó la responsabilidad de los logros de los estudiantes directamente en los hombros de estudiantes

³ Consistía en una tabla de estudiantes del programa inglés de Marshfield para hablantes de otras lenguas en el cual pude escribir otro manuscrito dada la segregación basada en el lenguaje de los grupos de estudiantes. Dentro de Marshfield era un recuerdo de los guetos establecidos “para contener y controlar los grupos de personas definidos por la raza” (Alexander, 2010, p. 130).

particulares y sus profesores, no en el Estado o gobierno federal. Sin embargo, el Estado y la nación han creado estas políticas educativas, políticas que confían en la eficiencia y el castigo más que en un compromiso con la justicia social (Pattillo, 2007). En suma, el taller del Plan de Aprobación continuó con la historia engañosa y nociva de que los estudiantes negros personifican el riesgo, el fracaso y la ineficiencia (Johnson, 2009). Como tal, está representando la evaluación de la *injusticia* social.

4. CRECIENDO EN FUERZA Y PROMESAS

“El deseo de esforzarte y animarte a ti mismo... conduce a un crecimiento interior y no puede ser medido por calificaciones, pruebas o deberes. Sólo se puede medir por la honestidad y la intensidad de tu propio deseo” (McCarthy, 2002, p. 13).

Desafortunadamente, mi estudio no incluye la página web de ningún Instituto Público donde los estudiantes afroamericanos hayan experimentado un currículo emancipatorio. Un currículo tal podría permitir a los estudiantes comprender la historia, a través de una mirada crítica en la que se reconocieran los logros intelectuales de África y la opresión social de la que ha sido parte, para verse a sí mismos como agentes de cambio social, de forma que les permita aprender sobre los recursos culturales dentro de sus propias comunidades y cómo éstos podrían contribuir al restablecimiento y la transformación social (Potts, 2003). No obstante, pude analizar dos programas educativos que aspiran a lograr dichos objetivos: *Freedom Schools* y NROPI. Estos programas buscan no sólo evaluar la capacidad académica de los estudiantes a través de evaluaciones muy estandarizadas, sino que los estudiantes evalúen su propio crecimiento personal interior, así como sus contribuciones para enriquecer sus comunidades locales, la nación y el mundo. En las páginas restantes de este artículo, se describen estos programas y se hace hincapié en las evaluaciones que realizan los estudiantes de los programas como una forma de evaluación para la justicia social.

4.1. “Freedom Schools”

El desafío de la justicia social es provocar un sentido de comunidad necesario, a través del cual tenemos que hacer de nuestra nación un lugar mejor, y más seguro donde vivir” (Edelman, *s.f.*).

Un año después de observar el taller del Plan de Aprobación gubernamental, Leslie y yo tuvimos la oportunidad de asistir a una conferencia educativa en Filadelfia, Pennsylvania. Ahí vi un documental llamado *Freedom School* (Porter y Das, 2009) acerca de una escuela de verano de seis semanas de duración para estudiantes afroamericanos de una escuela media en el oeste de Filadelfia, en un área conocida por su alta tasa de asesinatos. Posteriormente, le fui prestando mucha atención a la copiosa descripción proporcionada por los creadores de la escuela. La fundación *The Children’s Defense Fund* (2010) fundó las *Freedom Schools* en 1995 para promover el gusto por la lectura, aumentar la autoestima de los jóvenes, así como para unir a los niños y a las familias con los recursos existentes en la comunidad. Desde entonces, más de 80.000 niños de todos los Estados Unidos han experimentado la escuela de verano o las actividades extraescolares de las *Freedom School*.

La lección más común que los fundadores de *Freedom School*, Valerie Adams, Coleman Chonika y Diana Masacre Defoe, enseñaron a los jóvenes en esta escuela fue: “Queremos que te esfuerces lo máximo que puedas, pero también queremos que todos se esfuercen al máximo de sus posibilidades. Así que vamos a optimizar nuestros recursos a fin de que todos podamos hacer las cosas lo mejor posible” (Porter y Das, 2009). En contraste con la forma individualista y competitiva de evaluación que figura más arriba, los

profesores de *Freedom schools* a los que se llamaba becarios *servant-leader* (*líder servidor*), reconocían a la par la singularidad de cada alumno, así como el alentar a todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar para lograr la liberación de manera colaborativa. Los fundadores de la escuela también hicieron hincapié no sólo en asegurarse de contratar becarios comprometidos, que también eran estudiantes universitarios, sino que también se cercioraron de que los becarios se sintieran apoyados en su trabajo mediante la creación de espacios y tiempos para diseñar y analizar las actividades en equipo y buscar ayuda cuando tuvieran algún tipo de problema o dificultades.

El plan de estudios de la escuela incluye la lectura de seis textos culturalmente pertinentes, tales como el *Day of Tears* de Julius sobre la subasta de esclavos más grande en la historia de EE.UU. y sus consecuencias. Por otra parte, todas las mañanas, los alumnos participaron en *Harambee*, lo que significa reunirse en *kiswahili*. Esta ceremonia implica la realización tanto de representaciones de teatro festivas y actos de afirmación de uno mismo, así como de actividades centradas en la cultura del canto y el baile. Los *adultos* de la escuela comprometen activamente a los padres y otros miembros de la comunidad en las distintas actividades que se realizan en la escuela; también brindan apoyo en las reuniones de los padres, facilitando la discusión tanto de los avances académicos como personales de los estudiantes, así como ofreciendo a los padres estrategias educativas que han funcionado en la escuela. Como uno de los padres dijo en una reunión: "Es importante que sepamos lo que somos y mantenerse al día de nosotros mismos, lo que somos, porque... es bueno que nuestros hijos vean que también estamos ocupándonos de nosotros mismos para que ellos sigan el ciclo" (Porter y Das, 2009).

Además, la escuela hace hincapié en las acciones sociales centradas en los alumnos. En las palabras de un becario, "Evaluamos un problema de la comunidad y basándonos en éste encontramos las soluciones que posteriormente ponemos en práctica" (Porter y Das, 2009). La puesta en práctica de las soluciones incluyó enviar una petición al Senado de Estados Unidos buscando un apoyo en la legislación conducente a proporcionar un seguro médico para los numerosos niños sin seguro en Pensilvania.

Gracias a la presentación de la Escuela Shaw Freedown, me enteré del exitoso desafío de las condiciones institucionales que impiden a los estudiantes -los miembros más vulnerables en la comunidad del oeste de Filadelfia- participar con determinación en sus propias acciones (Duncan, 2002). Aunque los creadores de la escuela Shaw no se refirieron explícitamente a la evaluación, descubrí gracias a una evaluación externa de otra *freedom school* (Philliber Research Associates, 2008) que los estudiantes de la *Freedom school* habían mejorado significativamente su puntuación en lectura en una prueba estandarizada. Una medida más importante en el contexto de este artículo es la evaluación que los fundadores de la escuela recibieron de los estudiantes demandando que la escuela proporcionara un espacio propicio para su crecimiento personal.

Más concretamente, Coleman dijo acerca de los adultos de la escuela,

"Venimos todos los días con la idea de que todos estos jóvenes son excelentes. Su cultura, su historia es grandiosa. Y vamos a ser ejemplos vivos de ello, de que estos chicos pueden llegar a su máximo, ser lo mejor que pueden ser" (Porter y Das, 2009).

En cuanto a la importancia de las lecciones académicas en la Freedom School de Shaw, un estudiante afirmó:

"Creo tiene mucha importancia que aprendamos sobre nuestra historia, sobre la esclavitud. Porque si... alguna vez piensas en ello y nunca lo aprendiste te preguntarás cosas como, ¿de dónde vienes? ¿Por qué

somos negros? ¿Y por qué otros son blancos? Te harás todas esas preguntas y no encontraras las respuestas” (Porter y Das, 2009).

Otra estudiante comentó sobre su estrecha relación con los becarios, afirmando:

“Todo el mundo va a extrañar a todos los becarios... Algunas personas no nos muestran cariño y afecto, y cuando [los becarios] lo hicieron, el afecto se apegó a nosotros. Porque nunca nadie nos había mostrado cariño y afecto como ellos lo hicieron” (Porter y Das, 2009).

Estas evaluaciones cualitativas de los estudiantes de la escuela evocan al sentido de comunidad buscado por la libertad colectiva que Edelman defendió en la cita anterior. Como tal, las palabras de los estudiantes reivindican el significado de “educación para la justicia social”. El NROPI, de manera similar, me desafió a repensar el significado de los objetivos de la evaluación educativa en el contexto de la justicia social.

4.2. El NROPI

“Rites of Passage Institute no es más que un antihistamínico cultural para evitar que los niños y los jóvenes tengan una reacción alérgica a un entorno socialmente tóxico” (Hill, Kubic, y Zaccaro, 2009).

Poco después de asistir a la conferencia de Filadelfia, me enteré a través de mi conexión a la Red de Educación para la liberación (véase www.edliberation.org) de la existencia de NROPI. Al igual que *Freedom Schools*, NROPI enseña a los jóvenes afroamericanos su historia, su origen y la obligación de servir a la comunidad. Caracterizada por su fundador, Paul Hill, Jr. como una entidad con enfoque centrado en el desarrollo humano en África, NROPI hace hincapié en rituales y ceremonias para ayudar a los jóvenes a conocerse a sí mismos con vistas a su transición de la niñez a la edad adulta. Argumentando que las escuelas con frecuencia no cumplen satisfactoriamente los desarrollos cognitivo, físico, psicológico/emocional, afectivo y cultural reales de NROPI, (Hill, 2010) ha desarrollado un programa extraescolar que regenera los procesos de socialización integral para jóvenes basado en facilitadores adultos que centran el camino educativo en los intereses de los jóvenes.

Es importante destacar que el currículo NROPI incluye un elemento espiritual que busca profundizar en la comprensión que tienen los estudiantes de su propósito en la vida unido a todos los seres vivos (Hill, 2010; Potts, 2003). Por lo tanto, convida a los estudiantes a mirar hacia dentro de sí mismos, tanto para descubrir sus talentos y capacidades de adaptación, así como su sentido de pertenencia a sus ancestros y la unidad de todas las cosas. Este objetivo de revitalizar los recursos internos de los estudiantes a través de la historia de África y de las *sabias enseñanzas* se aleja considerablemente de la obtención de buenas notas por estímulos externos en evaluaciones estandarizadas. Si bien la práctica de la justicia social implica un sentido de bienestar individual y colectivo, el enfoque de NROPI de ayudar a los estudiantes a aprovechar algo más amplio que su individualidad, parece esencial para alimentar el compromiso de los jóvenes a participar en sus comunidades como agentes de cambio.

Testimonios documentales muestran que la programación de NROPI -o *forma de vida*, como lo describió Hill- ha marcado una diferencia positiva en el bienestar de los jóvenes participantes. Por ejemplo, un padre y su hijo adolescente han participado en un programa de NROPI llamado de *My Brother/My Sister (mi hermano/mi hermana)* en el Sons high School después de que el padre manifestase su preocupación por el aumento del ambiente punitivo escolar (las expulsiones de los alumnos se quintuplicaron a la vez que la población estudiantil duplicó su tamaño). Los 18 estudiantes que participaron activamente en este programa aprendieron sobre las tradiciones africanas y las costumbres culturales, y tuvieron la oportunidad de trabajar colaborativamente en los asuntos y la vida de la escuela. Aunque todos los 18

participantes fueron aceptados en universidades y el personal de éstas dijo sobre ellos que *habían mejorado sus actitudes*, el fundador más joven del programa dijo: “No haces esto porque es lo mejor que puedes hacer... al centrarte en ti mismo, eres capaz de establecer tus metas y tus valores... y logras así moverte con más fuerza por la vida” (comunicación personal). Otro estudiante describe el programa *My Brother/My Sister* como un espacio que proporciona la oportunidad para darte cuenta de quién eres y de qué está conformada tu cultura ancestral: “cosas que no sabía antes, pero que probablemente debería haber sabido” (comunicación personal). Por lo tanto, nuevamente, me encontré con evaluaciones de alumnos de un programa centrado en la cultura y culturalmente sensible, que se basó en relatos de crecimiento y mejora interior, y no en exámenes estandarizados basados en la estimulación externa para la obtención de notas.

De hecho, Hill desafía la creencia de que debemos utilizar medidas externas para evaluar el crecimiento del estudiante, cuando habla del éxito basado en la evidencia, “¡En un momento de lucidez! entiendo y comprendo lo que es Rites of Passage. Eso es lo que quiero que se lleven [los jóvenes]” (Hill, comunicación personal). A pesar de que los contribuyentes, políticos y financiadores seguirán exigiendo estrechas medidas en la rendición de cuentas que son fácilmente calculadas, espero que aquellos que estamos comprometidos con la educación para la justicia social continuemos presionando para que las evaluaciones centradas en el estudiante se revaloricen, y no sólo se consideren las del desarrollo intelectual, sino también la capacidad de los alumnos para desarrollar sus vidas, de manera que les permitan amar a sus vecinos y a ellos mismos (Palmer, 2000).

5. CONCLUSIÓN

En los Estados Unidos, se ha extendido con éxito un movimiento de reforma educativa con la idea de que para que los estudiantes puedan alcanzar su pleno potencial es necesario *medir su progreso* (por ejemplo, Gates, 2009). Si la evaluación del aprendizaje estudiantil equivale a tener éxito en los exámenes estandarizados o en los *high-stakes*, como el *Bridge Project* descrito anteriormente, creo que se va a contribuir más a la violencia académica que a la paz y la justicia (McCarthy, 2002). Además, si el *progreso* representa la creciente obtención de beneficios a costa de nuestros vecinos cercanos y lejanos, entonces, sé que los factores de estrés social y las toxinas en las vidas de los menos favorecidos continuarán creciendo de manera exponencial (Duncan-Andrade, 2009). Sin embargo, si decidimos medir el progreso en función de cómo realmente y con frecuencia los estudiantes consideran el bienestar de los demás, podríamos tener una oportunidad de lograr la justicia social mediante la educación. Como Edelman (1993) sostiene, el que los jóvenes muestren preocupación por los demás les llevará a tener “más en su vida futura que lo que les puede ofrecer cualquier título universitario” (p. 52).

Tanto la escuela Shaw Freedom como NROPI enfatizan la relación entre el desarrollo individual y la contribución positiva y significativa en nuestras comunidades. Como tal, las evaluaciones de su éxito deben considerar no sólo los logros académicos, sino también la cultivación del ambiente social que alivia el sufrimiento humano y degradación medioambiental. Esas evaluaciones pueden venir de mirar hacia afuera, a lo observable y a los efectos percibidos de nuestras acciones en el mundo, así como hacia el interior, en el crecimiento de nuestra vida interna. Después de todo,

“si nuestras instituciones son rígidas, es porque nuestros corazones temen el cambio, si nos encontramos en una competición sin sentido entre nosotros, es porque valoramos la victoria por sobre todo lo demás; si

hacemos caso omiso del bienestar humano, es porque algo en nosotros también carece de sentido” (Palmer, 2000, pp. 77-78).

Por lo tanto, tal vez nuestra esperanza más asequible para un mañana mejor, incluyendo unas formas de evaluación educativa socialmente más justas, radica en que todos nosotros cultivemos la capacidad de evaluar cómo nuestros corazones, mentes y cuerpos están en consonancia en cada momento de nuestras vidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, M. (2010). *The new Jim Crow: Mass incarceration in the age of colorblindness*. Nueva York: The New Press.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge.
- Bell, D. (2004). *Silent covenants: Brown v. Board of Education and the unfulfilled hopes for racial reform*. Nueva York: Oxford University Press.
- Carbado, D. W. (2002). Afterword: (E)racing education. *Equity and Excellence in Education*, 35(2), pp. 181-194.
- Children’s Defense Fund. (2010). About the program. Recuperado de: <http://www.childrensdefense.org/programs-campaigns/freedom-schools/about/>.
- Chodron, P. (1997). *When things fall apart: Heart advice for difficult times*. Boston, MA: Shambhala Publications, Inc.
- Duncan, G. A. (2002). Beyond love: A critical race ethnography of the schooling of adolescent black males. *Equity and Excellence in Education*, 35(2), pp. 131-143.
- Duncan-Andrade, J. M. R. (2009). Note to educators: Hope required when growing roses in concrete. *Harvard Educational Review*, 79(2), pp. 181-194.
- Edelman, M. E. (1993). *The measure of our success: A letter to my children and yours*. Nueva York: HarperCollins.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. En Denzin, N. K. Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research, second edition*. pp. 645–672. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gates, B. (2009). Prepared remarks for the National Conference of State Legislatures. Recuperado en: <http://www.ncsl.org/default.aspx?tabid=18047>.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. Nueva York: International Publishers.
- Hill, Jr., P. (2010). Back to the future. Recuperado en: <http://www.ritesofpassage.org/archive/BackToTheFuture/>.
- Hill, Jr., P., Kubic, J. (prd.), y Zuccaro, A. (dir) (2009). *The journey: The story of the National Rites of Passage Institute*. Recuperado en: <http://www.ritesofpassage.org/documentary/>.

- Johnson, A. W. (2009). *Objectifying measures: The dominance of high-stakes testing and the politics of schooling*. Filadelfia, PA: Temple University Press.
- Lawrence-Lightfoot, S., y Davis, J. H. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education: Inequality, globalization and urban school reform*. Nueva York: Routledge.
- McCarthy, C. (2002). *I'd rather teach peace*. Maryknoll, NY: Orbis Books.
- McClelland, S. I., y Fine, M. (2008). Writing on cellophane: Studying teen women's sexual desires, inventing methodological release points. En Gallagher, K. (ed.), *The methodological dilemma: Creative, critical and collaborative approaches to qualitative research*, pp. 232-260. Nueva York: Routledge.
- Miller, J. L. (1990). *Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment*. Albany: SUNY Press.
- National Rites of Passage Institute (NROPI). (2010). *About National Rites of Passage Institute*. Recuperado de: <http://www.ritesofpassage.org/about/>.
- New York Coalition of Radical Educators (NYCoRE). (2010). *Inquiry-to-action group (ItAGs)*. Recuperado de: <http://www.nycore.org/itags/>.
- Noguera, P. (2010). A new vision of school reform. *The Nation*. Recuperado de: <http://www.thenation.com/article/new-vision-school-reform>.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of 'social justice' in education. *Review of Educational Research*, 76(4), pp. 505-535.
- North, C. E. (2008). What is all this talk about 'social justice'? Mapping the terrain of education's latest catchphrase." *Teachers College Record*, 110(6), 1182-1206.
- North, C. E. (2009). *Teaching for social justice? Voices from the front lines*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Palmer, P. J. (2000). *Let your life speak: Listening for the voice of vocation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life, Tenth Anniversary Ed.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Park, P. (1993). What is participatory research? A theoretical and methodological perspective. En Park, P., Brydon-Miller, M., Hall, B., Jackson, T. (Eds.), *Voices of change: Participatory research in the United States and Canada*, pp. 1-19. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Pattillo, M. (2007). *Black on the block: The politics of race and class in the city*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Payne, C. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Philliber Research Associates. (2008). *Evaluation of the Kansas City CDF Freedom Schools Initiative*. Recuperado de: http://www.kauffman.org/uploadedfiles/2008_CDF_FS_Evaluation_Summary.pdf.

- Picower, B. (2007). Supporting new educators to teach for social justice: The critical inquiry project model. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 5(1). Recuperado de: <http://www.urbanedjournal.org/articles/article0035.html>.
- Porter, A., (prod. ej.) y Das, A. (dir). (2009). *Freedom School*. Filadelfia, PA: Graduate School of Education Production.
- Potts, R. G. (2003). Emancipatory education versus school-based prevention in African American communities. *American Journal of Community Psychology*, 31(1/2), pp. 173-183.
- Sturman, A. (1997). *Social justice in education*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Tillman, L. C. (2008). The scholarship of Dr. Asa G. Hilliard, III: Implications for Black principal leadership. *Review of Educational Research*, 78(3), pp. 589-607.
- Tirrell-Corbin, C., y Cooper, D. H. (Marzo, 2008). *Dewey the "D" in PDS*. Presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva York.
- Tye, B. B. (2000). *Hard truths: Uncovering the deep structure of schooling*. Nueva York: Teachers College Press.
- Oficina de Censos de Estados Unidos de América. (2010). *State and county quick facts*. Recuperado de: <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/00000.html>.
- West, C. (2004). *Democracy matters: Winning the fight against imperialism*. Nueva York: Penguin Press.
- Williams, J. (2005). *Enough: The phony leaders, dead-end movements, and culture of failure that are undermining Black America—and what we can do about it*. Nueva York: Random House, Inc.
- Zeichner, K. M., y Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. En Richardson, V. (ed.), *Handbook of research on teaching*, pp. 298–330. Washington, D.C.: American Educational Research Association.

**EMPHASIZING INNER GROWTH AND COMMUNITY
WELFARE IN EDUCATIONAL EVALUATION FOR SOCIAL
JUSTICE**

**LA IMPORTANCIA DEL CRECIMIENTO INTERNO Y EL BIENESTAR
COMUNITARIO EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

**A IMPORTÂNCIA DO CRESCIMENTO INTERNO E O BEM-ESTAR
COMUNITÁRIO NA AVALIAÇÃO EDUCATIVA PARA A JUSTIÇA SOCIAL**

Connie E. North

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art2e.pdf>

Fecha de recepción: 21 de enero de 2011

Fecha de dictaminación: 24 de febrero de 2011

Fecha de aceptación: 07 de marzo de 2011

"The experience of the learning self is not composed of the steps up a curricular scaffold of objectives or cognitive schemas, nor is it composed of the standardized tests used to supposedly 'measure' its progress, retrospectively, after it has already occurred. The only material evidence we have of what makes a curriculum or pedagogy 'educational' is that lived experience" (Ellsworth, 2005, p. 35).

In a nearly all African-American high school not far from the capital of the United States of America, I recently witnessed the academic violence of high-stakes education (Lipman, 2005; McCarthy, 2002). As part of a yearlong collaborative study with teachers, I was attending a workshop for students who had repeatedly failed the mandated, statewide high school examination. The workshop took place in 2009, during my second bi-weekly visit to Marshfield High School.¹ This examination, in combination with the successful completion of the local school district's required curriculum, would determine whether or not students received their high school diploma, an "economic necessity" according to former U.S. Secretary of Education Margaret Spellings.

This article contrasts the high-stakes standardized education I observed at Marshfield with the Freedom Schools movement and National Rites of Passage Institute (NROPI), both of which were established to give African American youth an education that honors their heritage and celebrates their humanity. I argue that the latter two programs' focus on students' lived experience provides the kind of material evidence needed to evaluate whether or not such education has contributed to the realization of social justice (Ellsworth, 2005). Although I have written about the contested nature of this term (North, 2006, 2008), I use Sturman's definition here:

"Social justice should include components of distribution, principles of curriculum justice, and should also draw attention to non-material components of equity, such as empowerment. Consistent with all three and guiding all three should be a focus on the least advantaged" (Sturman, 1997, p. 116).

Before turning to the specific forms of evaluation described above, I briefly explain the conceptual framework underlying my collaborative research as well as my methodology.

1. RATIONALE FOR LOCAL INQUIRY AND ACTION

The collaborative research in which a Marshfield social studies teacher, Leslie, and I participated involved four other teachers from diverse educational settings in the surrounding area. As the organizer and facilitator of this study, I borrowed the label *inquiry-to-action group* (ItAG) from the New York Collective of Radical Educators (NYCoRE, 2010) to describe it. A group of teachers dedicated to struggling for social justice in the U.S. public school system and larger society, NYCoRE organizes and mobilizes teachers, develops curricula, and collaborates with community, parent, and student associations. NYCoRE's website defines ItAGs as "similar to a study group, but the goal is that after the group inquires into a particular topic, they will together create action around their area of study" (NYCoRE, 2010, parr. 4).

Approaching this research as an ItAG enabled me to challenge the dominant U.S. educational research model that so often creates a rift between the teachers working directly with youth and the university scholars, administrators, policymakers, and curriculum designers who largely shape the elementary and secondary educational agenda (Apple, 2000; West, 2004; Zeichner and Noffke, 2001). In other words, I

¹ The study's school and teacher names in this manuscript are pseudonyms to protect their confidentiality.

approached our six-person inquiry group as a learning community in which teacher expertise and experience—rather than the university-based researcher’s—were central to the inquiry process. Group member participation in discussions and subsequent actions were not only vital but also valued and sustained (Tirrell-Corbin and Cooper, 2008).

Moreover, I began this study understanding that U.S. urban public schools and their teachers are under attack due to increased standardization, privatization, and testing (Picower, 2007). Given that the deep structure of schooling (Tye, 2000) often constrains teachers’ abilities both to form coalitions of like-minded professionals and to examine critically their own and others’ philosophies and practices, I sought to present an opportunity for these teachers and myself to unite in the “practical transformation of the real world” (Gramsci, 1971, p. 333). Accordingly, we met to inquire into an issue of shared concern and to develop and implement a plan of action to address it. In line with participatory action research tenets (Park, 1993), our focus of inquiry emerged from the group members via a collaborative process. More specifically, we explored significance of connectedness—between people and ideas—to meaningful student learning.

Writing about the ongoing failure of U.S. urban school reforms to effect sustainable change, Payne (2008) beautifully summed up our rationale for this focus: “To the extent that the problems we are trying to solve are problems of connectedness, a strictly academic approach may not take us all the way” (p. 96). Having recognized the importance of connectedness and inquired into its mechanisms, our group aspired to do something with our findings that would make a difference in the lives of our students; that is, we shifted our time and energy from inquiry toward collective action (Picower, 2007). One of our actions involved planning a university-based research symposium at which students from each school shared their visions of an ideal learning environment with each other, graduate students, and faculty members.

2. METHODS AND DATA SOURCES

As noted above, my participatory methodology aimed to shake up unequal relations of power, queer the relationships between the teacher participants and me, the initiator of the research, bring social theory to life via critique and imagination, and produce change-spurring artifacts and actions (McClelland and Fine, 2008). I found four of the participating educators via personal and professional contacts who identified these teachers as committed to positive social change. I found the fifth teacher participant through a one-page flyer distributed to the schools in my university’s professional development schools network. Having previously studied and experienced the tensions and partiality of social justice stances (North, 2009), I did not prescribe who did and did not qualify as a social change agent when recruiting participants. Indeed, the top of the recruitment flyer included the following quote from one of my favorite spiritual teachers:

“There is nobody on the planet, neither those whom we see as the oppressed nor those whom we see as the oppressor, who doesn’t have what it takes to wake up. We all need support and encouragement to be aware of what we think, what we say, what we do” (Chodron, 1997, p. 73).

Moreover, I intentionally recruited teachers with diverse life histories and social affiliations who worked in varied school settings, believing that a “chorus of voices” would occasion opportunities “to challenge the blindness and passivity that can accompany static notions of unity as well as to raise heretofore unasked questions” (Miller, 1990, pp. 86-87).

So as to construct individual portraits (Lawrence-Lightfoot and Davis, 1997) of each group member, which enabled all of us to know more about each other and the diverse spaces in which we taught, I made two- to three-hour bi-weekly visits to each teacher's classroom throughout 2009. These visits also allowed me to ask the group members about the similarities and differences I observed across sites during our monthly ItAG meetings. Moreover, I conducted in-depth interviews (Fontana and Frey, 2000) with each teacher to learn more about his or her life history and educational philosophies. The material evidence in this article comes not only from Leslie's interview transcript and my encounters with her school but also a presentation about a Philadelphia Freedom School that I attended while co-presenting with Leslie and other ItAG members at an educational conference.

Moreover, I include data from the NROPI documentary and website. I decided to compare the student evaluation occurring at Leslie's school to that within these two programs (rather than another ItAG member's school) because these programs work directly with a student population much like Marshfield's. That is, the Philadelphia Freedom School and NROPI work with African American youth, many of whom come from low-income households due to historic and ongoing institutionalized racism in the United States. Although one ItAG member's high school served Latino and African American students, it was a private Catholic school. I, however, wanted to demonstrate the public, secular alternatives to high stakes, standardized education that already exist in the United States and could reach many more students if the United States exerted the political will to integrate such learning opportunities, which are often extracurricular, into public schooling. I thus turn to my contradictory experiences with Leslie's school, the Philadelphia Freedom School, and NROPI, believing such divergent encounters hold promise for compelling us to examine our assumptions and become open to different readings of assessment for social justice. In Lorde's terms, "Once you have light, then you can measure its degree" (Evans, 2004, p. 75).

3. ACADEMIC VIOLENCE VIA HIGH-STAKES TESTING

"Were the [Obama] administration to embrace a broader and bolder vision of [school] reform and devise policies to back it up...It would encourage students and teachers to utilize their talent, creativity and imagination rather than allowing the school curriculum to be reduced to preparing students to perform on standardized tests. And it would recognize that schools have an essential role to play in renewing and invigorating American democracy by encouraging critical thinking and civic engagement" (Noguera, 2010, parr. 2).

"Perfect education is education that's free, Chances for everyone, open opportunity" (Marshfield Students, from "Our Perfect School" poem).

Leslie did not need to underscore grim statistics for me to recognize that economic devastation significantly shaped the landscape surrounding Marshall High School.² As I approached the school for the first time in January 2009, I passed several boarded-up homes and businesses, including a Montessori preschool and toy store. Leslie told me that an upwardly mobile white middle class established Marshfield as a *country-club school* in the 1960s but quickly took their children elsewhere when efforts to enforce the 1954 *Brown* U.S. Supreme Court decision in the 1970s resulted in the school's desegregation.

² According to the school's website, 65 percent of students receive free and reduced lunch, a frequent proxy for poverty in U.S. educational research.

Contemporarily, the school website reported an 89 percent African American student population revealing the ongoing segregation of U.S. youth given the national black population's size of 13 percent in 2009 (U.S. Census Bureau, 2010). Unsurprisingly then, the social studies classes that I observed were comprised entirely of black students. As has occurred across the United States, the mandate to desegregate Marshfield ultimately contributed to its re-segregation (Bell, 2004). Such *de facto* segregation means black experiences continue to remain largely invisible to whites, "making it easier for whites to maintain racial stereotypes about black values and culture" and "to deny or ignore their suffering" (Alexander, 2010, p. 190).

As noted above, I observed the Passage Plan government workshop during my second trip to Marshfield High School. The state's department of education describes the Passage Plan as an alternative path to graduation that is meaningful, rigorous, and explicitly linked to state standards. The *regular plan* requires that students pass a graduation examination in four content areas (algebra-data analysis, biology, English, and government) to receive their diploma. The state's department of education also espouses the philosophy that the earlier students take a graduation examination, the more opportunities they have to pass it. Thus at Marshfield, most students complete a government course as tenth graders and take the accompanying mandated examination for the first time at the end of their tenth-grade year. The state created the Passage Plan for students who passed their required courses in the four content areas but failed one or more of the four mandated graduation examinations at least twice. Leslie described the Passage Plan as follows:

"...the projects are designed by, in my case, economists, geographers...it would be equivalent to a high school level history fair, where a lot of research is put in. It's supposed to [take] seven hours...most of the questions...start out being factual, and then they require you to synthesize and analyze information...And then either you...do a PowerPoint or [write] a journal or diary entry" (Leslie, personal communication).

Leslie further explained that the state wanted students to work on these projects independently, but several students who had worked alone did the projects *totally wrong*. The school's teacher leaders, which included Leslie, decided to address this problem by designing workshops for students who needed individualized help to successfully complete Passage Plan projects. As she described this solution,

"We're going to take the kids out of their classes...and for two days straight [with three or four teachers], all 50 kids, or however many need to graduate, we'll go sit in the library, and we will walk them through every question. We will teach them the concept, and I'll say, 'Now answer question one'...You can't really tell them the answer, but you can walk them through it because what are you going to do?" (Leslie, personal communication).

More recently, Leslie wrote, "I will work day and night during October to get 57 students to pass [the Passage Plan projects]. Meanwhile I am supposed to teach my [other] students. This means no lunch and no break most days" (Personal communication, September 14, 2010). Her words demonstrate that even as a labor union member, she is not ensured reasonable work hours (Pattillo, 2007).

The workshop that I attended was designed to help students finish a Passage Plan project on the U.S. Electoral College, which is responsible for the formal election of the U.S. president and vice president. In the Plan packet's language, students were expected to explain the role of the Electoral College and how it impacts the people and government. Initially, I was pleased to find out that a score on a one-size-fits-all test was not the sole determinant of a student's high school graduation status. After witnessing the workshop, however, I realized that the stick-and-carrot approach of the high-stakes test seemed to reduce even this project-based "choice" to point grubbing. After all, each graduation exam had a specific

passing score, and the Passage Plan projects ultimately made up missed points, if done *correctly*. Yet the Plan literature did not emphasize the accumulation of points. It highlighted something far loftier: the ability to think critically about whether or not the U.S. Electoral College is an effective governmental structure in a twenty-first century democracy. Such a goal resembled the late Asa Hilliard's conception of academic excellence:

"'Excellence' in education is much more than a matter of high test scores on standardized minimum or advanced competency examinations. We expect the schools to expand the scope of knowledge and to develop the rational reflective and critical capacities of our children" (Tillman, 2008, p. 597).

Regardless of the Bridge Plan authors' good intentions, on a rainy February morning, one month after President Barack Obama's inauguration, I watched an almost entirely black group of 40-plus students plod through a packet of information, charts, and maps because their high school diploma was on the line.³ I later reflected that most of the students bent over their Plan packets could now imagine themselves assuming the country's highest office with more confidence than at any other time in U.S. history. Yet, I also asked myself, if these students' public schooling did not go beyond penning what the authorities deemed satisfactory—and, more specifically, include critical examination of U.S. authorities' repeated failure to uplift the black poor as well as to celebrate black communities' ability "to break through racism, taboos, and stereotypes to create the greatest social movement in American history" (Williams, 2005, p. 30)—why would we envision their participation in transforming governmental institutions like the Electoral College? Such authentic engagement with governmental structures would require analytical and moral imagination that a Passage Plan workshop could not and did not cultivate (Noguera, 2010).

I empathized with Leslie's sense that she lacked immediate alternatives for helping these students to obtain their high school diploma, but I worried about the messages students might be appropriating about themselves via their repeated failure on the high school examination and their participation in the remedy for that failure—the Passage Plan workshop. Did they see this prescribed solution for their academic failure as reinforcing the notion that they were insufficiently qualified for higher learning and, as such, the objects rather than subjects of their futures (Carbado, 2002; Payne, 2008)? More hopefully, did they view this attempt to facilitate their attainment of a diploma as their teachers' recognition that they counted "too much to be allowed to mess up their own education" (Payne, 2008, p. 108)? I still do not know the answer to these questions but did observe one student stomp out of the room after saying loudly that she was not going to tolerate such disrespect.

I also noticed and was haunted by a banner that celebrated the school's *quest* for quality education for every student as I left the media center that day. Although definitions of a *quality education* will remain contested, I would hope that policy makers, parents, educators, students, and local leaders could come together and agree that doing everything in our power to help students pass a test is not synonymous with this slogan. The high-stakes activity I witnessed that February morning ultimately struck me as the enemy of children with unrecognized genius much more than an innocent school reform activity (Tillman, 2008). Once again, we had a quick fix aimed at racial uplift that left the responsibility of student

³ One table consisted of students in Marshfield's English for Speakers of Other Languages Program on which I could write another manuscript given how the language-based segregation of student groups within Marshfield was reminiscent of ghettos established "to contain and control groups of people defined by race" (Alexander, 2010, p. 130).

achievement squarely on the shoulders of individual students and their teachers, not the state or federal government. Yet the state and the nation had created these educational policies, policies that relied upon efficiency and punishment more than a commitment to social justice (Pattillo, 2007). In sum, the Passage Plan workshop continued the deluded and harmful story that black students both embodied risk and indicated failure and inefficiency (Johnson, 2009). As such, it represented evaluation for social *in*justice.

4. GROWING PROMISE AND STRENGTH

“The desire to push yourself...leads to inner growth and can’t be measured by grades, tests, or homework. Only you can measure the honesty and intensity of your desire” (McCarthy, 2002, p. 13).

Unfortunately, my study did not include a public high school site wherein African American students experienced an emancipatory curriculum. Such a curriculum would enable students to understand history through a critical lens that recognized African intellectual achievement and addressed social oppression, to view themselves as agents of social change, and to learn about cultural resources within their own communities that could contribute to healing and social transformation (Potts, 2003). I learned, however, of two educational programs that aspired to realize these very goals: Freedom Schools and the National Rights of Passage Institute. These programs not only evaluated students’ academic capacities through more standardized assessments but also asked students to evaluate their own inner growth as well as their contributions toward enriching their local communities, nation, and world. In the remaining pages of this article, I describe these programs and emphasize student assessments of the programs as one form of evaluation for social justice.

4.1. “Freedom Schools”

“The challenge of social justice is to evoke a sense of community that we need to make our nation a better place, just as we make it a safer place” (Edelman, n.d.).

A year after observing the Passage Plan workshop, Leslie and I had the opportunity to present at an educational conference in Philadelphia, Pennsylvania. There I watched a documentary called *Freedom School* (Porter and Das, 2009) about a six-week summer school for African American middle-school students in West Philadelphia, an area notorious for its high murder rate. Subsequently, I listened to the program creators’ rich descriptions of this school. The Children’s Defense Fund (2010) founded Freedom Schools in 1995 to promote a love of reading, increase young people’s self-esteem, and connect children and families to community resources. Since that time, over 80,000 children from across the United States have experienced a summer or after-school Freedom School.

The repeated lesson that the Shaw Freedom School founders, Valerie Adams, Chonika Coleman, and Diana Slaughter-Defoe, taught the young people at this school was, “We want you to do the best you can do, but we also want everybody to do the best. So let’s look at and pool our resources so that we all can do the best we can do” (Porter and Das, 2009). In contrast to the individualistic, competitive form of evaluation described above, the freedom-school teachers, called servant-leader interns, both recognized the uniqueness of each student and encouraged all members to collaboratively achieve liberation. The school’s creators also emphasized that they not only recruited committed interns, who were also university students, but also ensured those interns felt supported in their work by creating space and time for them to debrief activities as a team and seek assistance when they struggled.

The school curriculum included the reading of six culturally relevant texts, such as *Day of Tears* by Julius Lester, about the largest slave auction in U.S. history and its aftermath. Moreover, each morning the students participated in *Harambee*, which means let's pull together in Kiswahili. This ritual involved the performance of celebratory and affirming activities, like culturally-centered singing and dancing. The school's adults also actively engaged parents and other community members in the school's happenings and held parent meetings both to discuss how individual students were doing, academically and in life, and to offer parents strategies that worked well in the school. As one parent said at a meeting, "It's important that we know who we are and keep up with ourselves because...it's good for our children to also see that we're taking care of ourselves so they can follow the cycle" (Porter and Das, 2009). Additionally, the school emphasized student-centered social actions. In the words of one intern, "We evaluate a problem in the community and, based on that problem, come up with solutions. And we actually carry out the solutions" (Porter and Das, 2009). The action in the film involved delivering a petition to a United States senator to support legislation that would provide health insurance for Pennsylvania's numerous uninsured children.

Within the presentation of the Shaw Freedom School, then, I saw and heard the successful challenging of institutional conditions that inhibit students—the most vulnerable members of the West Philadelphia community—from participating in the determination of their own actions (Duncan, 2002). Although the Shaw school's creators did not address evaluation explicitly, I learned from an outside evaluation of another summer Freedom School (Philliber Research Associates, 2008) that the average freedom school student significantly improved her reading score on a standardized test, and parents reported that their children demonstrated an increased love of learning and cultural appreciation. A more important measure in the context of this article is the Shaw students' assessment of the school founders' claim that the school provided a safe place for those in it to grow. More specifically, Coleman said about the school's adults, "We come in every day with the idea that all these young people are great. Their culture, their history is great. And we're going to be living examples of that so that they can be the best that they can be" (Porter and Das, 2009).

Regarding the significance of the academic lessons at Shaw Freedom School, one student claimed,

"I think it do matter that we learn about our history, about slavery. Because if you...ever think about it and you never learned about it you'll wonder, like, where you come from. Why is we black? And why is other people white? You'll wonder all those questions and you won't find out answers" (Porter and Das, 2009).

Another student commented on her close relationship with the interns, asserting, "Everybody's going to miss all the interns...Certain people didn't show us the love and affection, and when [the interns] did, it sticks with us. Because we never have been showed love and affection like the way they treated us" (Porter and Das, 2009). These qualitative student evaluations of the school evoked the sense of community aimed at collective freedom that Edelman championed in the quote above. As such, the students' words reclaimed the meaning of *education for social justice*. The National Rites of Passage Institute similarly challenged me to rethink the meaning of educational assessment in the context of social justice aims.

4.2. The National Rights of Passage Institute

"Rites of Passage is nothing more than a cultural antihistamine to prevent children and young people from having an allergic reaction to a socially toxic environment" (Hill, Kubic, and Zaccaro, 2009).

Soon after attending the Philadelphia conference, I learned of the National Rights of Passage Institute (NROPI) via my connection to the Education for Liberation Network (see www.edliberation.org). Like Freedom Schools, NROPI teaches young African American people about their history, lineage, and obligation to serve the community. Describing NROPI as an African-centered approach to human development, its founder, Paul Hill, Jr., emphasizes ritual and ceremony to help young people come to know themselves and their purposes for existence as they transition from childhood to adulthood. Arguing that schools frequently do not satisfactorily fulfill the cognitive, physical, psychological/emotional, affective and cultural requirements of true rites of passage, Hill (2010) has developed after-school programming that restores holistic socialization processes for youth and relies upon adult facilitators who place the youth's interests at the center of this journey.

Importantly, NROPI's curriculum includes a spiritual element that seeks to deepen students' understanding of their purpose in life and connection to all living beings (Hill, 2010; Potts, 2003). Thus it asks students to look inward both to discover their talents and resilience as well as their sense of belonging to their ancestors and the oneness of all things. This goal of revitalizing inner resources within students via African history and wisdom teachings diverges sharply from that of scoring well on externally mandated, standardized assessments. If realizing social justice involves a sense of individual and collective well-being, however, NROPI's focus on helping students tap into something larger than themselves seems essential to fueling young people's commitment to participate in their communities as change agents.

Testimonials in the documentary illustrate that NROPI's programming—or *way of life* as Hill described it—has made a positive difference in the well-being of participating youth. For example, a father and his teenage son established an NROPI process called My Brother/My Sister at the son's high school after he expressed concern about its increasingly punitive environment (student suspensions quintupled as the student population doubled in size). The 18 students who actively participated in this program learned about African traditions and cultural mores and had the opportunity to collectively work through school and life issues. Although all 18 participants were accepted to universities and were described by school staff as having *improved attitudes*, the younger founder said about My Brother/My Sister, "You don't do this because it's expected of you or it's the cool thing to do...by you having a focus on yourself, you're able to establish your goals and your values...and just move through life stronger" (personal communication). Another student described My Brother/My Sister as providing a space to realize who she is and what her ancestral culture includes, "things I never knew before but probably should have" (personal communication). Thus, again, I encountered student evaluations based on narratives of inner growth, not test scores or grades.

Indeed, Hill defied the belief that we must use external measures to evaluate student growth when he said about evidence-based success, "It's an a-ha moment. A-ha! I understand and I get what Rites of Passage is. That's what I want [the young people] to leave with" (Hill, personal communication). Although taxpayers, policymakers, and funders will continue to require narrow measures of accountability that are easily and cheaply amassed and calculated, I hope those of us committed to education for social justice will continue to push for the valorization of student-generated assessments of not only their intellectual development but also their capacity to let their lives speak in ways that allow them to love their neighbors and themselves (Palmer, 2000).

5. CONCLUSION

In 2009, Microsoft founder and educational philanthropist Bill Gates said the following about educational reform: It doesn't really matter whether you are driven by an ethical commitment to equal opportunity or by a long-term economic vision for this country. Both lines of reasoning lead to the same conclusion. We need to measure progress. We need to hold teachers and schools accountable. We need to give all students a chance to make the most of their lives.

While I certainly agree with his aim of enabling all students to reach their full potential, the words *measure* and *progress* merit careful attention, particularly given Gates' claim that the underlying purpose of our work matters little. If measuring student learns equates to succeeding on standardized tests or their high-stakes alternatives, like the Bridge Project described above, I believe we will contribute more to academic violence than peace and justice (McCarthy, 2002). Additionally, if *progress* represents making ever more profits at the expense of our neighbors near and far, then I have little doubt that the social stressors and toxins in the lives of the least advantaged will continue to grow exponentially (Duncan-Andrade, 2009). However, if we could see fit to measure progress according to how genuinely and often students consider others' well-being, we might have a shot at realizing social justice through education. I agree with Edelman (1993) who claims that showing concern for others will take young people "further in life than any college or professional degree" (p. 52).

Both the Shaw Freedom School and NROPI stress the relationship between individual development and positive, significant contributions to our communities. As such, evaluations of their success must attend not only to academic achievement but also to the cultivation of a social fabric that alleviates human suffering and environmental degradation. Such evaluations can come from looking outward, at the observable and felt effects of our actions in the world, as well as inward, at the growth of our inner lives. After all, "if our institutions are rigid, it is because our hearts fear change; if they set us in mindless competition with each other, it is because we value victory over all else; if they are heedless of human well-being, it is because something in us is heartless as well" (Palmer, 2000, pp. 77-78).

REFERECES

- Alexander, M. (2010). *The new Jim Crow: Mass incarceration in the age of colorblindness*. Nueva York: The New Press.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge.
- Bell, D. (2004). *Silent covenants: Brown v. Board of Education and the unfulfilled hopes for racial reform*. Nueva York: Oxford University Press.
- Carbado, D. W. (2002). Afterword: (E)racing education. *Equity and Excellence in Education*, 35(2), pp. 181-194.
- Children's Defense Fund. (2010). About the program. Recuperado de: <http://www.childrensdefense.org/programs-campaigns/freedom-schools/about/>.
- Chodron, P. (1997). *When things fall apart: Heart advice for difficult times*. Boston, MA: Shambhala Publications, Inc.
- Duncan, G. A. (2002). Beyond love: A critical race ethnography of the schooling of adolescent black

- males. *Equity and Excellence in Education*, 35(2), pp. 131-143.
- Duncan-Andrade, J. M. R. (2009). Note to educators: Hope required when growing roses in concrete. *Harvard Educational Review*, 79(2), pp. 181-194.
- Edelman, M. E. (1993). *The measure of our success: A letter to my children and yours*. Nueva York: HarperCollins.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. En Denzin, N. K. Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research, second edition*, pp. 645-672. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gates, B. (2009). Prepared remarks for the National Conference of State Legislatures. Recuperado en: <http://www.ncsl.org/default.aspx?tabid=18047>.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. Nueva York: International Publishers.
- Hill, Jr., P. (2010). Back to the future. Recuperado en: <http://www.ritesofpassage.org/archive/BackToTheFuture/>.
- Hill, Jr., P., Kubic, J. (prd.), y Zuccaro, A. (dir) (2009). *The journey: The story of the National Rites of Passage Institute*. Recuperado en: <http://www.ritesofpassage.org/documentary/>.
- Johnson, A. W. (2009). *Objectifying measures: The dominance of high-stakes testing and the politics of schooling*. Filadelfia, PA: Temple University Press.
- Lawrence-Lightfoot, S., y Davis, J. H. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education: Inequality, globalization and urban school reform*. Nueva York: Routledge.
- McCarthy, C. (2002). *I'd rather teach peace*. Maryknoll, NY: Orbis Books.
- McClelland, S. I., y Fine, M. (2008). Writing on cellophane: Studying teen women's sexual desires, inventing methodological release points. En Gallagher, K. (ed.), *The methodological dilemma: Creative, critical and collaborative approaches to qualitative research*, pp. 232-260. Nueva York: Routledge.
- Miller, J. L. (1990). *Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment*. Albany: SUNY Press.
- National Rites of Passage Institute (NROPI). (2010). *About National Rites of Passage Institute*. Recuperado de: <http://www.ritesofpassage.org/about/>.
- New York Coalition of Radical Educators (NYCoRE). (2010). *Inquiry-to-action group (ItAGs)*. Recuperado de: <http://www.nycore.org/itags/>.
- Noguera, P. (2010). A new vision of school reform. *The Nation*. Recuperado de: <http://www.thenation.com/article/new-vision-school-reform>.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of 'social justice' in education. *Review of Educational Research*, 76(4), pp. 505-535.

- North, C. E. (2008). What is all this talk about 'social justice'? Mapping the terrain of education's latest catchphrase." *Teachers College Record*, 110(6), 1182-1206.
- North, C. E. (2009). *Teaching for social justice? Voices from the front lines*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Palmer, P. J. (2000). *Let your life speak: Listening for the voice of vocation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life, Tenth Anniversary Ed*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Park, P. (1993). What is participatory research? A theoretical and methodological perspective. En Park, P. Brydon-Miller, M. Hall, B. Jackson, T. (Eds.), *Voices of change: Participatory research in the United States and Canada*, pp. 1-19. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Pattillo, M. (2007). *Black on the block: The politics of race and class in the city*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Payne, C. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Philliber Research Associates. (2008). *Evaluation of the Kansas City CDF Freedom Schools Initiative*. Recuperado de: http://www.kauffman.org/uploadedfiles/2008_CDF_FS_Evaluation_Summary.pdf.
- Picower, B. (2007). Supporting new educators to teach for social justice: The critical inquiry project model. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 5(1). Recuperado de: <http://www.urbanedjournal.org/articles/article0035.html>.
- Porter, A., (prod. ej.) y Das, A. (dir). (2009). *Freedom School*. Filadelfia, PA: Graduate School of Education Production.
- Potts, R. G. (2003). Emancipatory education versus school-based prevention in African American communities. *American Journal of Community Psychology*, 31(1/2), pp. 173-183.
- Sturman, A. (1997). *Social justice in education*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Tillman, L. C. (2008). The scholarship of Dr. Asa G. Hilliard, III: Implications for Black principal leadership. *Review of Educational Research*, 78(3), pp. 589-607.
- Tirrell-Corbin, C., y Cooper, D. H. (Marzo, 2008). *Dewey the "D" in PDS*. Presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva York.
- Tye, B. B. (2000). *Hard truths: Uncovering the deep structure of schooling*. Nueva York: Teachers College Press.
- Oficina de Censos de Estados Unidos de América. (2010). *State and county quick facts*. Recuperado de: <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/00000.html>.
- West, C. (2004). *Democracy matters: Winning the fight against imperialism*. Nueva York: Penguin Press.
- Williams, J. (2005). *Enough: The phony leaders, dead-end movements, and culture of failure that are undermining Black America—and what we can do about it*. Nueva York: Random House, Inc.

Zeichner, K. M., y Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. En Richardson, V. (ed.), *Handbook of research on teaching*, pp. 298–330. Washington, D.C.: American Educational Research Association.



**EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN: ENTRE LA
SUBJETIVIDAD Y LA OBJETIVIDAD. CONSIDERACIONES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA SU EVALUACIÓN**

**THE SOCIAL VALUE OF EDUCATION: BETWEEN SUBJECTIVITY AND
OBJECTIVITY. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS FOR
EVALUATION**

**O VALOR SOCIAL DA EDUCAÇÃO: ENTRE A SUBJETIVIDADE E A
OBJETIVIDADE. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA SUA
AVALIAÇÃO**

J.M. Jorret, M.J. Perales y P. Sánchez-Delgado

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>

Fecha de recepción: 07 de marzo de 2011

Fecha de dictaminación: 28 de marzo de 2011

Fecha de aceptación: 05 de abril de 2011

El valor social de la Educación (VSE, en lo sucesivo), aunque ha sido mencionado con frecuencia como concepto, en relación a la educación no ha sido formulado como constructo teórico para identificar indicadores útiles para la evaluación.

El VSE, como constructo teórico, presenta diversas facetas a considerar. Puede ser analizado, en un primer momento, desde una perspectiva objetiva –u objetivable- si lo estudiamos desde una posición que vincule las consecuencias de la formación con la inserción y promoción social, económica y laboral; pero también está claro que la percepción que la ciudadanía de cualquier sociedad se construye acerca del valor social que puede tener la educación para estos mismos propósitos, condiciona indudablemente a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en especial al alumnado y a sus familias.

La segunda perspectiva entendemos que se sitúa en la base de la motivación y el compromiso que se establecen respecto a la propia educación y a la educación de los hijos/as, lo cual, a nivel social, redonda a su vez en una característica o idiosincrasia propia de grupos o colectivos, de regiones y/o países.

En la mayor parte de estudios evaluativos, nacionales e internacionales, se incluyen informaciones que pueden considerarse relacionadas con esta perspectiva (el valor social subjetivo de la educación; por ejemplo, las referencias que se realizan el alumnado y sus familias respecto a las expectativas y aspiraciones educativas), pero no abordan el problema como un constructo integral que permita dirigir los análisis acerca de su valor explicativo respecto a los resultados educativos.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el VSE, tal como lo consideramos, muy posiblemente condiciona las políticas sociales respecto a la educación, así como el comportamiento individual y grupal ante el hecho educativo

En este trabajo, presentamos algunas consideraciones teórico-metodológicas que faciliten reconocer la definición de un constructo teórico referido al VSE, y que, en consecuencia, proporcione la identificación de indicadores, así como el diseño y desarrollo de instrumentos para su evaluación en el marco de la evaluación educativa en general, y de la de sistemas educativos en particular.

La organización de esta presentación se sustenta en: a) aproximación a una definición del constructo VSE, b) el VSE-Objetivo, c) el VSE-Subjetivo, y d) una propuesta de indicadores, fuentes de recogida de información y tipología de instrumentos útiles para la evaluación del VSE.

1. APROXIMACIÓN A UNA DEFINICIÓN DEL VSE

¿Qué entendemos por VSE?

Nos referimos a la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida.

La educación tiene un valor social evidente (Delors, 1996; Glewwe y Kremer, 2006), visible a través de diferentes indicadores. La formación académica y profesional da ventajas a las personas que se manifiestan a lo largo de toda la vida. En países desarrollados, se manifiesta en indicadores socio-laborales y de prevención de la exclusión social. Así, se observa que las personas con mejores niveles de estudios tienen mejores niveles salariales y mayor integración laboral que aquéllas que no los tienen (OCDE, 2010). En países en vías de desarrollo, se pueden estudiar también diversos indicadores. El mero

análisis de la cobertura educativa revela a la educación como el mejor instrumento para combatir la pobreza, la violencia –general y de género- y promover la paz, así como para coadyuvar en el acceso a sociedades en las que los derechos humanos no sean sólo una idea, sino una realidad (Carden, 2009). A esta perspectiva nos vamos a referir como el VSE-Objetivo u objetivable, que consideramos la dimensión básica del constructo y que, en definitiva, se considera –aunque sea parcialmente- en diversas aproximaciones evaluativas.

No obstante, hay otra perspectiva, igualmente importante, y que se refiere a la percepción (subjetiva) de las personas, las familias, los grupos y la sociedad en su conjunto respecto a esta utilidad. Esta segunda perspectiva constituye lo que llamamos VSE-Subjetivo, que identificamos como segunda dimensión del constructo. Como veremos más adelante, a su vez, tiene matices y sub-dimensiones de mayor complejidad, cuya medición puede ayudarnos a entender por qué las personas se comportan como lo hacen ante la educación como actividad.

En este artículo pretendemos definir también estas dimensiones del constructo, el VSE-Objetivo y el VSE-Subjetivo, e identificar algunos de los indicadores que pueden permitirnos su evaluación.

2. EL VSE: UNA PERSPECTIVA OBJETIVA

Si retomamos de nuevo la definición del constructo, entendemos por VSE-Objetivo la utilidad real que tiene la educación, dentro de una sociedad, para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que tenga para ellas como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida.

Para evaluar el VSE-objetivo podemos partir de los indicadores que informan de la cobertura educativa de un país, así como de la situación socio-económica y laboral de los subgrupos sociales (formados/no formados) a lo largo de la vida (desagregados en cohortes de edad y sexo). Es decir, informaciones de indicadores de inclusión, empleo,... pueden orientar un acercamiento macro-analítico que permita componerse una imagen acerca de los beneficios diferenciales que puede tener la educación en las personas.

Desde esta perspectiva, aunque es obvio que en cada país los beneficios serán diferentes, se podría afirmar que sí que existe –aunque no sea determinante- una tendencia clara que afirma el valor diferencial de la educación para el bienestar de las personas a lo largo de la vida.

El VSE-Objetivo deberá sustentarse en informaciones que manifiesten el valor diferencial que tiene en una determinada sociedad el hecho educativo. De esta forma, deberán ser informaciones relativas a:

- La valoración de la sociedad al respecto de la educación. Esta importancia se refleja en los esfuerzos que realiza para apoyar el sistema educativo y las acciones de formación continua y formación a lo largo de la vida (desde la alfabetización a la formación profesional ocupacional y continua).
- Los beneficios sociales de la educación. ¿La educación tiene consecuencias para el bienestar personal a lo largo de la vida? Esta perspectiva de análisis se apoya en indicadores –tanto de empleo como de desigualdad- que nos sirven para analizar las consecuencias que tiene en la vida de las personas el hecho de haber sido educados.

- El impacto social que tiene la educación en términos de su capacidad para el logro del bienestar, el progreso y la innovación. Desde esta posición, podemos identificar
- indicadores que nos informen acerca de los beneficios sociales y económicos que aporta a la sociedad disponer de población con mejores niveles educativos.

Este tipo de informaciones, aunque sea parcialmente, se recogen en Mapas de Indicadores que ya son habituales en muchos estudios evaluativos, tanto nacionales como internacionales.

Por indicador, nos referimos, siguiendo a Jorner, Suárez y Belloch (1998), a un dato o resultado que es susceptible de una interpretación inequívoca o normalizada y que informa del funcionamiento de algún fenómeno. Sean los indicadores simples datos (tasas, ratios...) o complejos (resultado de la combinación de diversos indicadores simples), su relación con el fenómeno del que pretenden informar se debe establecer de forma particular, o de manera combinada, para su interpretación en consonancia con otros indicadores.

El VSE, el valor y la importancia que una sociedad concede a la educación, puede explicar, conjuntamente con otras variables e indicadores, los esfuerzos gubernamentales en educación y los resultados que ese sistema educativo aporta, tanto en términos de rendimiento, como en términos más generales como la inserción social y el desarrollo personal. Una sociedad que concede una elevada importancia a la educación, que invierte en ella, que transmite a sus ciudadanos la importancia de la educación, previsiblemente tendrá mejores resultados. En definitiva, el VSE también constituye un reflejo en sí mismo acerca del rol que políticamente se da a la educación, como un elemento de promoción de la justicia social.

Disponer una información objetiva respecto al grado en que una sociedad apuesta por la educación e invierte esfuerzos en ella, permite acercarse a la evaluación de la importancia que políticamente se ha dado a la educación en una sociedad determinada.

La lectura de estas informaciones, así consideradas, puede tener consecuencias concretas en las políticas sociales y educativas.

Por ello, es muy importante abordar el diseño de un Mapa de indicadores que nos permita responder a esta cuestión de la manera más integral que sea posible: "¿cuál es el VSE-Objetivo para una determinada sociedad?". Ciertamente, con los planteamientos de Mapas de Indicadores que se realizan desde diversas instituciones se podría en gran medida, aunque no completamente- dar satisfacción a esta pregunta.

Como ilustración, realizamos un breve comentario acerca de la lectura que puede realizarse a partir del informe anual de la OCDE *Education at a Glance*.

En los países en vías de desarrollo, el indicador de alfabetización o cobertura de la educación aporta en sí mismo una información diferencial importante. En los países desarrollados, en los que la cobertura se ha extendido a toda la población, los elementos a considerar se centran más en otros aspectos relativos al alcance y consecuencias de la educación.

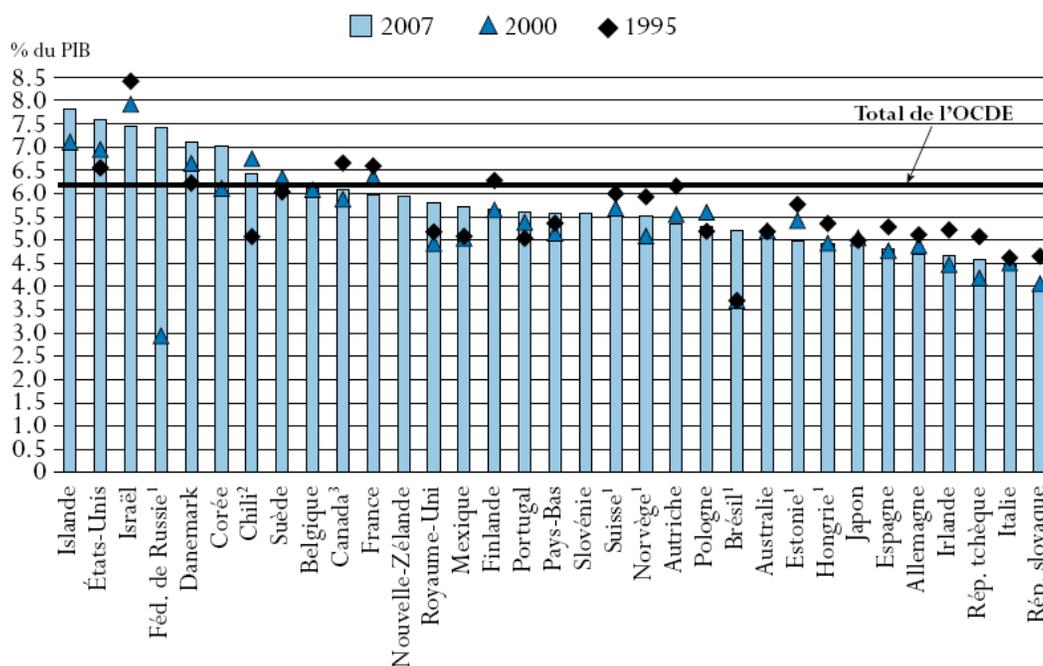
Si releemos el informe anual de la OCDE sobre la educación, podemos comprobar que, de una manera muy evidente, la OCDE selecciona y presenta diversos indicadores que ofrecen información en esta línea (OCDE, 2010), con argumentaciones en el texto del Informe que reflejan esta importancia social objetiva de la educación. De este modo, si formulamos la pregunta "¿qué valor le da esta sociedad a la

educación?," como primer elemento de análisis, podemos encontrar en el Informe de la OCDE líneas de respuesta, diversas y complementarias, en forma de indicadores.

En primer lugar, el valor que una sociedad otorga a la educación se refleja de una forma muy clara en sus prioridades presupuestarias, en el capital que dedica a la educación en sus presupuestos, tanto en términos absolutos como en términos relativos, y en esta perspectiva pueden ser interpretados varios de los indicadores del informe.

Un primer indicador que nos informa de ello es el porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) dedicado por los países a la financiación de la educación (indicador B2). Los países de la OCDE consagran el 6,2 % de su PIB a la financiación de la educación, como media (OCDE, 2010, p.218) –ver gráfico 1-. Analizado este indicador para un periodo en el que ha habido una generalizada bonanza económica, el porcentaje de PIB destinado a la educación no se ha incrementado entre los años 1995 y 2007 no se ha traducido (en más de la mitad de los países miembros o socios de la OCDE) en un incremento paralelo del gasto en educación, aunque evidentemente, como se verá más adelante, sí ha habido un incremento sustancial de las cantidades netas invertidas.

GRÁFICO1. GASTO EN EDUCACIÓN, EN PORCENTAJE DEL PIB, INCLUYENDO TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA



Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 218. Paris:OCDE.

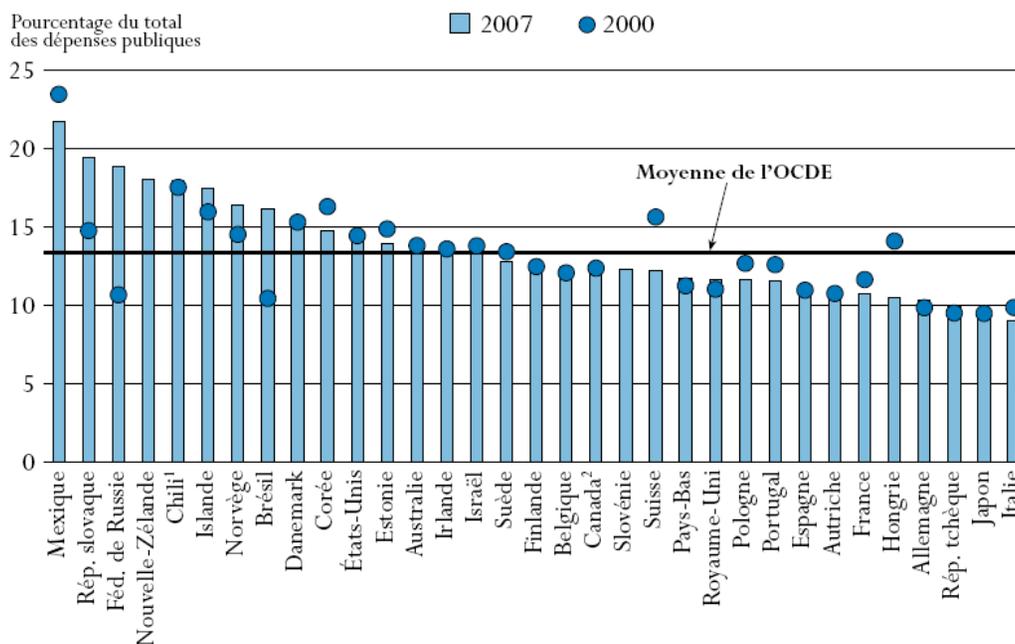
Una primera lectura del gráfico permite afirmar que la apuesta por la educación es más enérgica en países como Islandia, EEUU, Israel o Rusia, dado que dedican un mayor porcentaje de su PIB a educación, que en países como la República Checa, la Eslovaca o Italia.

No obstante, este dato porcentual y relativo (vinculado al propio dato del PIB) debe ser contextualizado con otros datos económicos (como el global de gastos públicos, o la evolución de la economía, que va a condicionar el propio PIB) y demográficos (datos absolutos de población escolarizada).

Los estados tienen diferentes responsabilidades públicas, que concentran sus energías en términos de presupuesto invertido. Una forma de analizar hasta qué punto la sociedad da valor a la educación es analizar qué porcentaje del total de gasto público es dedicado a la educación. Eso es lo que mide el indicador B4.1 del informe de la OCDE (OCDE, 2010, p. 250) –ver gráfico 2-. El dato global indica que los países de la OCDE dedican un 13,3 % del total de su gasto público a la financiación de la educación. Sin embargo, este porcentaje varía sensiblemente entre países, de forma que en Italia, Japón o la República Checa el gasto en educación supone menos del 10 % del gasto público, mientras que en México llega al 22 %. De forma complementaria, el análisis de la evolución de este dato en el tiempo puede reflejar cambios de prioridades presupuestarias. Esto es evidente, por ejemplo, en Rusia y Brasil, donde el incremento de gasto público en educación respecto al total ha sido muy relevante, y en términos opuestos en Hungría y Suiza, donde se ha producido una caída relativa muy significativa.

leyendo conjuntamente ambos indicadores, tenemos una primera información respecto a la apuesta por la educación en las sociedades, a través del gasto público que realizan en ella, leído en términos de porcentaje de riqueza (del PIB) o en porcentaje de gasto.

GRÁFICO 2. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, DEL PORCENTAJE TOTAL DE GASTOS PÚBLICOS



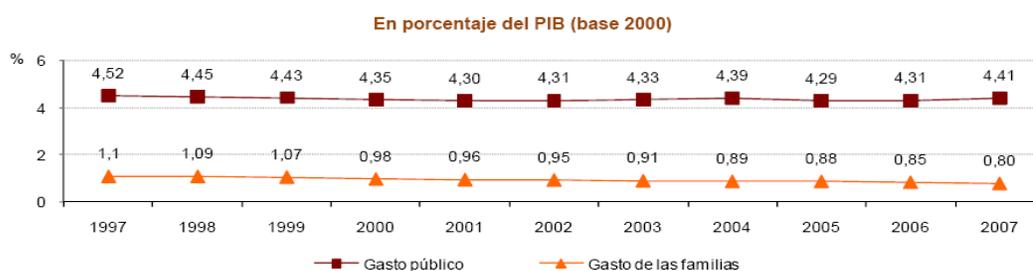
Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 250. Paris: OCDE.

Complementariamente, el valor social de la educación en una sociedad se refleja en términos objetivables en el presupuesto neto destinado a educación. Efectivamente, el dato del gasto en educación expresado en porcentaje del PIB debe ser contextualizado en la evolución del propio PIB, y por tanto analizado desde el indicador que refleja el gasto total en educación (indicador B.4). Más allá de las consideraciones técnicas de la medición de este indicador, la información recogida refleja que el incremento del PIB en el conjunto de los países de la OCDE en la década de los 2000 ha supuesto un aumento significativo paralelo del gasto neto en educación. Este dato se refleja de una forma más clara en los Informes Nacionales, puesto que muestran con mayor detalle el gasto neto y su evolución. Así, en el Informe del Ministerio de Educación español de 2010, se refleja que el gasto neto en educación en España ha pasado

de 29,4 a 46,5 millones de euros (Ministerio de Educación, 2010, p. 42) –ver gráfico 3-, sin que eso se haya debido a un incremento del PIB.

Por otro lado, este gasto en educación, tanto en términos relativos (porcentaje del PIB o porcentaje del total de gasto público) como absolutos (gasto total en educación) se concreta en un gasto real por sujeto, por persona escolarizada (indicador B.1.). Y, paralelamente, se vincula con datos demográficos, de forma que el esfuerzo social por la educación (en términos de gasto) se concretará de forma diferente en función de la población escolarizada total.

GRÁFICO 3. EVOLUCIÓN DEL GASTO EN EDUCACIÓN EN ESPAÑA



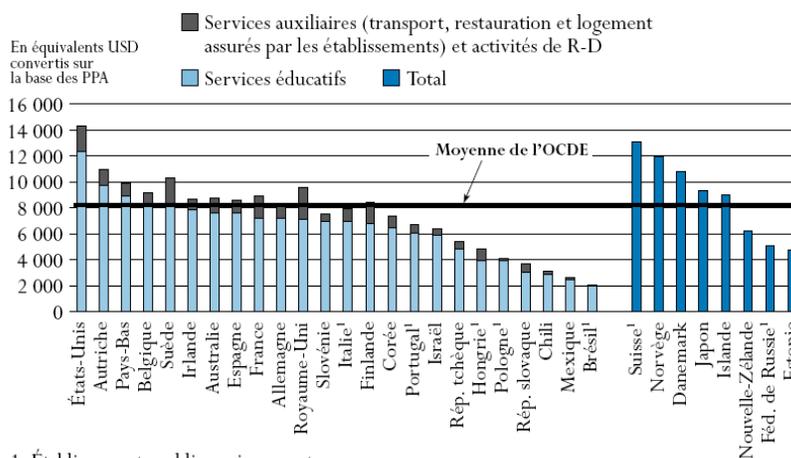
En miles de millones de euros

| | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Gasto público | 22,8 | 24,0 | 25,7 | 27,4 | 29,2 | 31,4 | 33,9 | 37,0 | 39,0 | 42,4 | 46,5 |
| Gasto de las familias | 5,5 | 5,9 | 6,2 | 6,2 | 6,5 | 6,9 | 7,2 | 7,5 | 8,0 | 8,4 | 8,6 |

Fuente: Ministerio de Educación. (2010). Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010. p.42. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación. Recuperado de www.institutodeevaluacion.educacion.es

Esto es muy evidente en el caso de España: dado que los años estudiados son los de la mayor caída en población escolarizada, debido al descenso de la natalidad, y a que aún no había llegado la mayor proporción de inmigración, una inversión en educación inferior a la media de la OCDE (tanto en términos de PIB como dentro del total de gasto público) se ha traducido en que el gasto medio por alumno no era en estos años muy diferente de la media de la OCDE (España, 8.618 dólares por estudiante y año; la media de la OCDE 8.216 dólares); (OCDE, 2010, p. 196) –ver gráfico 4-.

GRÁFICO 4. GASTO ANUAL DE LOS CENTROS ESCOLARES POR ESTUDIANTE, DESDE PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

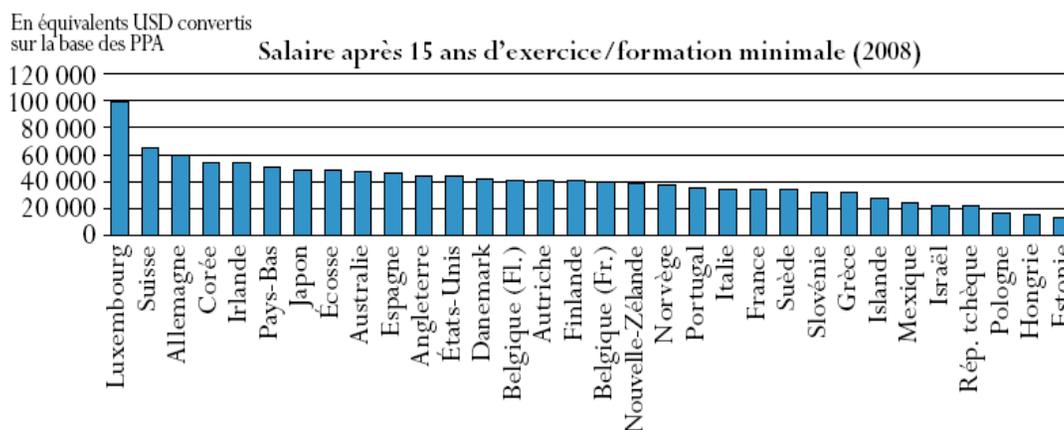


1. Établissements publics uniquement.

Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 196. Paris: OCDE.

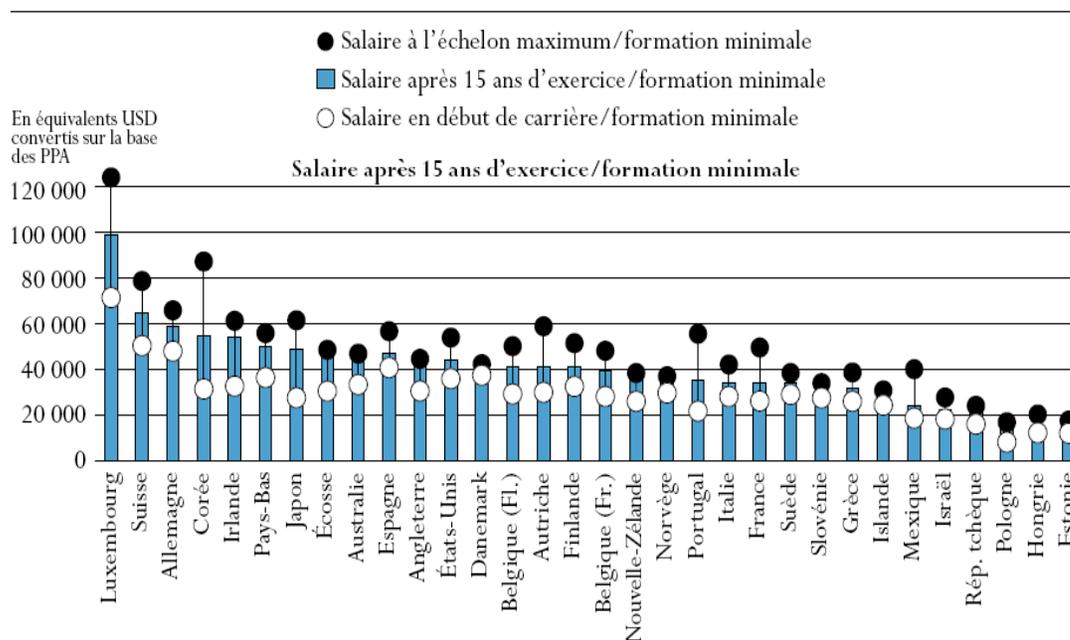
Otro indicador claro del valor social de la educación es el nivel salarial que la sociedad decide pagar a sus maestros y maestras. Este dato se recoge en el Informe de la OCDE en el (indicador D.3), con informaciones complementarias como la evolución del salario según la antigüedad y su expresión en términos relativos (en comparación con el PIB por habitante).

GRÁFICO 5. SALARIO DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA, CON 15 AÑOS DE ANTIGÜEDAD. INDICADOR D.3.



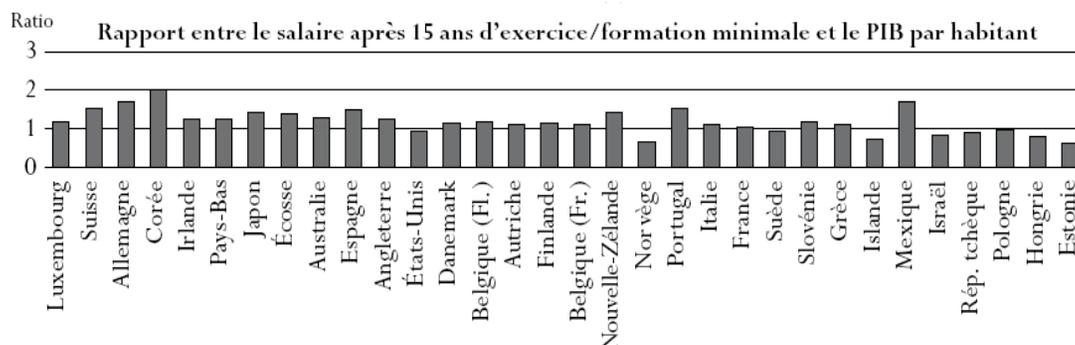
Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 414. Paris: OCDE.

GRÁFICO 6. EVOLUCIÓN DEL SALARIO DE LOS DOCENTES, EN FUNCIÓN DE SU ANTIGÜEDAD



Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 417. Paris: OCDE.

GRÁFICO 7. RELACIÓN ENTRE EL SALARIO DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS (CON LA MÍNIMA FORMACIÓN EXIGIDA, Y 15 AÑOS DE ANTIGÜEDAD) Y EL PIB POR HABITANTE



Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*, p. 417. Paris:OCDE.

La medición del VSE-Objetivo requiere de indicadores combinados, que permitan comparar entre países o regiones (o en casos como el de España, entre Comunidades Autónomas), observar la evolución temporal de cada uno de ellos, y que pongan los datos en relación con otros indicadores de inversión, gasto, empleo, y resultados, de los mismos países. Así, por ejemplo, el salario pagado a los maestros y maestras en Luxemburgo destaca como muy superior comparativamente al de otros países, pero está casi al nivel del PIB medio por habitante en ese país. Destaca, sin embargo, la apuesta por la educación realizada en Corea, donde el salario es la mitad que el de Luxemburgo en términos absolutos, pero supone dos veces el PIB/habitante del país, y además permite un amplio recorrido salarial en función de antigüedad. Maestros y maestras son profesionales comparativamente bien pagados en un país como Corea, que además cuida su desarrollo profesional (al menos, en términos salariales) para motivar su fidelidad a su profesión. Todos estos datos expresan, en términos objetivables, el valor social otorgado a la educación.

Sería también interesante conocer el salario inicial de maestros y maestras, y otros factores de desarrollo profesional que pueden ser significativos. El primero es indicador del reconocimiento que, incluso como un profesional novel, le otorga la sociedad a un maestro; el segundo, es indicador de la capacidad de una sociedad para mantener la motivación y el estímulo de los profesionales de la educación, más allá de la antigüedad.

En las sociedades democráticas, las discusiones consideradas importantes por la sociedad requieren la participación de lo que se ha dado en llamar "agentes sociales". Por ejemplo, así lo plantea la discusión de los convenios colectivos, de los prepuestos, o de las reformas laborales.

En el caso de la educación, podemos paralelamente observar si se han establecido mecanismos para que en las tomas de decisiones participen agentes sociales relevantes. La participación de las familias en las escuelas, por tanto, es un indicador de un doble reconocimiento: la sociedad reconoce que las familias tienen algo que decir, y la sociedad otorga valor social a la educación como cuestión que merece una representación regulada de un agente social como la familia.

En el informe de la OCDE (2010, p.464) también encontramos algún indicador al respecto. El indicador D.6. recoge información sobre los mecanismos puestos a disposición de padres y madres para influir en el sistema educativo:

- Participación en la gobernanza de los establecimientos educativos públicos, integrándose en equipos como los consejos de administración (en un 70 % de los países).
- Existencia de asociaciones de padres y madres con un rol en estos consejos de decisión (90 % de los países), analizando incluso estos roles:
 - Rol formal: el gobierno debe consultar a las asociaciones para fijar las grandes orientaciones de la educación pública.
 - Rol informal: aconsejar al gobierno.
 - Informar a los padres y madres sobre las cuestiones relevantes para la educación
- Existencia de procedimientos previstos para que los padres y madres puedan presentar sus quejas y sugerencias (90 % de los países).
- Existencia de un organismo mediador para resolver los conflictos y quejas que se puedan presentar (60 % de los países).

La sociedad otorga VSE cuando la financia y éste ha sido el primer nivel de análisis. Podemos identificar un segundo nivel de análisis del valor social objetivo de la educación: el valor que la educación tiene en términos de consecuencias positivas para las personas. Esta línea de análisis ya no es de inferencia (en el primer nivel deducimos el valor que una sociedad otorga a la educación, en función de cómo la financia) sino que es directo: son datos directos sobre consecuencias positivas de la educación para las personas como individuos y para la sociedad como conjunto. Estas consecuencias positivas pueden ser organizadas en dos dimensiones:

- Las consecuencias positivas que la educación tiene para las personas, en términos de facilitación de la promoción personal, social y laboral.
- Las consecuencias positivas que la educación tiene para las personas, en términos de calidad de vida.

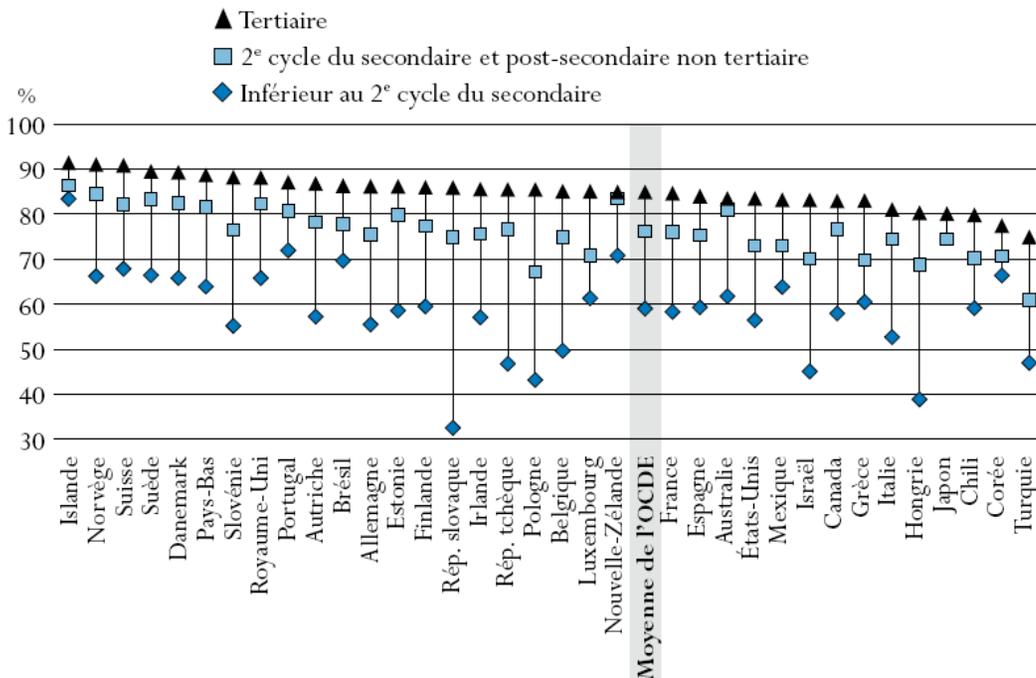
Una de las líneas claras de investigación respecto al impacto positivo de la educación es su capacidad para facilitar la inserción laboral. En los informes de las agencias nacionales de evaluación suelen incluirse indicadores de este tipo (Ministerio de Educación, 2010), y también el informe de la OCDE los recoge.

Un primer indicador analiza la influencia de la formación en la tasa de empleo y de desempleo (Indicador A.6.).

Los datos confirman algo que la sociedad conoce y por lo que le otorga valor a la educación: una buena formación es una garantía para los sujetos en el momento de la inserción laboral, puesto que facilita la búsqueda de empleo y protege contra el desempleo.

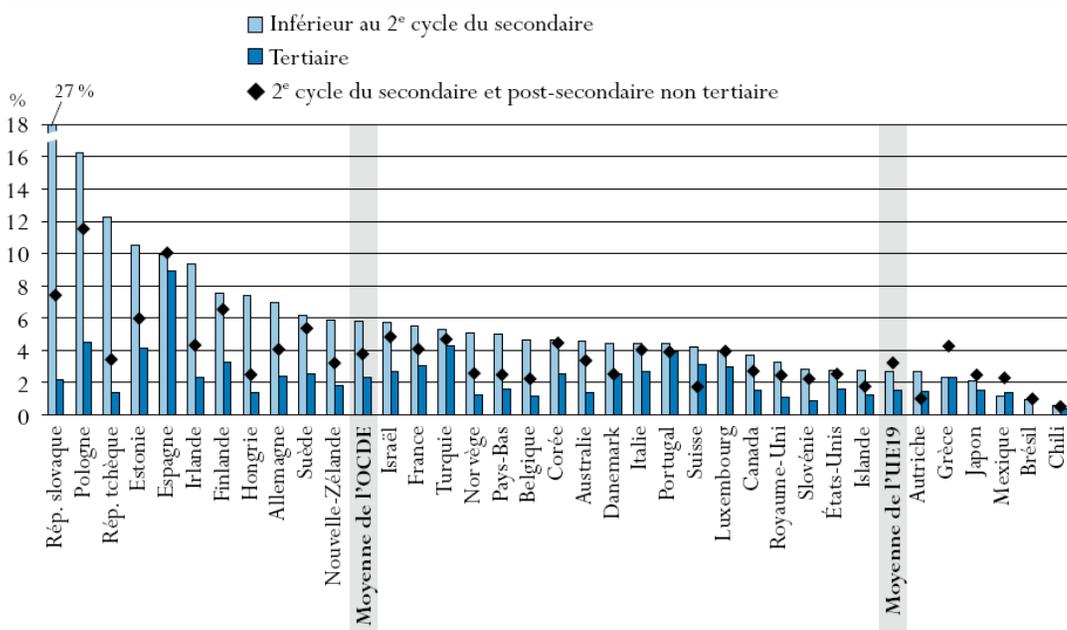
Esta influencia positiva depende también del modelo económico del país y de los ciclos de la economía. Así, es evidente que en países como los nórdicos, donde el modelo económico se centra en el I+D este efecto protector de la educación es más evidente, mientras que en países donde la construcción o el turismo han sido sectores fundamentales, el efecto es menos claro (dado que la generación de puestos de trabajo no cualificados es mayor que en los países nórdicos, por ejemplo).

GRÁFICO 8. PORCENTAJE DE ACTIVOS OCUPADOS (ENTRE 24 Y 64 AÑOS) SEGÚN EL NIVEL DE FORMACIÓN



Fuente: OCDE. (2010). Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE. p.104. Paris: OCDE.

GRÁFICO 9. DESVIACIÓN EN LOS NIVELES DE DESEMPLEO MÁXIMOS Y MÍNIMOS EN FUNCIÓN DE LOS NIVELES DE FORMACIÓN (SUJETOS ENTRE 25 Y 64 AÑOS)



Fuente: OCDE (2010). Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE. Paris: OCDE.

La crisis económica, por su parte, ha destacado más si cabe este valor preventivo de la educación respecto al desempleo, dado que los niveles de paro se han incrementado más en los colectivos con menor nivel educativo (Hijman, 2009; cfr. OCDE, 2010). Un hecho es que los datos de matriculación en secundaria post-obligatoria y en Educación Superior se han incrementado sensiblemente desde el inicio de la crisis.

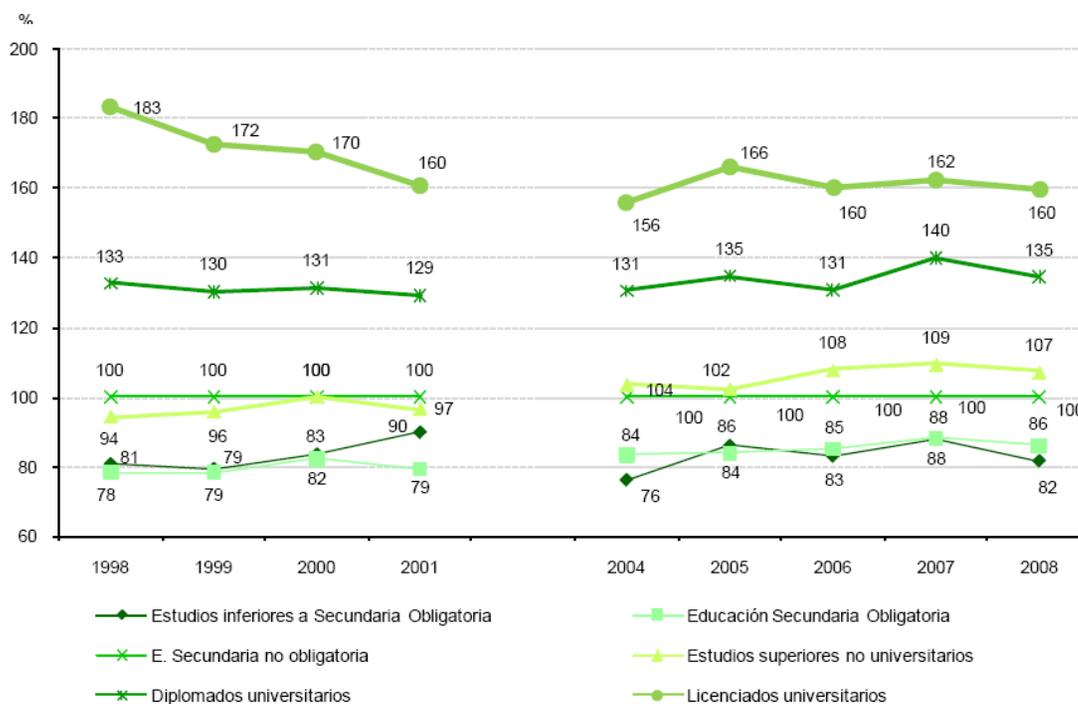
El análisis de esta vinculación entre educación y empleo se completa con dos perspectivas más: la incorporación al mundo laboral y el desarrollo profesional (entendido como desarrollo salarial). Estos dos datos (indicadores C.3. y A.7. del Informe de la OCDE) se suman a los que confirman el VSE-Objetivo.

Otros indicadores, como la capacidad de la formación para prevenir la movilidad laboral externa no deseada, suman nuevas evidencias del VSE-Objetivo (Dupray, 2005).

Siguiendo la línea de análisis que profundiza en el valor que la educación tiene en términos de consecuencias positivas para las personas, el Proyecto INES (Indicadores para la enseñanza), desarrollado por la OCDE en colaboración con el CERI (Centro para la investigación y la innovación en la enseñanza), da un paso más, y recoge información sobre otro tipo de impactos positivos de la educación, analizando la vinculación entre los niveles educativos y variables como la salud, el interés por la política o la confianza interpersonal (indicador A.9.).

Es muy interesante que el término utilizado para definir el indicador sea el de "*retombées sociales de l'éducation*", consecuencias, beneficios o impactos sociales de la educación. Esta manera de identificarlo lo vincula directamente con el término de VSE-Objetivo.

GRÁFICO 10. EVOLUCIÓN DE LOS INGRESOS LABORALES MEDIOS POR NIVEL DE ESTUDIOS (ÍNDICE DE INGRESOS CON NIVEL DE ESTUDIOS SECUNDARIOS POSTOBLIGATORIOS = 100)



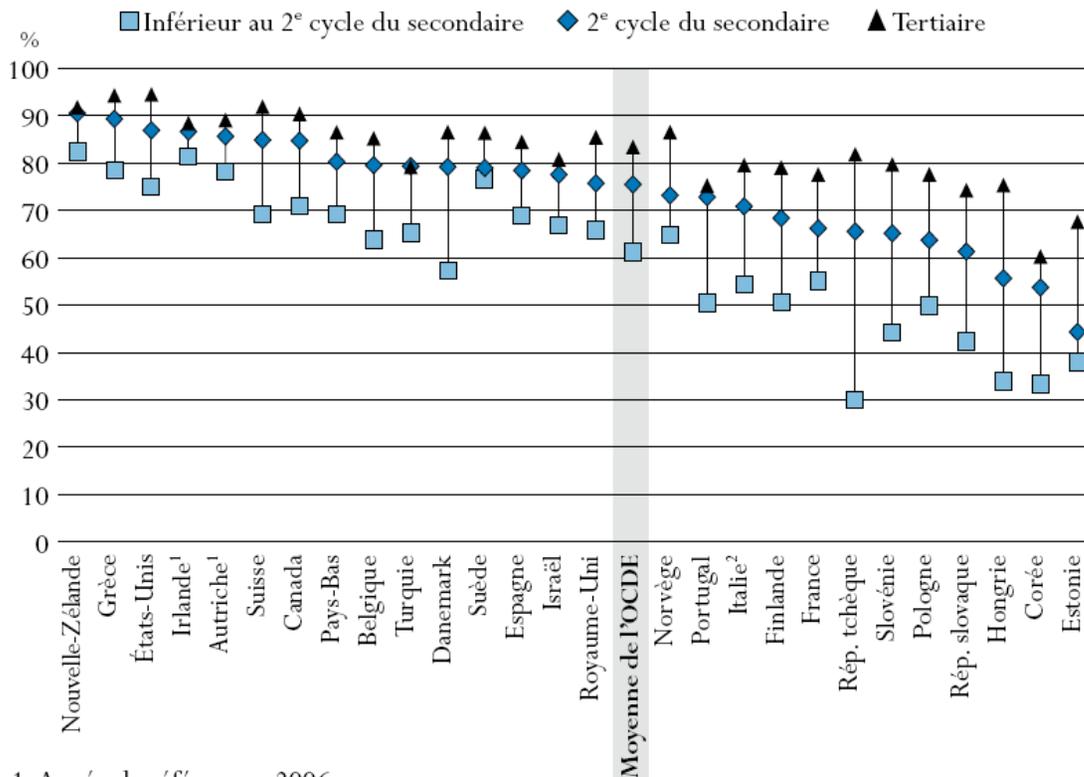
Fuente: Ministerio de Educación. (2010). Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010. p.105 Madrid: Instituto de Evaluación-Ministerio de Educación.

La conclusión es muy clara: niveles altos de formación se relacionan con proporciones mayores de buena salud percibida, de interés por la política y de confianza interpersonal. De esta forma, se evidencia que el VSE va más allá de la dimensión laboral y económica tradicionalmente analizada, y se refleja en otros indicadores más personales y vinculados con la calidad de vida, siendo su efecto positivo igualmente evidente.

Según el propio informe de la OCDE (2010):

...“existe una correlación positiva entre el nivel de formación y la percepción del estado de salud, el interés por la política y la confianza interpersonal. En otras palabras, los adultos cuyo nivel de formación es más elevado son generalmente más susceptibles de considerar que tienen al menos buena salud, de interesarse bastante cercanos a la política y de tener la sensación de poder confiar en la mayoría de la gente (...). En los datos totales, la correlación entre el nivel de formación y estos beneficios sociales se mantiene al controlar las variables de edad y sexo (...). La correlación entre el nivel de formación y los beneficios sociales tiende a disminuir cuando se controla el nivel de ingreso de los hogares, lo cual induce a pensar que los ingresos se incluyen entre las variables implicadas en esta relación. Sin embargo, en la mayor parte de los países esta correlación sigue siendo intensa tras controlar la influencia de la variable “ingresos”. Dicho de otra forma, lo que las personas pueden adquirir a través del aprendizaje y la formación (junto con sus competencias y aptitudes socioemocionales y cognitivas) puede claramente contribuir a mejorar los beneficios sociales, independientemente del impacto de la educación sobre los ingresos”. (p.161)

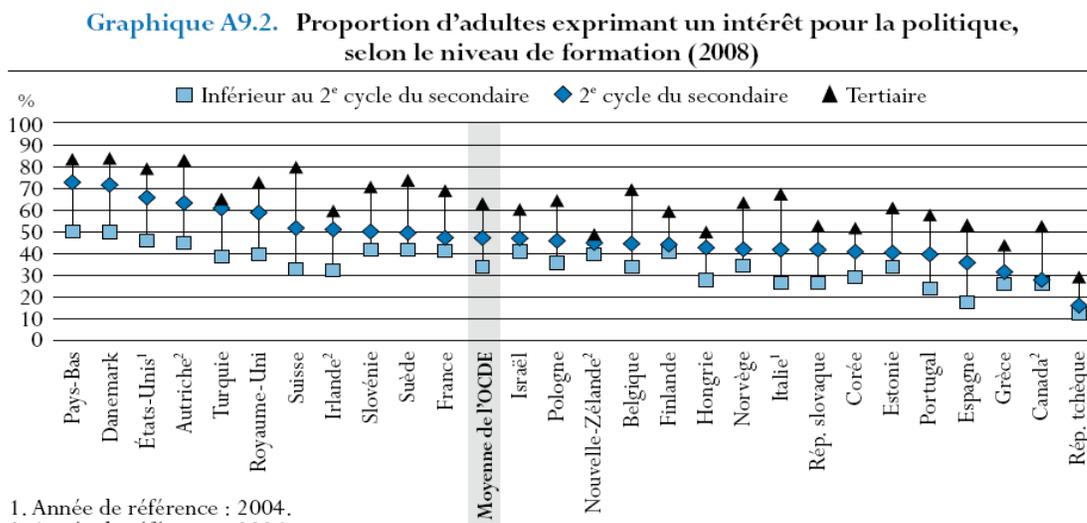
GRÁFICO 11. PROPORCIÓN DE ADULTOS QUE DICEN TENER BUENA SALUD, EN FUNCIÓN DE SU NIVEL DE FORMACIÓN



1. Année de référence : 2006.

Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 160. Paris: OCDE.

GRÁFICO 12. PROPORCIÓN DE ADULTOS QUE MANIFIESTAN INTERÉS POR LA POLÍTICA, EN FUNCIÓN DE SU NIVEL DE FORMACIÓN

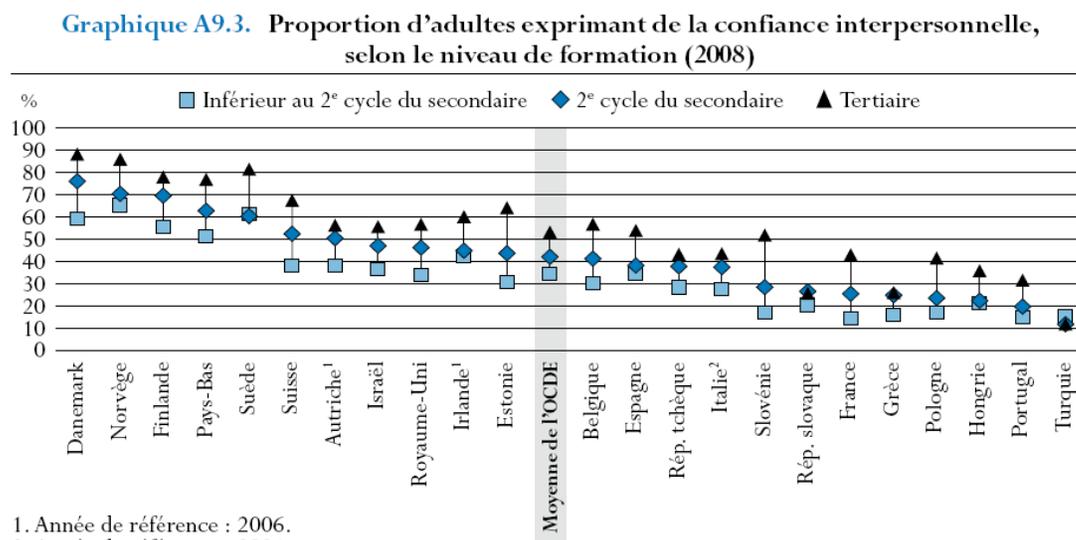


1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2006.

Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 163. Paris: OCDE.

GRÁFICO 13. PROPORCIÓN DE ADULTOS QUE MANIFIESTAN INTERÉS CONFIANZA INTERPERSONAL, EN FUNCIÓN DE SU NIVEL DE FORMACIÓN



1. Année de référence : 2006.

2. Année de référence : 2004.

Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 163. Paris: OCDE.

Todos estos indicadores, extraídos fundamentalmente del Informe de la OCDE, pero presentes también en estudios evaluativos realizados por las agencias nacionales de evaluación, constituyen un abanico de evidencias del VSE-objetivo. Es necesario un análisis en profundidad de estos indicadores, de sus relaciones, de los temas que no abordan, para construir un mapa de indicadores consistente y más amplio, que permita medir el valor que una sociedad otorga y reconoce a la educación.

Este análisis permitirá dar un paso más, y analizar la vinculación entre este VSE-Objetivo y la Justicia Social. Los indicadores que expresan la capacidad de la educación para coadyuvar en el proceso de

inserción social y laboral, para prevenir el desempleo, para facilitar un adecuado desarrollo personal y profesional, ponen en evidencia que las personas pueden tener en la educación un instrumento real de promoción social, que supere y/o compense la influencia de variables de entrada, como por ejemplo el nivel socioeconómico de las familias.

Pero para que la educación pueda desarrollar este potencial de movilidad social, las personas deben tener la oportunidad de ingresar, permanecer y evolucionar en el sistema educativo. También para analizar esta cuestión son necesarios indicadores, que evidencien la situación real en las diferentes sociedades.

Para concluir estas reflexiones acerca del marco de indicadores que nos acerquen a la evaluación del VSE-Objetivo, volvemos a la cobertura educativa: nivel de escolarización. Como señalábamos anteriormente en países desarrollados pierde importancia, al haberse logrado un marco general de educación obligatoria. No obstante, este hecho tampoco es definitivo. El Informe de la OCDE dedica el indicador C.1. a los niveles de escolarización, pero centra sus datos en la educación infantil (3 a 6 años) y a partir de la secundaria post-obligatoria: supone una escolarización del 100 % en los países miembros países de la OCDE los jóvenes han cursado actualmente una formación de 12 años en el marco institucional" (OCDE, 2010, p. 311).

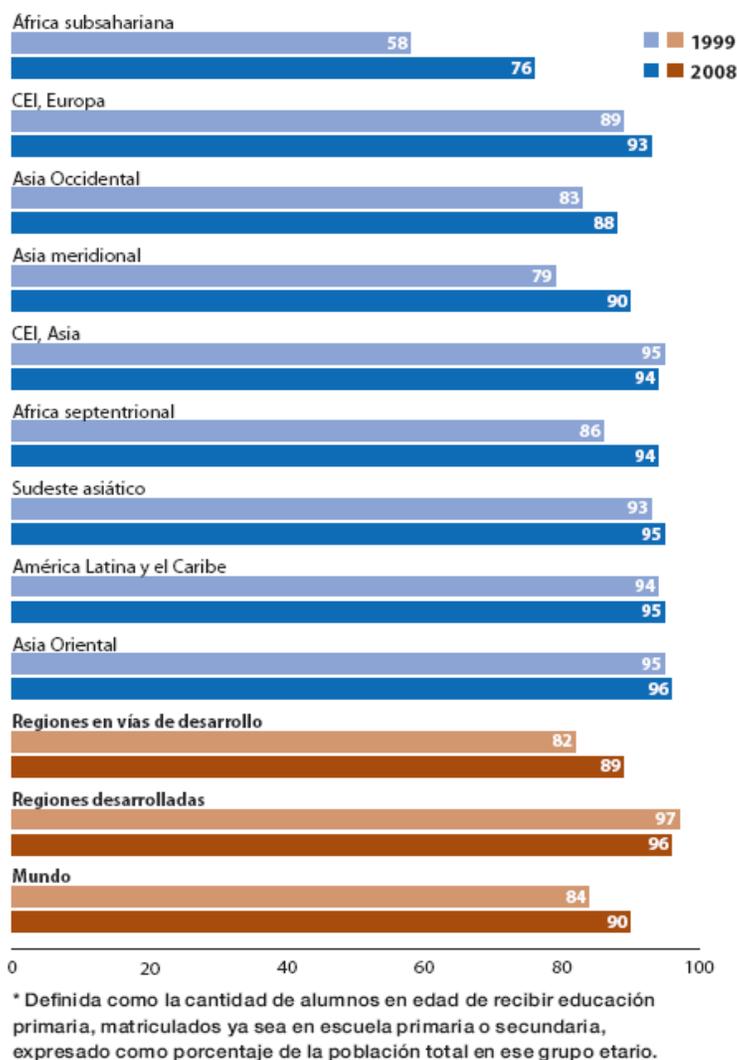
Pero ésta no es la situación en la mayor parte de los países del mundo. Entre los Objetivos del Milenio acordados por la ONU para 2015 se incluye el de lograr la enseñanza primaria universal, y el análisis realizado en la Cumbre de 2010 hace presagiar que difícilmente se alcanzará. Del mismo modo, el Programa de Educación Para Todos de la UNESCO (2010) pretende una escolarización universal, y denuncia la situación de deterioro que se está produciendo en la actualidad debida, entre otros elementos, a los conflictos armados.

Una lectura del VSE-Objetivo, como indicador complejo referido a la justicia social va a requerir seguir incluyendo indicadores completos de escolarización y alfabetización, que incluyan además datos en función de la región (continente, zona rural o urbana) o de género, pues la desigualdad en el acceso a la educación sigue siendo una realidad.

Del mismo modo, es necesario incluir en este análisis datos respecto a la permanencia en el sistema educativo, en términos globales (lo que la OCDE ha dado en llamar "esperanza de escolarización") y en términos de apoyo público a esta permanencia mediante ayudas específicas a colectivos con mayores dificultades, así como el seguimiento y el apoyo para el éxito escolar. El mismo informe, de la OCDE (2010, p. 358), recoge en su indicador C.3. que "los individuos no escolarizados de 20 a 24 años que no han terminado sus estudios son proporcionalmente más numerosos entre los nacidos en el extranjero que entre los nacidos en el propio país estudiado", evidenciando la necesidad de este tipo de medidas (primero) e indicadores (después).

La sociedad puede creer que la educación merece la pena, y es una inversión a largo plazo para el bienestar individual y social. Pero también puede decidir dejar a la iniciativa individual (en un plano de supuesta igualdad de oportunidades) la respuesta a esta propuesta de escolarización. Sin embargo, una apuesta proactiva por la educación, especialmente ayudando a los colectivos en riesgo, es una inversión rentable para la sociedad como colectivo, en cuanto que hace llegar los beneficios y las garantías aportadas por ella precisamente a los colectivos que pueden tener más necesidad, y por tanto, sobre los que puede tener mayores consecuencias.

GRÁFICO 14. RELACIÓN NETA ENTRE MATRICULACIÓN, AJUSTADA, EN EDUCACIÓN PRIMARIA, EN 1998/99 Y 2007/08



Fuente: Naciones Unidas. (2010). Objetivos de desarrollo del Milenio. Informe 2010.p. 18. Nueva York: ONU. Recuperado de http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf

Más adelante, cumplimentados los distintos niveles de escolarización, hay otro nivel de análisis en términos de justicia social: ¿cómo reconoce la sociedad la inversión colectiva y personal realizada en la formación de las personas? Hemos asumido como sociedad que es aceptable que los egresados de la formación universitaria deban en muchos casos pasar un tiempo de “prácticas” o “pasantía” en el que, retomando la figura del aprendiz, su trabajo prácticamente no es remunerado, bajo la excusa de que están completando su formación. Esta práctica, justificada cuando el periodo en cuestión es corto, y cuando el aprendizaje es significativo y real, se torna abusiva cuando los periodos son demasiado largos, cuando se interpreta como un “precio a pagar” para tener un trabajo, cuando el puesto de trabajo nunca se consolida... Con este tipo de hechos, la sociedad le está diciendo a esa persona que en realidad no valora la formación que ha adquirido; lo cual implica, a su vez, que no la rentabiliza socialmente.

Algo similar sucede con el colectivo de “becarios de investigación”, los egresados con mejores expedientes, que, con el sueño de dedicarse a la investigación y a la formación de alto nivel, entran en la espiral de los programas de becas, alargados en el tiempo hasta hacerlos incompatibles con los futuros plazos de jubilación recientemente aprobados en España y otros países europeos.

En uno y otro caso hay un doble elemento de injusticia social: por un lado, la sociedad se traiciona a sí misma, al no valorar una formación que tanta inversión le ha costado, permitiendo incluso una descapitalización absurda al facilitar la emigración de estos jóvenes, en búsqueda de mejores opciones de empleo; y por otro, la sociedad traiciona a las personas, a los individuos, que conscientes del beneficio futuro de la educación, apuestan por ella invirtiendo mucho esfuerzo, tiempo, y recursos económicos.

3. EL VSE: UNA PERSPECTIVA SUBJETIVA

Cuando trasladamos el concepto de VSE como un constructo personal nos referimos a la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida.

Por tanto, entendemos que como percepción subjetiva de una realidad socio-educativa, como imagen que se construyen las personas, puede a su vez estar relacionado con otras imágenes sociales, que implican otros constructos como la satisfacción personal acerca del bienestar y la justicia social.

3.1. ¿Por qué creemos que es importante considerar el VSE-subjetivo? ¿Qué implicaciones tiene en la educación?

Desde el Informe Coleman *et al.*, (1966) hasta la actualidad, se ha ido constatando la estrecha relación que existe entre el nivel socio-económico y cultural (NSEC) de las familias con el resultado educativo de los hijos. Una forma, a nuestro entender simplista de interpretación de esta relación, es que finalmente el rendimiento educativo de los hijos depende de los medios económicos de la familia. Obviamente, no sólo deben ser los medios económicos. También encontramos que la relación se establece de manera más estrecha cuando hablamos de nivel sociocultural. Así se ha demostrado en multitud de estudios (Baer, 1999; Willms y Somers, 2001; Willms, 2006; Backhoff *et al.*, 2008; Ruiz, 2009)¹. En cualquier caso, medios económicos y bagaje cultural de la familia, van muy relacionados en muchas sociedades, de forma que las expectativas familiares son que los hijos mantengan o superen su nivel de partida. En ese caso, el VSE-Subjetivo podríamos decir que viene condicionado parcialmente por la situación familiar.

Adicionalmente, el NSEC no sólo provee de medios materiales y de expectativas, sino también de modos de vida familiar que permiten una mayor atención y un seguimiento más cercano del aprendizaje y educación de los hijos. Obviamente, ello no siempre se da, pero como tendencia general, podríamos afirmar que las familias con NSEC medio o superior están a priori en mejor situación para realizar dicha atención educativa, como base o complemento de la educación escolar.

No obstante, también es cierto que en esta tendencia se observan algunas incongruencias. Por ejemplo, en estudios evaluativos nacionales e internacionales se pone de manifiesto que existen sociedades que,

¹ No obstante, también se ofrecen aportaciones de diferente tipo (como, por ejemplo, los de Miranda, 2008, o Murillo, 2009) que abren la esperanza de identificar elementos procesuales determinantes de la eficacia escolar.

teniendo niveles de NSEC superiores, sin embargo los resultados educativos no corresponden con ellos. Se podría pensar, como hipótesis interpretativa, que existe un punto de inflexión en la relación NSEC-Rendimiento, de forma que en determinadas condiciones de bienestar, las personas (alumnado y/o sus familias) no mantienen la implicación esperada en la educación. En este sentido, se observa que la relación entre NSEC y resultados de logro no es perfectamente lineal. Hay una tendencia a disminuir el logro en algunas sociedades o grupos en los que el bienestar es alto, en los que se esperaría un mayor nivel de logro de acuerdo con su NSEC (Jorret, 2010). Quizás ello dependa del VSE-Subjetivo. Siguiendo en esta línea de interpretación, se puede señalar que posiblemente una falsa percepción subjetiva de bienestar y de seguridad esté relacionada con una disminución del VSE-Subjetivo y, en consecuencia, se tenga una menor disposición al esfuerzo ante los requerimientos de la educación. Es decir, es posible pensar que se produzca una disminución de motivación, por satisfacción con la situación que se vive, o por el convencimiento de que la educación no constituye un factor diferencial para la mejora del bienestar personal y/o social. Por el contrario, también se ha demostrado el rendimiento diferencial positivo de alumnado procedente de familias que serían clasificadas como de NSEC bajo, pero que han hecho la apuesta de escolarizar a su hijo/a en una escuela que atiende población con NSEC alto (Lizasoain y Joaristi, 2010).

Ello, sin duda, se vincula con la creación de expectativas y aspiraciones claras, que favorecen la motivación hacia un mayor compromiso con la educación.

3.2. ¿Qué factores pueden influir en la construcción del VSE-Subjetivo?

En primer lugar, y desde una perspectiva macro-analítica, se puede señalar que en la sociedad actual el influjo de la colectividad sobre la construcción de las percepciones subjetivas se ha incrementado notablemente respecto a épocas anteriores. No se trata sólo de las influencias que pueden darse a través de los medios de comunicación social, sino también de las que pueden devenir de la introducción en nuestras vidas de medios como internet, que ha favorecido un aumento de la comunicación interpersonal, las posibilidades –oficiales y no-oficiales- de construcción de opinión y su difusión.

Las decisiones políticas se analizan y/o difunden en diversos foros y niveles a través de las redes sociales. La importancia de la congruencia en la acción política es cada vez mayor, dado que en las sociedades democráticas pueden ser analizadas con mayor detalle no sólo por especialistas (politólogos, sociólogos, periodistas, ...), sino por toda la sociedad en general. En un extremo, podríamos señalar que gracias a las redes sociales hoy se han incrementado las posibilidades de construcción de opinión, a partir del análisis de los hechos de gobierno. No entramos en este caso a analizar la solidez o superficialidad de los factores que están a la base de la construcción de dichas actitudes y opiniones.

Del mismo modo, cualquier fenómeno social trasciende rápidamente de forma que se incorpora en el conocimiento colectivo, construyendo percepciones subjetivas acerca de los valores sociales, inferencias acerca de la utilidad personal y social que tienen determinadas actitudes y hechos ante la forma de afrontar la vida.

Desde la perspectiva del enfoque de capacidades (Nussbaum, 1997, 2006; Walker, 2003) se puede hipotetizar acerca de que las personas en las sociedades democráticas más desarrolladas en la actualidad construyen la percepción de los elementos que son facilitadores u obstaculizadores para su desarrollo y promoción social a partir de la información que se transmite por medios formales e informales. De manera que las personas pueden llegar a tener la capacidad para la educación no sólo en virtud de las

opciones –limitaciones o ayudas- que les brinde la sociedad, sino en función de la construcción personal que se hayan desarrollado acerca de la utilidad de la educación.

La percepción de la justicia social –de una u otra forma, más claramente implicada o de manera más ambigua-, y las relaciones que tiene con la vida personal y colectiva, orienta las posiciones de las personas ante la vida cotidiana. Esta percepción, también subjetiva, está a la base de las actitudes que desarrollamos ante los diversos hechos con los que nos encontramos y sobre los que debemos adoptar una posición personal. En este caso, nos referimos al VSE-Subjetivo. La percepción del VSE en parte se construye como respuesta a lo que observamos en la sociedad, tanto respecto a la acción política, como respecto a los medios de acceso al éxito y bienestar personal que se difunden como prácticas habituales y útiles para este propósito.

Desde una perspectiva micro-analítica, son las experiencias cercanas – personales, familiares, sociales - por las que transita el sujeto las que impactan de forma decisiva sobre la construcción de esta percepción. En este sentido, las experiencias propias, las del grupo de iguales, las vividas en la escuela, influyen de forma decisiva sobre el VSE-Subjetivo.

En este sentido, la justicia social se percibe, produce una emoción, que propicia el desarrollo de sentimientos hacia los hechos escolares, la educación, y en definitiva hacia el VSE. Las emociones, como desencadenantes de los sentimientos, refuerzan el VSE-Subjetivo. Los roles del profesorado, de la familia y de los grupos de iguales, durante el desarrollo evolutivo del alumnado son cambiantes, dando más o menos preponderancia a unos sobre otros según la edad y etapa evolutiva en que esté la persona, pero confluyen en que los comportamientos de todos ellos impactan en la formación del VSE-Subjetivo. Y ello, en definitiva, impacta de manera decisiva en la implicación del alumnado en su aprendizaje y su compromiso con su propia educación; aunque este concepto, el de implicación del alumnado, es difícil de determinar, sin embargo es necesario abordarlo adecuadamente desde la investigación educativa (González, 2010). Las personas pueden desarrollar un locus de control interno o externo, pero en cualquier caso –sea coadyuvando al desarrollo de uno u otro- las influencias de estos grupos de referencia son indudables:

- a) La familia es clave para la conformación del VSE-Subjetivo. Es obvio que la base fundamental del desarrollo psico-socio-afectivo se da en la familia. El peso de ésta a través del desarrollo evolutivo es cambiante, pero depende fundamentalmente del estilo educativo que la familia tenga (Rodrigo y Palacios, 1998; Musitu, 2000; Ceballos, 2006; Perales, Cardona y Gómez, 2009; Carriego, 2010). El compromiso real que la familia adopte respecto a la educación de los hijos, y la atención que dé al seguimiento de su desarrollo personal y académico, es fundamental (Domina, 2005). La transmisión de valores y actitudes hacia la educación son determinantes en la formación del VSE-subjetivo del alumnado. La estructuración y funcionamiento real de la familia emana no sólo de lo que conscientemente desea transmitir a los hijos, sino muy especialmente de sus formas de actuar. En el micro-mundo familiar, se pueden desarrollar no sólo las primeras emociones y sentimientos hacia sí mismo, y en relación al mundo en general y hacia el VSE en particular, sino que se establecen posiblemente los elementos psico-socio-afectivos más intensos. De este modo, por ejemplo, el estilo educativo familiar se va a manifestar en:

1. el estilo educativo de la familia, su compromiso con la educación, y la participación y el seguimiento del aprendizaje de sus hijos (Martínez , 1994; Machen, Wilson y Notar, 2005),

2. la forma de relacionarse los padres entre sí, y con los hijos, así como en el modo en que imparten justicia distributiva entre los hijos,
 3. la racionalización de los motivos de las decisiones que se adoptan en el seno familiar,
 4. la familia es decisiva en la transmisión de valores, y en especial los relacionados con el VSE, como el esfuerzo, la disciplina, la tolerancia, el respeto, el reconocimiento del otro, etc., con mayor peso sin duda que ningún otro factor,
 5. es determinante en el desarrollo psico-social de los hijos (García Linares, Pelegrina y Lendínez, 2002),
 6. el desarrollo de un locus de control (interno o externo), vinculado a la formación de las expectativas y aspiraciones de logro, la explicitación de metas en el desarrollo personal y las consecuencias sociales que ello puede conllevar para los hijos.
- b) El profesorado, sobre todo durante las primeras etapas de desarrollo, es uno de los modelos de referencia más potentes que tiene el alumnado. El modo en que se muestra al alumnado a través de su comportamiento, es una referencia acerca de la justicia en el aula, y puede influir de manera decisiva en la construcción del VSE-Subjetivo. Impartir justicia en este caso no sólo se refiere a la intervención que realice el profesorado en situaciones conflictivas tales como dirimir entre los implicados en un problema y el modo en que imparte justicia, sino en otras referencias de actuación cotidiana, como por ejemplo:
1. la forma de relacionarse con el alumnado: tratando a todos según sus necesidades, por igual, o discriminando –basándose, de manera consciente o inconsciente, en preferencias personales-,
 2. la explicación de sus actos, cuando el alumnado no comprende los motivos de algunas decisiones,
 3. la transmisión de valores, y en especial los relacionados con el VSE, como el esfuerzo, la disciplina, la tolerancia, el respeto, el reconocimiento del otro, etc.,
 4. la creación de expectativas de logro, de metas en el desarrollo personal y las consecuencias sociales que ello le puede reportar al alumnado.

El profesorado educa; no sólo enseña. Y la educación la transmite, entre otros medios, a través de sus comportamientos y actos. Por ello, es esencial que los docentes sean conscientes de la trascendencia de sus acciones. Hasta de las más nimias. Y actúen de forma consecuente con lo que pretenden realmente transmitir. Por ello, es especialmente importante su formación emocional, así como sus competencias en el desarrollo emocional del alumnado y en la gestión de conflictos en el aula.

- c) Por último, en el caso del grupo de iguales, como en los casos anteriores, su rol también cambia a través del proceso evolutivo. En este caso, la tendencia es que vaya adquiriendo más importancia hasta llegar a la adolescencia, etapa en la que cobra el máximo valor para el alumnado (Goodenow y Grady, 1993). La importancia del grupo de iguales no sólo se establece en relación al peso diferencial que tenga respecto a la familia y profesorado, sino al impacto que tiene en el alumnado según sea su locus de control (interno o externo). Obviamente, las

personas con un locus de control interno, resultan más independientes y, en consecuencia, menos permeables a la influencia del grupo. El hecho central es que la referencia del grupo de iguales puede resultar decisiva para la conformación final del autoconcepto y la autoestima, así como es el factor más directo de acción educativa informal, sujeta a modas y formas específicas de ver la vida en el momento social en que se desarrolle cada persona.

En esta dialéctica (formación y desarrollo de la personalidad/integración en el mundo a través del grupo de iguales), los valores y actitudes de los grupos tienen una fuerza muy importante en la conformación de los que adopte cada persona de manera individual. El VSE-Subjetivo se acaba, pues, también definiendo en virtud de este influjo.

Los factores mencionados, reflejan el impacto de elementos de educación formal e informal. Posiblemente, los aspectos informales sean más decisivos que los formales en el desarrollo del VSE-Subjetivo. No disponemos todavía de datos que puedan avalar esta afirmación, pero estimamos que es preciso abordar el análisis del VSE-Subjetivo desde la óptica de su formación, identificando el peso diferencial de cada uno de los factores –formales e informales– así como considerando su relación con el logro y/o desempeño académico. De ahí la necesidad de determinar indicadores e instrumentos para su evaluación.

Llegar a medir, o a estimar, el valor social subjetivo de la educación, el valor que una persona o un grupo otorga a la educación como estrategia para mejorar su desarrollo personal, laboral y social, nos puede ayudar a explicar el rendimiento académico, el abandono escolar, y el fracaso escolar, tanto en contextos donde era frecuente (contextos más desfavorecidos) como en otros donde no era tan esperado (con mejor nivel sociocultural). Como educadores, como docentes, esta información puede resultar de interés porque sería un coadyuvante para motivar a los alumnos/as con los que trabajamos, a reivindicar el valor del esfuerzo, no en sí mismo, sino como estrategia para definir y conseguir las propias metas vitales. Por último, para los responsables administrativos y políticos de la educación, la medición que puedan aportar estos indicadores es también fundamental: el discurso sobre el valor del esfuerzo, sobre la integración, sobre la frustración... no estará sustentado sólo en premisas ideológicas, sino también y (esperemos) sobretodo, en el análisis de lo que está sucediendo en la sociedad, en los mensajes que se transmiten sobre en qué consiste el éxito vital y cómo se consigue acceder a él.

4. DIMENSIONES TEÓRICAS PARA LA EVALUACIÓN DEL VSE: PROPUESTA DE INDICADORES, FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN E INSTRUMENTOS

Definir un constructo de estas características para la evaluación, sin duda, constituye un riesgo. Fundamentalmente, por la complejidad y amplitud del mismo, y las interrelaciones que tiene con otras variables y/o indicadores. Podemos aspirar a un constructo especialmente complejo, amplio y/o difuso; o bien, a otro, más concreto, centrado en la definición, que deje fuera del mismo aspectos con los que probablemente se relaciona. No obstante, desde nuestro punto de vista, su identificación y formalización, como constructo útil en la descripción de aplicación real de las políticas educativas, puede tener consecuencias positivas, así como elemento explicativo de los resultados educativos y de consecuencias sociales de la educación.

La definición del VSE general la orientamos pues como la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las

ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida.

Incluye dos componentes (ver Figura 1):

- a) VSE-Objetivo, que hace referencia a la utilidad real que da la sociedad a la educación, y a las consecuencias que tiene la educación para el bienestar de las personas y la sociedad. Todo ello, medido a partir de indicadores de entrada, contexto y producto –ver Cuadro 1-.

En este caso, la información se sustenta en indicadores provenientes de estudios estadísticos periódicos. Las cuestiones que se plantean como referencia de evaluación requieren indicadores complementarios (que señalamos en el cuadro 1), así como estudios que analicen las relaciones entre el conjunto de indicadores que se incluyen, y sus relaciones con productos educativos, tales como: la satisfacción de familias y del profesorado con los procesos educativos, la calidad educativa percibida, o los resultados de aprendizaje del alumnado.

- b) VSE-Subjetivo, que se refiere a la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida -ver Cuadro 2-.

La evaluación de esta dimensión requiere el desarrollo de instrumentos específicos que atiendan de forma integral el constructo mencionado, dirigidos a: alumnado, profesorado y familias. La dificultad de su desarrollo está relacionada con la deseabilidad social, entre otros aspectos relativos a la posible validez de constructo y contenido. Es fundamental ajustar bien el formato del instrumento a las características de lo que va a pretenderse evaluar. Parece claro que una mera escala que integre reactivos (formulados como afirmaciones o cuestiones) y que pretendan recoger la opinión de estos colectivos a partir de una escala puede incluir errores importantes, recogiendo elementos de deseabilidad social y no actitudes reales acerca del problema. Por ello, el diseño de este tipo de instrumento debe orientarse preferentemente a partir de situaciones en las que las personas juzguen posibles alternativas de conducta, actuando como observadores, y alejándose del rol de observados. Así como es importante incluir elementos internos de control interno, que permitan análisis de coherencia y/o sinceridad en las respuestas.

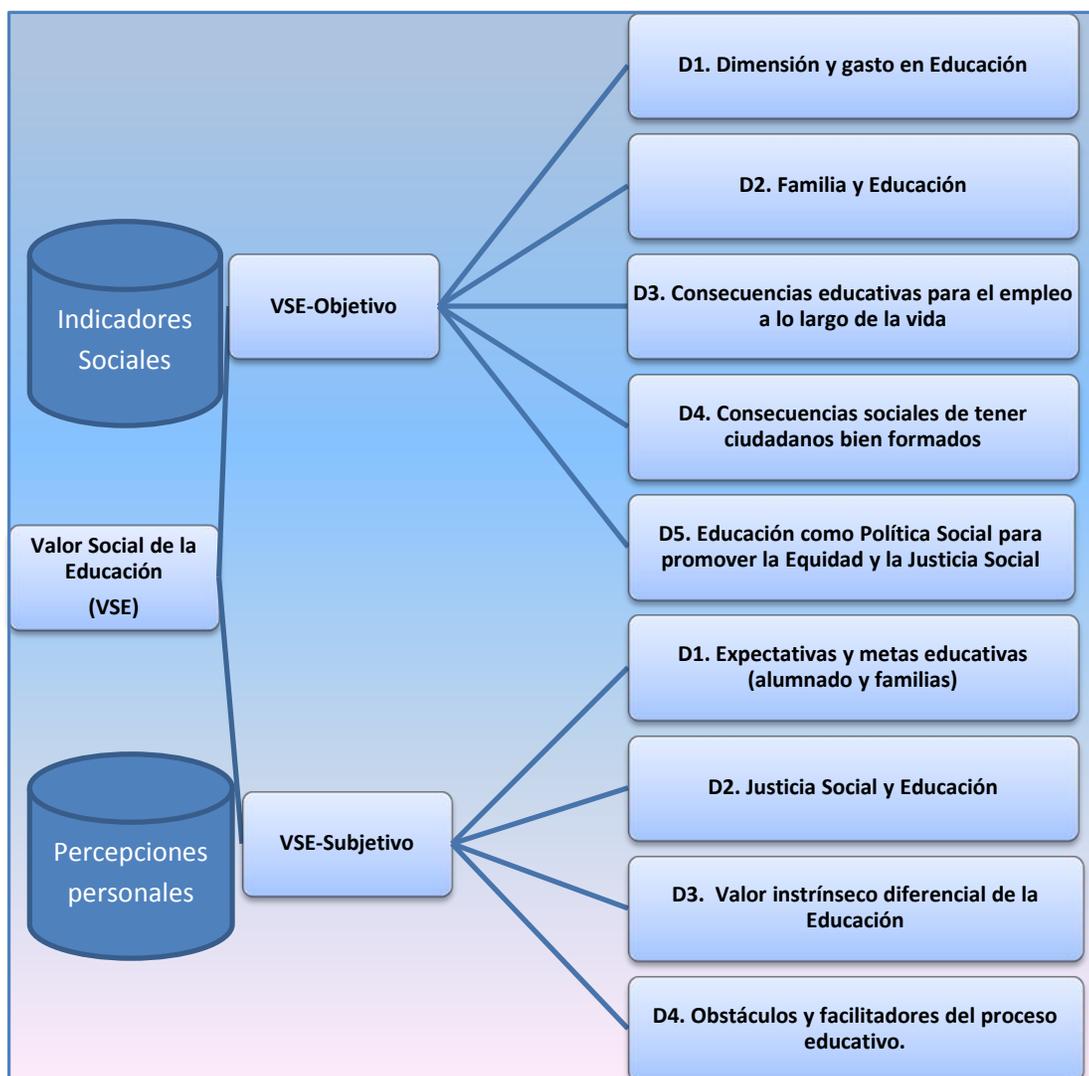
Por otra parte, disponer de instrumentos de estas características para valorar el VSE, permitirá analizar sus relaciones con otros posibles constructos socio-afectivos (como los indicados respecto al VSE-Objetivo), con los resultados de aprendizaje, y con variables tan importantes como la motivación, el auto-concepto y la autoestima.

En cualquier caso, la consideración del VSE no puede realizarse, si no se enmarca en un análisis sistémico, integral y globalizador (De la Orden, 2007), que oriente las facetas que deben ser consideradas en su validación.

CUADRO 1. DIMENSIONES E INDICADORES PROPUESTOS PARA EL VSE-OBJETIVO

| | |
|---|--|
| Dimensión 1. Inversión y gasto en Educación. | |
| ¿Cuánto invierte y gasta una sociedad en educación? Nivel social. Importancia que la sociedad otorga a la educación. Información inferida a partir de otros indicadores. | |
| ¿Cuánto invierte una sociedad en educación? En términos relativos. | Indic B2. OCDE. Porcentaje del PIB en educación. Indic B.4.1. OCDE. Porcentaje del gasto público en educación. |
| ¿Cuánto invierte una sociedad en educación? En términos absolutos. | Indic B4. OCDE. Gasto total en educación Indic B1. OCDE. Gasto por estudiante. |
| ¿En qué grado se valora la figura del profesor? ¿Cuánto se le paga al profesorado? | Indic D3. OCDE. Nivel de salario de los profesores. Evolución del salario de los profesores en función de su antigüedad. |
| <i>Indicadores adicionales que proponemos</i> | Salario inicial de maestros y maestras, en relación con otras profesiones de similar categoría. Factores de desarrollo profesional, más allá de la antigüedad. |
| Dimensión 2. Familia y Educación. | |
| ¿Cómo reconoce la sociedad el papel de la familia en la educación? | |
| ¿En qué medida la sociedad reconoce que la importancia de la educación merece sistematizar la participación de agentes sociales como la familia? | Indic D6. OCDE. Participación de las familias en el sistema educativo. |
| ¿Cómo reconoce y facilita la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas? <i>Indicadores adicionales que proponemos</i> | Medidas generales de conciliación de la vida familiar y laboral. Medidas para facilitar la relación familia-centro educativo- profesor (medidas de conciliación, apoyo a proyectos de escuelas de padres y similares...). |
| Dimensión 3. Consecuencias educativas para el empleo a lo largo de la vida. | |
| ¿Qué consecuencias tiene para la situación laboral de las personas el hecho de haber estudiado? Nivel social. Inserción. Datos objetivos. | |
| Utilidad de la educación para el desarrollo y promoción personal y socio-laboral y como herramienta de prevención de la exclusión social. | Indic A6. OCDE. En qué medida el nivel de formación afecta a la tasa de empleo Indic C3. OCDE. Incorporación de los jóvenes en su vida activa a la salida de sus estudios. Indic A7. OCDE. Evolución del salario en función del nivel de formación. |
| <i>Indicadores adicionales que proponemos</i> | Datos diferenciales de matrícula en secundaria post-obligatoria y en la universidad, en función de los ciclos y modelos económicos. Datos de personas que simultanean estudios y trabajo. Parados en función de su nivel de estudios y sexo, en diversas cohortes de edad. |
| Dimensión 4. Consecuencias sociales de tener ciudadanos bien formados. | |
| ¿Qué consecuencias tiene para una sociedad disponer de ciudadanos bien formados? ¿Cuál es el impacto social de la educación? | |
| Influencia del nivel educativo en otros indicadores de calidad de vida <i>Indicadores adicionales que proponemos</i> | Indic A9. OCDE. Consecuencias (<i>retombées</i>) sociales de la educación. En cuanto a: salud, interés por la política, y confianza interpersonal. Relación entre nivel socioeconómico de los países y el nivel de titulados superiores. |
| Dimensión 5. La educación como política social dirigida a promover oportunidades de igualdad y la justicia social. | |
| ¿En qué grado se realizan políticas sociales coadyuvantes para mejorar el acceso a la educación y el compromiso de los ciudadanos con la educación a lo largo de la vida? | |
| ¿Qué alcance poblacional tiene la escolarización? <i>Indicadores adicionales que proponemos</i> | Indic C1. OCDE. Niveles de escolarización. Niveles de escolarización obligatoria. Niveles de alfabetización. Niveles de escolarización de niñas y niños. Ayudas a la continuación de estudios. Reconocimiento social de la inversión realizada en la formación de las personas, y del esfuerzo realizado por éstas. Proceso de inserción laboral de egresados universitarios: tiempos entre titulación y primer empleo, tipología de empleo (calidad de la inserción), desagregado por titulaciones y sectores productivos (empresarial, industrial, servicios). Tasa de movilidad de capital humano. Desagregado en función de movilidad deseada/no-deseada; titulados/no-titulados universitarios; titulaciones y sexo. |

FIGURA 1. ESQUEMATIZACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTOR VSE



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Backhoff, E., Bouzas, A., González-Montesinos, M., Andrade, E., Hernández, E., y Contreras, C. (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3º de primaria en México* (1ª ed.). México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Baer, J. (1999). The effects of family structure and SES on family processes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 22(3), pp 341-54. Doi: 10.1006/jado.1999.0226.
- Carden, F. (2009). *Knowledge to policy. Making the most of development research*. (1ª ed.). New Delhi: Sage Publications and International Development Research Centre.

- Carriego, C. B (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), pp.50-67. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3.pdf>
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del Diagnóstico en Educación: El Diagnóstico del Contexto Familiar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), pp. 33-47. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_4.htm
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C. McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity* (1ª ed.). Washington: U.S. Government Printing Office.
- De la Orden, A. (2007). Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. En INEE. *Conceptos, metodologías y experiencias para la construcción de indicadores educativos*, pp. 6-21. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (1ª ed.). Madrid: Santillana - UNESCO.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of education*. 78(3), pp. 233-249. Doi: 10.1177/003804070507800303.
- Dupray, A. (2005). Les mobilités en début de vie professionnelle. Externes ou internes aux entreprises, des évolutions aux effets très différents. *Bref Céreq*.216. Recuperado de <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Les-mobilités-en-début-de-vie-professionnelle.-Externes-ou-internes-aux-entreprises-des-évolutions-aux-effets-très-différents>.
- García Linares, M. C. C., Pelegrina, S., y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psico-social de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), pp. 79-95.
- Glewwe, P. y Kremer, M. (2006). Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries. Hanushek, E., y Welch, F.(eds.). *Handbook of the economics of education*, 2, pp. 945-1017. New York, NY: Elsevier. Doi: 10.1016/S1574-0692(06)02016-2.
- González, T. (2010) El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), pp. 10-31. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>.
- Goodenow, C. ,y Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), pp. 60-71. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20152398>.
- Jornet, J. M. (Septiembre, 2010). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el *II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la docencia (RIIED)*. Valencia: Universitat de València.
- Jornet, J. M., Suárez, J. M., y Belloch, C. (1998). *Eurodialogue Evaluation: Metodología de Evaluación de Programas de Formación Ocupacional y Continua*. Valencia: Universitat de València-ADEIT-Proyectos Leonardo Da Vinci (UE).
- Lizasoain, L. ,y Joaristi, L. (2010). Estudio Diferencial del Rendimiento Académico en Lengua Española de Estudiantes de Educación Secundaria de Baja California (México). *Revista Iberoamericana de*

- Evaluación Educativa*, 3(3), pp. 115-134. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art6.pdf>.
- Machen, S., Wilson, J., y Notar, C. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of instructional psychology*, 32(1), pp. 13-16.
- Martínez, R-A. (1994). La educación escolar en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), pp. 233-248.
- Ministerio de Educación. (2010). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010*. Madrid: Instituto de Evaluación - Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Otras_publicaciones/OCDE_2010.pdf.
- Ministerio de Educación. (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010*. Madrid: Instituto de Evaluación - Ministerio de Educación. Recuperado de www.institutodeevaluacion.educacion.es.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En Benavides, M. (ed.) *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/artiumc/3.pdf>.
- Murillo, J. (2009). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(1), pp. 4-28. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/vol6num1.pdf>.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), pp. 15-32.
- Naciones Unidas (2010). *Objetivos de desarrollo del Milenio. Informe 2010*. Nueva York, N.Y.: ONU. Recuperado de http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3), pp. 385-395. Doi: 10.1080/14649880600815974.
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. París: OCDE.
- Perales, M. J., Cardona, L., y Gómez, D. (Junio, 2009) Familia y transformación social. Análisis del papel de las familias en los estudios de evaluación de sistemas educativos. Introducción al estudio de validación de un cuestionario. Comunicación presentada en el *XIV Congreso de AIDIPE: Educación, investigación y desarrollo social*. AIDIPE:Huelva.
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano*, pp. 45-70. Madrid: Alianza Editorial.
- Ruiz, G. (2009). La calidad del sistema educativo mexicano desde los resultados de evaluaciones nacionales. El aprendizaje en matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), pp. 74-89. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art4.pdf>.

- UNESCO (2010). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2011-conflict/>.
- Walker, M. C. (2003). Framing social justice in education: what does the "capabilities" approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), pp. 168-187. Doi: 10.1111/1467-8527.t01-2-00232.
- Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO.
- Willms, J. D., y Somers, M-A. (2001). Family, Classrooms, and School Effects on Children's Educational Outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), pp. 409-445.



EVALUACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

ASSESSMENT AND EVALUATION FOR INCLUSIVE EDUCATION

AVALIAÇÃO PARA A INCLUSÃO EDUCATIVA

Ma. Antonia Casanova

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.pdf>

Fecha de recepción: 23 de febrero de 2011
Fecha de dictaminación: 06 de abril de 2011
Fecha de aceptación: 06 de abril de 2011

1. DEMOCRACIA ES INCLUSIÓN

El modelo de educación inclusiva parece el único válido en una sociedad democrática, que en principio asume las diferencias y las valora, además de tomarlas en cuenta para que las personas que, en un grupo determinado, se singularizan más por sus características peculiares, dispongan de las mismas oportunidades de educación, formación y desarrollo que el resto.

En definitiva, en una sociedad democrática la educación o es inclusiva o no se puede llamar educación, ya que en este segundo caso no cumpliría con las funciones que tiene encomendadas por la sociedad para la formación de los futuros ciudadanos, que deberán participar activa, creativa y críticamente y en la creación del futuro de su nación o grupo de pertenencia. Además, esa educación debe abarcar a todos los niños y jóvenes en las edades de la escolarización obligatoria, pues es la única garantía de acceso social en igualdad de oportunidades: la escuela debe proveer de todo cuanto no les aporta su entorno, cuando esto ocurra así, compensando las dificultades y deficiencias que el contexto familiar o social les depare. Y cuando hablo de "todos", son "todos", cualesquiera que sean sus características y condiciones. Y también de "todas", para especificarlo mejor, aunque no lo repita insistentemente para facilitar la lectura. Porque, como afirma Connell:

El concepto de "democracia" supone una toma de decisiones colectiva sobre cuestiones trascendentales, en las que todos los ciudadanos tienen, en principio, la misma voz. Para los Estados modernos son cuestiones trascendentales la guerra y la paz, las inversiones, la política de empleo, el desarrollo urbano y la protección del medio ambiente, la violencia sexual, la provisión del bienestar social, los contenidos de los medios de comunicación y el diseño de los sistemas educativos. (...) Ser participantes activos en esa toma de decisiones requiere una diversidad de conocimientos y destrezas (incluida la habilidad de adquirir más conocimientos). (...) Por esto, quienes apoyan el feminismo tienen razón al señalar que una sociedad en la que los hombres ejercen de forma habitual el control sobre las mujeres no es una democracia. (CONNELL, 1999: 66-67)

Partimos, pues, de que la educación, si lo es, es inclusiva. Creo, por ello, que ya podríamos ir dejando de ponerle adjetivos a la educación en este siglo XXI en su segunda década recién comenzada, para hablar solo de educación. En sociedades democráticas, la educación es para todos y todas, con sus diferencias que nos enriquecen y hacen de la sociedad un entorno interesante, creativo, intercultural, cooperativo, amigable y amistoso...; y con las circunstancias, más o menos difíciles, que en determinados momentos de la vida afectan a cualquier persona: entonces también debe estar presente ese grupo social para comprender, cuidar y apoyar. Y también esta respuesta inmediata debe aparecer en el entorno escolar. La escuela tiene un papel fundamental para el desarrollo de la persona, por lo que esa "cultura del cuidado" que nos propone Raul Weis (2007), debe impregnar la filosofía educativa en las instituciones, ya que supone que todos los involucrados en su desarrollo se hacen responsables de todos, es decir, que la totalidad de la comunidad educativa asume éticamente el cuidado de sus integrantes y se responsabiliza de cuanto ocurre en el día a día de los procesos que transcurren en la institución.

2. ¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN INSTITUCIONAL?

Tradicionalmente, al margen de las muchas definiciones y propósitos que se planteen para la escuela, la finalidad básica de la educación es preparar para la vida a las nuevas generaciones de ciudadanos. Y como la vida cambia, la filosofía y su modo de aplicarla debe ir adaptándose a los modelos de sociedad y

a los recursos y medios que esta provee a las instituciones escolares, de manera que desempeñe su función del mejor modo posible.

La responsabilidad y el compromiso que se asume desde la educación deriva, desde un enfoque profesional, en un planteamiento de su actuación que ofrezca respuestas válidas con objeto de que la persona -todas las personas- sea capaz y competente para abordar el futuro, de acuerdo con las posibilidades que tenemos, más o menos inciertas, de predecirlo. Pero esto siempre ha sido así: se ha preparado a los estudiantes para una sociedad que no se conocía, aunque en los momentos actuales quizá se sienta más el vértigo debido a la aceleración con que se producen los cambios en todos los órdenes del quehacer humano. No obstante, la cantidad de información y de conocimiento a los que ahora se puede acceder en un instante, la movilidad de las personas de un lugar a otro, la conexión virtual que se mantiene a nivel mundial..., obligan a plantearse con seriedad cómo implementar la educación para que resulte atractiva y motivadora al alumnado, por una parte, y para que sea realmente eficaz favoreciendo una formación funcional de cara a la incorporación laboral y social de la persona y al logro de una autoestima que le permita sentirse a gusto consigo misma.

Por estas razones, aunque la educación persiga un mismo objetivo básico, lo que es preciso revisar con rigor es el modo en que se está llevando a cabo desde el punto de vista institucional. El currículum educativo, entendido de forma amplia, es decir, como conjunto de experiencias formativas que la escuela ofrece al alumno, y no como programa o plan de estudios que solo indica los "temas" que se deben "aprender" (¿o memorizar?), hay que repensarlo para que efectivamente cumpla su función educativa, no vaya a ser que, manteniendo rutinas de siglos pasados -no exagero nada-, aunque le hayamos cambiado de nombre sigamos haciendo lo mismo que se hacía hace cien años. Y, como afirma Stephen Covey: "Si seguimos haciendo lo que estamos haciendo, seguiremos consiguiendo lo que estamos consiguiendo". Y, la verdad, creo que todavía queda mucho camino por recorrer en la escuela para llegar a las metas que nos gustaría alcanzar para toda la población, y que nadie está satisfecho plenamente con el modelo de escuela habitual en el que se educan, aún, muchos millones de niños a los que hay que preparar con más y mejores recursos para su futuro.

Si necesitamos con urgencia una educación inclusiva, o sea, para todos y de calidad, habrá que replantearse, también con urgencia, cómo se están abordando los diferentes elementos que componen ese currículum a través del cual la educación se convierte en hechos educativos dentro del aula. En definitiva, para que los procesos educativos que se producen entre maestro y alumno, tengan la calidad suficiente y lleguen a esa educación de calidad imprescindible en la sociedad actual. Las personas que no dispongan de esa educación, no van a formar parte de la sociedad democrática que vivimos, no van a poder participar en ella en igualdad de condiciones..., estarán privadas de sus derechos fundamentales como personas.

Cuando hago alusión a los elementos del currículum, me estoy refiriendo a pensar y replantear los propósitos que se deben alcanzar, las competencias básicas necesarias para la vida, los contenidos que hay que aprender y que resultan adecuados en este momento, las estrategias metodológicas que permitan atender a la diversidad de los alumnos en cada grupo y, por supuesto, a los procedimientos de evaluación, que tendrán que ser coherentes con el modelo didáctico propuesto mediante todos los demás elementos citados.

El currículum es el conjunto sistemático, coherente y planificado de todos sus elementos. Por ello, se hace preciso pensarlo como una globalidad en la que modificar uno de sus rasgos implica cambiar el resto, de

manera que siga cumpliendo su función tal y como estaba prevista. Si un currículum no dispone de coherencia interna, nunca se sabrá si las personas a las que se dirige están comprendiendo y asimilando apropiadamente los discursos que reciben: no es posible hablar de metodologías activas, de carácter participativo, variadas..., para luego promocionar solamente a los alumnos que aprueban un examen escrito. ¿Cuál es el sentido de tanta actividad, tanta variedad y tanta atención a la diversidad, si no tiene ninguna consecuencia en el futuro escolar y social del alumno? Hay que actuar con un mínimo de compromiso y consecuencia en cualquiera de las actuaciones que, como profesionales de la educación, llevemos a cabo. Lo contrario deseduca y, en muchos casos, mejor sería no obligar a pasar por modelos institucionales rígidos y anacrónicos a jóvenes que aprenden más fuera de la escuela que dentro de ella.

¿Qué sentido tiene la acumulación y memorización de contenidos relacionados con conceptos y hechos - los más tradicionales, por otra parte-, cuando están cambiando permanentemente y cuando se puede acceder a ellos de forma inmediata? Pues yo creo que ninguno. Que la selección de contenidos curriculares constituye una tarea urgente también, para que la escuela enseñe los conceptos y conocimientos básicos, realmente importantes, y que todo lo que se aprende de memoria y se olvida en tres meses lo deje a un lado y acometa la enseñanza de técnicas, de procedimientos, de actitudes positivas..., en definitiva, que enseñe a aprender y garantice, de este modo, el aprendizaje a lo largo de la vida, que es lo que un ciudadano del siglo XXI necesita para avanzar continuamente en los años venideros.

Dejo estas dos reflexiones como ejemplos de la importancia que tiene la revisión sobre el diseño curricular y, por lo tanto, sobre cada uno de sus elementos. En el momento en que seamos conscientes del cambio que requiere una educación inclusiva para poder atender con calidad a todos los estudiantes, dotándolos de competencias para la sociedad actual, estoy convencida de que lo abordaremos, tanto desde la responsabilidad de las Administraciones como desde la de los docentes. En principio, yo me conformo con que el cambio radical necesario se dé en las aulas, es decir, con que lo hagan los maestros, pues es la forma directa y verdadera de que llegue a los alumnos. Los cambios sobre el papel tardan mucho en hacerse realidad, salvo que la comunidad educativa esté convencida de su necesidad y los asuma como propios.

3. EVALUAR, ¿PARA QUÉ?

En el texto que sigue me voy a centrar en la evaluación, como generadora de ese cambio necesario y como inhibidora, también, del mismo incluso cuando se hayan introducido innovaciones importantes en otros elementos curriculares. La evaluación tiene el poder tanto de promover avances definitivos en la educación, como de impedirlos. Al final, es la que dirige el sistema educativo. ¿O no? ¿Para qué estudian los alumnos? ¿Se lo hemos preguntado? Pues las respuestas, mayoritariamente, son: para aprobar. Es decir, que la evaluación positiva es la meta, el objetivo del sistema educativo desde el punto de vista de sus receptores. ¿Alguno contesta que para aprender? Pocos y según a qué materias se refieran. Es decir, que la meta de nuestros alumnos es aprender a aprobar. Eso es lo importante, lo demás... Y lo más grave es que también es el objetivo de muchas familias e, incluso, de muchos profesores. Si los alumnos aprueban, deber cumplido. Aunque al comienzo del siguiente año académico lleguen inéditos a las aulas, como si hubiera pasado un tornado. Todo lo que "sabían" lo han perdido en unos meses de verano. Los niños, socialmente, van a la escuela para aprobar. Por esa razón, muchas familias no aparecen por ella más que cuando sus hijos "reproban" o "suspenden". Mientras van aprobando, todo va bien, aunque

no tengan idea del modelo de persona que están construyendo con su hijo, con la ideología que les están transmitiendo, con las costumbres de vida que les traspasan como válidas... Como aprueban, es que van bien.

Creo que eso tiene que cambiar, y el cambio debe darse en el conjunto de la sociedad y de sus valores. Los profesores dicen que evalúan como evalúan porque los padres lo exigen (piden el examen como prueba de lo que su hijo ha aprendido) y los padres valoran solo la calificación porque esa es la clave del buen funcionamiento de la escuela. Por algún lado hay que romper el círculo vicioso, para convertirlo en virtuoso. Y, desde mi punto de vista, debe romperse por la parte profesional, que es la que sabe cómo educar y cómo evaluar, para llevar a buen término su tarea. Desde la educación institucional hay que marcar las pautas para comenzar a trabajar bien en evaluación. Las familias quedan convencidas en cuanto ven los resultados. Lo afirmo categóricamente por experiencia personal.

Hay que comenzar haciéndose muchas preguntas importantes con respecto al modelo de evaluación que realizamos: ¿Toma en cuenta las posibilidades de cada alumno? ¿Toma en cuenta el contexto de la escuela? ¿Sirve para mejorar el aprendizaje? ¿Sirve para conocer a los estudiantes? ¿Resulta útil para mejorar la enseñanza que realiza el profesorado? ¿Apoya el desarrollo y el ajuste de los proyectos escolares?

En definitiva, mediante la evaluación, ¿se mejora la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Se mejora la calidad global del sistema educativo? ¿Para qué queremos aplicar la evaluación en nuestros sistemas educativos "obligatorios"? ¿Lo sabemos? ¿Nos lo hemos preguntado alguna vez a lo largo de nuestra carrera docente?

Parece que, en demasiadas ocasiones, cuando evaluamos, lo que hacemos es:

- Condicionar los procesos de aprendizaje
- Limitar los modelos de enseñanza
- Comprobar los resultados obtenidos
- Clasificar a los alumnos y alumnas según sus aprendizajes (¿?)
- Suspender o reprobar a los que no se ajustan al sistema establecido
- Destacar a los que mejor... ¿memorizan?
- Marginar de la sociedad a "los diferentes"

Con esta evaluación, aplicada en las aulas a la generalidad del alumnado, no se respeta ni favorece la diversidad, y, en consecuencia, no se implementa la educación inclusiva, sino que, aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén tomando en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, un examen puntual, único, igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va a juzgar la valía del conjunto de la población escolar. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva.

Resulta imprescindible, por tanto, implementar un modelo de evaluación que resulte válido y útil para:

- Conocer al alumnado

- Detectar sus fortalezas durante el proceso de aprendizaje
- Detectar las dificultades que debe superar
- Regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizando los ajustes necesarios en la programación prevista
- Ajustar la forma de enseñar al modo de aprender
- Valorar los progresos en función de las posibilidades
- Estimular al alumnado valorando sus logros
- Innovar el currículum, en sus metodologías, actividades, recursos...
- Mantener la actualización y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio
- Adaptar el sistema a las capacidades del alumnado
- Conseguir que "todos" se desarrollen y se incorporen dignamente a la sociedad
- Atender a la diversidad del alumnado: por sus capacidades, sus intereses o motivaciones, sus ritmos de aprendizaje, sus estilos cognitivos, sus culturas, sus contextos sociales, sus circunstancias singulares más o menos permanentes...
- Incorporar la equidad al sistema

En síntesis, hay que cambiar la evaluación para conseguir, mediante su aplicación correcta y educativa, mejorar la calidad del sistema e incorporar la equidad al mismo, logrando hacer llegar esa calidad a toda la población, que es la que tenemos en las etapas obligatorias de enseñanza. Al menos, hay que abarcar a esa población, si bien con las exigencias actuales es conveniente prolongar la educación hasta etapas superiores. Pero, ¿a qué menos se puede comprometer un gobierno que a garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades a todos sus niños y jóvenes en edades de formación inicial? Creo no equivocarme si afirmo que todos los países tienen firmados y reconocidos los derechos del niño y, entre ellos, su derecho a la educación. Pues démosles una educación válida, no un paso por la escuela que conforme las conciencias aunque no sirva para nada.

Y esta educación de calidad se consigue, en buena parte, abordando un modelo evaluativo que ofrezca respuestas coherentes con el perfil de ciudadano que se quiere conseguir. Aunque, en ocasiones, se intente cambiando otros elementos que no resultan tan contundentes ni decisivos como lo es el sistema de evaluación institucional. Vamos a considerar, un poco más despacio, el planteamiento evaluativo que considero conveniente para mejorar la formación de nuestros futuros ciudadanos.

4. EL MODELO DE EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Dado el fuerte peso que tiene la evaluación en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta fundamental decidir qué se va a evaluar y cómo, pues de esos dos factores dependerá que la educación cumpla sus funciones o no, y de que tome en cuenta a todos los alumnos y alumnas o deje fuera del sistema y de la sociedad a los que no se ajustan a la rigidez establecida como norma. Ya está perfectamente asumido que en las sociedades actuales, la norma es la diversidad, ya no es la homogeneidad. Por eso hay que diseñar un modelo de evaluación que sea capaz de mejorar los

procesos de aprendizaje del conjunto de la población y de valorar lo más importante de los mismos. Si acertamos en el qué y cómo evaluar, estaremos cambiando el modelo educativo y logrando una educación de calidad para todos.

Para resolver estas cuestiones, tenemos que pensar en lo que ya no es importante, en función de las características de nuestro tiempo: no es importante "saber todo", porque es imposible; no es importante repetir memorísticamente los conocimientos, porque se olvidan y se ha perdido el tiempo de aprender a aprender; no es importante caer en rutinas repetitivas que no son aplicables a la vida de una persona, solo sirven para la escuela... Así habrá que seguir, decidiendo lo que vale y lo que no vale de lo que hacemos. Y habrá que seleccionar cuidadosamente qué es esencial para la vida futura de un ciudadano que participa en una sociedad democrática: la comunicación (oral, escrita, en varias lenguas...), el dominio de las tecnologías de la información, el trabajo cooperativo, el conocimiento de otras culturas y de otras personas, el dominio de su propio acervo cultural, la competencia emocional, la autonomía personal, las relaciones interpersonales positivas, la aceptación y valoración de las diferencias... Muchas cosas debe aprender a manejar un alumno en los diez años de su educación obligatoria (muchos ya no estarán en institución educativa alguna) para que nos permitamos perder el tiempo en la repetición innecesaria de conocimientos inútiles.

De acuerdo con lo que estamos comentando, hay que reconocer que estos dominios y estas competencias son difícilmente evaluables con un modelo tradicional de evaluación, basado en pruebas puntuales y escritas. Porque también son difíciles de aprender con el modelo tradicional de enseñanza: explicación, estudio, repetición, resolución de problemas escritos..., y todo o casi todo de forma individual. Para aprender y evaluar competencias relacionadas con lo expresado en el párrafo anterior, hay que conceptualizar la evaluación como un proceso de obtención sistemática de datos que ofrece información continua acerca del modo en que se produce la enseñanza y el aprendizaje, desde que comienza ese proceso, permite valorar lo conseguido y, en consecuencia, tomar medidas para ajustar y mejorar la calidad educativa del aprendizaje, de la enseñanza y, en definitiva, del conjunto del sistema educativo.

Se convierte así la evaluación en un proceso paralelo al de enseñar y aprender, que va ofreciendo datos acerca de cómo se produce y, por ello, facilita la adopción de medidas o cambios inmediatos para mejorar las disfunciones que se produzcan o reforzar todo lo que esté dando buenos resultados. Así mejoran los procesos, no evaluando después de dos o tres meses de enseñanza y aprendizaje (que se habrá producido o no, no se sabe) y que, a *posteriori*, tiene muy mala solución. Un alumno no aprende, pero el maestro sigue avanzando. El alumno cada día entiende menos lo que ocurre en el aula..., hasta que desconecta porque no puede seguir, o desaparece del sistema porque resulta inútil su presencia física, solamente, en el mismo.

Con la aplicación de un modelo de evaluación continua y de carácter formativo (es decir, que evalúa procesos y permite mejorarlos), es posible atender a cada alumno, con sus diferencias y características o circunstancias personales, ajustar la enseñanza a sus peculiaridades y lograr un aprendizaje secuencial, significativo..., con sentido para él mismo y para los demás. Si un alumno se siente valorado, se motiva para continuar aprendiendo. Porque aprende. Y también el maestro encuentra razones para el propio perfeccionamiento. Porque se ve gratificado con el éxito de su trabajo. Todos van hacia delante, se incorporan al trabajo o a otros estudios en condiciones óptimas, se realizan personalmente... Esa es la finalidad de la educación y, cuando se hace bien satisface a todos los implicados y ofrece un futuro social con esperanza de mejora permanente.

Los objetivos de la evaluación ya no se circunscriben a la comprobación de unos resultados pobres y reducidos, en cuanto a contenidos, y a decidir si un alumno promociona o titula o no. Este es un planteamiento muy simple para la complejidad que implica el proceso educativo de una persona. Habrá que obtener otras virtualidades de la evaluación, entendiendo que resulta imprescindible para:

Conocer la situación de partida, al comenzar un proceso de aprendizaje.

- Diseñar el desarrollo de la enseñanza, para que se alcancen los aprendizajes previstos.
- Ajustar progresivamente ese proceso, en función de los aprendizajes parciales que se vayan obteniendo:
 - a. Detectando fortalezas en cada alumno
 - b. Detectando áreas de mejora
- Valorar lo conseguido al final del proceso realizado
- Adoptar medidas de mejora

Evidentemente, los objetivos señalados no se logran ni se valoran con un examen escrito. Hay que aplicar técnicas e instrumentos diferenciados (observación, entrevista, encuesta, sociometría..., anecdotario, lista de control, escala de valoración, cuestionario, sociograma, diario, grabación, portafolios...) (Casanova, 1995) con posibilidades de obtener datos más cualitativos del aprendizaje que permitan conocer de forma profunda la evolución de la persona que se educa. Esto favorece y facilita la adecuación, en cada momento del trabajo docente, a la singularidad del alumno. Es posible haber elaborado un registro (lista de control) donde se vayan anotando los procesos de aprendizaje de la mayoría de los alumnos y alumnas y, sin embargo, disponer en paralelo de otro (escala de valoración), individualizado, para hacer el seguimiento de un alumno con necesidades educativas especiales o con alta capacidad intelectual, por ejemplo. Pueden combinarse. Los temas que se aborden serán los mismos dentro de un grupo heterogéneo de alumnado, pero las actividades pueden ser diferenciadas, en función de las necesidades y la situación de cada alumno. Se trabajará en grupos pequeños, en los que unos aprenden de otros, el maestro observa, orienta y anota lo más significativo, y va evolucionando y avanzando un modelo educativo que promueve la inclusión y la calidad, gracias a planteamientos evaluativos correctos, respetuosos de la diversidad.

5. ALGUNOS PROBLEMAS GENERADOS POR LA EVALUACIÓN

Para que la educación inclusiva sea tal y resulte positiva para el conjunto del alumnado, hay que superar algunos problemas que se plantean a partir de un modelo de evaluación tradicional y las consecuencias que del mismo se derivan. Voy a referirme, en concreto, a la promoción del alumno de un grado o curso a otro y a la repetición en la educación obligatoria.

Como ya comentaba antes, el sistema evaluativo habitual mediante exámenes iguales para todos, parte de supuestos falsos en relación con las capacidades, evolución madurativa y el desarrollo de cada persona, que en cualquier caso son diferentes. Y también resultan perniciosas las medidas "educativas" que se adoptan a partir de los resultados obtenidos a partir de esos primeros supuestos y del procedimiento aplicado. Voy a la práctica, con algunos casos concretos y reales, que, por desgracia (sobre todo para los niños) todavía se pueden comprobar en muchas escuelas y en muchas aulas.

Se establece que un niño no promociona de primero a segundo curso de educación primaria hasta que no sepa leer y escribir. Se escolariza en una escuela, teóricamente inclusiva, a un alumno con necesidades educativas especiales y con discapacidad intelectual. Las expectativas de aprendizaje para ese niño no se centran en que aprenda a leer y a escribir, porque se prevé que no lo va a conseguir (aunque no se cierren puertas de antemano). No es lo más importante para su educación. Ese niño debe aprender a relacionarse, a ser autónomo en múltiples tareas de la vida diaria, a comunicarse con sus amigos, a aprender muchos conocimientos que le son accesibles y que le sirven para su vida (actual y futura), a desarrollar las capacidades que posee para realizar múltiples tareas, a adquirir competencias para seguir aprendiendo y llevar a cabo funciones prácticas que le ayudarán a su vida familiar, social y laboral más adelante... Es decir, que su educación, al margen de la lectura y la escritura (que quizá adquiera más adelante), le resultará enormemente útil para realizarse como persona y como ciudadano que deberá asumir compromisos sociales. Pero cuando finaliza el primer curso de educación primaria, no sabe ni leer ni escribir. Y la escuela decide que el alumno no promociona al grado siguiente con sus amigos, sino que "repite" el primer grado. Además, a lo largo del ciclo escolar, ha recibido informes de reprobación cada dos o tres meses (lo que tenga establecido la administración de cada país), que le dicen que "no sirve", que "no hace nada"... ¿Para qué se ha escolarizado a ese niño en una escuela inclusiva?, ¿para educarlo e incorporarlo a la sociedad o para expulsarlo definitivamente de la misma? Pareciera que, con este tipo de normas, lo que se pretende es marcar, aún más, las diferencias, considerándolas como totalmente negativas, que apoyar a la superación de las dificultades que puedan presentarse y lograr un ciudadano competente, aprovechando todas sus capacidades iniciales. Creo que es muy claro el razonamiento, pero no lo parece tanto cuando se encuentran estos niños en las aulas.

Añadimos alguna reflexión más en torno al mismo caso: ese niño puede pasar toda su educación primaria en primero, porque no aprende ni a leer ni a escribir. Todos los propósitos restantes que se debían plantear para su educación y que antes cité, quedan sin alcanzar, puesto que cada año el niño cambia de compañeros, lo cual no permite su socialización adecuada ni su desarrollo afectivo equilibrado. Y menos aún, cuando el niño de 11 años está intentando relacionarse con compañeros de 6. Ni siquiera le es posible jugar durante el recreo con ellos, pues sus intereses no coinciden en absoluto, simplemente por la desigualdad de edad y de gustos consecuentes. En fin, que con la mejor voluntad se puede hablar de escuela inclusiva y después, con las prácticas escolares, causar más perjuicio que beneficio a los alumnos.

Un segundo caso práctico y real (demasiado real) que es consecuencia del modelo de evaluación que comentamos. Un alumno finaliza el cuarto grado de su educación primaria y, de acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas que ha realizado, se decide que "repite". Y la desgracia es que, efectivamente, repite. Es decir, vuelve a comenzar el cuarto grado exactamente igual que lo hizo el año anterior, como si a lo largo de ese año no hubiera aprendido nada, por una parte, y como si volviendo a hacer lo que ya hizo y no sirvió, fuera a servir ahora realizándolo de idéntico modo, por otra. ¿Qué maestro controló lo que iba aprendiendo el niño a lo largo del ciclo escolar? ¿Se observaron las dificultades de aprendizaje que manifestó al hacer las actividades que le propusieron? ¿Nadie se enteró de nada en un año entero?

Recuerdo la viñeta de Quino, de la serie de Mafalda, en la que la maestra pregunta a los alumnos: - El que no haya entendido algo, que levante la mano. Y Manolito, lógicamente, la levanta. - ¿Qué es lo que no has entendido, Manolito? Y responde Manolito: - Desde marzo hasta ahora, nada.

Esto que parece una broma, no lo es. Antes de llegar al final y a la decisión de que un alumno permanezca en un grado otro año más, hay que conocer a fondo el proceso que ha seguido para que así

sea. Y, además, si se opta por esta permanencia, nunca debe ser para repetir. Un alumno no debe repetir nada a lo largo de su escolaridad obligatoria. Siempre tiene que avanzar mediante la propuesta de nuevas y atractivas actividades que le ayuden en sus aprendizajes siguientes. Puede no ir al ritmo de la mayoría del grupo, pero siempre deberá ir hacia delante. Nunca tendrá que repetir una actividad que no ha dado resultado positivo. Si permanece en un grado, desde el principio del año hay que saber lo que aprendió en el pasado, para partir de ese momento y que, cuando finalice de nuevo, haya alcanzado los propósitos previstos. De lo contrario, nunca avanza, se queda cada día más atrás, hasta que queda excluido del sistema. Y todo eso, gracias al modelo de evaluación aplicado. Como siempre.

Otro caso más. Un niño con capacidades sobresalientes o alta capacidad intelectual, escolarizado en quinto de educación primaria, realiza las tareas que encarga el maestro con más rapidez que sus compañeros. Cuando va terminando, se lo dice al maestro, quien le contesta que espere. Así un día y otro. El niño se levanta del asiento, habla con los otros, molesta, pregunta... El maestro diagnostica que tiene falta de atención e hiperactividad. No se le ocurre pensar que está aburrido, simplemente. Tampoco se le ocurre encargarle otras actividades que le interesen (método de proyectos) y con las que pueda profundizar en lo ya llevado a cabo, buscar otras informaciones en la biblioteca, es decir, dejarle que amplíe y que disfrute aprendiendo, o ayudando a los demás si se le responsabiliza de esa tarea en alguno de los grupos de clase. Ante esta situación, con el modelo de evaluación sumativa y puntual, nos encontramos ante dos posibles resultados: el niño puede superar el examen con alto grado de éxito, ya que sabe todo lo necesario para ello, aunque no haya desarrollado ningún hábito de trabajo o de estudio, ninguna técnica para aprender, ningún método... En la segunda opción, el niño puede reprobar en todas las materias, porque se aburre y ha perdido el interés por lo que ocurre en el aula. No es raro el encontrar, después de una adecuada evaluación psicopedagógica, a un niño superdotado tras unos pésimos resultados escolares.

Todos estos alumnos aprenderían más con un modelo de evaluación continua, formativa y flexible, porque el maestro conocería en cada momento cuál era su evolución y cuáles sus necesidades para seguir avanzando. En cualquier caso, nunca serían expulsados del sistema, sino estimulados hacia metas superiores y hacia su incorporación al estudio, al trabajo y a la sociedad.

De situaciones semejantes es posible hablar y no terminar. En la educación primaria, por supuesto. Pero en la educación secundaria obligatoria son frecuentes, habituales y, cómo no, excesivas. El examen es el autor de la programación y el juez de todo lo que se hace. Y eso no puede ser si abogamos por la educación inclusiva en igualdad de oportunidades para todos. Ni el alumno tiene que estar sometido a la rigidez del examen, ni el maestro tampoco. Ya es hora de adoptar modelos evaluativos que resulten válidos para implementar sistemas educativos de calidad para todos.

6. EL INFORME DE EVALUACIÓN

En coherencia con lo expresado anteriormente, si abogamos por un modelo de evaluación que apoye el aprendizaje continuo de cada estudiante, cuando se ofrezca información acerca de su progreso, no bastará con decir que ha obtenido un 7 en Matemáticas, o un 8 en Historia. ¿Qué información da a la familia y al propio alumno ese número? Ninguna. Nadie sabe lo que ha aprendido, lo que le falta por aprender, las áreas en las que mejor se maneja o los puntos débiles en los que debe insistir para mejorar. Como es obvio, la información también debe ser cualitativa y descriptiva, igual que el modelo de evaluación.

Por lo tanto, además de cumplir con las normas que establezca la Administración correspondiente, un docente debe facilitar (y facilitarse) un informe que:

- Facilite datos claros, concretos y amplios sobre los avances y dificultades del alumnado
- Describa esta información y no la limite a una palabra (aprobado, notable) o a un número.
- Valore todo tipo de aprendizajes: conocimientos, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes...

Esto permite valorar siempre lo conseguido por cada persona que se forma. Siempre habrá conseguido algo, habrá avanzado en algún aspecto. Además, favorece el refuerzo en lo que se considere preciso. Con una información completa, la familia puede colaborar con la escuela en la educación de sus hijos. Si se le da una información que no especifica nada en concreto, se le pone muy difícil la colaboración institucional.

7. ¿EVALUACIONES EXTERNAS VS. EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Por último, quiero dejar una reflexión en estas líneas acerca de la situación que se está creando en los sistemas educativos sometidos, casi permanentemente en estos últimos años, a evaluaciones externas a la escuela, ya sean nacionales o internacionales.

Ciertamente, la evaluación externa de los centros docentes puede ser necesaria, y en diferentes países se está llevando a cabo, casi siempre a través de evaluaciones de aprendizajes, entendiendo que de este modo se conoce el funcionamiento del sistema correspondiente. En principio, esto habría que ponerlo en duda, ya que parece que los únicos responsables de los resultados del sistema son los alumnos, como si la Administración, la supervisión, los directivos, el profesorado, la organización del centro, la aplicación de unos u otros métodos o modelos evaluativos no incidieran para nada en ellos. Pero partiendo de que se realiza de la forma en que comento y que, en algunos casos, como en el PISA, se complementa con información obtenida de directivos y profesores en relación con otros muchos temas, lo que permite ofrecer evaluaciones más completas del funcionamiento global, debería favorecerse y formar a los profesionales de la educación para que se realizaran también evaluaciones internas, de manera que todos los resultados sobre el mismo centro pudieran ser triangulados, contrastados convenientemente, de manera que no se sometiera a la institución evaluada a aceptar unos resultados, una "fotografía" momentánea ante la que no le es posible ofrecer su propia versión.

Estas evaluaciones tienen de positivo el conocimiento global de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes de un país, para considerar si son los adecuados o no y si hay que introducir modificaciones en el sistema, en orden a su mejora. Pero tienen de negativo, en primer lugar, que evalúan solo lo que se puede comprobar por escrito en un momento determinado (que no suele ser lo más importante de la educación) y, en segundo, que, al ser cada día más numerosas y tener tanta influencia mediática, están condicionando fuertemente el funcionamiento de los centros y de las aulas, es decir, el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que resulta muy negativo para la formación del alumnado, tal y como se tiene diseñada. En síntesis: se está dedicando un tiempo enorme a preparar a los alumnos para que superen determinado tipo de pruebas, una vez que se ha conocido el modelo aplicado periódicamente. Y ese adiestramiento para "aprobar" una prueba, roba un tiempo absolutamente necesario para seguir adquiriendo otras competencias mucho más provechosas para el futuro de la

población. Las pruebas externas, de este modo, limitan el currículum, facilitan la comparación entre realidades "incomparables", convierten el examen en objetivo del sistema y crean una gran tensión entre los propósitos "macro" (de la prueba externa) y los propósitos "micro" (de la evaluación en el aula).

Si se contemplan estas evaluaciones externas desde un modelo de educación inclusiva, se complica aún más la situación, ya que si se considera que un alumno, por sus circunstancias de cultura, de capacidad, de idioma..., no va a poder superar la prueba de modo satisfactorio, el día en que se aplica se le "aconseja" que no vaya al colegio. Y si va y la escuela no obtiene los resultados esperados, se convierte en el "culpable" de todos los males que vengan después. Ninguna de las dos opciones resulta válida, desde el punto de vista educativo. Si hay que evaluar, hay que evaluar todo el trabajo de la escuela y todos los aprendizajes de todos los alumnos. Evidentemente, a algunos habrá que evaluarlos de otro modo, no con un test estándar. Pero si la evaluación es tan importante como se dice, hay que hacer seguimiento, también, de cómo avanzan esos alumnos que, por distintas circunstancias, requieren apoyos específicos o siguen ritmos diversos a los de la mayoría del alumnado.

Este planteamiento hay que empezar a exigirlo y a considerarlo necesario, imprescindible, para mejorar la calidad del sistema inclusivo de toda la población mediante la aplicación de evaluaciones externas, contrastadas debidamente con las internas. Otro modo de evaluar resulta parcial y sesgado, en contra de muchos equipos de maestros (de muchas escuelas, en definitiva) que están trabajando responsablemente con "todos" los alumnos, y no se valora ese trabajo porque el "resultado" de una prueba no se corresponde con el equipo, incluso extranjero, que la elaboró.

Al igual que se fomenta un diseño universal de aprendizaje (DUA), habrá que trabajar un diseño universal de evaluación (DUE), de manera que la evaluación se flexibilice, tome en cuenta las muy distintas realidades que he comentado brevemente en este texto, y cumpla con su función de perfeccionamiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje, ejes sobre los que gira la calidad de los sistemas educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Weis, R. (2007). *Programa de formación ética: Desarrollo de una cultura del cuidado*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

EVALUAR EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA. BUENAS PRÁCTICAS E INCLUSIÓN SOCIAL

**TO EVALUATE IN CONTEXTS OF EDUCATIONAL EXCLUSION. GOOD
PRACTICES AND SOCIAL INCLUSION**

**AVALIE EM CONTEXTOS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL. BOAS PRÁTICAS E
INCLUSÃO SOCIAL**

Francisco Javier Amores Fernández y Maximiliano Ritacco Real

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art5.pdf>

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2011
Fecha de dictaminación: 27 de abril de 2011
Fecha de aceptación: 05 de mayo de 2011

1. INTRODUCCIÓN: EL FRACASO ESCOLAR Y LOS RIESGOS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Lograr el “éxito educativo para todos” garantizando la adquisición de un conjunto de competencias consideradas imprescindibles para la integración social, se ha convertido en un lema de las políticas europeas, como así lo recoge la LOE y otras leyes educativas autonómicas (Andalucía, Cataluña, Cantabria). En este sentido, los datos de fracaso escolar deben ser leídos teniendo en cuenta este gran objetivo. Al respecto, un comunicado de la Comisión Europea al parlamento apuntaba que:

“El reto al que se enfrenta la UE consiste en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social” (Comisión Europea, 2008).

El Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000 supuso el punto de partida de un largo camino hacia una serie de ambiciosos objetivos establecidos en el área de educación. Este Consejo estableció como objetivo estratégico *“convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social”*(CC.OO., 2009).

Desde esta perspectiva, se considera que la Unión Europea necesita unos ciudadanos capacitados con, al menos, las competencias clave. “Una sociedad con creciente multiculturalidad y con peligro de dualización requiere como objetivos, en la nueva agenda social de Unión Europea para el año 2010, la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos” (Bolívar y López, 2009).

De este Consejo surge la Estrategia de Lisboa¹, en la que se concretan los objetivos europeos para el pasado año 2010 en educación y se delimitan los indicadores para mejorar los resultados educativos de los países de la Unión Europea.

Con el fin de valorar la evolución de los sistemas educativos, el Consejo Europeo de Bruselas de 2003 estableció seis puntos europeos de referencia, los benchmarks, que deberían lograrse antes de que concluya el 2010:

- Alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro no superior al 10%.
- Aumentar el número total de licenciados/as en matemáticas, ciencias y tecnología al menos en un 15% y paliar el desequilibrio entre hombres y mujeres.
- Alcanzar al menos el 85% de ciudadanos/as de 22 años que hayan cursado la enseñanza secundaria superior.
- Disminuir por lo menos un 50% el porcentaje de ciudadanos/as de 15 años con rendimientos insatisfactorios en la aptitud de lectura.
- Alcanzar al menos el 12,5 % de participación en la formación permanente de la población adulta en edad laboral entre los 25 y los 64 años.

¹ La Estrategia de Lisboa se puso en marcha en el Consejo Europeo celebrado en la capital portuguesa en el año 2000. El propósito de la misma era coordinar las políticas de reformas estructurales de la Unión Europea (UE) y de los Estados Miembros para incrementar el potencial de crecimiento de la economía europea a medio plazo.

- Incrementar el gasto público en educación en relación con el PIB (Gabinete de estudios de la FE de CC.OO., 2009).

Centrándonos en el primer objetivo, la Comisión Europea señalaba que “para el 2010 todos los países miembros deberían haber reducido a la mitad la tasa de abandono escolar temprano comparada con la tasa en el año 2000, para alcanzar una tasa media de la Unión Europea del 10%” (Comisión Europea, 2002). La tasa de fracaso escolar alcanzó en nuestro país un mínimo histórico en el año 2000, un 29,1%. Por lo que el objetivo de España sería reducir esta tasa hasta el 14,5 %. Sin embargo, no sólo no se ha logrado reducir la tasa de fracaso sino que ésta ha aumentado hasta el 31,9% (en el año 2009). Pero no sólo esto, España además incumple todos los objetivos que se marcó la Unión Europea para mejorar los sistemas educativos en 2010, incluso empeora en los más importantes, como las tasas de abandono escolar, o el nivel de comprensión lectora.

TABLA 1. GRADO DE CONSECUCCIÓN POR ESPAÑA DE LOS OBJETIVOS EUROPEOS

| | Objetivo UE 2010 | Europa, hoy | España, hoy |
|--|------------------|-------------|-------------|
| Abandono escolar | 10% | 15% | 31% |
| Reducir el nº de jóvenes de 15 años con dificultades para leer | 15,5% | 19,8% | 21,1% |
| Titulados Secundaria | 85% | 76,7% | 61,8% |
| Aumentar Licenciados Matemáticas, Ciencias y Tecnología | Aumentar un 15% | 27% | 16% |
| Formación continua | 12,5% | 9,9% | 5,1% |
| Inversión pública educativa | | 5,2% | 4,4% |

Fuente: *Adaptado de Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels.* Comisión de la Comunidades Europeas. (2009). Brussels. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:1598:FIN:EN:PDF>

A la luz de estos datos tan desalentadores, desde la década de los noventa, se han venido aplicando diversas medidas extraordinarias encaminadas a disminuir o erradicar esta grave problemática. Programas de refuerzo, compensación educativa, diversificación curricular o programas de cualificación profesional inicial (antiguos programas de garantía social), forman parte de nuestro sistema educativo.

2. LA EVALUACIÓN EN LOS DISTINTOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL FRACASO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

No podemos hablar de calidad de la educación sin hablar de la evaluación. La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación y evaluar no siempre resulta fácil, pero es ineludible (Casanova, 1999). Rigurosidad no entendida como inflexibilidad o exigencia desmedida al momento de evaluar, sino más bien como una posición crítica y reflexiva frente al papel de la evaluación en los procesos educativos y en la evaluación de los estudiantes, proceso complejo que implica una serie de factores que no sólo dependen de la propia actividad del docente, sino también de ciertos requerimientos de tipo institucional o curricular (Córdoba, 2006).

Es aun más relevante, si cabe, el proceso evaluativo en los programas encaminados a paliar el grave fenómeno del fracaso escolar, a los que nos referíamos anteriormente, ya que la evaluación se constituye en un indicador que nos posibilita determinar el grado de avance de los procesos de enseñanza aprendizaje e indirectamente, puede ser indicador para comprobar la efectividad de dichos programas, a la vez que le permite al profesor valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y

corregirla, de manera que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza en el aula y promover un mejor aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2000; Córdoba, 2006).

3. BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN

El propósito de este artículo es identificar y analizar buenas prácticas en la evaluación en el ámbito de la vulnerabilidad y exclusión social. De esta forma, las buenas prácticas constituyen el núcleo fundamental sobre el que vamos a desarrollar nuestro estudio.

Las buenas prácticas se han intentado definir de muchas maneras, según los intereses de los distintos contextos. El tipo de definición más utilizado nos viene desde el ámbito empresarial, en la que las buenas prácticas se entienden como un conjunto coherente de acciones que han resultado ser beneficiosas y eficientes en un determinado contexto y del que se espera iguales resultados en contextos similares (Fernández-Ballesteros, Oliva, Vizcarro y Zamarrón, 2010). Siguiendo a estos autores, el término de *buenas prácticas (good practices)* o *las mejores prácticas (the best practices)*, aluden a la calidad de los procedimientos de cualquier tipo que se requieren para llevar adelante un proyecto y se utilizan como la expresión de un nuevo enfoque sobre los modos de hacer, o bien, como un nuevo lenguaje para describir las prácticas profesionales o sectoriales.

Aquel conjunto de prácticas definido como “bueno” o como “el mejor” suele presentarse como una guía que orienta el conjunto de los procedimientos relevantes de un ámbito determinado mediante recomendaciones fundamentalmente éticas y metodológicas.

“Las buenas prácticas se despliegan documentando las decisiones tomadas progresivamente, documentando los procedimientos y garantizando los resultados obtenidos, así como sistematizando un entorno de trabajo que facilite la replicabilidad y la contrastación, al tiempo que se garantiza el respeto a los valores y marcos legales vigentes que conciernen a los objetivos de trabajo” (Fernández Ballesteros et al., 2010).

En el ámbito educativo, y de un modo bastante general, una buena práctica es aquella que consigue que se logren los objetivos de aprendizaje planificados (Planas y Alsina, 2009). Aunque esta es una definición muy simple acerca de la idea de buena práctica, se ha venido utilizando en el ámbito de las didácticas específicas, sin que se hayan producido intentos sistemáticos de concreción.

Toda buena práctica, o la mejor práctica, es aquella que busca un aprendizaje efectivo, en el sentido de considerar tanto el aumento de las capacidades cognitivas del alumnado como las habilidades y capacidades de relación social para participar en la vida de su comunidad (Van Oers, 2003). Esta definición de buena práctica, acentúa la necesaria transferencia de aprendizajes entre el contexto escolar y el contexto real y apunta a la necesidad de incorporar contextos simulados de la vida real en el aula (Planas y Alsina, 2009).

En este sentido, Tharp, Estrada, Stoll-Dalton y Yamauchi (2002), mencionan diversos criterios y condiciones a tener en cuenta en la identificación de buenas prácticas en la enseñanza: 1) Producción conjunta de actividades por medio de la colaboración entre profesorado y alumnado. 2) Desarrollo de aspectos sociolingüísticos del lenguaje escolar, en otras palabras, una buena práctica es aquella que tiene en cuenta la importancia del aprendizaje del discurso escolar. 3) Creación de significado en entornos de conversación dialógica. 4) Planteamiento de situaciones que estimulen el pensamiento complejo, es decir,

el desarrollo de prácticas de enseñanza que requieran pensamiento, discusión y análisis. Y 5) Contextualización de la enseñanza en experiencias del alumnado.

En resumen y en estrecha relación con estos criterios, una buena práctica es una situación donde alumnos y profesores colaboran por medio de conversaciones en las que construyen puentes entre el lenguaje escolar y el lenguaje cotidiano al referirse a actividades contextualizadas que son cognitivamente estimulantes (Castellá, J., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M., 2007; Planas y Alsina, 2009)

Broomes (1989), ofrece una aproximación al término y especifica que toda buena práctica:

- Sirve como introducción y motivación para un contenido básico.
- Incluye una gradación de dificultades a partir de las posibilidades de cada uno de los alumnos según los distintos ritmos de aprendizaje, por lo que supone un reto para la mayoría.
- Es flexible, favoreciendo la relación de conocimientos y su aplicación.
- Está relacionada con el contenido curricular.
- Facilita la implicación de todos los alumnos.
- Pretende buscar respuestas de los alumnos y generar buenas preguntas.
- Permite establecer conexiones entre distintas áreas del currículo.
- Finaliza cuando el alumno es consciente de sus aprendizajes.

En los últimos años, se han convertido en una perspectiva teórica y práctica aplicada a diversos ámbitos de las políticas sociales y educativas contra la exclusión. De forma singular también se ha desarrollado en relación con la vulnerabilidad y la exclusión educativa (Escudero, 2009)².

Para Bolívar y Escudero (2008) en el ámbito educativo, las buenas prácticas se vinculan con enfoques más analíticos correspondientes a la tradición sobre la eficacia, así como con un análisis más genérico del concepto de "buena enseñanza". Tal análisis ha partido desde la génesis y el surgimiento de una cultura alrededor a este concepto alentando la identificación y difusión de proyectos exitosos en el desarrollo de la provisión de una educación de calidad.

Las buenas prácticas permiten adentrarse en las interioridades de los programas extraordinarios de atención a la diversidad haciendo más visibles sus contextos, factores y dinámicas organizativas, curriculares y pedagógicas que, con frecuencia, quedan en la sombra (Escudero, 2009).

En este sentido y desde la perspectiva a la que nos adjuntamos, rechazamos aquellos enfoques de acción que se remiten a fórmulas transferibles, rígidas y estables (Escudero, 2002; Bolívar y Escudero, 2008) siendo partidarios por la identificación y difusión de proyectos que han tenido éxito en la lucha contra la exclusión educativa pretendiendo reflejar la idea de buenas prácticas como parte indispensable de las políticas inclusivas que no responden a iniciativas de corte asistencial sino a dinámicas socio-comunitarias que intentan reconstruir las relaciones desde parámetros de intervención para diseñar

² Para saber más sobre el concepto de buenas prácticas, ver el artículo de Escudero en el volumen 13.3 (2009) de esta revista. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>.

marcos organizativos implicados en la intervención en contextos complejos y de riesgo de exclusión social (Badosa, J., Díaz, L., Giménez, M., De Maya, S., Rosetti, N., 2003).

Dada la complejidad del fenómeno de la exclusión, las buenas prácticas analizadas dentro de este tipo de contextos no pueden dejar de entenderse desde una perspectiva relacional. Dicha consideración ha apoyado nuestra investigación apuntando a que las buenas prácticas en las instituciones escolares y las dinámicas de trabajo que las favorecen se relacionan entre sí constituyendo verdaderas estructuras de trabajo conjunto en pos de objetivos comunes.

En relación a ello, nuestro objetivo ha sido orientar nuestra mirada hacia las diferentes acciones y prácticas en las diferentes medidas paliativas del fracaso escolar, atendiendo especialmente a aquellas que se relacionan con el ámbito de la evaluación y que han ayudado a desplegar un funcionamiento más eficaz de tales medidas en todos los niveles dentro del centro educativo (Escudero, 2009; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009; Luzón, Porto, Torres, Ritacco, 2009).

Desde esta perspectiva, nos aproximamos a tres centros educativos que tienen entre su oferta educativa programas paliativos del fracaso escolar intentando identificar y analizar estas buenas prácticas en clave de cómo los/as profesionales que forman parte de estos programas, y por lo tanto, están en contacto directo con el alumnado en riesgo de exclusión educativa, establecen, actúan, diagraman, planifican y programan la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje buscando favorecer la escolaridad, el aprendizaje solidario, la formación ciudadana, etc. A continuación, presentamos el proceso metodológico que hemos seguido en nuestro estudio para la identificación, selección y el análisis de las buenas prácticas en la evaluación, objeto del mismo.

4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Apuntando a las prácticas y los resultados a los que se está llegando con el alumnado que se encuentra con dificultades para seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO y que están, por lo tanto, en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y social, seleccionamos³ tres centros educativos públicos de educación secundaria obligatoria (ESO) de la provincia de Granada (Andalucía) bajo los siguientes criterios¹: a) ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, b) con alumnado en riesgo de exclusión y c) que en dichos centros se identifiquen y describan medidas de respuesta al alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar.

En este sentido, la distribución de la muestra seleccionada en las distintas modalidades se ha configurado como se refleja en la tabla 2.

Aunque el carácter de los programas es heterogéneo, se puede apreciar (véase el tabla 1) que las diversas medidas de apoyo y refuerzo, diversificación curricular (en tercero de la ESO) y el programa de garantía social (PGS) son las que concentran un mayor número de estudiantes.

A su vez, como se refleja en la tabla 3, la vulnerabilidad escolar en la ESO, tal y como ha sido contextualizada y definida, ha superado los límites de las anteriores medidas extraordinarias (Programas de Diversificación y Programas de Garantía Social), extendiéndose a lo largo de toda la etapa.

³ Grupo de investigación HUM 308: "Políticas y Reformas Educativas", Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL DE LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA POR CURSO

| Cursos que realiza | | Frecuencia | Porcentaje Válido | Porcentaje Acumulado |
|--------------------|--|------------|-------------------|----------------------|
| VÁLIDOS | 1º ESO Programa Compensatoria | 5 | 7,5 | 7,5 |
| | 2º ESO Programa Apoyo a la Integración | 21 | 31 | 38,5 |
| | 3º ESO Programa Diversificación Curricular | 14 | 20,3 | 58,8 |
| | 4º ESO Programa Diversificación Curricular | 3 | 4,1 | 62,9 |
| | Programa Garantía Social (sin consignar) | 16 | 22,8 | 85,7 |
| | 1º Ciclo ESO | 3 | 4,7 | 90,4 |
| | Programa Apoyo y Refuerzo | 2 | 4 | 94,4 |
| | Programa Garantía Social (Electricidad) | 3 | 4,2 | 98,6 |
| | Programa Garantía Social (Auxiliar de Oficina) | 1 | 1,4 | 100 |

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA POR PROGRAMA O MEDIDA QUE ESTÁ CURSANDO

| Programa o medida que cursa | | Frecuencia | Porcentaje Válido | Porcentaje Acumulado |
|-----------------------------|---|------------|-------------------|----------------------|
| VÁLIDOS | Clases de Apoyo | 78 | 59,2 | 59,2 |
| | Programas de Diversificación Curricular | 30 | 22,4 | 81,6 |
| | Programas de Garantía Social | 27 | 18,4 | 100 |

En referencia al sexo⁴ y la edad de los sujetos, las tablas 4 y 5 ofrecen su distribución:

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL DE LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA POR GÉNERO

| Sexo | | Frecuencia | Porcentaje Válido | Porcentaje Acumulado |
|---------|--------|------------|-------------------|----------------------|
| VÁLIDOS | Alumno | 72 | 52,7 | 52,7 |
| | Alumna | 63 | 47,3 | 100 |

La tabla 5 nos muestra la tendencia del aumento progresivo de la vulnerabilidad escolar en relación con la edad del alumnado. Aunque ya aparece en los primeros cursos de la ESO, debemos resaltar el considerable aumento que se produce en el segundo ciclo de la misma, dado que más de la mitad del alumnado en riesgo de exclusión educativa se encuentra en este tramo de la escolaridad.

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL DE LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA POR INTERVALOS DE EDAD

| Intervalos de Edad | | Frecuencia | Porcentaje Válido | Porcentaje Acumulado |
|--------------------|-------------|------------|-------------------|----------------------|
| VÁLIDOS | 12- 14 años | 58 | 43,1 | 43,1 |
| | 15-17 años | 72 | 53,6 | 96,7 |
| | 18-21 años | 5 | 3,3 | 100 |

El diseño metodológico de nuestra investigación se inserta dentro del paradigma interpretativo (Colás y Buendía, 1992), siguiendo una metodología cualitativa, puesto que nos permite conocer las

⁴ **Sexo:** (Del lat. *sexus*). 1. m. Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas. 2. m. Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo. Sexo masculino, femenino. *Diccionario de la Real Academia Española*, disponible en: <http://buscon.rae.es/draeII>.

interpretaciones que los actores realizan acerca de la exclusión social y educativa y de las dinámicas que subyacen a generar *buenas prácticas* dentro de contextos de mayor vulnerabilidad social.

Para el análisis y la interpretación de los datos, tomamos como referencia el concepto de *buenas prácticas* y la aplicación de unos *criterios específicos de identificación y selección* de las mismas (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa et al., 2003; Ballart, 2007).

Dichos criterios se refieren en concreto a las creencias, concepciones, visiones y valoraciones del profesorado y de los líderes de estas organizaciones escolares, acerca de los programas y sus contribuciones a contrarrestar el riesgo de que los alumnos salgan de la escuela sin la formación debida, por mínima que sea; selección y organización de los contenidos a trabajar, claridad respecto al tipo de objetivos o aprendizajes a lograr, con mención específica al tipo de contenidos y aprendizajes que se trabajan en las medidas extraordinarias; tareas escolares, actividades, materiales, organización de los espacios y tiempos, relaciones personales y sociales y con las familias y comunidad en general, etc.

En relación a ello, se han seleccionado y diseñado un conjunto de instrumentos en estrecha relación con los objetivos que persigue la investigación y por el método elegido. En el siguiente cuadro 1 se hace referencia a los aspectos más operativos tenidos en cuenta para la elaboración de los mismos.

Cuadro 1. Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos de recogida de información

| Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos | Características de análisis |
|---|--|
| Programa o medida de Atención a la Diversidad | Estrategias propias del centro en respuesta a las situaciones de los alumnos en riesgo (cuándo y cómo surgieron), Diseño de las medidas (cómo y quién/es lo realizaron), Decisiones sobre tales medidas o programas (tipos). |
| Profesorado | Características, Formación, Formación específica en relación con dicho el alumnado en situación de riesgo. |
| Alumnado | Número de alumnado en situación de riesgo y variaciones en el tiempo. |
| Recursos | En relación con las medidas (tipos, distribución, organización, planificación). |
| Centro | Imaginario colectivo respecto a las medidas y programas, Grado de integración de las medidas. |
| Contexto social y educacional | Grado de atracción educativa, Grado de intercambio de información con otros centros, Núcleos dificultad en los itinerarios hacia los programas. |
| Datos | Sobre rendimiento escolar, Repetición, Promoción, Absentismo, Deserción, Funcionamiento de los programas (índices de titulación a partir de la diversificación y de la transición u otros tipo de medidas) |

Atendiendo a ello, se acordó que los medios más idóneos para recabar información eran:

- a) Análisis de datos y documentos oficiales⁵ (de la administración autonómica y provincial; archivos de los centros- tasa de fracaso, índices de repetición, etc.-).
- b) Entrevistas en profundidad: hemos realizado 24 entrevistas en profundidad con el objeto de analizar e interpretar las relaciones que pueden existir entre las concepciones que tiene el profesorado de las distintas medidas de prevención del fracaso escolar acerca del vínculo entre su marco laboral y el reflejo práctico en su desempeño diario. Por otro lado, indagar en las estrategias y dinámicas propias de cada centro en el trabajo cotidiano con el alumnado de riesgo exclusión educativa con el objeto de identificar *buenas prácticas*. La elección de los entrevistados/as se ha llevado a cabo mediante un *muestreo por conveniencia*⁶, seleccionando a aquellas personas que realizaban tareas docentes en los ámbitos de interés para la investigación, tales como las aulas ordinarias, la dirección, la jefatura de estudios, el departamento de orientación, los programas de compensación educativa, los programas de garantía social (hoy PCPI), los programas de diversificación curricular, programas de apoyo y refuerzo, etc.
- c) Software de análisis de datos (NVIVO 8)⁷: Nos ayudó para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

En definitiva, aquí se presentan los resultados cualitativos basados en una aproximación de índole investigativa hacia tres Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos considerados como unidades de análisis propio.

Para ello, desarrollamos un *proceso de categorización* que comenzó a partir de un cruce entre los instrumentos permitiéndonos iniciar un camino de estructuración de categorías (ámbitos). En un primer momento⁸ la utilización *esquemas de relación* fue útil para establecer *indicadores y pre-categorías*. Se continuó con la reducción de los datos⁹ aplicando los *criterios de identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007). Como resultado, emergieron categorías más generales y comprensivas a las cuales establecimos un orden frecuencial individual.

Entre ellas, surge como una de las más resaltadas la categoría o ámbito de las *buenas prácticas relacionadas con el ámbito de la evaluación del alumnado*, permitiéndonos enfocar nuestro trabajo hacia su análisis individual.

Su caracterización y análisis se ha dispuesto en una serie de ejes que simbolizan algunas de las dimensiones de la evaluación educativa: su carácter continuo y procesual, la utilización de diferentes herramientas e instrumentos evaluativos, el grado de adaptabilidad y flexibilidad, entre otras.

⁵ Según Vallés (2009), esta estrategia permite un bajo coste y la obtención de una gran cantidad de material informativo y la no reactividad del mismo.

⁶ Al respecto Vallés (2009) nos comenta que las decisiones acerca de la muestra son el fruto de las "contingencias de medios y de tiempo" resultando ambas contingencias en dos criterios maestros de muestreo (CMMC): la *heterogeneidad* y la *economía*.

⁷ Más información acerca del NVIVO 8 consultar: http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx.

⁸ Destacamos dos vuelcos de información (1ºer y 2º Vuelco de Indicadores) en donde las unidades de análisis y se clasifican en las primeras pre-categorías de las que se extraen las prácticas sobresalientes.

⁹ Fase de síntesis y selección de los resultados para su posterior interpretación (Vallés, 2009).

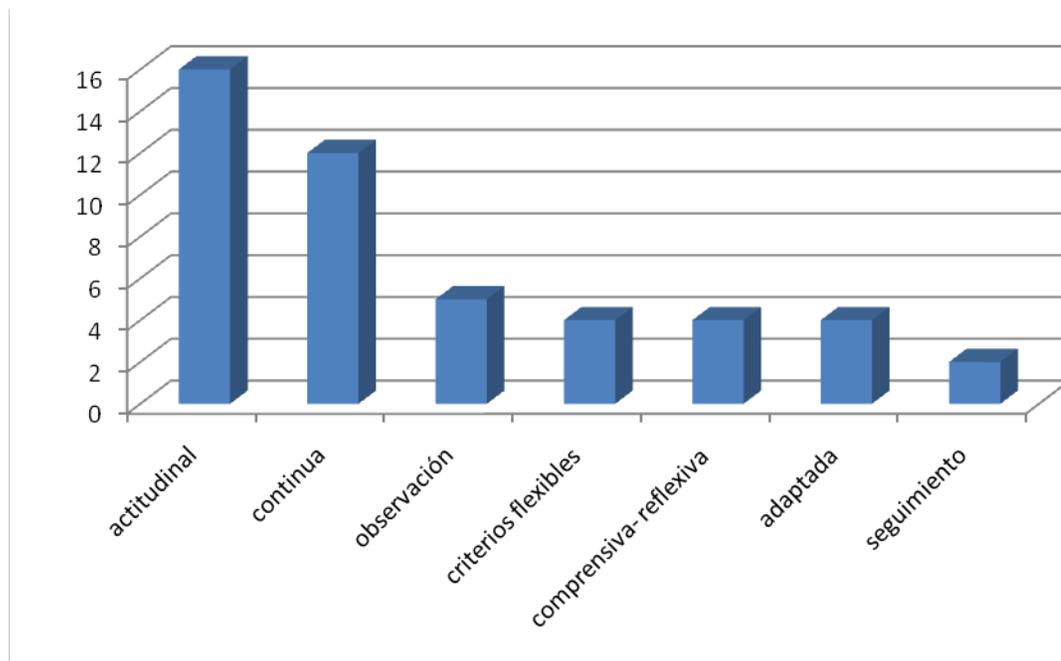
Sin más, de aquí en adelante nos apoyaremos empíricamente en los fragmentos¹⁰ que representan las opiniones de los informantes dirigiéndonos hacia la identificación y caracterización de aquellas prácticas educativas en el ámbito de la evaluación que promueven el desarrollo, en el sentido de la mejora de los aprendizajes del alumnado en riesgo de exclusión social, con el propósito de dotarlas de constancia y permanencia a la hora de diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el próximo apartado procedemos a desarrollar el ámbito de las *buenas prácticas en el ámbito de la evaluación* en los centros educativos estudiados.

5. BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

De forma general, la tendencia actual es la de concebir a la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva comprensiva manifestándose con fuerza el reconocimiento de su importancia a nivel social y personal (González Pérez, 2001). A su vez, al partir de este enfoque, es imposible hacer caso omiso de ciertos aspectos que conforman el proceso evaluativo. Entre ellos, el carácter formativo y educativo de la misma o la flexibilidad de sus criterios ante la creciente diversidad del alumnado, han encauzado nuestro trabajo a establecer el marco de referencia empírico (presentado a continuación) para la reflexión y toma de decisiones en sintonía con toda labor de mejora de la enseñanza.

Figura 1. Índices de frecuencia y sub-categorías de buenas prácticas identificadas en el ámbito de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa



¹⁰La identificación, análisis y selección de dichos fragmentos son el fruto de un largo proceso de categorización y se encuentran respaldados por un procedimiento metodológico contrastado por diferentes investigadores. Entre ellos, Bolívar y López (2009) y Escudero (2009) dentro del marco del Proyecto I+D+I del que procede esta investigación (referencia nº1).

El proceso metodológico que llevamos a cabo en nuestra investigación posibilitó el surgimiento de una serie de sub-categorías⁶ vinculadas cada una de ellas a una frecuencia de buenas prácticas en el ámbito de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión. Dentro del mismo, se recogen, entre otras cuestiones, las dimensiones que desarrollaremos a lo largo de este apartado (figura 1).

Como es posible observar en la Figura 1 el valor otorgado a la actitud y comportamiento del alumnado, el carácter continuo o procesual de la evaluación, la utilización de la observación como herramienta de recogida de datos e información, la no condicionalidad u obligatoriedad de los exámenes, el grado de adaptabilidad a las necesidades y dificultades de los estudiantes, el establecimiento de un seguimiento continuo sobre el desarrollo del alumnado, entre las más destacadas, conforman las dimensiones que prestaremos atención a lo largo de este apartado.

5.1. Evaluación que prioriza las actitudes

En nuestro contexto de investigación, la tendencia de pensamiento que afirma que en las aulas se enfatiza la evaluación de conceptos y habilidades en desmedro de la evaluación actitudinal¹¹ (Mendoza, 2000), no ha encontrado lugar. En este sentido, luego de analizar la información recogida a lo largo del proceso metodológico, pudimos identificar como abundan las prácticas evaluativas (las vinculadas al alumnado en riesgo de fracaso escolar) que hacen hincapié en valorar la calidad de las interacciones, concretadas en comportamientos espontáneos en los que se manifiestan signos de creatividad, respeto, tolerancia, generosidad, autonomía, interés, entre muchos otros. Así lo expresan tres de los docentes entrevistados:

“A la hora de evaluar a los grupos normalizados les hago exámenes, test, en cambio en estos chavales (riesgo de fracaso escolar) nos fijamos en otro tipo de cosas. Que trabajen, la actitud, la motivación... y luego exámenes adaptados” (T. 2) [...] los evalúo por el trabajo diario de clase, voy constantemente revisándoles el cuaderno y me van entregando trabajos y con la observación de la clase” (C. 1) [...] “Evalúo distintos aspectos, el hábito de trabajo, la organización de tareas, de trabajos, de prácticas, el comportamiento, la actitud que ellos tengan es mas de la mitad de la nota.” (D. 3).

Proponer un marco evaluativo en donde el peso de las actitudes cobra un valor real conduce al docente hacia un rol mediador y facilitador de diálogos, reflexiones y acuerdos conjuntos entre los alumnos que, al mismo tiempo, posibilita la mejora de los aprendizajes.

5.2. Carácter continuo y procesual

Hasta la década de los 60 del siglo pasado, la función de la evaluación fue la de comprobar los resultados educativos. Según diversos autores (Rosales, 2000; Morales Vallejo, 2009) esta tendencia comienza a romperse cuando en el año 1967 Scriven (1967) propuso diferenciar las funciones formativa y sumativa de la evaluación. La función formativa, considerada como la parte esencial del proceso evaluativo, proporciona información continua para planificar y ayudar a los implicados desarrollarse en todas sus dimensiones. Partiendo de estos presupuestos, hemos evidenciado como muchos de los profesionales

¹¹ Las actitudes son disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones” (Coll, 1992).

docentes entrevistados proponen el marco evaluativo de su alumnado de forma procesual y continua, considerando dicha cuestión como uno de los principios fundamentales a la hora de valorar el desarrollo del aprendizaje del estudiantado. Así es manifestado por los mismos:

“Es una evaluación continua lo que llevo, más de trabajo, de las competencias [...] lo que hago es que saco dos controles de cada tema” (JE. 2)¹² [...] “la evaluación es verlos día a día trabajar, también les pongo exámenes para que estudien.” (PGS. 1) [...] “La evaluación es a lo largo del curso [...] en mi cuaderno hago anotaciones de todos los aspectos su actitud hacia el trabajo, su comportamiento, etc. [...] cada diez días me pongo a contabilizar sobre el proceso de cada uno.” (A y R. 3).

Así pues, respaldado por la creciente autonomía pedagógica de los docentes, la evaluación se considera como un *continuum* y no como una mera rendición académica, procurando que los aprendizajes se produzcan en un clima de comprensión, orientación y ayuda por parte del profesor, en el que lo importante es la formación y el crecimiento personal junto a la adquisición de los contenidos programados.

5.3. La observación como herramienta evaluativa

Autores como Pierón (1998) o Sarmento (1998) han considerado a la observación como una técnica para obtener información de tipo cualitativa que implica una habilidad especial de captar la sensibilidad e identificar y valorar el comportamiento. En este sentido, los entrevistados han valorado la observación como un proceso intencional elaborado y estructurado previa y sistemáticamente, cuya función es recoger información significativa que será tomada en consideración dentro de la evaluación del alumnado:

“La evaluación es muy personalizada, y está en función de un montón de datos que cojo especialmente de la observación, también se hacen pruebas escritas, luego al final todo eso se valora, lo que has recogido y lo que has observado” (T. 1) [...] “Voy observando a lo largo del curso y yo tengo mi cuaderno en donde voy llevando cuenta de todo” (A y R. 3).

Como es valorado en los fragmentos, la observación resulta una técnica ventajosa dado que les permite captar de forma descriptiva y contextualizada lo que ocurre en el tiempo que comparten con el alumnado. A su vez y sobre la marcha, pueden informar al alumno de su desempeño en cualquier momento del proceso de enseñanza – aprendizaje (MEC, 1992).

5.4. Criterios de evaluación flexibles

Según Marín (1991) la flexibilidad es uno de los indicadores que se encuentran más estrechamente asociados a una “buena práctica evaluativa”. De este modo, el sentido de la misma debe implicar una serie de valores éticos y criterios dúctiles que procuren no perjudicar al alumno al tiempo que conciben al evaluador como un agente de ayuda. Así pues y como se refleja en los fragmentos, las actividades

¹² La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 1= Centro 1; 2= Centro2; 3= Centro 3. C= Compensatoria; AR= Apoyo y Refuerzo; PGS= Programas de Garantía Social; PDC= Programas de Diversificación Curricular; TAR= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); O= Orientación; D= Directores; JE= Jefes de Estudio; OT= Otros profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.).

evaluativas propuestas permiten la participación y se muestran flexibles ante las dificultades del alumnado en riesgo de fracaso escolar:

“Les hago exámenes pero no son condicionantes de la nota [...] es que tengo que tener en cuenta que en este grupo cada uno tiene unas circunstancias personales muy específicas, entonces tienes que enfocar una evaluación más flexible” (PGS. 3) [...] “ si no les sale bien no los suspendo, les doy muchas oportunidades hasta que lo logran [...]no es “un examen práctico” o “no lo has hecho bien, suspendes”, no no no, pues si no te sale, lo intentamos otra vez.” (PGS. 1).

Lo manifestado es un indicativo de que los docentes poseen flexibilidad, la cual es una característica que resalta el grado de creatividad ante la circunstancia de que, si un método no da resultado, se da lugar a considerar otras opciones que puedan acercar el contenido a evaluar al alumnado.

5.5. Comprensión, análisis y relación como objetivos evaluativos

La evaluación de los aprendizajes al alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa debe ser un proceso adaptado a la medida de cada situación en donde la búsqueda de aspectos como la comprensión, el análisis o la reflexión de los contenidos son características inherentes a un estilo evaluativo en sintonía con las buenas prácticas que buscamos identificar (Simpson, 1990). En este sentido y como lo manifiestan los docentes, el marco evaluativo, en muchas ocasiones, se basa en tareas ajustadas a las características intelectuales de los alumnos que, al mismo tiempo, demanden y se ajusten a niveles altos de pensamiento para que ellos trabajen seleccionando, integrando e interpretando ideas que les permitan formular respuestas a varios problemas y preguntas construidas:

“Les pido que me lo expliquen con sus palabras, no quiero que se lo aprendan de memoria” (PGS. 1) [...] “Las evaluaciones las hago orientadas a la aplicación y a la relación, inclusive con otras áreas para que ellos las piensen o las relacionen [...] También intento que trabajen un poco la memoria, sino llega un momento que no desarrollan esa capacidad.” (T. 3).

Así pues, la valoración auténtica por parte del profesorado de estos aspectos, si bien depende de los objetivos y propósitos de la misma, está influenciada por factores como el contexto, los conocimientos previos y la activación de las estrategias cognitivas del alumnado (Simmons, 1994).

5.6. Adaptada a la diversidad del alumnado

Las adaptaciones en la evaluación las podemos entender como un instrumento o estrategia de individualización de la enseñanza por cuanto son modificaciones que se realizan para entender las diferencias individuales de los alumnos (LOGSE, 1990; LOE, 2006). Las mismas se encuentran dentro de las medidas de flexibilización del currículo escolar y están orientadas a posibilitar que los alumnos que están por debajo (o por encima) del promedio puedan participar y beneficiarse de la enseñanza. Como lo expresan los entrevistados en los siguientes fragmentos, las adaptaciones, que en muchos casos son significativas¹³ le permite (al profesorado) tener información relevante sobre el alumno al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Debido al nivel curricular que tiene este alumnado las evaluaciones se las hacemos con arreglo a su nivel curricular [...] los exámenes los motivan mucho y se interesan mucho por la nota y

¹³ Son modificaciones substanciales en uno o más elementos del currículo (Objetivos, Contenidos, metodologías, Evaluación).

preocupación y los resultados” (C. 2) [...] “Es una forma adaptada, no puedo evaluar unos objetivos que no se han conseguido. En función de esos objetivos esa adaptación será significativa o no significativa [...] cada uno tiene un ritmo de aprendizaje diferente y sabes quién ha conseguido esos objetivos mínimos y quién se ha esforzado.” (O. 3).

En el caso de alumnos con excesivas dificultades, es necesario, a veces, poner en práctica otros métodos o estrategias de evaluación, modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, graduar las exigencias de evaluación, la cantidad de contenido incluso considerar la posibilidad de otorgar apoyo al alumnado durante la realización de la evaluación.

5.7. La evaluación como herramienta de seguimiento del alumnado

El *seguimiento* es un proceso sistemático y continuo de supervisión, profundización y revisión de las actividades para comprobar que estén en línea con las metas y objetivos planteados (Domingo, 2005). El objetivo del mismo es mejorar una línea de trabajo, permitiendo además, saber cuando algo no está funcionando. En el contexto en el que desarrollamos nuestra investigación, en muchos casos el seguimiento de forma planificada ha significado una herramienta que proporciona una base para el buen desarrollo de proceso evaluativo. Así lo manifiestan los entrevistados:

“Hago primero una evaluación inicial para ver cómo están, para ver el nivel que tienen [...] a lo largo del curso les voy haciendo numerosos controles de seguimiento hasta la evaluación final” (A y R. 2) “Pues el seguimiento es diario en todos los ejercicios, entonces es un trabajo día a día [...] a ellos les resulta más significativo” (PGS. 1).

Como podemos observar, las tareas propuestas facilitan al estudiantado la incorporación de los contenidos y al profesor, el seguimiento del proceso. Desde esta perspectiva, la congruencia de esta forma de trabajo enriquece el sentido de un acompañamiento que, a lo largo del proceso, confluye en la construcción de un sentido compartido del propio aprendizaje (Arraiz y Sabirón, 2009).

5.8. Diversificación del proceso evaluativo

En la mayoría de los casos la situación en la que se encuentra el alumnado que acude a los programas y medidas de atención, así como aquellos que poseen serias dificultades de seguir el currículum regular, se caracteriza por unos niveles muy bajos de motivación e interés por el aprendizaje. Debido a ello y como forma de respuesta, en muchas ocasiones los docentes deben adoptar un enfoque de trabajo basado en el dinamismo y en la variabilidad de los instrumentos con los que cuentan, entre ellos, la evaluación:

“No puedes evaluarlos como a los que llevan el nivel de la clase normal [...] utilizo unos cuadernillos individuales [...] les llevo su proceso a lo largo del curso y además les hago como una pequeñas “pruebecillas” para que vean como lo han hecho” (A y R. 2) [...] “La evaluación no es complicada si diversificas [...] si todo lo centras en una prueba puede tenga mucho éxito o puede que fracase [...] si tu diversificas y ellos se dan cuenta que todo se valora, la actitud, el interés, su capacidad de afrontar cada reto, su persona, yo creo que te lo agradece, se sienten mejor” (T. 1).

Proponer un marco evaluativo diversificado otorga la posibilidad al alumnado de reengancharse al proceso de aprendizaje a partir de un trabajo en el que él mismo es partícipe de su desarrollo y crecimiento.

6. CONCLUSIONES

En nuestros días el discurso acerca de la calidad en la educación es muy amplio y discordante. Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas. Esta política toma cuerpo, fundamentalmente, en la definición de niveles obligatorios de educación y por tanto en la democratización del acceso a niveles básicos que crea oportunidades para todos. Respecto a ello, nuestra postura se refiere a que todos tengan las mismas oportunidades finales para proseguir su desarrollo personal y profesional conforme a sus capacidades y competencias en tanto que los niveles de aprendizaje de todo el alumnado se equilibren. Esto responde al sentido democrático y de equidad que impulsa a que los mejores esfuerzos se tienen que centrar en el aprendizaje, en lo que se hace en el aula, en el centro educativo, apoyando en todo momento el trabajo del profesorado.

Sin embargo, si en la enseñanza obligatoria, cuando menos, la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizado, constituirá una práctica antisocial que se enfrenta con los estamentos educativos democráticos e inclusivos.

Así pues, resulta una cierta paradoja que, al tiempo que se han ido incrementando los programas de medidas especiales para prevenir o paliar el fracaso escolar, paralelamente, éste se haya ido incrementando. Por ello y sin cuestionar la "bondad" de tales medidas, también es pertinente llamar la atención sobre los efectos potencialmente perversos de políticas educativas que, bajo el pretexto de un "tratamiento especial", pueden conducir a formas "dulces", en cualquier caso suavizadas, de exclusión (Canario, Rolo y Alves, 2001).

En nuestra investigación, luego de analizar la información recogida, identificamos de forma general el reconocimiento de la importancia social y personal desde un punto de vista educativo y formativo de la evaluación que se realiza, así como, el impacto que tiene el modo de realizar dicha evaluación en el aprendizaje del alumnado. No obstante, esta tendencia, que se manifiesta en la conceptualización teórica, contrasta, en muchas ocasiones, con la práctica en el interior de las aulas. El uso tradicional de la misma ejercida, a partir de una función de mero control por parte del docente, no solo confiere a los resultados todo el peso del proceso de enseñanza- aprendizaje, sino también, es considerado como un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad del evaluador sobre los evaluados. Por ello, podemos afirmar que si los diseños didácticos de aula no desarrollan planteamientos más creativos, participativos y vinculados con la realidad que circunda a los estudiantes, las políticas organizativas de los centros estarán limitadas a la hora de buscar optimizar los aprendizajes del alumnado.

Por otro lado, es un hecho que en los IES analizados la implicación en las dinámicas que se han estudiado, las relacionadas con la exclusión educativa, son planeadas por un sector amplio del centro. Esto nos hace estar atentos de la necesidad de dar luz a un enfoque pedagógico de la evaluación que, en muchas ocasiones, pasa desapercibido. Bajo este, se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación que destacan funciones: como el seguimiento, la orientación, la individualización, la motivación de una formación a lo largo de la vida, etc. Dichos aspectos, contribuyen en devaluar la estandarización de los atributos del aprendizaje y a promover la consideración de lo idiosincrásico con una importante connotación metodológica en cuanto a los instrumentos y procedimientos de evaluación.

En línea con estas ideas está la defensa de una aproximación holística al propio individuo en donde el parámetro de evaluación es el propio estudiante y su desarrollo multidimensional dentro de un contexto

en constante cambio. Estas tendencias holísticas y globalizadoras, al tiempo que marcan el paso de ideas más actuales y acordes con las demandas sociales, constituyen una alternativa ante el abordaje más tradicional de corte instrumental por donde es posible que se introduzcan indicios de una mercantilización de la educación y en estrecha relación con la estandarización de los resultados evaluativos. En este sentido, pretendemos mantener posiciones fuertes en el sentido de una equidad que implique a todos y así poder hablar de calidad de la educación de forma cabal, sin ser necesario remitirnos a las formas que se ajustan a la jerarquización de los resultados y a las listas de ranking escolares.

Por estos motivos, las políticas deben apoyar formas responsables de organización que posibiliten el crecimiento profesional del profesorado y la creación de contextos de trabajo en los que la implicación de todos y todas sea un hecho. A su vez, las tendencias educativas de avanzada, que abogan por una relación educativa democrática, deben por su parte, abrir cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo.

Sin más, las transformaciones que se vislumbran por medio de las prácticas dentro del ámbito de la evaluación al alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión socioeducativa están asociadas a una tendencia pedagógica que dimensiona el papel de la enseñanza en el desarrollo personal y social, el aprendizaje individual y grupal, el carácter comunicativo de la educación, las relaciones democráticas menos directivas y autoritarias entre los participantes de proceso educativo.

A "vista de pájaro" la investigación ha posibilitado una serie de opciones para seguir analizando los resultados a modo más general, existen numerosas opciones: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros que las crean; la descentralización en la toma de decisiones; el declive de la jerarquización y la importancia del trabajo colaborativo; el vínculo entre las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; y el nuevo papel del liderazgo educativo, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2009). *La evaluación como herramienta de aprendizaje: decálogo fundamentado y ejemplificado para una evaluación auténtica*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza- Fondo Social Europeo.
- Badosa, J., Díaz, L., Giménez, M., De Maya, S., Rosetti, N. (2003). *Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas*. Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ballart, X. (2007). Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada. *Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local. Guía de buenas prácticas* Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.
- Bolívar, A. y Escudero, J.M. (2008). Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos. Universidad de Murcia.
- Bolívar, A. y López Calvo, L. (2009). *Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa*. Revista del currículum y formación del profesorado. 13(3), pp. 50- 78.

- Brommes, D. (1989). *Using goals to construct useful forms of school mathematics*. Paris. UNESCO. Colección Science and Technology Education, Document Serie, 35.
- Canario, R., Rolo, C. y Alves, N. (2001). *Escola e Exclusao Social*. Lisboa: Educa.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa* (6ª edición). Madrid: La Muralla.
- Castellá, J., Comelles, S., Cros, A., y Vilá, M. (2007). Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados. Barcelona: Graó.
- CC.OO. (2009). *Los objetivos educativos 2010. La situación española*. Madrid: Gabinete de Estudio de la FE de CC.OO. (octubre). Recuperado de http://www.fe.ccoo.es/estudios/11_obj_educ.pdf.
- Colas, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C., Pozo, J. I. y Bernabé, S.(1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Comunicación de la Comisión. Construir una Europa que fomente la integración*. COM (92) 542 final. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0079:FIN:ES:PDF>.
- Comisión Europea (2002). *European Benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council*. Recuperado de <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11064.htm>.
- Comisión Europea. (2008). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas*. Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:Es:PDF>.
- Comisión de la Comunidades Europeas (2009). *Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels*. Brussels, COM (2009) 640. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:1598:FIN:EN:PDF>.
- Córdoba Gómez, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*. 39(7).
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Domingo, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3(1), pp. 33-55.
- Escudero, J. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 13(3), pp.107- 143.
- Fernández-Ballesteros, R., Oliva, M., Vizcarro, C., y Zamarrón, M. D. (2010). *Buenas prácticas y competencias en evaluación psicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje. Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Media y Superior*. 15(1), pp. 85-96.
- Johnson, D. y Rudolph, A. (2001). Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed. Naperville: Learning Point Associates. LOE. Ley Orgánica 2/ 2006, 3 de mayo, de Educación. Recuperado de www.ncrel.org.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Luengo, J., Jiménez, M., y Taberner, J. (2009). Exclusión Social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y Líneas para su comprensión e investigación. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 13(3), pp. 11- 54.
- Luzón, A., Porto, M., Ritacco, M., y Torres, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13(3), pp. 216-238.
- Marín, R. (1991). *La Creatividad en Educación*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). Educación Física. Educación Secundaria. Madrid: M.E.C.
- Mendoza, M. (2000). ¿Evaluación de actitudes? *Revista Miscelánea Educativa*. 10(2), pp. 37-57.
- Morales Vallejo, P. (2009). La evaluación formativa. En Morales Vallejo, P. (*Ser profesor: una mirada al alumno*). pp. 41-98. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Pierón, M. (1998). Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física. Implicaciones para los profesores. En A. García; F. Ruiz y A. J. Casimiro (Coords.), *La enseñanza de la educación física y el deporte escolar*. pp.199-224. Málaga, España: Instituto Andaluz del Deporte.
- Planas, N., y Alsina, A. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Editorial Graò.
- Rosales, M. (2000). *La evaluación formativa como opción para la comprensión y mejora de la docencia*. Recuperado de <http://www.xoc.uam.mx/%7Ecuaree/no36/cinco/formativa.html>.
- San Andrés, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid: Cruz Roja española.
- Sarmento, P. A. (1998). La observación cualitativa en la formación en educación física y deporte. En A. García; F. Ruiz y A. J. Casimiro García (Coord.), *Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar*. pp. 61-86. Málaga, España: Instituto Andaluz del Deporte.
- Scriven. M. (1967): Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: AERA.
- Simmons, R. 1994 El caballo delante de la carroza: evaluando para la comprensión. *Educational Leadership*. 51(5), 22-23. Harvard University.
- Simpson, M. (1990). *Toward an Ecological Assessment of Reading Progress*. Wisconsin State: Ed. UW Milwaukee.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., y Yamauchi, L. A. (2002). Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona: Paidós.
- Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: CIS.

Van Oers, B. (2003). Learning resources in the context of play: promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*. 11 (1), pp. 7–26.



VOUCHERS ESCOLARES Y JUSTICIA SOCIAL: EVIDENCIA DE WASHINGTON, DC

SCHOOL VOUCHERS AND SOCIAL JUSTICE: EVIDENCE OF WASHINGTON, DC

VOUCHERS ESCOLARES E JUSTIÇA SOCIAL: O CASO DE WASHINGTON, DC

Patrick J. Wolf y Jessica Boccardo

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art6.pdf>

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2011
Fecha de dictaminación: 18 de marzo de 2011
Fecha de aceptación: 29 de marzo de 2011

¿Qué tan justos son los vales o vouchers escolares? Esta es una pregunta que se ha debatido intensamente en los Estados Unidos. Los vouchers escolares son instrumentos para “proveer recursos del gobierno a padres para que éstos puedan matricular a sus hijos en escuelas privadas independientes de su elección” (Wolf, 2008a, p. 636). En los Estados Unidos, los vouchers permiten a los estudiantes elegibles asistir a aquellas escuelas privadas y religiosas que reciben subsidios gubernamentales, algo que es común en muchos países europeos (por ejemplo Dronkers y Robert, 2008; Glenn y De Groof, 2004; Salisbury y Tooley, 2005). A diferencia de muchos de los programas europeos en los Estados Unidos los regímenes de elección escolar privados proveen fondos a las escuelas indirectamente y con una mínima regulación al tipo de educación que los estudiantes con vouchers recibieren (Glenn, 2004; Macedo y Wolf, 2004). Los que defienden el sistema de vouchers sostienen que brindan a las familias de bajos recursos las oportunidades de educación privada que, de otra forma, estarían limitadas a las familias más privilegiadas (por ejemplo Coons y Sugarman, 1970; Glenn, 2009; Viteritti, 1999). Los críticos mantienen, por otro lado, que sólo se beneficiarán las familias con los recursos y la motivación necesarios para ejercer efectivamente su derecho a elegir escuelas privadas mientras que las familias de bajos recursos se verán estafadas por charlatanes dentro del sistema educativo o terminarán siendo, inevitablemente, los perdedores de un sistema del que no pueden beneficiarse (por ejemplo Fuller, Elmore y Orfield, 1996; Zanten, 2001).

Para determinar si el sistema americano de vouchers escolares tiende a empeorar o promover la justicia social nos valemos de teoría y evidencia empírica. Por un lado, la teoría consultada incluye principalmente las teorías económicas de la educación de Milton Friedman (1955) y los principios de justicia de John Rawls (1971, 1993). Por otro lado, la evidencia empírica en la que basamos nuestro análisis proviene de los resultados de una evaluación experimental de los impactos de un programa de elección escolar en Washington, DC (Wolf Gutmann, Eissa, Puma y Silverberg, 2005; Wolf, Gutmann, Puma, Kisida, Rizzo y Eissa, 2006; Wolf, Gutmann, Puma, Rizzo, Eissa, y Silverberg, 2007; Wolf, Gutmann, Puma, Kisida, Rizzo, y Eissa 2009). ¿Qué sucede cuando un programa compensatorio de educación beneficia a los estudiantes de muy bajos recursos pero no necesariamente a aquellos que más lo necesitan? ¿Puede ser un programa de este tipo considerado justo? Éstas son las preguntas centrales del siguiente análisis.

La evidencia de este artículo se centra en la evaluación del OSP ordenada por el gobierno, de la que el autor principal fue el investigador principal. La evaluación se basa en un diseño experimental, explorando el hecho de que los vouchers fueron otorgados mediante una lotería, generando así un grupo “control” y otro de “tratamiento”, grupos que han sido seguidos a lo largo del tiempo. Los datos indican que el programa ha estado dirigido a un grupo altamente desfavorecido de estudiantes pertenecientes a minorías, de bajos recursos y estudiantes de bajo rendimiento académico (Wolf, *et al.*, 2005, p. 15). El programa logró incrementar las notas de los exámenes de Lectura y Lengua (examen de Reading en Estados Unidos) de los estudiantes participantes, sin embargo, los subgrupos más necesitados no han demostrado aún una mejora estadísticamente significativa en sus notas académicas debido al OSP (Wolf, *et al.*, 2009). Por otro lado, no hay evidencia de que algún grupo, ya sea menos favorecido o con relativas ventajas con respecto a la mayoría, haya sido afectado negativamente por el funcionamiento de este programa. Además, el programa de vouchers escolares representa por sí mismo, una expansión de la libertad de todo tipo para un estrato muy necesitado de la población de los Estados Unidos. Por lo tanto, concluimos que continuar con el funcionamiento del Programa de Becas de Oportunidad en Washington DC es justificable bajo los argumentos de justicia social.

La siguiente sección contiene una breve introducción al contexto político y de política pública de los vouchers en los Estados Unidos. A continuación, se incluye una discusión sobre la relevancia de las teorías de justicia social en relación al concepto de elección de escuela privada. La tercera sección provee información sobre el contexto del Programa de Becas de Oportunidad de DC. La cuarta provee una descripción de la metodología empírica utilizada en este estudio. Los impactos que el programa ha tenido en padres y estudiantes tres años luego de la asignación aleatoria a los grupos control y de tratamiento son presentados en la quinta. En la sexta sección se incluye una discusión acerca de las implicancias de este patrón de resultados considerando particularmente los estándares de justicia social rawlsianos. En la sección final concluimos este artículo.

1. CONTEXTO POLÍTICO Y DE POLÍTICA PÚBLICA

En enero del 2004, el Presidente Bush firmó la Ley de Incentivos para la Elección Escolar del Distrito de Columbia (District of Columbia School Choice Incentive Act en inglés) estableciendo así el primer programa privado financiado por el gobierno federal de Estados Unidos¹. La ley fue aprobada por un solo voto en la Cámara de Representantes de Estados Unidos y aprobada en el Senado sólo luego de ser ligada a una ley de asignación de emergencias que debía ser aprobada obligatoriamente. La Ley de Incentivos para la Elección Escolar fue diseñada, para mejorar la educación en la capital de la nación, como una estrategia para tres sectores: los \$40 millones anuales aprobados con la ley de asignación incluyeron unos \$13 millones adicionales para mejoras educacionales en los colegios públicos del Distrito de Columbia o DCPS como sus siglas en inglés (District of Columbia Public Schools), otros \$13 millones fueron destinados a incrementar el número de instalaciones apropiadas para los colegios públicos "charters" del Distrito y finalmente, otros \$13 millones se destinaron a un programa de vouchers escolares llamado "Programa de Becas de Oportunidad" u OSP como sus siglas en inglés (Opportunity Scholarship Program).² El millón restante se incluyó para realizar una rigurosa evaluación del programa de vouchers. Desde entonces, este programa de elección escolar ha recibido aplicaciones de más de 7,800 estudiantes y ha funcionado conjuntamente a un programa de evaluación dispuesto por el Congreso de los Estados Unidos.

Al igual que los otros 11 programas de vouchers escolares financiados por el gobierno en los Estados Unidos, el OSP de DC está dirigido a estudiantes de bajos recursos (Wolf, 2008b). Para ser elegible para recibir un voucher de hasta \$7,500 anuales, los estudiantes deben vivir en el Distrito de Columbia y tener un ingreso familiar menor o igual al 185% de la línea de pobreza federal -alrededor de \$36,000 para una familia con cuatro integrantes (Wolf *et al.*, 2005). Como el programa ha recibido más aplicaciones que el número de lugares que hay disponibles, los vouchers han sido otorgados mediante un método de lotería. En esta lotería, sin embargo, se le dan prioridad a aquellos estudiantes que asisten a escuelas que han sido designadas "en necesidad de mejoría" por el sistema de rendición de cuentas (accountability) del gobierno federal, conocido como "Que ningún niño se quede atrás" (No Child Left Behind en inglés). Los estudiantes que reciben vouchers pueden utilizarlos en cualquiera de las 60 escuelas privadas que

¹ Título III en la División C de la Ley Consolidada de Asignaciones, 2004, P.L. 108-199.

² Las escuelas charter son escuelas públicas independientes del distrito local escolar que no están atadas a las restricciones impuestas a las demás escuelas públicas tradicionales. El principal requerimiento que estas escuelas deben cumplir, es el de alcanzar, en un determinado periodo de tiempo, los estándares de rendimiento establecidos en un contrato creado por cada escuela charter. Si no lo logran, deben cerrar.

participan en DC, incluyendo escuelas preparatorias de elite como Sidwell Friends, donde la pareja presidencial Obama ha decidido enviar a sus hijas.

Los vouchers escolares son aún un tema muy controversial en los Estados Unidos. Los Republicanos suelen apoyar los vouchers considerándolos como una reforma educacional de libre mercado que incentiva la elección del consumidor y al forzar a los colegios a competir por recursos, crea un sistema educativo basado en la responsabilidad y rendición de cuentas. Por otro lado, mientras muchos demócratas en áreas urbanas apoyan el sistema de vouchers particularmente por motivos de justicia social, el partido Demócrata en los Estados Unidos se opone formalmente a los vouchers escolares, prefiriendo destinar estos recursos a escuelas públicas. El sindicato nacional de maestros - la organización que más contribuyó al Partido Demócrata en el 2008 - se opone de manera cabal a los vouchers educacionales (Maranto, 2009; National Education Association (NEA), 2010).

A partir de las elecciones del 2008, cuando, por primera vez desde 1995, el Partido Demócrata obtuvo la Presidencia y la mayoría en ambas Cámaras del Congreso, los Congresistas demócratas y la administración del Presidente Obama, comenzaron a tomar medidas para terminar con el OSP. Primero, el Congreso intentó introducir una cláusula en una ley de asignaciones de Marzo del 2009, indicando que el gobierno debía cerrar el programa de vouchers en el verano del 2010 a no ser que éste fuera avalado por una mayoría en el Ayuntamiento de DC y reautorizado por el Congreso por otros cinco años adicionales. Ambas medidas eran consideradas muy poco probables desde el punto de vista político (Bacon, 2009; Dillon, 2009). Tras esta acción del Congreso, la Ministra de Educación de los Estados Unidos, Arne Duncan, consideró que debía rescindir 200 vouchers que habían sido recientemente otorgados a nuevos participantes (Washington Post, 2009c). Estos eventos iniciaron una serie de protestas públicas por parte de los beneficiarios de los vouchers y sus defensores. Simultáneamente surgieron reiteradas condenas desde las páginas editoriales de los principales diarios y una carta al Congreso firmada por la mayoría de los miembros del Ayuntamiento de DC apoyando la continuación del programa de vouchers (ABC News, 2009; Wall Street Journal, 2009a, 2009b; Washington Post, 2009a, 2009b).

A medida que la controversia acerca del futuro del OSP se intensificaba, en mayo del 2009 el Presidente Obama propuso el siguiente compromiso: se seguirían otorgando fondos para los estudiantes que ya eran parte del programa de vouchers, hasta el día en que éstos finalizaran la secundaria, pero no se permitirían nuevas aplicaciones al programa (Turque y Murray, 2009). El Senador Joseph Lieberman, un independiente alineado con los Demócratas, presidió una audiencia del Comité del Senado para tratar el tema del programa de vouchers, tras la cual introdujo una ley, apoyada por varios destacados Senadores Demócratas y Republicanos, que no sólo reautorizaba el programa de vouchers escolares por cinco años más sino que también introducía ciertas mejoras al programa, como vouchers de \$11,000 para estudiantes de secundaria (Turque, 2009; Washington Post, 2009d, 2009e).

Finalmente, el Congreso siguió las recomendaciones del Presidente Obama e incluyó, en la última ley de asignaciones aprobada por el Congreso en Diciembre del 2009 y extendida por el mismo Congreso en Diciembre del 2010, una cláusula indicando discontinuar el programa de vouchers para nuevos estudiantes pero continuar otorgando fondos a los estudiantes que ya eran parte del programa. Fueron también introducidas nuevas regulaciones del gobierno a los colegios privados participantes. En forma de protesta por estas medidas, la organización sin fines de lucro que había sido inicialmente contratada para administrar el programa anunció su renuncia (Birnbaum, 2009). El gobierno federal debió así contratar una nueva organización para continuar brindando servicios a los estudiantes que aún permanecían en el programa. De esta forma, el único programa de vouchers escolares financiado por el gobierno federal en

los Estados Unidos pasó a ser como un criminal con una sentencia de muerte esperando desesperadamente un perdón de último minuto.

El contexto político del programa de vouchers escolares ha mejorado en algunos aspectos desde que el partido Republicano retomó un gran número de lugares en las últimas elecciones del Congreso en los Estados Unidos. Sin embargo, dado que la elección escolar de padres aún genera demasiada controversia, el destino del programa de vouchers en DC y en otros lugares del país, va a depender de si estos programas consiguen mejorar o no los resultados de los estudiantes que más lo necesitan y así promover la causa de justicia social. ¿Consigue el programa de vouchers de DC beneficiar a los estudiantes de más bajos recursos y con menores ventajas educacionales? Si es así, ¿cuál es el impacto que el uso de vouchers tiene en los resultados escolares de estos estudiantes? ¿Hay acaso efectos distintos para aquellos menos favorecidos dentro del grupo de estudiantes que participan del programa? De haber diferencias, ¿qué implicancias tienen éstas para los resultados escolares en cuanto a la justicia social de un programa de vouchers específicos como el del OSP, particularmente desde una perspectiva rawlsiana? Este trabajo buscará dar respuesta a estas preguntas.

2. ELECCIÓN ESCOLAR Y JUSTICIA SOCIAL

John Rawls es considerado como uno de los grandes filósofos morales del siglo XX. Hay tres conceptos que son centrales en la teoría de justicia social de Rawls. En primer lugar, los sistemas de justicia deben ser evaluados basados en la pregunta de si un jurista imparcial, ignorante de su propia situación y estado en la vida, elegiría aquel sistema para dirigir el mundo (Rawls, 1971). Además de especificar que este jurista debería estar resguardado detrás de un “velo de ignorancia”, Rawls asume que una persona tal, despojada de conocimientos con respecto a su identidad y posesiones terminará apoyando los principios de justicia que benefician más al menos favorecido en una sociedad para así minimizar el riesgo de que él mismo deba sufrir privaciones extremas o acoso (Rawls, 1971, pp. 152-157) Su conclusión es que esta persona elegirá los dos principios de justicia social que él considera fundamentales para gobernar la sociedad.

Los dos principios de justicia que Rawls sostiene serán apoyados en la “posición original” descrita anteriormente, son los principios de expansión de la libertad y de justicia distributiva. Ambos combinan la igualdad de oportunidades con una opción preferencial para los más necesitados. Su “primer principio de justicia” establece que una sociedad justa crea y defiende el número más extenso posible de derechos y libertades universales (Rawls, 1971, p. 60). Su “segundo principio de justicia” establece que cualquier desigualdad de poder y riqueza sólo puede ser justificada si existe alguna posibilidad de beneficiar a todos los grupos sociales y que este poder y riqueza puedan ser alcanzados por cualquiera de los miembros de una sociedad- es decir que exista igualdad de oportunidades (Rawls, 1971, pp. 60-61). Para determinar si todos los grupos sociales se benefician de un nivel de desigualdad dado, Rawls arguye que debemos enfocarnos específicamente en si este régimen mejora o no “las expectativas de los miembros más necesitados de la sociedad” – una directiva conocida como el “principio de la diferencia” (Rawls, 1971, p. 75). Por lo tanto, desde una perspectiva rawlsiana, una intervención educativa como la de los vouchers escolares es justa si satisface cualquiera de los siguientes criterios:

1. Crea un grupo más universal de libertades individuales, promoviendo así el primer principio de justicia;

2. Genera desigualdad para algunos pero resulta en beneficios iguales para todos los miembros de la sociedad, satisfaciendo de esta forma el aspecto de igualdad de oportunidades del segundo principio de justicia; o
3. Genera desigualdad que beneficia a los grupos afectados más necesitados, promoviendo así el principio de la diferencia del segundo principio de justicia.

Si los vouchers escolares expanden la libertad, mejoran la igualdad de oportunidades para todos o, al menos mejoran las expectativas futuras de los miembros menos favorecidos en la sociedad, entonces, desde un punto de vista rawlsiano, los vouchers escolares son justos.

Antes de examinar cuán justos son los vouchers escolares en base a estos tres criterios, es necesario contrastarlos con la principal alternativa a los vouchers, que, en este caso, vendría a ser la asignación de estudiantes a las escuelas públicas del vecindario en donde éstos residen. Este ejercicio es instructivo ya que Rawls insiste en que el jurista en la posición original debe evaluar cuán justos son las políticas y arreglos institucionales teniendo en cuenta las alternativas razonables y no utópicas. De esta forma, las políticas más justas no son las más perfectas sino las mejores de entre las alternativas más realistas (Rawls, 1971, pp. 122-123).

La asignación residencial obligatoria a las escuelas públicas del vecindario no consigue pasar la evaluación de los tres criterios derivados de los dos principios de justicia de Rawls. La asignación residencial a las escuelas públicas es generalmente llamada "elección escolar por hipoteca" (school choice by mortgage en inglés) porque genera una situación en la cual la calidad de la educación que el estudiante recibe depende en gran medida del nivel económico del vecindario en el que vive (Wolf, 2005). Las familias con mayores ingresos pueden vivir en vecindarios con escuelas públicas de alta calidad (Barrow, 2002; Nechyba, 2003) y el acceso de sus hijos a estas escuelas públicas elitistas simplemente refuerza el efecto positivo de los beneficios académicos adicionales que éstos reciben en sus hogares tales como el mayor acceso a libros, computadoras y escuelas de verano. Como la calidad de las escuelas públicas siempre ha variado considerablemente, bajo una asignación obligatoria a las escuelas públicas del vecindario, la riqueza e ingresos familiares se convierten peligrosamente en "destino educacional". Los ricos reciben una mejor educación y los más pobres quedan detrás. No es de sorprender que la asignación obligatoria a las escuelas públicas del vecindario no cumpla ninguno de los tres criterios de justicia. No expande la libertad, ya que los padres no tienen opciones educacionales una vez que deciden donde vivir. No mejora la igualdad de oportunidades, al contrario, la asignación obligatoria a las escuelas públicas no sólo no beneficia a los grupos sociales más necesitados - familias y niños de bajos ingresos - sino que también los perjudica. El jurista en la posición original, basado en los principios de justicia rawlsianos, tenderá a elegir cualquier otra alternativa a la asignación residencial a las escuelas públicas.

La asignación obligatoria a las escuelas públicas del vecindario para todos los estudiantes es una alternativa fácil de ser rechazada. Las familias en los Estados Unidos siempre han tenido al menos alguna alternativa a la escuela pública de sus vecindarios. Actualmente, cerca del 11% de los estudiantes en las escuelas secundarias y primarias en los Estados Unidos está matriculado en escuelas privadas que no reciben ningún tipo de subsidio del gobierno. Otro dos por ciento recibe la educación en sus hogares (home-schooled en inglés) también, sin financiación del gobierno. Como la elección escolar por hipoteca, la oportunidad de recibir la educación en sus hogares o asistir a escuelas privadas también depende

considerablemente de la disponibilidad de recursos familiares. Por ello, estas opciones adicionales no consiguen que la asignación residencial a escuelas públicas sea más justa para los más necesitados.

Aproximadamente un 17% de los estudiantes ejerce algún tipo de elección escolar dentro del sistema público yendo a escuelas por fuera de sus vecindarios, asistiendo escuelas charters, escogiendo escuelas en otros distritos (por ejemplo con "matriculación abierta", open enrollment en inglés) o dentro del mismo distrito (sobre todo haciendo uso de las escuelas conocidas como "Magnet schools").³ El resto de los estudiantes, un 70% del total de estudiantes en Estados Unidos son asignados a escuelas públicas según el lugar donde residen. La asignación por residencia es así el principal mecanismo dentro de los Estados Unidos para determinar el nivel de educación de un niño y es la condición de status quo contra la cual la elección escolar con vouchers, es y debe ser comparada.

Teóricamente, los vouchers escolares podrían satisfacer alguno o todos de los tres criterios para evaluar las políticas públicas derivados de los dos principios de justicia Rawls (Brighthouse, 2000; Ladner, 2008). En primer lugar, debemos hacer una separación entre las formas de vouchers universales o vouchers específicos, estos últimos destinados a determinados grupos en la población. El más ferviente defensor de los vouchers universales en los Estados Unidos fue el economista, ganador del Premio Nobel, Milton Friedman (1955). Friedman sostiene que un bien público tal como la educación primaria y secundaria debe ser financiado por el gobierno pero éste puede ser proveído por cualquier entidad, pública o privada considerada por los padres como la mejor para sus hijos. Este punto general acerca de los bienes públicos resuena en Rawls cuando escribe que "no hay necesariamente conexión alguna" entre financiar y proveer bienes públicos tales como la educación, ya que, "habiendo llegado a un acuerdo político para asignar y financiar estos bienes, el gobierno puede comprarlos al sector privado o a empresas públicas" (Rawls, 1971, p. 270). Friedman, por otro lado, especifica que son los padres y no los gobiernos los que deberían poder elegir cuál es el mejor colegio, ya sea público o privado, para sus hijos. Además, agrega que los vouchers deben ser universales y estar disponibles para todos, sin importar las circunstancias familiares.

Por el contrario, los vouchers escolares específicos incluyen restricciones de elegibilidad diseñadas para limitar su uso a los estudiantes menos favorecidos con respecto a ciertos aspectos educacionales relevantes (Wolf, 2008a). Su objetivo es compensar por estos aspectos. En los Estados Unidos, los programas de vouchers para asistir escuelas privadas han sido dirigidos a estudiantes con discapacidades (cinco programas), a familias de bajos recursos (cinco programas), a áreas rurales con falta de escuelas públicas (dos programas), o a escuelas públicas que están al borde del fracaso (dos programas), matriculando, entre todos ellos, 74,897 estudiantes (Tabla 1). Aunque los críticos afirman que los vouchers educacionales van a beneficiar principal o exclusivamente a los estudiantes relativamente más favorecidos (por ejemplo Fuller *et al.*, 1996; Glenn, 2004; Moe, 2008; Smith y Meier, 1995) han señalado, quién se beneficia de los vouchers va a depender de cómo es diseñada cada política pública en particular. En los Estados Unidos, cada uno de los 12 programas escolares financiados por el gobierno está destinado exclusivamente a los estudiantes de la población que más lo necesita.⁴

³ Las escuelas conocidas como Magnet schools son escuelas públicas ubicadas en las ciudades de Estados Unidos y a las que se les permite matricular a estudiantes de otros vecindarios con el objetivo de alcanzar una mejor integración de estudiantes de distintas etnias y razas. La mayoría de estas escuelas tienen un tema especial como ciencia o idiomas.

⁴ Además de 12 programas de vouchers escolares financiados directamente por el gobierno, siete estados de los Estados Unidos otorgan créditos impositivos individuales o corporativos que financian becas escolares similares a los vouchers para otros 123,544 estudiantes adicionales (Campanella, Glenn and Perry, 2011; p. 12).

¿Qué tan buenos son los vouchers universales y específicos en términos de los tres criterios de justicia social? Los vouchers universales claramente satisfacen el Criterio 1 del primer principio de justicia de Rawls. Otorgar a cada padre el derecho y los recursos para matricular a sus hijos en la escuela que ellos escogen expande el número de derechos universales que todos los ciudadanos poseen en una sociedad. Como satisfacer uno de los dos principios de justicia de Rawls es suficiente para que una política pública sea justa desde un punto de vista rawlsiano, los vouchers escolares satisfacen la prueba de justicia social. Cuando el gobierno provee a todos los padres con la autoridad y los recursos para elegir una escuela privada o pública para sus hijos, todos los ciudadanos adquieren un derecho más.

TABLA 1. LOS 12 PROGRAMAS DE VOUCHERS ESCOLARES EN LOS ESTADOS UNIDOS A FINALES DEL 2010

| Ubicación | Elegibilidad | Año de Inicio | Número de estudiantes |
|--------------|-------------------------------------|---------------|-----------------------|
| Vermont* | Rural– excluyendo escuelas públicas | 1869 | 2,459 |
| Maine* | Rural– excluyendo escuelas públicas | 1873 | 5,171 |
| Milwaukee | Basado en ingresos familiares | 1990 | 20,189 |
| Cleveland | Basado en ingresos familiares | 1996 | 5,264 |
| Florida | Discapacidad | 1999 | 21,054 |
| Ohio | Discapacidad– Autismo | 2003 | 1,672 |
| D.C. | Basado en ingresos familiares | 2004 | 1,012 |
| Utah | Discapacidad | 2005 | 624 |
| Ohio | Escuelas públicas SINI | 2006 | 13,193 |
| Georgia | Discapacidad | 2007 | 2,550 |
| New Orleans | Basado en ingresos familiares | 2008 | 1,697 |
| Oklahoma | Discapacidad | 2010 | 10 |
| Total | | | 74,897 |

Fuentes: Foundation for Educational Choice. (2010). *The ABCs of School Choice: A Season of Growth*. Indianapolis, IN. El resto: Campanella, A., Glenn, M., and Perry, L. (2011). *Hope for America's Children: School Choice Yearbook 2010-11*. Washington, DC: Alliance for School Choice.

A pesar de que el cumplimiento del primer criterio del primer principio de justicia de Rawls es lo único que es absolutamente necesario para juzgar qué tan justos son los vouchers universales la mayor parte del debate se centra en las diferencias existentes en los impactos esperados. Los defensores de los vouchers sostienen que son consistentes con el principio de igualdad de oportunidades porque, como la organización Black Alliance for Educational Options proclama en su página web: "La elección escolar es muy difundida en los Estados Unidos – a no ser que seas pobre."⁵ Los críticos, sin embargo, afirman que un programa de vouchers universal como cualquier sistema libre de mercado no regulado, beneficiará desproporcionadamente a los padres que están mejor posicionados para elegir colegios de manera más efectiva y cuyos hijos coinciden con lo que las escuelas privadas de mejor calidad están buscando (Fuller *et al.*, 1996; Smith y Meier, 1995; Zanten, 2001). La evidencia de un programa de vouchers escolares universales de Chile sugiere que las familias que eligen matricularse en escuelas privadas son un poco más favorecidas económica y académicamente que las familias que eligen permanecer en las escuelas

⁵ Disponible en http://www.baeo.org/programs?program_id=7 el 2 de Marzo del 2009.

públicas de sus vecindarios (Urquiola y Hsieh, 2006). Por ello, no queda claro, si los vouchers universales satisfacen el Criterio 2 de justicia social según Rawls. Aun cuando tienden a expandir la igualdad de oportunidades más allá de la alternativa altamente estratificada de elección escolar por hipoteca, no lo hacen de manera completa y regular.

¿Tienen al menos los grupos sociales más necesitados en la sociedad una expectativa razonable de experimentar una mejora absoluta en sus condiciones bajo un sistema de vouchers universales en comparación con el sistema de elección escolar por hipoteca? Si esto fuera así, entonces el tercer criterio de justicia de Rawls, basado en el principio de la diferencia, quedaría satisfecho. Como ya mencionamos anteriormente, este es un punto muy debatido en la literatura académica. El mismo Friedman (1955) y luego John Merrifield (2001) teorizaron que los efectos de la competencia generada por el programa de vouchers universales lograrán que aún aquellos estudiantes de más bajos recursos que quedaron rezagados en escuelas públicas – el grupo considerado como el menos favorecido en las discusiones de vouchers escolares – se beneficien gracias a los efectos competitivos de los vouchers. Temiendo la pérdida de estudiantes y recursos a causa de los vouchers, todas las escuelas – públicas o privadas, de baja o alta calidad – podrán sobrevivir solamente al mejorar sus ofertas educacionales y así terminarán por beneficiar a todos los estudiantes. En palabras de Caroline Hoxby, el efecto competitivo de los vouchers crea “una marea creciente que levanta todos los botes” (Hoxby, 2001, p. 72). Los críticos de los vouchers señalan que las escuelas públicas tienen ya patrones de comportamiento, tanto funcionales y disfuncionales, demasiado institucionalizados como para que éstas cambien de manera sustancial a causa de los vouchers. En muchas formas, se encuentran aisladas de estas presiones competitivas (Hess, 2002). Como en los Estados Unidos no hay actualmente ningún programa de vouchers educacionales que sea universal y no se ha publicado aún un estudio concluyente acerca de los efectos competitivos del sistema de vouchers chilenos es muy difícil resolver esta cuestión. La pregunta de si los vouchers universales satisfacen el tercer criterio de justicia social– generando expectativas razonables de beneficiar a los más necesitados en la sociedad – permanece aún irresuelta.

En teoría, los vouchers específicos cumplen los tres criterios de justicia de manera opuesta a los vouchers universales. Los vouchers específicos no satisfacen el primer principio de justicia ya que no expanden el número de derechos universales a todos los ciudadanos. Se puede considerar que los vouchers específicos satisfacen el requerimiento del Criterio 2 de promover la igualdad de oportunidades, especialmente si recibirlos o no depende de los ingresos familiares. Como la gente de más recursos ya posee otras opciones educacionales, ya sea haciendo uso de la elección escolar por hipoteca o mediante la oportunidad de financiar ellos mismos la escuela privada de sus hijos, el programa de vouchers dirigido a familias de bajos recursos, como cinco de los 12 programas en los Estados Unidos, puede ser justificado en base a que ecualiza la oportunidad de que un padre envíe a su hijo a una escuela pública o privada de buena calidad.

Los vouchers específicos son especialmente buenos con respecto al Criterio 3 de justicia basado en el principio de la diferencia de Rawls. Al ser dirigidos a sectores específicos, sus características – destinados a estudiantes de bajos recursos, con discapacidades, con familias temporarias, o que están condenados a permanecer en escuelas públicas que están al borde del fracaso – connota el tipo de grupo de estudiantes que podría considerarse como el “menos favorecido” en una sociedad. Sin embargo, los vouchers específicos sólo satisfacen el Criterio 3 si crean las condiciones para que estos grupos más necesitados tengan expectativas razonables de que sus circunstancias pueden mejorar gracias a la existencia de este programa de vouchers. Ello requiere la existencia de una expectativa de que los estudiantes más

necesitados que puedan hacer uso de los vouchers, tengan más probabilidades de beneficiarse académicamente al hacerlo. También requiere la existencia de la expectativa de que los estudiantes más necesitados que no reciben los vouchers se vean beneficiados o al menos no sean perjudicados con la implementación de los vouchers. Para determinar si estas condiciones se cumplen en el contexto de los Estados Unidos debemos considerar los efectos de un programa de vouchers actualmente en funcionamiento. El programa de vouchers escolares en Washington, DC financiado por el gobierno federal, es un ejemplo que puede resultar muy informativo.

3. ¿QUÉ TAN JUSTO ES EL PROGRAMA DE BECAS DE OPORTUNIDAD DE DC (OSP)?

El objetivo del OSP es proveer a los estudiantes de bajos recursos "mayores oportunidades para asistir a mejores escuelas en el Distrito de Columbia" (Sec. 303). Según el estatuto, el componente clave del Programa es que la elegibilidad está restringida a estudiantes que asisten entre pre-escolar y 12avo grado, lo que se llama K-12, y que tienen un ingreso familiar menor o igual al 185% de la línea de pobreza federal (cerca de \$36,000 para una familia de cuatro miembros en el 2006). Los estudiantes que participan reciben becas de hasta \$7,500 para cubrir los costos de las clases, las cuotas de la escuela y el transporte a una escuela privada en el Distrito. Originalmente, las becas podían ser renovadas hasta 5 años (la manera en que los fondos eran asignados) pero ahora pueden ser renovadas antes de graduarse de la escuela secundaria por aquellos estudiantes que aún cumplan los requerimientos para ser elegibles y que tengan un buen rendimiento académico en las escuelas privadas a las que estén asistiendo.

Antes de que el programa sea cerrado a nuevos candidatos en el 2009, si había más participantes elegibles que el número de becas disponibles o mayor capacidad en las escuelas privadas, la asignación de los vouchers era aleatoria (es decir, se realizaba mediante una lotería). Al otorgar las becas se daba prioridad a los estudiantes que asistían a escuelas públicas designadas como en necesidad de mejoría ("School in need of improvement" o SINI como sus siglas en inglés) bajo la Ley Que ningún niño se quede atrás (NCLB) y a familias sin los recursos para poder aprovechar las opciones de elección escolar. Las escuelas privadas que participan en el programa deben estar ubicadas en el Distrito de Columbia y deben cumplir con los requisitos relativos a la no discriminación en la admisión, la responsabilidad fiscal, la cooperación con la evaluación del programa, y un nuevo conjunto de requisitos que establecen que las escuelas privadas deben someterse a inspecciones por parte de funcionarios del gobierno, administrar el mismo examen que las escuelas públicas para los estudiantes que reciben los vouchers e informar los resultados públicamente. Aunque en los países europeos el reporte público de los resultados de estos exámenes, equivalentes a "tablas de clasificación" y la inspección por parte de funcionarios del gobierno, son instrumentos comunes para regular las escuelas privadas que reciben fondos del gobierno, esta manera de regular a las escuelas privadas que reciben vouchers, no tenía precedentes en los EE.UU. antes de las medidas tomadas por el Congreso, descritas anteriormente en la Sección 2 (Macedo y Wolf, 2004).

La mayoría de las escuelas privadas en el Distrito de Columbia participan en el programa de vouchers. En el 2005 había 104 escuelas privadas en DC, de las cuales ochenta y ocho eran de "servicios generales" y podían ser consideradas como posibles escuelas participantes.⁶ De los 88 colegios privados de servicios

⁶ Un puñado de escuelas privadas en DC están dedicadas exclusivamente a estudiantes con discapacidades severas, generalmente subcontratadas por DCPS. Entre las escuelas privadas de DC también se encuentran algunas sumamente especializadas como una escuela de ballet.

generales, 68 de ellos (77%) participaron en el programa en el año escolar 2005-06, el segundo año de funcionamiento del OSP (Wolf *et al.*, 2007). Las escuelas participantes eran heterogéneas en cuanto a religión: un 34% consistía de escuelas católicas, un 22% de no-católicas pero con educación basada en la fe, otro 24% de escuelas privadas independientes (muchas de las cuales tienen cierta afiliación o tradición religiosa), y el resto, un 21%, estaba compuesto por escuelas privadas seculares (Wolf *et al.*, 2007). Entre las escuelas privadas independientes que participan en el programa de vouchers están incluidas muchas de las academias de preparación de elite de DC, incluyendo Sidwell Friends School, donde están matriculadas las dos hijas del presidente Obama y su señora.

La participación de los estudiantes en el OSP comenzó con una matriculación inicial modesta que con el tiempo creció hasta llenar el programa (tabla 2). La asignación de \$13 millones alcanzó así a financiar hasta 1.733 vouchers por un valor máximo de \$ 7,500. Como el programa comenzó a finales de la primavera de 2004, luego de que muchas familias habían hecho ya sus planes educativos para el próximo año, hubo sólo 1.027 usuarios de becas el primer año (es decir, la primera cohorte), cubriendo parcialmente la capacidad total de OSP. En el segundo año (es decir, con la segunda cohorte), con cerca de 1.716 usuarios de becas en el otoño de 2005, el programa completó su capacidad total. Con los fondos acumulados de los primeros años de funcionamiento del programa, tanto por tener una menor cantidad de inscritos durante ese período y porque el pago promedio a los estudiantes participantes resultó por debajo del máximo de \$7,500, 1.930 estudiantes lograron inscribirse en el otoño de 2007. Alrededor del 10% de la población elegible en Washington, DC solicitó los vouchers en los dos primeros años de aplicación (Wolf *et al.*, 2007).

TABLA 2. ESTUDIANTES QUE APLICARON AL OSP SEGÚN SU ESTATUS EN EL PROGRAMA, COHORTES 1 -5, AÑOS 2004-2008

| | Cohorte 1 (Primavera 2004) | Cohorte 2 (Primavera 2005) | Total Cohorte 1 y Cohorte 2 | Cohorte 3 (Primavera 2006), Cohorte 4 (Primavera 2007), y Cohorte 5 (Primavera 2008) | Total, Todas las Cohortes |
|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|---|---------------------------------|
| Candidatos | 2,692 | 3,126 | 5,818 | 2,760 | 8,578 |
| Candidatos elegibles | 1,848 | 2,199 | 4,047 | 1,722 | 5,769 |
| Recipientes de Becas | 1,366 | 1,088 | 2,454 | 1,722 | 4,176 |
| Usuarios de Becas en el primer año | 1,027 | 797 | 1,824 | 1,057 | 2,881 |
| Usuarios de Becas, otoño 2005 | 919 | 797 | 1,716 | NA | 1,716 |
| Usuarios de Becas, otoño 2006 | 788 | 684 | 1,472 | 333 | 1,805 |
| Usuarios de Becas, otoño 2007 | 678 | 581 | 1,259 | 671 | 1,930 |
| Usuarios de Becas, otoño 2008 | 498 | 411 | 909 | 807 | 1,714 |

Notas: El año inicial de recepción de becas fue el otoño del 2004 para la cohorte 1, el otoño del 2005 para la cohorte 2, otoño 2006 para la cohorte 3, otoño 2007 para cohorte 4 y otoño del 2008 para la cohorte 5.

Fuentes: *aplicaciones de OSP* y registros de matriculación y pagos de WSF.

Los datos indican que OSP fue destinado en gran medida a la población a la que apuntaba alcanzar, beneficiando a los estudiantes más necesitados en escuelas públicas SINI y no meramente atrayendo sólo a los mejores estudiantes, aquellos en la distribución académica más alta. El primer grupo de estudiantes elegibles que aplicó para los vouchers en la primavera de 2004, obtuvo alrededor del percentil nacional 41 en Lectura y Lengua y el percentil nacional 47 en Matemática- niveles aproximadamente iguales al rendimiento del estudiante promedio en DCPS que no aplicó al programa de vouchers. Los estudiantes que aplicaron inicialmente también tuvieron la misma probabilidad de tener una discapacidad y más

probabilidades de ser afro-americanos o de participar en el programa federal de almuerzos para estudiantes de bajos ingresos, que un estudiante promedio en DCPS (Wolf *et al.*, 2005). Algo más del ocho por ciento de los estudiantes que aplicaron al programa en los dos primeros años fueron de origen hispano, aproximadamente un punto porcentual menos que la población hispana en DCPS. Entre las dos primeras cohortes, alrededor del 43% de los estudiantes elegibles que aplicaron para el OSP, había estado asistiendo a escuelas SINI aunque sólo el 11% se matriculó en las escuelas públicas ubicadas en el cuartil inferior de rendimiento de todo el Distrito (Wolf *et al.*, 2006).

Aunque los estudiantes en el programa de vouchers de DC tienen calificaciones en las pruebas de referencia y perfiles demográficos similares a los estudiantes que se quedaron en las escuelas públicas del Distrito, éstos podría resultar relativamente más favorecidos por otros medios tales como los niveles de formación y de compromiso con la educación de sus padres (por ejemplo Fuller *et al.*, 1996; Smith y Meier, 1995; Zanten, 2001). Desafortunadamente, no hay datos disponibles sobre los niveles de educación y motivación de los padres de los estudiantes que participaron en los vouchers en comparación con los estudiantes que no recibieron los vouchers en DC. Un estudio similar del programa de vouchers en Milwaukee, Wisconsin, que recolectó este tipo de datos, concluyó que los padres de los estudiantes con vouchers tenían más probabilidades de haber asistido a la universidad que los padres de estudiantes en escuelas públicas, pero, por otro lado, los padres de estudiantes en escuelas públicas participaban más activamente en las actividades de la escuela relacionadas con sus hijos que los padres de los estudiantes en el programa de vouchers (Witte, Wolf, Cowen, Fleming y McLean, 2008). Aunque la evidencia es limitada, ésta sugiere que los estudiantes que participan en los programas de vouchers escolares en EE.UU. no son los mejores ("the cream of the crop" en inglés), ya sea en cuanto a sus capacidades o la motivación de sus padres en el ámbito de la educación.

4. METODOLOGÍA EMPÍRICA

Los resultados empíricos aquí considerados son el producto de un experimento que compara los resultados de los estudiantes elegibles que aplicaron al programa y que luego fueron asignados aleatoriamente a recibir o no un voucher del Programa de Becas de Oportunidad de DC. El diseño experimental es considerado como el mejor método para lograr identificar el efecto independiente de cualquier programa sobre algún resultado posterior (por ejemplo Boruch, de Moya y Snyder, 2002; Cook y Campbell, 1979). Las experiencias de los estudiantes en el grupo control son ideales para ser comparadas con las experiencias del grupo que ha recibido la beca, o sea el grupo de tratamiento, ya que la asignación a uno u otro grupo es aleatoria. Por definición, las experiencias del grupo de control representan lo que habría ocurrido con el grupo de tratamiento sin la intervención del programa.

Los procesos de reclutamiento, aplicación y el sorteo realizado por el ejecutor del programa han sido las bases para el análisis experimental de la evaluación. El impacto del programa para el grupo de estudiantes que resultó de estos procesos, es analizado en este artículo. Debido a que el objetivo de la evaluación fue analizar los impactos del programa de corto y largo plazo resultó necesario centrar la atención del estudio en los primeros estudiantes que aplicaron al programa (cohortes 1 y 2), ya que para estos estudiantes es posible seguir sus resultados durante al menos tres años durante el período de evaluación. Del total de solicitantes elegibles en los dos primeros años del programa, fueron parte de la lotería 2.308 estudiantes en el último año de pre-escolar o en escuelas públicas (492 en la cohorte 1, 1816 en la cohorte 2), resultando en 1.387 estudiantes asignados al azar al grupo de tratamiento y 921

estudiantes asignados al azar al grupo control. Estos estudiantes constituyen la muestra para la evaluación del análisis de impacto del programa y representan las tres cuartas partes de todos los estudiantes de escuelas públicas que aplicaron en las cohortes 1 y 2.⁷

Los datos relativos al rendimiento de los estudiantes en los exámenes de Lectura y Lengua y Matemáticas, así como también las opiniones de los estudiantes y padres acerca de la seguridad escolar y la satisfacción con sus escuelas, fueron recolectados en el momento en que los estudiantes aplicaron al programa y luego uno, dos y tres años después de que los estudiantes fueran asignados aleatoriamente a los grupos de tratamiento o control.

Debido a que la asignación aleatoria logra de alguna forma igualar a los grupos de tratamiento y control en cuanto a las características observables y no observables, el impacto del programa puede ser determinado simplemente restando los resultados promedio de los estudiantes en el grupo control de los resultados promedio de los estudiantes el grupo de tratamiento. La diferencia, por definición, es el impacto del Programa de Becas de Oportunidad. Las estimaciones del impacto presentadas en este artículo, sin embargo, son el resultado de modelos de regresión estadística que incluyeron controles de las características relevantes de los estudiantes en el momento en que éstos aplicaron al programa, tales como los resultados en exámenes anteriores, discapacidad, ingreso familiar y el género, educación y origen étnico de la madre. Controlar por las características iniciales no es necesariamente un análisis experimental pero resulta en estimaciones del impacto del programa más precisas.

Las tasas de respuesta efectiva a la recolección de datos fueron cerca del 70% cada año.

Es importante destacar que las tasas fueron similares para los grupos de tratamiento y control. De forma tal que la equivalencia de los dos grupos experimentales perdurara en el tiempo, los datos incluyeron pesos por falta de respuesta para así eliminar las diferencias entre los grupos de tratamiento y de control que podrían haber surgido sólo por la falta de respuesta tras la recolección de datos.

La estimación del impacto inicial del programa que resulta de la evaluación es el impacto solamente de la oferta de una beca de Oportunidad, estimación llamada "intención de tratar" (Intent-to-Treat o ITT en inglés). Los programas de vouchers no pueden obligar a las familias a usar el voucher para asistir a una escuela privada y los miembros del grupo de control son libres de inscribirse en escuelas privadas fuera del programa de vouchers. Por lo tanto, los impactos experimentales de la oferta de vouchers se obtienen comparando los resultados de los estudiantes que fueron ofrecidos las Becas de Oportunidad aleatoriamente, el 28% de los cuales asistía a escuelas públicas tres años más tarde, con los resultados de los estudiantes asignados al azar al grupo de control, el 12% de los cuales estaba inscrito en escuelas privadas tres años más tarde. Para obtener una estimación experimental del impacto de haber realmente utilizado una Beca de Oportunidad para asistir a una escuela privada, estimación llamada " Impacto en los Tratados " (Impact-on-Treated o IOT en inglés), se aplica un ajuste estadístico que toma en cuenta que existen estudiantes en el grupo de tratamiento que nunca utilizaron su beca y por lo tanto no pueden haber experimentado algún tipo de impacto por el programa (Bloom, 1984). Este ajuste divide la estimación del impacto del programa por el porcentaje de estudiantes del grupo de tratamiento que

⁷ Los estudiantes que viven en el Distrito de Columbia con familias con ingresos por debajo del 185% del nivel de pobreza y que estaban asistiendo ya a escuelas privadas fueron elegibles para el programa. 216 de ellos recibieron becas. Los estudiantes que ya estaban en escuelas privadas al aplicar al programa no fueron incluidos en la evaluación porque la naturaleza de la intervención fue diferente para ellos. Básicamente, los estudiantes de escuelas privadas que aplicaron a un voucher buscaban permanecer en una escuela privada y no cambiar de una escuela pública a una escuela privada.

realmente utilizó un voucher y contribuyó así a las diferencias entre los grupos de tratamiento y control. Dado que se trata de dividir un número por una fracción, la estimación de IOT resulta siempre mayor que la estimación de ITT, aunque el nivel de significancia estadística de ambas estimaciones son las mismas.

5. IMPACTOS DEL EXPERIMENTO DEL PROGRAMA DE VOUCHERS DE DC, TRES AÑOS DESPUÉS

Tres años luego de la asignación aleatoria de vouchers escolares a un grupo de estudiantes y a otro grupo para ser parte del grupo de control, los estudiantes con vouchers muestran, en promedio, un mejor rendimiento académico en Lectura y Lengua que los estudiantes del grupo de control. No se observaron efectos estadísticamente significativos del programa de vouchers con respecto al rendimiento en Matemáticas. Las encuestas indican que los padres de los estudiantes con vouchers, comparados con los padres de los estudiantes en el grupo control, consideran que la escuela de sus hijos es más segura, aunque las encuestas de los estudiantes indican que no hay una diferencia significativa entre las percepciones de la seguridad escolar que tienen los estudiantes con vouchers y los del grupo control. Del mismo modo, los padres se muestran mucho más satisfechos con la escuela de su hijo si el niño ha recibido un voucher pero los propios alumnos muestran los mismos niveles de satisfacción con sus escuelas sin importar si han recibido el voucher o son parte del grupo de control (Wolf *et al.*, 2009). Los impactos positivos y estadísticamente significativos en los exámenes de Lectura y Lengua se observaron en cinco de los 10 subgrupos que son parte de este estudio y que son relevantes desde el punto de vista de política pública (Wolf *et al.*, 2009). Los impactos en estos subgrupos influyen, a su vez, en nuestra evaluación de si el programa puede justificarse o no desde una perspectiva rawlsiana.

En general, luego de tres años, los estudiantes con vouchers en el grupo de "tratamiento" obtuvieron un promedio de 4,5 puntos más que los estudiantes en el grupo control en los exámenes de Lectura y Lengua, una diferencia que es además estadísticamente significativa (figura 1). Cuando este impacto de la oferta de vouchers, la intención de tratar o ITT, es ajustado para no tomar en cuenta a los estudiantes del grupo de tratamiento que nunca utilizaron su voucher, la estimación del Impacto en los Tratados o IOT es de un beneficio de 5.3 puntos en los exámenes de Lectura y Lengua gracias a los vouchers. El tamaño de los beneficios en Lectura y Lengua debido al programa de vouchers es de una desviación estándar promedio de 13% para todo el grupo de tratamiento y de un 15% para los usuarios de los vouchers en el grupo de tratamiento. El impacto positivo del programa en las calificaciones de Lectura y Lengua de los estudiantes creció en forma sostenida en los tres años del análisis. Por otro lado, las calificaciones de los alumnos en los exámenes de Matemática luego de tres años, resultaron estadísticamente similares, en promedio, entre los grupos de tratamiento y de control, y no mostraron un patrón consistente de cambio en todo el año (figura 2).

Además del mejor rendimiento en Lectura y Lengua gracias al OSP, los padres de los estudiantes con vouchers, en relación con los padres de los estudiantes en el grupo control, sienten que la escuela de sus hijos es más segura (figura 3). En un índice construido en base a diez "condiciones de seguridad" en la escuela, tales como la ausencia de drogas, armas y peleas, los padres con estudiantes con vouchers reportaron un promedio de 8,1 en este índice de condiciones de seguridad escolar en comparación con los padres del grupo control quienes reportaron un promedio de 7,1. El aumento en los informes hechos por padres acerca de las mayores condiciones de seguridad en las escuelas de sus hijos, debido al programa de vouchers, fue estadísticamente significativo más allá del nivel de confianza del 99% ($p < 0,01$). Por el

contrario, las respuestas de los estudiantes mostraron que para ellos, ya sea si estaban en el grupo de tratamiento o en el grupo de control, no hubo diferencia en la seguridad de sus escuelas.

FIGURA 1. IMPACTOS ITT Y IOT DEL OSP EN EXÁMENES DE LECTURA Y LENGUA, SEGÚN AÑOS TRANSCURRIDOS DESDE LA ASIGNACIÓN ALEATORIA POR LOTERÍA

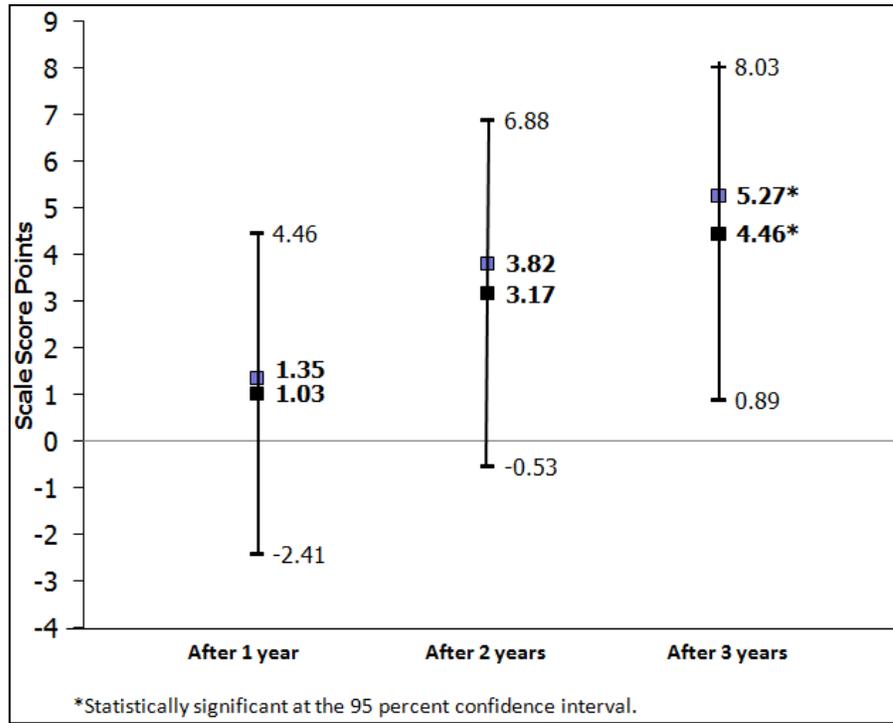


FIGURA 2. IMPACTOS ITT & IOT DEL OSP EN EXÁMENES DE MATEMÁTICA, SEGÚN AÑOS TRANSCURRIDOS DESDE LA ASIGNACIÓN ALEATORIA

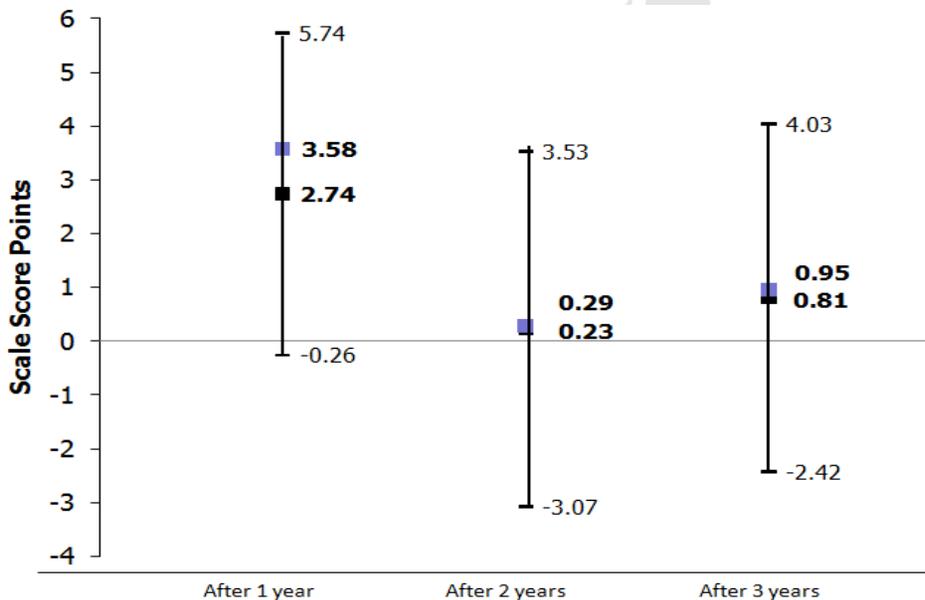
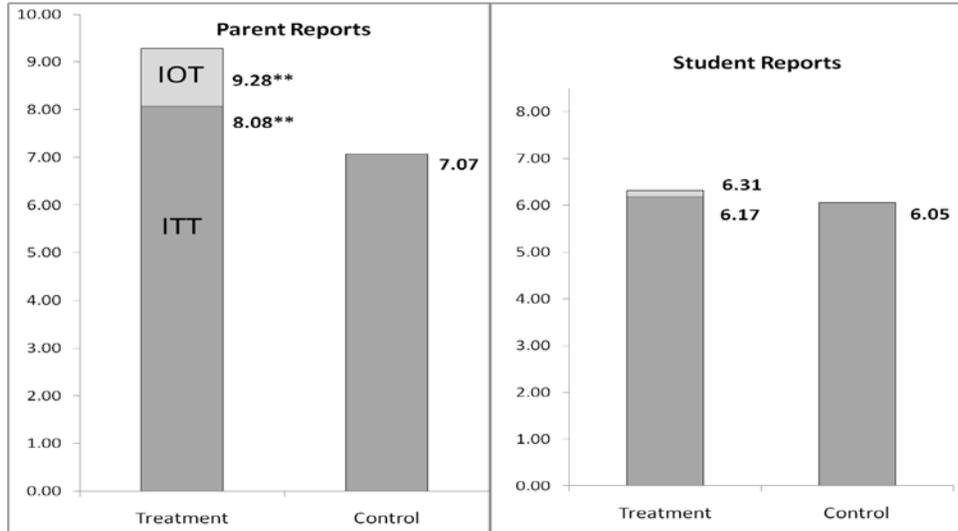
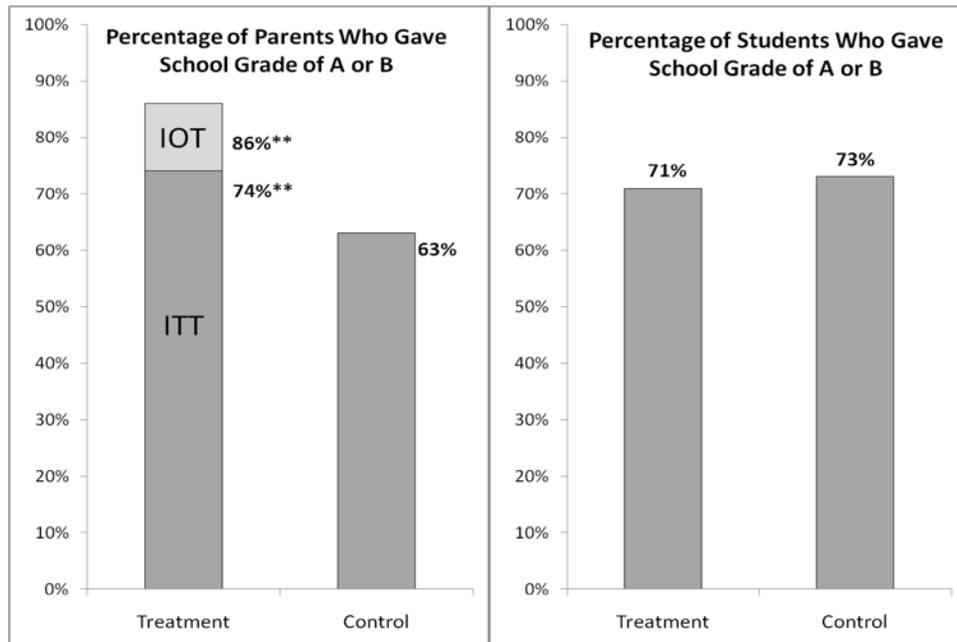


FIGURA 3. REPORTES DE PADRES Y ESTUDIANTES SOBRE SEGURIDAD Y ORDEN EN LAS ESCUELAS, 2008-09



Notas: **Las diferencias entre el grupo tratamiento y control son estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 99 por ciento. El reporte de los padres esta basado en un cuestionario basado en la cuenta de 10 ítems relacionados a elementos de seguridad orden en las escuelas. Los reportes de los estudiantes están basados en la cuenta de 8 ítems.

FIGURA 4. REPORTES DE SATISFACCIÓN ESCOLAR DE PADRES Y ESTUDIANTES, 2008-09



Notas: **Las diferencias entre el grupo tratamiento y control son estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 99 por ciento.

Al igual que con los resultados del estudio en materia de seguridad, una imagen diferente de la satisfacción con la escuela surge si uno examina las respuestas de los padres o respuestas de los estudiantes (figura 4). Para nuestra primera medida de satisfacción con la escuela - el porcentaje de encuestados que dio una nota de "A" o "B" a su escuela, - los padres fueron significativamente más propensos a expresar un alto nivel de satisfacción con la escuela si sus hijos habían recibido un voucher. Por ejemplo, los padres de los estudiantes con vouchers tenían un 11% más de probabilidades de asignar a la escuela de su hijo una calificación de A o B que los padres de los estudiantes en el grupo control, una diferencia estadísticamente significativo más allá del nivel de confianza del 99% ($p < 0,01$). Al encuestar a los estudiantes, sin embargo, estos mostraron niveles similares de satisfacción con sus escuelas, ya sea estando en el grupo de tratamiento o de control.

Desde la perspectiva de los principios de justicia social de Rawls, los efectos de las instituciones y programas en los subgrupos afectados específicamente, son particularmente importantes. Durante los tres primeros años de su funcionamiento, el Programa de Becas de Oportunidad de DC ha producido, en general, beneficios notables en los resultados de Lectura y Lengua para los alumnos participantes. ¿Ha conseguido sin embargo impulsar también el aprendizaje de los grupos especialmente desfavorecidos? La evaluación del gobierno analizó el impacto del programa de vouchers en cada uno de cinco pares de subgrupos de estudiantes para un total de 10 sub-grupos. Estos cinco pares son definidos según los siguientes criterios:

- Que hayan asistido una escuela pública al borde de fracasar (que fuera alguna vez SINI) o no (nunca SINI);
- Que hayan obtenido notas en el tercio inferior de la distribución de calificaciones en los exámenes de referencia inicio del estudio o no;
- Que sean niños o niñas;
- Que asistan a escuela Primaria y escuela media o secundaria;
- Que sean parte de la cohorte 1 o la cohorte 2.

Para todos los subgrupos de estudiantes en Matemáticas y para la mitad de ellos en Lectura y Lengua, el programa de vouchers no mostró efectos estadísticamente significativos después de tres años (Tabla 6). A nivel de subgrupos, se observaron mejoras estadísticamente significativas en Lectura y Lengua, gracias al programa, para (1) los estudiantes que nunca habían asistido a una escuela SINI, (2) estudiantes en los dos tercios superiores de la distribución de rendimiento de los exámenes del inicio del estudio, (3) mujeres, (4) estudiantes en la escuela primaria o secundaria al inicio del estudio, y (5) estudiantes en la primera cohorte⁸. El tamaño de los beneficios en Lectura y Lengua para cada subgrupo osciló entre una desviación estándar de 15% y el 31% al promediarse entre todos los estudiantes a los que se les ofrecieron vouchers y entre 17% a 42% al promediarse sólo con aquellos que los utilizaron.

⁸ Aunque la primera cohorte comenzó el primer año del programa antes que la segunda cohorte, los resultados académicos de la primera cohorte están rezagados un año en la evaluación para que los resultados de las cohortes 1 y 2 puedan representar los efectos tres años después de haber entrado al programa OSP. Es decir, los beneficios académicos del programa observados para la cohorte 1 pero no para la cohorte 2 no pueden ser atribuidos a un año extra en el programa.

TABLA 3. AÑO 3 ESTIMACIONES DE LA OFERTA Y USO DE LAS BECAS PARA CADA SUBGRUPO: RENDIMIENTO ACADÉMICO, 2008-2009

| Lectura y Lengua | | | | | | | |
|----------------------------------|--|------------------------|-------------------------------|-------------------|------------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Rendimiento Académico: Subgrupos | Impacto de la oferta de Becas de Oportunidad (ITT) | | | | Impacto del Uso de las Becas (IOT) | | p-valores de las estimaciones |
| | Grupo de Tratamiento Promedio | Grupo Control Promedio | Diferencia (Impacto Estimado) | Tamaño del Efecto | Impacto Ajustado | Tamaño del Efecto | |
| Alguna vez SINI | 649.77 | 648.25 | 1.52 | .05 | 1.81 | .06 | .59 |
| Nunca SINI | 625.29 | 618.72 | 6.57** | .19 | 7.72** | .22 | .01 |
| Diferencia | 24.48 | 29.53 | -5.05 | -.15 | | | .17 |
| Bajo rendimiento Académico | 614.48 | 612.38 | 2.10 | .07 | 2.68 | .10 | .47 |
| Alto rendimiento Académico | 644.74 | 639.29 | 5.45* | .17 | 6.21* | .19 | .02 |
| Diferencia | -30.26 | -26.90 | -3.35 | -.10 | | | .35 |
| Varones | 631.32 | 627.48 | 3.83 | .11 | 4.67 | .14 | .15 |
| Mujeres | 639.30 | 634.24 | 5.07* | .15 | 5.81* | .17 | .04 |
| Diferencia | -7.99 | -6.75 | -1.23 | -.04 | | | .73 |
| Grados K-8 | 627.30 | 622.07 | 5.23** | .15 | 6.04** | .17 | .01 |
| Grados 9-12 | 682.41 | 682.50 | -.10 | -.00 | -.14 | .04 | .98 |
| Diferencia | -55.11 | -60.43 | 5.33 | .15 | | | .21 |
| Cohorte 2 | 625.64 | 622.27 | 3.37 | .09 | 3.87 | .11 | .09 |
| Cohorte 1 | 672.87 | 664.17 | 8.70* | .31 | 11.67* | .42 | .04 |
| Diferencia | -47.23 | -41.90 | -5.34 | -.15 | | | .25 |

| Matemática | | | | | | | |
|----------------------------------|--|------------------------|-------------------------------|-------------------|------------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Rendimiento Académico: Subgrupos | Impacto de la oferta de Becas de Oportunidad (ITT) | | | | Impacto del Uso de las Becas (IOT) | | p-valores de las estimaciones |
| | Grupo de Tratamiento Promedio | Grupo Control Promedio | Diferencia (Impacto Estimado) | Tamaño del Efecto | Impacto Ajustado | Tamaño del Efecto | |
| Alguna vez SINI | 646.73 | 646.56 | .17 | .01 | .20 | .01 | .95 |
| Nunca SINI | 618.39 | 617.12 | 1.27 | .04 | 1.49 | .04 | .58 |
| Diferencia | 28.34 | 29.44 | -1.10 | -.03 | | | .75 |
| Bajo rendimiento Académico | 615.43 | 615.08 | .35 | .01 | .45 | .02 | .90 |
| Alto rendimiento Académico | 636.64 | 635.65 | .98 | .03 | 1.12 | .04 | .64 |
| Diferencia | -21.20 | -20.57 | -.63 | -.02 | | | .86 |
| Varones | 629.35 | 629.31 | .04 | .00 | 4.67 | .00 | .99 |
| Mujeres | 630.92 | 629.38 | 1.54 | .05 | 1.76 | .06 | .50 |
| Diferencia | -1.56 | -.07 | -1.50 | -.05 | | | .65 |
| Grados K-8 | 621.74 | 620.73 | 1.01 | .03 | 1.16 | .03 | .57 |
| Grados 9-12 | 678.77 | 679.18 | -.41 | -.02 | -.60 | -.03 | .92 |
| Diferencia | -57.04 | -58.45 | 1.42 | .04 | | | .74 |
| Cohorte 2 | 619.32 | 619.53 | -.21 | -.01 | -.24 | -.01 | .91 |
| Cohorte 1 | 671.48 | 666.74 | 4.74 | .23 | 6.37 | .31 | .19 |
| Diferencia | -52.16 | -47.21 | -4.95 | -.16 | | | .23 |

*Estadísticamente significativos con un nivel de confianza del 95 por ciento

** Estadísticamente significativos con un nivel de confianza del 99 por ciento

Notas: Los promedios son el resultado de unas regresiones obtenidas usando un grupo de controles consistentes. Los impactos están presentados en términos de impactos combinados. El tamaño de los efectos es en términos de desvíos estándares. El N total para Lengua y Literatura es= 1,460, para Alguna vez SINI el N=610 y Nunca SINI, el N=850. Para Bajo Rendimiento académico el N=465, para Alto rendimiento académico el N=995, Hombres=714, mujeres N=746, de K-8 N=1287, 9-12 N= 173, Cohorte 2 N = 1186, Cohorte 1 N = 274. El N total para Matemática es= 1,468 = 1,468, incluyendo Alguna vez SINI con N = 613, Nunca SINI con N = 855, Bajo Rendimiento académico con N = 469, Alto Rendimiento académico con N =999, Hombres N = 717, Mujeres N = 751, de K-8 N = 1295, 9-12 N = 173, Cohorte 2 N = 1195, Cohorte 1 N = 273. Se utilizaron distintos pesos para Matemática y Lengua y Literatura.

Es importante destacar que las diferencias que se observan en los efectos del programa en los resultados de Lectura y Lengua entre los distintos pares de subgrupos -conocido como el efecto de interacción- no son estadísticamente significativas. Eso significa que, por ejemplo, aunque los estudiantes que nunca asistieron a escuelas SINI hayan mejorado su rendimiento en los exámenes de Lectura y Lengua en comparación con los estudiantes que asisten a estas escuelas, no hay evidencia de que el efecto positivo del programa en los estudiantes que no asisten a escuelas SINI, difiera de la ausencia de efecto del programa en los estudiantes en estas escuelas. Estadísticamente, todo lo que podemos concluir es que el programa de vouchers ha mejorado el rendimiento promedio en Lectura y Lengua para todos los participantes y ha beneficiado claramente a los siguientes subgrupos de estudiantes: los estudiantes que no asisten a escuelas SINI, a estudiantes con un alto rendimiento inicial, a las mujeres, a los estudiantes desde pre-escolar hasta 8avo grado (K-8) y a la primer cohorte.

6. DISCUSIÓN: ¿CUÁLES SON LOS REQUISITOS DE LOS PRINCIPIOS RAWLSIANOS DE JUSTICIA?

Como ya se ha mencionado anteriormente en la sección de elección escolar y justicia social, los dos tipos diferentes de programas de vouchers escolares -universales y específicos- coinciden estrechamente con la distinción entre el primer y segundo principio de justicia del filósofo político John Rawls. La elección escolar de padres a través de los vouchers universales cumple más claramente el primer principio de justicia de Rawls que establece que los ciudadanos deben tener un amplio conjunto de derechos y libertades universales. Los programas de vouchers escolares específicos, dirigidos a familias y estudiantes más desfavorecidos, por el contrario, satisfacen el segundo principio de justicia de Rawls. Este tiene dos criterios distintos para ser considerado "justo" desde una perspectiva rawlsiana, uno enfocado en ampliar la igualdad de oportunidades y otro en mejorar las expectativas de resultados para los menos favorecidos de la sociedad. Dado que todos los programas de vouchers escolares en los EEUU son específicos nos centramos en el Programa de Becas de Oportunidad del Distrito de Columbia no sólo porque es relativamente nuevo sino también porque está siendo sometido a un riguroso programa de evaluación. Las principales preguntas que intentamos responder en esta sección son si el OSP ha logrado expandir la igualdad de oportunidades para los estudiantes más desfavorecidos y ha proporcionado las bases para que los miembros menos favorecidos de la sociedad puedan tener expectativas razonables de que su funcionamiento puede beneficiarlos.

En primer lugar, sin embargo, debemos aclarar quiénes son los miembros de la sociedad que se ven afectados por este programa y que son los menos favorecidos. Los estudiantes que son absolutamente menos favorecidos en el Distrito de Columbia parecerían ser estudiantes de bajos ingresos atrapados en escuelas públicas que están perpetuamente al borde del fracaso – el programa da más alta prioridad a estos estudiantes. Estos estudiantes menos favorecidos en DC se dividen entre los que aplicaron para el programa y recibieron una beca - 606 de entre los 1387 miembros del grupo de tratamiento - y los que, o bien fueron asignados al grupo control o que nunca aplicaron, decidiendo permanecer en las escuelas públicas SINI de sus vecindarios.

Podríamos pensar en los estudiantes de bajos recursos en escuelas SINI que no eligieron ser parte del programa como el grupo social menos favorecido dentro de los estudiantes afectados por el programa de vouchers. ¿El programa de vouchers benefició o perjudicó a estos estudiantes? La primera pregunta que surge es si, como los opositores políticos de OSP pronosticaron que pasaría, se desvió dinero de las escuelas públicas a la que estos estudiantes asisten a causa del programa de vouchers. Esto parece poco

probable, ya que el programa de vouchers es financiado por una asignación del gobierno federal separada, por encima de la asignación anual para DCPS, e incluye \$ 13 millones anuales extras para iniciativas destinadas a mejorar las escuelas públicas de DC. De hecho, en los cinco años desde que se aprobó el Programa de Becas de Oportunidad de DC, el promedio de gastos por alumno en las DCPS ha aumentado en un 73%, desde \$ 15.000 a más de \$ 26,000 (Coulson, 2009). Los miembros menos favorecidos de la sociedad parecen ser los beneficiarios del programa ya que los estudiantes que permanecen en las escuelas públicas tienen más recursos educativos disponibles para ellos, o al menos para su sistema escolar.

¿Existe evidencia alguna de que aquellos recursos adicionales y la presión competitiva del programa de vouchers generan realmente mejoras educativas en las escuelas públicas de DC? Un estudio realizado por Greene y Winters (2007) indica que el rendimiento de los estudiantes en las escuelas públicas no ha sido afectado por el programa de vouchers, principalmente debido a que cualquier presión competitiva del programa se ha visto diluida por el hecho de que el Distrito no perdió dinero por los estudiantes que usaron los vouchers para salir de DCPS y asistir a escuelas privadas. De esta forma, los miembros menos favorecidos de la sociedad - los estudiantes de bajos ingresos que permanecen en estas escuelas públicas SINI – no fueron ni perjudicados ni beneficiados educativamente por OSP, a pesar de que cada uno de ellos ahora recibe muchos más recursos.

Un segundo candidato como el grupo menos favorecidos es el subgrupo de estudiantes elegibles que recibió una beca y que en el momento de aplicar al programa asistía a escuelas públicas SINI. Basándose en los resultados del análisis de impactos académicos de los distintos subgrupos, estos estudiantes más desfavorecidos no fueron ni beneficiados ni perjudicados académicamente por el programa de vouchers. Luego de dos años, no hubo diferencia en los resultados de las pruebas de Lectura y Lengua y Matemáticas entre los estudiantes del grupo de tratamiento o de control de los estudiantes en escuelas públicas SINI que aplicaron para los vouchers. En las encuestas, los padres de los estudiantes en las escuelas SINI reportaron que, tras recibir la beca, percibieron un aumento en la seguridad de la escuela de hasta una desviación estándar de 32 (Wolf *et al.*, 2009). Por otro lado, la satisfacción de los padres con hijos en estas escuelas no fue diferente entre los padres que recibieron los vouchers y aquellos en el grupo control (Wolf *et al.*, 2009). Los mismos estudiantes en estas escuelas no reportaron niveles significativamente diferentes de seguridad en la escuela o de satisfacción con sus escuelas, ya sea estando en los grupos de tratamiento o de control (Wolf *et al.*, 2009). El subgrupo más desfavorecido de entre los participantes de la evaluación del programa no ha mostrado incrementos significativos en su rendimiento o mejoras en la satisfacción con sus escuelas, aunque tampoco existe evidencia de que fuera, en promedio, perjudicado por el programa. A su vez, los padres de este subgrupo más desfavorecido consideran que las escuelas de sus hijos son más seguras como resultado del programa de vouchers.

Una de las razones por las que los estudiantes que asisten a una escuela de bajo rendimiento no forman necesariamente el subgrupo menos favorecidos de estudiantes es que ellos mismos podrían tener un alto rendimiento académico. Un último grupo de candidatos como los menos favorecidos es el subgrupo de estudiantes de bajos ingresos que recibió la beca y que, al momento de aplicar al programa, tenía un rendimiento que se ubicaba en el tercio inferior de la distribución del rendimiento de todos los estudiantes que aplicaron, cerca del percentil nacional 20. Basándose en los resultados del análisis de rendimientos académicos de subgrupos, estos estudiantes más desfavorecidos no fueron ni beneficiados ni perjudicados académicamente por el programa de vouchers.

Las notas en los exámenes de Lectura, Lengua y Matemáticas de los estudiantes que aplicaron al programa y que se ubicaron en el tercio inferior de la distribución de rendimiento académico en los exámenes de referencia fueron similares después de tres años ya sea si éstos estaban dentro del grupo de tratamiento o de control. En las encuestas, los padres de estudiantes con bajo rendimiento en estos exámenes de referencia, expresaron percibir, como resultado de las becas, un aumento en la seguridad de la escuela de hasta una desviación estándar del 28% (Wolf *et al.* 2009). Los padres de los estudiantes con bajos rendimiento en estos exámenes, sin embargo, no se mostraron significativamente más satisfechos con la escuela de sus hijos, independientemente de si habían recibido los vouchers o no (Wolf *et al.*, 2009). Los mismos estudiantes de bajo rendimiento, ya sea en el grupo control o de tratamiento, no reportaron diferencias significativas en los niveles de seguridad de sus escuelas o en la satisfacción con sus escuelas (Wolf *et al.*, 2009). Una vez más, podemos observar un subgrupo altamente desfavorecido cuyos resultados académicos y niveles de satisfacción con la escuela no fueron significativamente afectados por el programa de vouchers pero cuyos padres opinan que se encuentran más seguros en sus nuevas escuelas privadas.

Ya sea si se considera como a los subgrupos "menos favorecidos" que podrían verse afectados por el programa de vouchers de DC, a los estudiantes en escuelas SINI que no aplicaron al programa o a los que obtuvieron el menor rendimiento en los exámenes de referencia, lo cierto es que no hay evidencia alguna de que el rendimiento académico de estos subgrupos más desfavorecidos, dentro de una población de estudiantes en desventaja, haya cambiado de manera significativa a raíz del programa. ¿Es acaso correcto juzgar de esta forma qué tan justo es el programa de vouchers específicos?

En primer lugar, debemos reconocer que los subgrupos de participantes elegibles "menos favorecidos" rara vez se ven afectados por los programas voluntarios del gobierno. Las familias más pobres a menudo no se inscriben para recibir cupones de alimentos o comidas escolares gratuitas para sus hijos. Las personas sin hogar siguen durmiendo bajo los puentes, incluso habiendo camas que permanecen vacías en albergues de la zona. Mejorar significativamente los resultados para el núcleo de grupos más desfavorecidos es, sin duda, algo difícil de alcanzar ya que requiere arreglar vidas quebradas completamente. Sin duda deseáramos que las intervenciones específicas, tales como el programa de vouchers escolares de DC, lograran mejorar drásticamente los resultados de los subgrupos más desfavorecidos de estudiantes, pero afirmar que el programa es injusto o ineficaz si no consigue estos milagros es no sólo injusto sino poco eficaz.

En realidad, quienes se han beneficiado más claramente con el programa han sido los grupos relativamente más favorecidos dentro de los estudiantes con menores recursos elegibles para el Programa de Becas de Oportunidad de DC. Estos incluyen a los estudiantes que habitan en el centro de la ciudad, provenientes de familias pobres y que han visto afectados, además, por haber asistido a escuelas públicas SINI antes de aplicar o haber obtenido notas en el tercio inferior de la distribución de rendimiento en los exámenes de referencia al inicio del estudio. Estos estudiantes, aunque desfavorecidos, aún podían ser ayudados, y resultaron ser mucho mejores lectores luego de tres años del inicio del programa de vouchers. ¿Significa esto que el OSP de DC es justo? La respuesta a esta opinión generará, inevitablemente, opiniones diferentes

Por último, retornemos a la posición original. Aunque el propósito principal de la posición original en la concepción de justicia de Rawls, es demostrar que un jurista desinteresado elegirá los dos principios de la justicia para gobernar a la sociedad, Rawls también establece que las condiciones de la posición original son útiles para tomar decisiones más concretas, como por ejemplo con respecto a si una política

específica es o no justa. Esto se debe a que éstas contienen ciertas condiciones que aceptamos como conducentes a un buen juicio de valor (Rawls, 1971). ¿Qué tipo de regla para la asignación de estudiantes a escuelas escogería un jurista en la posición original? Ciertamente, el jurista no aprobaría una política pública como la asignación forzada de escuelas públicas a los vecindarios, ya que el jurista podría terminar siendo un niño de bajos ingresos de una familia residente en el centro de la ciudad y, por ende, obligado a vivir en un barrio con malas escuelas públicas (Ladner, 2009).

El jurista preferiría una política de libre elección de escuelas para los padres antes que la asignación de escuelas en base a la residencia de los estudiantes para así minimizar el riesgo de verse atrapado en una situación educativa indeseable y sin salida. También es probable que la persona en la posición original prefiera la opción de elección escolar completa para los padres, incluyendo las escuelas privadas, en comparación con la elección de escuelas públicas limitada, siendo que el jurista puede anticipar que va a poseer ciertas características, tales como problemas de conducta o demasiado talento en un aspecto determinado que serían mejor tratadas en el contexto de una escuela privada en particular. Sin saber qué retos educativos él o ella va a encarar, el jurista en la posición original preferirá que sus padres tengan opciones. Incluso con escasa evidencia indicando que los programas privados de vouchers escolares mejoran los resultados académicos para los miembros menos favorecidos de la sociedad, desde el punto de vista de la teoría política de Rawls, éstos parecen ofrecer una política no sólo de bajo riesgo sino también socialmente justa.

7. CONCLUSIONES

No es simple definir las características principales de los vouchers escolares que permiten a los estudiantes asistir a las escuelas privadas gracias al gobierno. Lo que sí es cierto, es que éstos son interesantes, controvertidos y cada vez más comunes en las ciudades y los estados de los EEUU. Pero, ¿son deseables desde un punto de vista de justicia social? Si vuestro estándar de justicia social es ampliar los derechos y la igualdad, siguiendo el Primer Principio de Justicia de John Rawls, proveer vouchers escolares universales a todo el mundo resultaría justo, especialmente dado que, en ausencia de asistencia adicional del Gobierno, el acceso a las escuelas privadas está limitado principalmente a las familias ricas. En segundo lugar, si vuestro estándar de justicia es el Segundo Principio de Justicia de Rawls, que establece que cualquier diferencia en los privilegios debe aumentar las oportunidades para "los menos favorecidos" en la sociedad, entonces proveer vouchers escolares sólo a aquellos estudiantes con menos recursos, sería justo, sobre todo si estos vouchers logran mejorar los resultados de los estudiantes.

Un estudio de los vouchers en el Distrito de Columbia, el Programa de Becas de Oportunidad, ayuda a clarificar estas consideraciones. El programa de vouchers para escuelas privadas financiados por el gobierno federal de los EEUU se inició en 2004 y se limita a estudiantes de bajos ingresos que viven en la capital de EEUU. Más de 4.000 estudiantes han recibido Becas de Oportunidad y cerca de 3.000 las han usado para asistir a una escuela privada escogida por sus padres. Una evaluación rigurosa, de asignación aleatoria de los vouchers a grupos control y de tratamiento, ha examinado los efectos del programa sobre los resultados de los estudiantes. Los resultados son alentadores en algunos aspectos - en general los estudiantes han obtenido puntajes más altos en Lectura y Lengua gracias al programa y los padres están más satisfechos. No hubo ninguna diferencia en las calificaciones de los exámenes de Matemática, sin embargo, entre los estudiantes asignados por lotería a recibir un voucher y los estudiantes asignados a

ser parte del grupo control. Las opiniones de los estudiantes con respecto a la seguridad escolar y la satisfacción con sus escuelas tampoco se vieron afectados por el programa.

De mayor relevancia para nuestra discusión, es que las mejorías obtenidas en el rendimiento en Lectura y Lengua fueron más claras para los subgrupos de estudiantes participantes con ciertas ventajas relativas, es decir, aquellos que no habían asistido previamente a una escuela con problemas, mostraban un mayor rendimiento en el momento de aplicar, eran mujeres y no sólo entraron en los grados inferiores (donde las vacantes en buenas escuelas privadas eran abundantes) sino que también eran el primer grupo en participar. ¿Quiere esto decir que el OSP es injusto, ya que, de entre los estudiantes desfavorecidos beneficio más claramente a los estudiantes con más ventajas? Posiblemente no. Los estudiantes más desfavorecidos obtuvieron calificaciones más altas en las pruebas de Lengua y Lectura gracias al programa. Incluso si los subgrupos más desfavorecidos de estudiantes no muestran una mejoría clara en sus resultados, éstos vieron sus oportunidades educativas ampliarse gracias al programa de vouchers escolares de Washington DC. Por estas razones, tanto filosóficas y prácticas, llegamos a la conclusión de que un mundo con el Programa de Becas de Oportunidad del Distrito de Columbia es probablemente uno más justo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacon, P. (26 de febrero de 2009). House bill draws criticism from GOP. *The Washington Post*, pp. A06.
- Barrow, L. (2002). School choice through relocation: Evidence from the Washington, DC area. *Journal of Public Economics*, 86, pp. 155-189.
- Birnbaum, M. (10 de diciembre de 2009). Limits are likely on D.C. school vouchers. *The Washington Post*, pp. B01.
- Bloom, H. S. (1984). Accounting for no-shows in experimental evaluation designs. *Evaluation Review*, 8(2), pp. 225-246.
- Boruch, R., de Moya, D., y Snyder, B. (2002). The Importance of randomized field trials in education and related areas. En Mosteller, F. Boruch, R. (eds.), *Evidence matters: Randomized trials in education research*, pp. 50-79. Washington, DC: The Brookings Institution Press.
- Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Campanella, A., Glenn, M., y Perry, L. (2011). *Hope for america's children: School choice yearbook 2010-11*. Washington, DC: Alliance for School Choice.
- Cook, T. D., y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Coons, J. E., y Sugarman, S. D. (1970). *Private wealth and public education*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Coulson, A. J. (9 de marzo de 2009). Vouchers vs. the District with 'More money than God'. *Cato @ Liberty*. Recuperado de <http://www.cato-at-liberty.org/2009/03/06/vouchers-vs-the-district-with-more-money-than-god/>.
- Dillon, S. (28 de febrero de 2009). Democrats limit future financing for Washington voucher program. *New York Times*, pp. A11.

- Dronkers, J., y Robert, P. (2008). Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent and private-independent schools: A cross-national analysis. *Educational Policy* 22, pp. 541-577.
- Editorial: Parents fight to keep children out of D.C. public schools. [Editorial]. (2009). *ABC News*.
- Editorial: Don't pull the plug yet. [Editorial]. (2009b). *The Washington Post*, pp. A16.
- Editorial: Children first: A D.C. scholarship program has bipartisan backing. [Editorial]. (2009e). *The Washington Post*, pp. A16.
- Editorial: Presumed dead: Politics is driving the destruction of the District's school voucher program. [Editorial]. (2009c). *The Washington Post*, pp. A12.
- Editorial: Voucher subterfuge: Hoping no one notices, congressional democrats step between 1,800 D.C. children and a good education. [Editorial]. (2009a). *The Washington Post*, pp. A18.
- Editorial: Democrats and poor kids. [Editorial]. (2009b). *Wall Street Journal*, pp. A14.
- Editorial: Obama's school choice: Democrats want to kill vouchers for 1,700 kids. [Editorial]. (2009a). *Wall Street Journal*, pp. A12.
- Editorial: Vouching for vouchers: A senate hearing offers good reasons for preserving the District's education experiment. [Editorial]. (2009c). *The Washington Post*, pp. A18.
- Friedman, M. (1955). The role of government in education. En R. A. Solo (ed.), *Economics and the public interest*, pp. 123-144. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Fuller, B., Elmore, R. F., y Orfield, G. (1996). *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Glenn, C. L. (2004). School choice as a question of design. En Wolf, P. J. Macedo, S. (eds.), *Educating citizens: International perspectives on civic values and school choice*, pp. 339-354. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Glenn, C. L. (Marzo, 2009). *Segregated schools and virtuous markets*. Presentado en el Seminario Internacional de Mercados de la Educación, Suiza.
- Glenn, C. L., y De Groof, J. (2004). *Balancing freedom, autonomy, and accountability in education, I-III*. Tilburg: Wolf Legal Publishing.
- Greene, J. P., y Winters M. A. (2007). Second year evaluation of the systemic effects of the DC voucher program. *Reporte de School Choice Demonstration Project, 23*. Recuperado de http://www.uaedreform.org/SCDP/DC_Research/Systemic2.pdf.
- Hess, F. M. (2002). *Revolution at the margins: The impact of competition on urban school systems*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Hoxby, C. M. (2001). The rising tide. *Education Next, 1*(4) Winter, pp. 68-74.
- Ladner, M. (9 de Julio de 2008). John Rawls and education reform. *Nota de invitados del blog de Jay P. Greene's Blog*. Recuperado de <http://jaypgreene.com/2008/07/09/john-rawls-and-education-reform/>.
- Macedo, S., y Wolf, P. J. (2004). Introduction: School choice, civic values, and problems of policy comparison. En Wolf, P. J., Macedo, S. (eds.), *Educating citizens: International perspectives on civic values and school choice*, pp. 1-27. Washington, DC: Brookings Institution Press.

- Maranto, R. (4 de abril de 2009). Congressional democrats' war on science. *Front Page Magazine*. Recuperado de <http://frontpagemagazine.com>.
- Merrifield, J. (2001). *The School Choice Wars*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Moe, T. M. (2008). Beyond the free market: The structure of school choice. *Brigham Young University Law Review*, 2, pp. 557-592.
- National Education Association (NEA) (7 de enero de 2010). Vouchers. *National Education Association (NEA)*. Recuperado de <http://www.nea.org/home/16378.htm>.
- Nechyba, T. J. (2003). Introducing school choice into multidistrict public school systems. En Hoxby, C. M. (ed.), *The economics of school choice*, pp. 145-194. Chicago: University of Chicago Press.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York, NY: Columbia University Press.
- Salisbury, D., y Tooley, J. (2005). *What America can learn from school choice in other countries*. Washington, DC: Cato Institute.
- Smith, K. B., y Meier, K. J. (1995). *The case against school choice: Politics, markets, and fools*. New York: M.E. Sharpe.
- Turque, B. (14 de mayo de 2009). With critics quiet, hearing praises D.C. school voucher program. *The Washington Post*, pp. B01.
- Turque, B. y Murray, S. (7 de mayo de 2009). Obama offers D.C. voucher compromise. *The Washington Post*, pp. B01.
- Urquiola, M., y Hsieh, C. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's school voucher program. *Journal of Public Economics*, 90, pp. 1477-1503.
- Viteritti, J. P. (1999). *Choosing equality: School choice, the constitution, and civil society*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Witte, J. F., Wolf, P. J., Cowen, J. M., Fleming, D. J., y McLean, J. L. (2008). *Milwaukee Parental Choice Program Longitudinal Educational Growth Study*. Baseline Report.
- Wolf, P. J. (2008a). Vouchers. En McCulloch, G., Crook, D. (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, pp. 635-636. London: Routledge.
- Wolf, P. J. (2008b). School voucher programs: What the research says about parental school choice. *Brigham Young University Law Review*, 2008(1), pp. 415-446.
- Wolf, P. J., Gutmann, B., Eissa, N., Puma, M., y Silverberg, M. (2005). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: First year report on participation*. Departamento de Educación de EE. UU., Instituto para las Ciencias de la Educación, Centro Nacional para la Evaluación Educativa y Asistencia Regional, DC: Oficina de Imprenta del Gobierno de EE. UU. (NCEE 2008-4023).
- Wolf, P. J., Gutmann, B., Puma, M., Kisida, B., Rizzo, L., y Eissa, N. O. (2009). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: Impacts after two years*. Departamento de Educación de EE. UU., Instituto para las Ciencias de la Educación, Centro Nacional para la Evaluación Educativa y Asistencia Regional, DC: Oficina de Imprenta del Gobierno de EE. UU. (NCEE 2008-4023). Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094050/>.

- Wolf, P. J., Gutmann, B., Puma, M., Rizzo, L., Eissa, N. O., y Silverberg, M. (2007). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: Impacts after one year*. Departamento de Educación de EE. UU., Instituto para las Ciencias de la Educación, Centro Nacional para la Evaluación Educativa y Asistencia Regional, DC: Oficina de Imprenta del Gobierno de EE. UU. (NCEE 2008-4023). Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20074009/>.
- Wolf, P. J., Gutmann, B., Puma, M., y Silverberg, M. (2006). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: Second year report on participation*. Departamento de Educación de EE. UU., Instituto para las Ciencias de la Educación, Centro Nacional para la Evaluación Educativa y Asistencia Regional, DC: Oficina de Imprenta del Gobierno de EE. UU. (NCEE 2008-4023). Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20064003/>.
- Zanten, A. van, (2001). *L'Ecole de la Périphérie: Scolarité et Ségrégation en Banlieue*. Paris: University Press of France.



"DIME CÓMO EVALÚAS Y TE DIRÉ QUÉ ENSEÑAS". UN ANÁLISIS TEÓRICO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA JUSTICIA SOCIAL

"TELL ME HOW YOU EVALUATE AND I'LL TELL YOU WHAT YOU TEACH": A THEORETICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING ASSESSMENT, AND TEACHING-LEARNING PROCESS OF SOCIAL JUSTICE

"DIGA COMO AVALIA E LHE DIREI O QUE ENSINA": UMA ANÁLISE TEÓRICA SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE JUSTIÇA SOCIAL

Leonel Pérez Expósito y Daniel Alejandro González Aguilar

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art7.pdf>

Fecha de recepción: 01 de marzo de 2011

Fecha de dictaminación: 17 de marzo de 2011

Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2011

De acuerdo con Pablo Latapí (2003) y Silvia Schmelkes (1997,1998), existen cuatro enfoques principales en la enseñanza-aprendizaje de los valores en la escuela: prescriptivo-exhortativo, clarificativo, reflexivo-dialógico y vivencial. Este último establece fundamentalmente que el aprendizaje de los valores acontece mediante la participación de los estudiantes en prácticas situadas donde se despliegan significados asociados a un determinado valor. El enfoque vivencial toma como punto de partida lo señalado por YiLian-yun: "[La] práctica constituye el fundamento de la moralidad. El individuo comprende la virtud a través de la práctica" (YiLian-yun, 2006: 460). Ello implica que los valores se aprenden cuando existen oportunidades reales de encontrarse con ellos en un contexto social determinado. La escuela pareciera ser uno de estos espacios; a través de las múltiples prácticas que en ella tienen lugar, se despliegan significados asociados a ciertos valores como puede ser la justicia social. De esta forma, los mecanismos que las escuelas establecen para la selección, clasificación y distribución de sus estudiantes, el ejercicio de la autoridad y la toma de decisiones, el tratamiento de la diversidad, o las formas de participación de los distintos actores (directores, maestros, padres de familia, estudiantes, personal administrativo, entre otros) en la vida escolar, son ejemplos de prácticas que despliegan una o diversas formas de entender la justicia social y, en ese sentido, se convierten para los estudiantes en oportunidades reales de interiorizar, apropiarse o resistir los significados que la definen.

De entre todo lo que acontece en la escuela que podría entenderse como una oportunidad para aprender los significados de la justicia, en este artículo profundizaremos en la evaluación del aprendizaje como una práctica recurrente cuya experiencia —suponemos— implica para los estudiantes la vivencia de la justicia y/o de la injusticia social y el aprendizaje de su significado. Tomando como punto de partida la distinción realizada por Philippe Perrenoud (2008) entre una lógica de evaluación centrada en la diferenciación y en la fabricación de jerarquías, y otra enfocada en la regulación de los aprendizajes, el análisis que presentamos—fundamentalmente teórico— se centrará en mostrar cómo en la primera forma de evaluación es posible identificar principios propios de una concepción sobre la justicia que denominamos liberal, la cual incluye elementos de la sociología estructural-funcionalista (Parsons, 1983), del pensamiento libertario (Nozick, 1974; Hayek, 1976) y de la teoría de la justicia de John Rawls (1971, 1999, 2002). Estos principios generales son: igualdad formal de oportunidades, imparcialidad, y el mérito como criterio diferenciador y distributivo (meritocracia). En cambio, la segunda forma de evaluación implica una noción sobre la justicia que enfatiza la imposibilidad de llevar a cabo los principios propios de la concepción previa. Así, este enfoque que podríamos denominar crítico, asociado aquí al planteamiento de Iris M. Young (1990), articula los siguientes preceptos: reconocimiento explícito de las diferencias (individuales y grupales), reconocimiento de las diversas desigualdades sociales (de clase, género, raciales, étnicas, etc.) como producto de distintos procesos opresivos de carácter estructural, y el diálogo entre visiones parciales para la construcción del juicio.

De esta manera, el artículo desarrolla un argumento a través del cual se vinculan, por un lado, tratamientos diversos sobre la idea de la justicia social y, por el otro, dos visiones teóricas sobre la evaluación del aprendizaje. Esta vinculación crítica sugiere que dependiendo de la lógica a la que tienda una determinada forma de evaluar el aprendizaje, los significados desplegados sobre la justicia social serán distintos.

1. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: "ENTRE DOS LÓGICAS"¹

En su libro "La evaluación de los alumnos", Philippe Perrenoud nos plantea que actualmente es posible identificar dos lógicas presentes en las prácticas de evaluación del aprendizaje en la escuela². Por un lado,

"tradicionalmente, la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente o en los mejores alumnos. [...] En el curso del año escolar los trabajos de control, las pruebas de rutina, los interrogatorios orales, la calificación mediante notas de los trabajos personales o de conjunto, fabrican "pequeñas" jerarquías de excelencia, de las cuales ninguna es decisiva, pero cuya acumulación y suma prefiguran la jerarquía final: ya sea porque ella se basa ampliamente en los resultados obtenidos en el curso del año [...] ya sea porque la evaluación en el curso del año funciona como entrenamiento para el examen" (PERRENOUD, 2008: 10).

Esta fabricación de jerarquías hace pública la diferencia entre los mejores y los peores estudiantes, bajo un criterio frecuentemente definido por los docentes. Dicho criterio se concretiza a menudo en una nota que más que reflejar las características del aprendizaje de los alumnos sirve para fundamentar una decisión, de la cual depende la prosecución de la trayectoria escolar o, en el caso de que exista un proceso de selección, dicha decisión sustentará y posibilitará la orientación de los estudiantes hacia distintos niveles y/o modalidades del sistema educativo, o su exclusión del mismo. En última instancia, esta lógica de evaluación construye e intenta justificar el éxito o fracaso escolar.³

Por otro lado, la segunda lógica de evaluación descrita por Perrenoud (2008) se distingue en primer lugar porque está al servicio del aprendizaje. Mientras que en la evaluación asociada a la fabricación de las jerarquías de excelencia el resultado de la evaluación y sus "beneficios" se vuelven con frecuencia el objetivo del aprendizaje (aprendemos para ser evaluados), en esta segunda lógica la evaluación está para regular los aprendizajes. La intención de la evaluación es: "estimar el camino ya recorrido por cada uno [de los estudiantes] y, simultáneamente, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje" (Perrenoud, 2008: 116). No obstante, tanto la estimación como el sentido de la intervención no son llevados a cabo únicamente por el profesor, sino que en dicha tarea el estudiante tiene una función activa. De hecho, la propia noción de regulación en Perrenoud implica el desarrollo de la autorregulación, es decir: "[del] conjunto de habilidades metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente, que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un determinado objeto de dominio" (Perrenoud, 2008: 116).

Además de la participación activa del estudiante y en gran medida como consecuencia de este involucramiento, la evaluación dentro de esta lógica es un proceso altamente individualizado. Debido a

¹ Recuperamos aquí un fragmento del título del libro de Philippe Perrenoud (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*.

² Es importante destacar que el sociólogo ginebrino se refiere a lógicas y no a modelos, estrategias, procedimientos o instrumentos específicos de evaluación. Una de las virtudes que brinda el referirse a lógicas es que en lugar de verlas como mutuamente excluyentes, podemos conceptualizarlas como dos polos de un continuo en el que es posible ubicar prácticas de evaluación que tenderán hacia una lógica determinada. Su presentación como opuestas responde a la búsqueda de una mayor claridad analítica, sin asumir que en las escuelas se presenten de forma pura.

³ Ver (Perrenoud, 2008)

que aquí la evaluación está al servicio del aprendizaje, su diferenciación sólo es posible si se concibe dentro del contexto de una pedagogía diferenciada. Ello implica reconocer que

“por seleccionado que sea, ningún grupo es completamente homogéneo desde el punto de vista de los niveles de dominio adquiridos al comienzo de un ciclo de estudios o una secuencia didáctica. Por “neutro” que sea, ningún programa está a igual distancia de las distintas culturas familiares de las que son *herederos* los alumnos” (PERRENOUD, 2008: 122-123).

Si las condiciones sociales de los alumnos siempre son diferentes; si los ritmos y formas de aprendizaje tienen un alto grado de diferenciación individual —a pesar de que estemos frente a un grupo similar en cuanto a su localización social—; si los puntos de partida no son homogéneos, entonces el proceso de regulación de aquello que se aprende no puede estar estandarizado, sino altamente diferenciado de acuerdo con las condiciones y los procesos individuales de los estudiantes.

Hasta aquí se han presentado a grandes rasgos dos lógicas de evaluación del aprendizaje, cuyos elementos más relevantes para la discusión que nos atañe serán profundizados en las secciones subsecuentes. Ahora bien, la distinción realizada por Perrenoud encuentra un paralelismo en otras caracterizaciones sobre la evaluación que en un principio también se presentan como opuestas. Con la intención de sintetizar y aclarar las diferencias entre ambas lógicas, la Tabla 1 expone las características correspondientes a cada tipo de evaluación, enriqueciendo las distinciones hechas por Perrenoud con el trabajo de otros autores. Aunque aquí, dados los objetivos del artículo, se utilizarán las categorías del primero, es importante recordar que estos dos tipos de evaluación encuentran en otros autores denominaciones diferentes a las del sociólogo ginebrino. Evaluación tradicional y evaluación auténtica o formativa pueden ser, entre otras, algunas de las denominaciones para referirse, respectivamente, a lo que en palabras de Perrenoud serían una evaluación centrada en la fabricación de jerarquías y otra en la regulación del aprendizaje.

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS GENERALES QUE DEFINEN DOS LÓGICAS DE EVALUACIÓN

| La lógica de la fabricación de las jerarquías | La lógica de la regulación de los aprendizajes |
|---|---|
| El aprendizaje está al servicio de la evaluación. Esta última termina por subordinar la enseñanza. | La evaluación está al servicio de los aprendizajes. Sirve tanto al alumno como al maestro. |
| Fabricación de jerarquías; comparación, clasificación, selección y exclusión: funciones que puede llegar a cumplir la evaluación (Morán, 2007; Pérez, 2007). | Búsqueda de la información necesaria para comprender y mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos (Pérez, 2007). |
| Tiende a la estandarización. Examen tradicional estandarizado: principal técnica de evaluación, pasando de constituir un medio a ser un fin en sí mismo (Moreno, 2009). | Tiende a la individualización. Se fomenta la retroalimentación mediante el diálogo interactivo (Black y Wiliam, 2006b). |
| El alumno es pasivo, es objeto y no sujeto de la evaluación (Moreno, 2007). | El alumno pasa de ser objeto a sujeto de la evaluación. Esta se convierte en un trabajo compartido con el profesor (Corominas, 2000). |
| Muestra solo los productos o resultados del aprendizaje. Hay un énfasis en los resultados en detrimento del proceso, en la cantidad antes que en la calidad (Bordas, 2001; Moreno, 2009). | Muestra simultáneamente los productos y el proceso del aprendizaje, con énfasis en el proceso antes que en el resultado (Corominas, 2000). |
| En este tipo de evaluación, el alumno entrega su prueba o responde a un interrogatorio y espera el día en que el profesor comunique su resultado, con mayor o menor justificación. | La evaluación se vuelve un proceso continuo y permanente (Morán, 2007). Se lleva a cabo paralela y simultáneamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 2007). |
| El profesor es el único evaluador (Moreno, 2009). | Se fomenta la autoevaluación y coevaluación. El alumno participa activamente en su propio proceso de evaluación (Black y Wiliam, 2006a). |

2. LA LÓGICA DE LA FABRICACIÓN DE JERARQUÍAS DE EXCELENCIA Y LA JUSTICIA SOCIAL DESDE UNA VISIÓN LIBERAL

Para mostrar cómo una lógica de evaluación que fabrica jerarquías de excelencia está vinculada con una serie de principios propios de una visión liberal y distributiva sobre la justicia, es relevante analizar primero el sustento que la sociología estructural-funcionalista ofrece a dicha lógica de evaluación.

En su ya clásico trabajo *El salón de clases como sistema social*, Talcott Parsons (1983) establecía el acceso a la educación superior universitaria como factor central en la diferenciación entre los individuos que ocupan las posiciones sociales con mejores recompensas y aquellos cuyas funciones son magramente recompensadas⁴. Después de considerar el efecto del nivel socioeconómico y de la capacidad intelectual de los estudiantes, Parsons concluye que dicho acceso depende fundamentalmente del desempeño educativo previo de las personas, cuyo origen se encuentra en la educación básica. Para explicar cómo el desempeño constituye el principio diferenciador central en las trayectorias educativas de los individuos, el autor identifica 4 condiciones estructurales del salón de clases: a) la homogeneidad en las condiciones de los estudiantes en cuanto a la edad y las características socio-económicas dadas por la localización de la escuela; b) la diferencia radical entre estudiantes y maestro(a)s, en cuanto a que los primeros representan la infancia y el maestro el mundo adulto; c) la asignación de tareas comunes (una misma tarea a todos los estudiantes); y d) una evaluación sistemática de dichas tareas. En estos rasgos estructurales yace la legitimación del desempeño como criterio diferenciador. El hecho de que en la mayoría de los salones de clases los niños no presenten diferencias en la edad, significativas en términos de desarrollo, ni diferencias socioeconómicas sustanciales, justifica que se les asignen tareas comunes, porque se asume que así no existe una ventaja de origen entre ellos para llevar a cabo la tarea de forma satisfactoria. Dichas tareas deberán ser las mismas para todos, porque si fueran diferentes para cada alumno o para algunos subgrupos, se podría argumentar que la complejidad de ciertas tareas era menor o mayor para ellos, por lo tanto tendrían que ser valoradas diferencialmente. Asimismo, la evaluación es sistemática, es decir que sus criterios y procedimientos se llevan a cabo siempre de una misma forma, y no podrán cambiar de acuerdo con uno o varios estudiantes. Por último, la diferencia entre los niños y el maestro asegura que dichos criterios y procedimientos se definan desde un juicio adulto y no infantil. Así, desde la perspectiva de Parsons (1983), estas características evitan que la evaluación de un buen desempeño se deba a diferencias sensibles en los niveles de desarrollo de los estudiantes y en sus características socioeconómicas, a que algunos estudiantes trabajaron con tareas más o menos complejas que aquellas que fueron diseñadas para otros, a procedimientos y criterios de evaluación que no se aplicaron por igual a todos los estudiantes, o a un juicio no maduro.

Ahora bien, el desempeño tiene dos dimensiones según Parsons: una cognoscitiva y otra moral. En otras palabras, el buen desempeño no se consigue sólo con el aprendizaje de los conocimientos y habilidades deseadas, sino con el cumplimiento y puesta en práctica de ciertos valores y actitudes que son valorados por la escuela en su conjunto y por el profesor. Así, el estudiante con un buen desempeño no es solo

⁴Véase Davis y Moore (2001 [1945]) para una comprensión sobre la visión funcionalista acerca de la relación entre diferenciación social, posiciones y funciones sociales, y recompensas.

quién puede resolver una prueba de matemáticas sin ningún error, sino aquel que además es disciplinado, respetuoso, puntual, etc. Es importante mencionar las dos dimensiones del desempeño, porque se puede pensar que los rasgos estructurales del salón de clases sólo aplican para la legitimación del desempeño cognoscitivo. Sin embargo, los principios contenidos en ellos se asumen también para el desempeño moral, es decir, se evalúan actitudes y valores que se conciben posibles de presentarse en la infancia, que los niños de una determinada edad y en una condición socioeconómica similar pueden desarrollar, que no variarán de acuerdo a características individuales sino que se espera un cumplimiento común, y que serán evaluados con un mismo criterio y con cierto grado de sistematicidad. De esta forma, los rasgos estructurales del salón de clases legitiman el desempeño escolar en su conjunto como el eje diferenciador central que acontece en la escuela y a partir del cual se definen trayectorias académicas más o menos exitosas y, posteriormente, una colocación diferencial en las posiciones sociales que llevan a cabo funciones asociadas a mejores o peores recompensas.

En consecuencia y desde la postura parsoniana, la diferenciación que acontece en la escuela y las futuras desigualdades sociales producto de ésta se aceptan como justas, ya que "las jerarquías de excelencia" que produce están construidas sobre las características estructurales del salón de clase, las cuales aseguran: a) igualdad formal de oportunidades; b) imparcialidad; y c) el mérito como criterio diferenciador y distributivo (meritocracia). A continuación profundizaremos en estos tres aspectos como características propias de una visión liberal sobre la justicia, que se transfiere al ámbito escolar y legitima la evaluación del aprendizaje desde una lógica de la fabricación de jerarquías de excelencia.

2.1. Los principios liberales en la justicia que despliega la lógica de evaluación centrada en la fabricación de jerarquías de excelencia

Al hablar de una visión liberal de la justicia social podemos caer en una simplificación de la diversidad de autores que podrían ubicarse bajo esa nomenclatura. Por ello, aquí nos referiremos a dos escuelas de pensamiento que comparten algunos preceptos básicos del liberalismo mientras en otros aspectos presentan diferencias sustanciales y que, sin embargo, ambas coinciden en una concepción distributiva sobre la justicia (Campbell, 2010). Nos referimos a la corriente libertaria, principalmente reconocida en la obra de Nozick (1974) y de Hayek (1976), y a la teoría de la justicia desarrollada por John Rawls (1971, 1999, 2002). Ubicarlos dentro de lo que aquí se ha denominado una visión liberal no equivale a decir, de ninguna manera, que el pensamiento de dichos autores se identifique en su totalidad con los principios fundamentales del liberalismo. Si bien es cierto que comparten con este último ciertas características, no lo es menos que difieren en otras⁵.

2.1.1. Igualdad formal de oportunidades

Tanto en la postura libertaria como en la obra de Rawls es posible identificar un principio central de igualdad de oportunidades. La idea fundamental es que para que una determinada forma de desigualdad entre ciudadanos sea justa, ésta debe haberse producido después de un momento de igualdad de oportunidades entre ellos y que hubiesen sido aprovechadas diferencialmente. En el caso rawlsiano, la estructura básica de la sociedad tiene que garantizar que sus miembros sean iguales entre sí, por lo

⁵No es este el mejor lugar para tratar las diferencias específicas entre estos autores y la forma en la que, más o menos, difieren de los principios básicos del liberalismo. Baste por ahora con llamar la atención sobre la existencia de ellas, entre autores que aquí se han clasificado de manera conjunta bajo la visión liberal de la justicia.

menos en cuanto a una serie de libertades básicas; en el caso libertario es el Estado el que determina y se encarga de hacer cumplir una serie de reglas mínimas que aplican por igual para todos, a partir de ahí es la habilidad de los individuos en el mercado lo que generará las diferencias. A pesar de que la teoría de Rawls se centra en lo que él llama la estructura básica de la sociedad, y el pensamiento libertario pone énfasis en las diferencias que son producto del mercado económico, el principio de igualdad de oportunidades se percibe claramente en la evaluación del aprendizaje en el salón de clases, especialmente cuando ésta responde a una lógica de fabricación de jerarquías.

Al igual que Rawls, el análisis de Parsons expuesto anteriormente plantea que la estructura básica del salón de clases es la que permite que las diferencias resultantes de la evaluación del desempeño escolar aparezcan como justas, entre otras cosas porque a través de las características fundamentales de dicha estructura, el principio de igualdad de oportunidades se realiza. Los estudiantes en el salón de clases presentan una igualdad significativa en términos de edad y condición socioeconómica; a todos se les asignan tareas iguales o pruebas de evaluación estandarizadas que son evaluadas sistemáticamente. En concordancia con el pensamiento libertario, existen reglas para la realización de las tareas y pruebas que aplican a todos por igual. Así, las diferencias en los resultados de la evaluación se deben al esfuerzo que cada estudiante ha puesto en su desempeño o a los talentos que cada uno de ellos posee, pero no a que recibieron oportunidades diferentes. Por tanto, la evaluación es justa.

2.1.2. Imparcialidad

Para desarrollar su teoría de la justicia, John Rawls parte de una situación hipotética llamada "posición originaria". En ella los miembros de una sociedad tienen que decidir los principios centrales que guiarán su vida en común. ¿Qué principios elegir y cómo elegirlos?, se pregunta Rawls. Para garantizar una elección justa para todos, el autor plantea que la posición originaria se caracteriza por un "velo de ignorancia", es decir, nadie conoce las características particulares de aquellos que pertenecen a la sociedad en cuestión, ni siquiera las propias. De esta forma, ninguno abogaría por un principio que privilegie cierta característica (clase social, valores religiosos, preferencias políticas) porque es probable que esa persona no cuente con dicho rasgo. En esta situación ciega, Rawls plantea que los sujetos hipotéticos en cuestión llegarán a dos principios fundamentales:

"[1] Cada persona tiene el derecho a un completo y adecuado esquema de libertades básicas [...] 2) Las desigualdades económicas y sociales deberán satisfacer dos condiciones: primero, deben estar apegadas a puestos y posiciones abiertas a todos; y segundo, deberán de ser para el mayor beneficio de los miembros menos favorecidos de la sociedad" (RAWLS, 2001: 43).

No es este el espacio para la discusión del contenido de los principios fundamentales incluidos en la teoría de la justicia rawlsiana, lo que nos interesa hacer notar es cómo se llega a ellos. Rawls sugiere que los participantes en la posición originaria, debido al velo de ignorancia, son obligados a abstraerse de su propia subjetividad para acercarse a una posición imparcial. Ello implica que los principios que en realidad son definidos por John Rawls –la posición originaria es una situación hipotética– tienen este carácter. Así, el filósofo estadounidense se convierte él mismo en el típico árbitro imparcial que la perspectiva liberal sobre la justicia inevitablemente reclama; el poseedor del juicio imparcial, del juicio justo. El requisito de imparcialidad pareciera coexistir con el concepto de justicia. En el caso de la perspectiva libertaria, es el Estado el que se convierte en el árbitro imparcial entre los jugadores en el mercado económico, y en el caso de la evaluación del aprendizaje en el salón de clases será el maestro. El juicio adulto del maestro encarna la imparcialidad necesaria para garantizar que las diferencias en las evaluaciones de sus estudiantes sean justas y no se deban a la empatía del docente con el punto de vista

parcial de alguno de ellos. La imparcialidad implica en la evaluación que el maestro es el que realmente conoce lo que el estudiante ha aprendido y cómo lo hizo.

2.1.3. Meritocracia: El mérito como criterio diferenciador y distributivo

En el planteamiento de Talcott Parsons (1983) en el que se establece una relación entre los rasgos estructurales del salón de clase (la evaluación del desempeño y la diferenciación social), se enaltece el mérito de los estudiantes como criterio de la distribución desigual de recompensas. Este aspecto es fundamental en la perspectiva libertaria sobre la justicia. En una discusión centrada en el papel del Estado en la regulación del mercado y la libertad de los individuos, Robert Nozick (1974) rechaza cualquier visión paternalista sobre la justicia a favor de una que exalta las elecciones de los sujetos. Cualquier teoría sobre la justicia debe partir de la libertad individual de las personas. Esta libertad les permite esforzarse a fondo o aplicar sus diferentes talentos para realizar las elecciones que más les convengan y conseguir sus fines. La evaluación del aprendizaje en el salón de clases centrada en una lógica de la fabricación de excelencias se sostiene en gran medida en este planteamiento meritocrático. Si aseguramos la igualdad de oportunidades entre los estudiantes y la imparcialidad, las diferencias en la evaluación y las futuras recompensas y diferenciaciones producto de ella, sólo serán posibles debido al mérito y los talentos de los alumnos.

3. LA LÓGICA DE LA REGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y LA JUSTICIA SOCIAL DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

En el apartado anterior se intentó mostrar cómo en la lógica de una evaluación centrada en la fabricación de excelencias subyace una visión liberal de la justicia que sirve perfectamente para una explicación estructural-funcionalista sobre la relación entre los rasgos estructurales del salón de clase, la evaluación del desempeño y la diferenciación social. Sin embargo, una evaluación que responda a la lógica de la regulación de los aprendizajes difícilmente podría sostenerse en dicha concepción de la justicia. Por el contrario, esta lógica de evaluación del aprendizaje parece mostrar un significado sobre la justicia social constituido por elementos casi completamente opuestos a los componentes que se destacaron en el apartado anterior. En primer lugar, tal como lo señala Young (1990) la igualdad de oportunidades como la plantea el liberalismo presenta dos problemas principales: 1) No reconoce la filiación de los individuos a diferentes grupos que en una sociedad dada están desigualmente ubicados antes del momento formal de la igualdad de oportunidades. 2) Ignora el desenvolvimiento histórico de las relaciones de fuerza entre grupos dentro de una sociedad. No obstante, para el caso de la evaluación del aprendizaje, además de lo anterior, una evaluación centrada en la regulación de los aprendizajes parte del principio de que los alumnos de forma individual tienen estrategias y ritmos diferenciados de aprendizaje. Por ello, una evaluación de este tipo más que sostenerse en la idea de la igualdad de oportunidades requiere un reconocimiento explícito de las diferencias, eso es precisamente lo que permite que la evaluación sirva al aprendizaje del estudiante, y por lo tanto es justa.

En segundo lugar, una evaluación del aprendizaje centrada en la lógica de la regulación de los aprendizajes descarta la imparcialidad, sobre todo encarnada en la figura del maestro y se sostiene en la convicción de que una estimación justa sobre el aprendizaje de los estudiantes requiere de la incorporación de juicios parciales a veces irreconciliables entre sí. Asimismo, necesita particularmente de la autorregulación de quien aprende.

Por último, la evaluación desde esta lógica devela el mito de la meritocracia. Mediante la articulación de una evaluación y una pedagogía diferenciadas, el esfuerzo y los talentos individuales se muestran entrelazados a situaciones de origen de los estudiantes más o menos favorecidos, lo cual tiene un impacto en los logros individuales de éstos.

Este enfoque crítico, por lo tanto, se articula bajo los siguientes preceptos: el reconocimiento explícito de las diferencias, tanto individuales como grupales; el diálogo entre visiones parciales para la construcción del juicio; y el reconocimiento de las diversas desigualdades sociales como producto de distintos procesos de carácter estructural. En las siguientes secciones se tratarán por separado cada uno de estos preceptos dentro de una lógica de la evaluación centrada en la regulación del aprendizaje.

3.1. Reconocimiento explícito de las diferencias

Iris M. Young (1989, 1990) realiza una importante crítica a lo que ella denomina el ideal de asimilación. Fundamentalmente, este ideal se caracteriza, según la autora, por su tendencia a trascender las diferencias individuales y grupales y promover, consecuentemente y como un principio básico de justicia, un tratamiento igualitario para todos. Es decir, lo que se pretende es que a partir de este trato igualitario las diferencias grupales e individuales que inevitablemente se presentan en nuestras sociedades, sean concebidas como meras cuestiones accidentales que no afectan los derechos y las oportunidades que todos gozan por igual. Igualdad, desde esta perspectiva, no significa nada más que la aplicación, a todos, de los mismos principios, reglas y criterios (Young, 1990).

Una vez realizada esta crítica, la autora propone como alternativa una política de diferenciación, la cual considera que la igualdad, entendida como la participación e inclusión de todos los grupos, requiere un tratamiento diferenciado para ciertos grupos oprimidos o en posición de desventaja. Para promover la justicia social, por lo tanto, es necesario otorgar un tratamiento especial a determinados grupos (Young, 1990). Para esta autora, el ideal de justicia social entendida como la eliminación de las diferencias entre los diferentes grupos a partir de un trato igualitario para todos es, además de irreal, indeseable. Lo que se requiere es, más bien, atender las necesidades específicas de cada grupo. Según sus propias palabras, la "igualdad, definida como la participación e inclusión de todos los grupos en las instituciones y posiciones, es a veces mejor promovida mediante un trato diferenciado" (Young, 1990: 195).

Young (1990) nos recuerda el dilema al que inevitablemente se enfrenta todo aquel que busque promover la justicia entre los grupos menos favorecidos. Las reglas y políticas formalmente neutrales que ignoran las diferencias grupales, tienden a perpetuar la desventaja de determinados grupos poco privilegiados; pero al enfocarse en las diferencias se corre el riesgo de crear o recrear estigmas que contra determinados grupos existían o pueden existir. Se teme que abandonar políticas formalmente neutrales respecto a las diferencias grupales y adoptar, en su lugar, políticas diferenciadas que favorezcan a ciertos grupos en desventaja, haga renacer el estigma que sobre estos grupos existía justificando así su exclusión. Esta situación, sin embargo, se puede evitar si se adopta una concepción de lo diferente que se oponga a aquella que lo define como lo absolutamente otro, es decir, a la concepción esencialista de la diferencia en virtud de la cual un determinado grupo fija ciertos criterios a partir de los cuales los demás grupos deben ser medidos. En una concepción relacional de la diferencia, en cambio, las diferencias entre grupos son entendidas como especificidades, variaciones, de tal manera que asegurar que existen diferencias entre ellos no equivale a decir que no tienen nada en común.

Al tratar las condiciones estructurales del salón de clases formuladas por Parsons, se mencionó que no únicamente la asignación de tareas, sino la evaluación de los alumnos dentro de la lógica de la

fabricación de jerarquías, es igual para todos, pues los criterios y procedimientos de dicha evaluación no varían de un estudiante a otro. Por el contrario, se espera que la evaluación dentro de la lógica de la regulación de los aprendizajes sea un proceso altamente individualizado, por lo que se requiere un tratamiento diferenciado para los distintos alumnos tal y como el que Young propone para ciertos grupos en desventaja.

Cuando la evaluación se centra en la fabricación de jerarquías, el principio de justicia que opera es muy sencillo. En palabras de Young: "tratar a todos conforme a los mismos principios, reglas y estándares" (Young, 1990: 158). Pero si, como se mencionó al inicio de este artículo haciendo referencia a Perrenoud, ningún grupo por seleccionado que sea es completamente homogéneo en cuanto a los niveles de dominio de los alumnos, y además las condiciones sociales de estos no son idénticas, lo mismo que sus ritmos y formas de aprendizaje, la evaluación no debe ignorar estas diferencias, pues de lo contrario se puede perpetuar la posición de desventaja en la que ciertos alumnos se encuentran. Dadas estas circunstancias, más que ignorarlas es necesario enfocarse en las diferencias y tratar a los distintos alumnos según sus diferentes posiciones respecto al aprendizaje. En este contexto es necesario entender la diferencia en su concepción relacional más que esencialista. Hacerlo así podría ayudar a evitar el surgimiento de posibles estigmas contra los alumnos menos favorecidos.

Si se acepta la idea de que los alumnos difieren entre sí en no pocos aspectos, la evaluación, lejos de ser igual para todos, requiere un reconocimiento explícito de las diferencias con el fin de otorgar tratamiento especial a los distintos alumnos según sus diferentes posiciones respecto a un determinado objeto de dominio, promoviendo, según el planteamiento de Young, una situación de justicia. Si lo que se busca bajo esta lógica de evaluación es la regulación del aprendizaje de los alumnos, y esto se obtiene mediante un reconocimiento explícito de las diferencias, la evaluación diferenciada será lo más justo.

3.2. Diálogo entre visiones parciales para la construcción del juicio

De manera explícita, Young reconoce que "el ideal de imparcialidad expresa, de hecho, una imposibilidad, una ficción" (Young, 1990: 103). Este ideal es la expresión de lo que Young denomina, siguiendo a Adorno, "la lógica de la identidad", la cual pretende, entre otras cosas, reducir las diferencias a una unidad. El objetivo del razonamiento es la búsqueda de una esencia, de una fórmula única a partir de la cual clasificar las diferentes cosas y la reducción de todo a un principio general (Young, 1990). Midiendo a todas las personas a partir de categorías o principios universales, la lógica de la identidad niega y reprime las diferencias entre individuos, reduciendo la pluralidad y heterogeneidad de éstos a una unidad. Dichos principios pueden llegar a ser formulados siempre y cuando el sujeto que así lo haga adopte un punto de vista objetivo, universal o, como lo expresa la autora, un punto de vista situado desde ninguna parte, completamente impersonal e imparcial, separado totalmente de cualquier contexto o situación particulares (Young, 1990). La adopción de tal punto de vista es para Young imposible, pues toda perspectiva está inevitablemente situada lo cual imposibilita, consecuentemente, el carácter universal e imparcial que se pretende. Este carácter es, más bien, el resultado de una tendencia a universalizar lo particular. El punto de vista de ciertos grupos con la fuerza necesaria para posicionar su postura en una sociedad determinada y su experiencia particular aparece como un proceso neutral y universal. De esta manera, no solo las particularidades de los diferentes grupos sin esa fuerza y no identificados con estos criterios son ignoradas y silenciadas, sino que dichos grupos se encontrarán en posiciones de desventaja e inferioridad. Si se llega a poner en duda la supuesta neutralidad de los grupos privilegiados, expresando su propia experiencia y perspectivas, se argumentará, muy probablemente, que

dichas experiencias y perspectivas no son más que intereses egoístas que se alejan por completo de un ideal de imparcialidad (Young, 1990).

Para Young (1990), en cambio, situaciones más justas pueden presentarse si, en lugar de una tendencia a universalizar lo particular, se lleva a cabo un proceso democrático caracterizado por una verdadera interacción entre individuos con puntos de vista diferentes, asegurando de esta manera voz y voto a todos aquellos involucrados en y afectados por determinadas situaciones. Si el razonamiento es dialógico, es decir, si existe un diálogo entre visiones parciales como resultado de la interacción entre una pluralidad de sujetos, en lugar de monológico como lo pretende el ideal de imparcialidad, en el que se asume a un único sujeto adoptando un punto de vista imparcial, se pueden llegar a producir reglas y criterios más justos (Young, 1990).

En el caso de la evaluación del aprendizaje, los rasgos estructurales del salón de clases propuestos por Parsons (1983) aseguran, entre otras cosas, un juicio imparcial encarnado en la figura adulta del maestro que garantiza que las diferencias en los resultados de la evaluación aparezcan como justas. Desde una perspectiva crítica, sin embargo, este juicio de imparcialidad es imposible, pues como Young lo advierte claramente "nadie puede adoptar un punto de vista que sea completamente impersonal y desapasionado, completamente separado del contexto particular" (Young, 1990: 103). Si dicho juicio es imposible desde esta perspectiva crítica, los resultados de la evaluación basados en un juicio supuestamente imparcial no serán, entonces, tan justos como se puede llegar a creer. El juicio del maestro más que expresar imparcialidad, puede ser la expresión del proceso mediante el cual el punto de vista particular de los grupos privilegiados se universaliza con pretensiones de neutralidad.

El maestro, al asumir un punto de vista supuestamente neutral, realiza un juicio aparentemente objetivo, impersonal e imparcial, intentando separarse de las características particulares de los alumnos. Así, puede no tomar en cuenta las inevitables diferencias que entre ellos se presentan, tales como los niveles de dominio alcanzados por los alumnos, sus ritmos y formas de aprendizaje, sus condiciones sociales – aun cuando se trate de un grupo similar en cuanto a su localización social-, etc. No obstante, dentro de una lógica de la regulación de los aprendizajes, en la que la evaluación es un proceso altamente diferenciado, un juicio objetivo basado en supuestos principios universales imparcialmente aplicados a todos por igual, no parece ser lo más justo. Recordemos además que dentro de esta lógica el alumno tiene un papel activo en el mismo proceso de evaluación desarrollando incluso prácticas de autorregulación. Si entonces la evaluación es un proceso altamente diferenciado en el que se toman en cuenta las particularidades de los alumnos y éstos, además, participan activamente en su proceso de evaluación, más que un tratamiento idéntico a todos los alumnos de acuerdo a principios universales, imparcialmente aplicados, se requiere, para que la evaluación sea justa, un proceso en el que los alumnos expresen sus propias particularidades individuales. En otras palabras, se necesita un diálogo entre visiones parciales para la construcción del juicio asegurando de esta manera, como Young (1990) lo propone, voz y voto a todos aquellos involucrados y afectados por una situación determinada, que para el caso de la evaluación serían los alumnos y el maestro, principalmente.

3.3. Reconocimiento de las diversas desigualdades sociales como producto de distintos procesos opresivos de carácter estructural

Uno de los principios generales propios de la concepción sobre la justicia social que aquí se ha denominado liberal y que se identifica con la lógica de la evaluación centrada en la fabricación de jerarquías, es el principio del mérito como criterio diferenciador y distributivo, o en otras palabras, el

principio de la meritocracia. Si la igualdad de oportunidades y la imparcialidad del juicio están garantizadas, las diferencias en los resultados de la evaluación y las futuras diferencias como consecuencia de ésta, se podrán deber únicamente al mérito de cada uno de los alumnos y, por lo tanto, serán concebidas como justas.

Igualdad de oportunidades, en este sentido, se entiende como la situación en la cual nadie queda excluido de la competencia por las posiciones relacionadas con la mayor recompensa. Estas últimas, se cree, están disponibles para todo aquel que se esfuerce lo suficiente (Young, 1990). Una distribución de las posiciones sociales, nos dice el ideal de la meritocracia, es justa cuando nadie se encuentra en posición de ventaja o desventaja debido a realidades moralmente arbitrarias -usando las palabras de Rawls- tales como el color de piel, el sexo, la clase social dentro de la cual se nace, etc., permitiendo así que la distribución de dichas posiciones se realice estrictamente de acuerdo al esfuerzo individual de cada persona. Pero recordemos que, desde una perspectiva crítica, una situación de igualdad formal de oportunidades no elimina las diferencias sociales existentes, de tal manera que, aun garantizada esa igualdad, ciertos grupos e individuos pueden encontrarse en una posición muy poco favorable debido, precisamente, a ciertas arbitrariedades tales como el sexo, color de piel o clase social a la que se pertenece.

Por otra parte, para que el principio de meritocracia tenga validez, debe ser posible identificar, medir, comparar y clasificar el desempeño individual a partir de criterios estrictamente neutrales (Young, 1990). Es decir, una vez que nadie queda excluido por razones arbitrarias de la competencia por las mejores posiciones es necesario, para que el ideal de meritocracia sea efectivo, medir el desempeño individual a partir de criterios imparciales aplicados por igual a todos. Esto, como en la sección anterior quedó explicado, es completamente imposible desde una perspectiva crítica de la justicia. Si además recordamos la doble dimensión del desempeño escolar que Parsons (1983) propone, según la cual un buen desempeño se consigue no sólo con el aprendizaje de los conocimientos y habilidades deseados, sino con el cumplimiento y puesta en marcha de ciertos valores y actitudes valorados por la escuela y el profesor, el juicio imparcial es absoluta y definitivamente imposible. Si el desempeño escolar se constituye, además de una dimensión cognoscitiva, por una dimensión moral, el juicio en el que se basa la evaluación de dicho desempeño en su conjunto es, por definición, un juicio parcial, no-neutral.

En contraste con el mito de la meritocracia, Young (1990) propone que las decisiones para establecer y aplicar los criterios a partir de los cuales se realiza un juicio deben tomarse democráticamente. Los procesos democráticos, como ya se ha mencionado, son una condición necesaria para la justicia social desde esta perspectiva crítica, ya que son un medio para el autodesarrollo de las personas al mismo tiempo que contribuyen a minimizar situaciones de opresión (Young, 1990). Si una evaluación centrada en la lógica de la regulación del aprendizaje implica, como aquí se ha querido demostrar, una noción sobre la justicia que se ha denominado crítica, es imprescindible que, más que negarlas, se reconozcan las diferencias individuales que inevitablemente se presentan entre los alumnos, así como la participación activa de estos en su propio proceso de evaluación.

Una evaluación será justa desde esta perspectiva si, con el objetivo de regular el aprendizaje, se convierte en un proceso altamente individualizado, que reconozca de manera explícita las diferencias que se presentan entre los diferentes alumnos y que, con la participación activa de estos, se llegue a construir un juicio basado en un diálogo entre visiones parciales.

4. CONCLUSIONES

Si bien el aprendizaje de la justicia no se reduce a lo que los estudiantes apropian en su experiencia escolar, ni mucho menos a una de las prácticas características de dicha experiencia, la evaluación del aprendizaje siendo un elemento constitutivo de la escuela y característica fundamental de la vinculación entre ésta, los sistemas educativos y otras esferas de la sociedad como los espacios laborales, representa un ámbito privilegiado y probablemente inevitable para que dicho aprendizaje suceda. En este artículo se han presentado dos lógicas de evaluación que implican a su vez dos visiones diferentes sobre la justicia social. Una evaluación centrada en la diferenciación y en la fabricación de jerarquías en la cual subyace una concepción sobre la justicia cuyos principios fundamentales son: igualdad formal de oportunidades, imparcialidad, y el mérito como criterio diferenciador y distributivo (meritocracia). En cambio, la segunda forma de evaluación, aquella centrada en la regulación de los aprendizajes, implica una noción sobre la justicia que articula los siguientes preceptos: reconocimiento explícito de las diferencias (individuales y grupales); reconocimiento de las diversas desigualdades sociales (de clase, género, raciales, étnicas, etc.) como producto de distintos procesos opresivos de carácter estructural; y el diálogo entre visiones parciales para la construcción del juicio. Considerando estas diferencias y, con base en el enfoque vivencial sobre la enseñanza-aprendizaje de los valores, es posible inferir a partir de nuestro análisis que los significados y prácticas que queramos enseñar como propios de la justicia social dependerán, en cierta medida, de cómo decidamos evaluar. Este supuesto requiere de investigaciones empíricas que lo pongan a prueba y continúen problematizando. Por lo pronto, valga nuestra contribución teórica para reflexionar sobre las posibles implicaciones en cuanto a la formación para la justicia social que tendrían nuestras prácticas escolares cotidianas, tal como es la evaluación del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Black, P. y Wiliam, D. (2006a). Assessment for Learning in the Classroom. En Gardner, J. (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 09-25. Londres: SAGE Publications.
- Black, P. y Wiliam, D. (2006b). Developing a Theory of Formative Assessment. En Gardner, J. (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 81-100. Londres: SAGE Publications.
- Bordas, I. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, año LXI, enero-abril (218), pp. 25-48.
- Campbell, T. (2010). Justice. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Corominas, E. (2000). ¿Entramos en la era del portafolio? *Bordón*, 52(4), pp. 509-522.
- Davis, K. y Moore, W. (2001 [1945]). Algunos principios de estratificación social. En Enguita, M. (comp.), *Sociología de la educación*, pp. 131-143. Barcelona: Ariel.
- Hayek, F. (1960). *The Constitution of Liberty*. Chicago: University of Chicago Press.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE.
- Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, abril (048), pp. 09-19. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/340/34004802.pdf>.

- Moreno, T. (2007). La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho. *Reencuentro*, abril (048), pp. 62-67. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/340/34004809.pdf>
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), pp. 563-591. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART41009&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n041/pdf/41009.pdf>.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State and Utopia*. Nueva York: Basic Books.
- Parsons, T. (1983). The school class as a social system: some of its functions in American society. En Cosin, B. y Hales, M. (Ed.), *Education Policy and Society*, pp. 85-105. Londres: Routledge.
- Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro*, abril (048), 21-26. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/340/34004803.pdf>.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press.
- Schmelkes, S. (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*. México: Castellanos.
- Schmelkes, S. (1998). Cinco premisas sobre la educación en valores. En Papadimitriou, G. (Coord.), *Programa de educación en los valores de la paz y los derechos humanos*. México: AMNU, ILCE.
- Yi Lian-yun, P. (2006). Construction of life-practice moral education based on traditional Chinese morality with life connotation, *Front Educ China*, 1(3), pp. 456-461. doi: 10.1007/s11516-006-0022-3.
- Young, I. (1989). Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship, *Ethics*, 99(2), pp. 250-274.
- Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Oxford: Princeton University Press.

CONSTRUIR PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA PERTINENTES PARA LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO: EL CASO DEL ESTADO DE MICHOACÁN

BUILD ASSESSMENT PROCESS OF QUALITY PERTINENT FOR NATIVE EDUCATION SYSTEM IN MEXICO: THE CASE OF THE STATE OF MICHOACÁN

CONSTRUIR PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA PERTINENTES AOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO MÉXICO: O CASO DO ESTADO DE MICHOACÁN

José Francisco Martínez Preciado

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art8.pdf>

Fecha de recepción: 10 de febrero de 2011
Fecha de dictaminación: 18 de marzo de 2011
Fecha de aceptación: 25 de marzo de 2011

1. EL DESAFÍO DE LA JUSTICIA SOCIAL EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Era el mejor de los tiempos y el peor, la edad de la sabiduría y de la tontería. Así comienza el libro *Historia de dos ciudades* del celebrado escritor Charles Dickens (2007). Curiosamente estas frases ilustran perfectamente algunas de las cualidades del siglo XXI. Los avances en la generación de riqueza y de bienestar, de la ciencia y la tecnología, son abrumadores. Siglos atrás, el viaje a la Luna era una fantasía, los servicios básicos de las ciudades actuales eran un lujo que solo los reyes y emperadores podían tener. Sin embargo, esta riqueza y el conocimiento no han logrado erradicar una serie de problemas que nos acompañan desde hace milenios. El hambre y la pobreza, la guerra y los conflictos étnicos o religiosos, la vejación y la servidumbre, siguen vigentes y han alcanzado una dimensión escalofriante (Banco Mundial, 2001, 2005; Briones, 2009; CEPF, 2008; Hausmann y Székely, 1999; IDMC, 2009; Tedesco, 2010, pp. 15-30).

En esta época de desarrollo científico sin precedentes y de endémica insensatez social, el tema de la educación cobra especial relevancia debido a que el conocimiento se ha transformado en la mayor fuente de riqueza (Drucker, 1990; Enríquez, 2007; UNESCO, 2005). La transición a una nueva forma de economía basada en el desarrollo científico y tecnológico ha puesto a los sistemas de educación bajo una fuerte presión. Por lo tanto, una de las salidas viables para alcanzar el bienestar económico se encuentra en el acceso a una educación de buena calidad, no importando necesariamente, la forma y las estrategias que se requieran (Oppenheimer, 2010). Sin embargo, desde un enfoque de justicia social es necesario analizar las consecuencias que ciertos grupos humanos sufren cuando falla el acceso a la escuela, o no se recibe una educación de buena calidad. Por ello, en este artículo revisaremos algunas condiciones de la educación indígena en México y propondremos un mecanismo para desarrollar herramientas de evaluación de la calidad pertinentes a este tipo de sistema.

1.1. El dilema de la desigualdad en la sociedad mexicana

La sociedad mexicana se encuentra en un proceso de transformación. El crecimiento poblacional, la explosión urbana, el desarrollo de las exportaciones, el turismo, y la creación de un tratado de libre comercio, son elementos que parecen vincularse directamente con la gran desigualdad que existe (Tello, 2010). Sin embargo, el problema de la desigualdad en México comparte procesos históricos con el resto de Latinoamérica (Ferrás y Paredes, 1999, p.2).

Latinoamérica presenta formidables retos con respecto a la justicia. Sin embargo, es importante resaltar que en las últimas décadas la región ha iniciado un proceso de transición de los regímenes militares a gobiernos de civiles, de elecciones libres y más transparentes, consolidando un sistema de partidos políticos plural y equitativo, con reformas jurídicas para alcanzar la división y equilibrio de poderes y la pacificación de los grupos armados. Esta transición ha sido acompañada de avances normativos relacionados con los derechos humanos, incorporación de fórmulas para promover la igualdad formal y material, además de impulsar mecanismos que buscan mejorar la situación de grupos vulnerables como son: las mujeres, los niños y las niñas, y las comunidades indígenas (De la Torre, 2005, pp. 673-677).

Sin embargo, esta transición se encuentra incompleta. Hoy, México tiene entre sus ciudadanos al hombre más rico del planeta, en la figura de Carlos Slim, que tiene por vecinos a 50 millones de personas que viven en la pobreza. Hay millones de mexicanos que pertenecen a ciertos grupos sociales que no pueden hacer valer sus derechos ya sea por su condición social, género, u origen étnico. Como afirma Concha (2003, p. 35) "la injusticia se manifiesta de manera muy clara en algunos grupos, ya sean estos mujeres, ancianos, niños, indígenas, campesinos o jóvenes".

El dilema actual de la sociedad mexicana se presenta en tres cualidades que comparte con el resto de Latinoamérica, existe:

“1) un sistema de elecciones democráticas y que cuenta con bases normativas que buscan erradicar la desigualdad; 2) un sistema económico fundado en el libre mercado que en teoría es la base para el desarrollo económico y el bienestar; 3) una sociedad profundamente desigual que se manifiesta más claramente en ciertos grupos sociales” (DE LA TORRE, 2005, p. 685).

El tercer punto abre la discusión sobre el tipo de justicia que se desea alcanzar. “Poner atención a una injusticia notable nos obliga a revisar lo que entendemos como justicia” (Sen, 2010, p. 11). En el mundo occidental

“la doctrina tradicional ha dividido la justicia en tres clases: la general o legal y la particular, dividida en distributiva y conmutativa. La *justicia general o legal* que se refiere a las relaciones entre el individuo y el Estado, en tanto que aquél debe contribuir al Estado con unas prestaciones. Esta clase de justicia confiere derechos a la comunidad y deberes a sus miembros. La *justicia distributiva* queda referida a las relaciones entre el individuo y el Estado; es la que reparte entre aquéllos las cargas públicas, las funciones, los beneficios y los honores. Finalmente, la *justicia conmutativa* es la que regula las relaciones interindividuales o relaciones contractuales, moviéndose en el ámbito de la vida privada de los individuos; es la justicia igualitaria” (GAGO, 1994, p. 89).

Como se puede observar, la doctrina tradicional establece las relaciones entre el Estado y el individuo, y las relaciones entre los individuos, no reparando en las relaciones que existen entre los grupos o los individuos que pertenecen a uno o varios grupos. Como se ha presentado anteriormente, podemos identificar grupos de personas que padecen de notorias injusticias. Esta situación fue criticada por John Rawls en la década de 1950, al revisar los conceptos del utilitarismo económico que “apelan al principio de la mayoría y que dejan fuera a muchos miembros de la sociedad, lo cual resulta contraintuitivo en las democracias liberales modernas más caracterizadas por el pluralismo” (Caballero 2006, p. 4).

Actualmente, la discusión sobre la justicia social se ha enriquecido con las propuestas de Amartya Sen (2010) quien propone una teoría sobre la justicia que toma en cuenta las capacidades de las personas, ampliando la nociones sobre el bienestar y del desarrollo económico.

“Desde esta perspectiva se sostiene que todas las personas requieren de un conjunto de bienes y derechos indispensables para promover sus propios fines. Por lo tanto, propone que el principio de justicia social exija no sólo el acceso igual a ciertos bienes primarios, como la alimentación, el vestido, la salud y la vivienda, sino además, que a través de otros bienes y derechos, como la educación, las oportunidades económicas y la participación política, se potencien las capacidades con las que cada uno cuenta para sacar el mayor provecho posible de los bienes y derechos que posee. Todo ello con el fin de que cada persona pueda contar con los medios indispensables para realizar libremente el tipo de vida que estima más valiosa” (DE LA TORRE, 2005, p. 693).

En este sentido, para contribuir a erradicar la desigualdad, el Estado mexicano, sus instituciones y los ciudadanos en general, deberían impulsar acciones y crear mecanismos para proteger y desarrollar a los grupos que reciben el trato más injusto. Actualmente, se han identificado tres grupos de manera clara: los niños y las niñas, las mujeres y las comunidades indígenas. En lo que resta de este artículo nos centraremos en el sistema de educación indígena en donde coinciden niños y niñas, mujeres y hombres, que forman parte de una cultura originaria en México.

1.2. La desigualdad en el sistema de educación indígena en México

La sociedad mexicana es una amalgama de muchos grupos con culturas y formas de vida diferentes, algunos indígenas y otros no. Sin embargo, existe una concepción simple y estereotipada cuando hablamos de mayorías y minorías étnicas. El estereotipo responde a las etiquetas "mayoría mestiza" y "minorías indígenas". La visión generalizada de los indígenas mexicanos responde a su marginación económica y social.

Las imágenes que vienen a la mente son la de hombres y mujeres, ancianos y niños empobrecidos, viviendo en zonas rurales aisladas y premodernas, o viviendo en las ciudades trabajando en el servicio doméstico, labores manuales o pidiendo limosna. Estos grupos étnicos, desde el prejuicio y estereotipo, requieren de ayuda y constituyen un "problema" que corresponde resolver a los "no indígenas" (NAVARRETE, 2008, p. 9).

Como todo estereotipo, hay razones para relacionar "lo indígena" con "pobreza" e "ignorancia". Los datos nos muestran la situación de injusticia, desigualdad e inequidad que viven las comunidades originarias del territorio mexicano. La investigación revela que, en general, el origen étnico de los niños y su género inciden en sus oportunidades educativas y en las consecuencias del desigual acceso a las mismas (INEE, 2009, pp. 229-245; Martínez, 2006, p. 227; Myers y Martínez, 2003; Navarrete, 2008, pp. 105-114; Winkler y Cueto, 2004). Entre los aspectos que destacan podemos enlistar los siguientes:

- Las familias indígenas tienen muchas más probabilidades de ser pobres que las familias no indígenas.
- Las mujeres indígenas siguen recibiendo significativamente menos educación que los hombres.
- Pocos maestros hablan o leen lenguas originarias.
- Las escuelas que ofrecen educación bilingüe parecen diferir poco en los modelos educativos de las escuelas que imparten las clases en castellano.
- El funcionamiento y los procesos pedagógicos de los centros de educación indígena tienen baja calidad.
- El logro educativo de los estudiantes en el sistema de educación indígena son bajos.

Dos observaciones requieren de un análisis más profundo. La primera consiste en que tenemos evidencia de que los sistemas de educación indígena funcionan con una baja calidad y en situaciones de clara injusticia. La segunda se refiere al papel que juega la evaluación educativa. En México se están realizando sistemáticamente evaluaciones que nos muestran sistemáticamente los mismos resultados. Hasta el momento, estos mecanismos no contribuyen a mejorar la calidad de los sistemas de educación indígena. De alguna manera, se perpetúan las desigualdades de los estudiantes más desfavorecidos.

2. CREAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA PERTINENTE PARA LOS CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO: EL CASO DEL ESTADO DE MICHOACÁN

Este proyecto es una iniciativa del Consejo Estatal de la Educación y la Dirección de Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación y Dirección de Educación Indígena. Nace del interés de construir un sistema de evaluación de la calidad de la educación que responda a las características socioeducativas y

culturales del estado de Michoacán. Como se ha mostrado los retos que existen en el sistema de educación indígena son formidables, varios problemas complejos coinciden: la pobreza, los niveles bajos de educación, la discriminación, las creencias y los estereotipos. Por ello, imaginar que el sistema educativo, por sí mismo, puede transformar estas condiciones, es perpetuar las mismas creencias que solapan la injusticia que viven los pueblos originales de México. Pensar que un proceso técnico de programación curricular o de gestión escolar resolverá estas situaciones es pensamiento mágico.

La alternativa que se propone es crear algunas condiciones para mejorar de manera sistemática la calidad de los centros de educación indígena. Tratar de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo lograr que las escuelas de educación indígena contribuyan a crear un espacio real (en donde conviven docentes y estudiantes por unas horas) que mitigue las condiciones de injusticia relacionadas con los derechos humanos y del niño, y con la falta de oportunidades para desarrollar las capacidades humanas? Sin embargo, tampoco se propone la construcción de escuelas ideales, sino ¿cómo desarrollar mecanismos de evaluación pertinentes para el sistema de educación indígena y que contribuyan a mejorar su calidad? Como ejemplo, describiremos en los siguientes apartados el proceso de construcción de un mecanismo y herramientas de evaluación para el sistema de educación indígena en Michoacán.

2.1. Contexto de trabajo

A manera de contexto, el estado de Michoacán es una de las 32 entidades que forman la república mexicana, colinda con los estados de Colima y Jalisco al noroeste, al norte con Guanajuato y Querétaro, al este con México, al sureste con el estado de Guerrero y al suroeste con el Océano Pacífico. Su nombre proviene del idioma náhuatl Michihuahcán o ('lugar de pescadores'), una de las cuatro provincias del Reino Purépecha con capital en Tzintzuntzan, muy cerca del lago de Pátzcuaro. Su nombre purépecha es P'urhécheo o ('Tierra de gente purhé'), la Tierra de los purépechas, mientras que en mazahua se llama Animaxe. Michoacán es un estado pluriétnico. En la entidad la gran mayoría de la población habla el castellano y existen en regiones del estado cuatro etnias que hablan purépecha, náhuatl, mazahua y otomí con alto grado de bilingüismo entre sus hablantes.

El Informe Sobre Desarrollo Humano (PNUD, 2008) muestra a Michoacán como una entidad con grandes retos. Se trata de un estado que, a pesar de haber avanzado en sus indicadores de desarrollo humano, lo ha hecho a una velocidad menor que otros. Requiere de un gran esfuerzo para mejorar la provisión y la calidad de los servicios de educación. El índice de desarrollo humano se estimó de 0.7624 para el 2005, que lo llevó a ocupar el lugar 28 en el ordenamiento nacional. Los principales indicadores educativos muestran una mejoría en términos absolutos pero tienen niveles de crecimiento relativo más lentos que la mayoría de las entidades mexicanas. En cuanto a la equidad, destaca que en la mayoría de los municipios de Michoacán existen notables diferencias en los índices de educación entre hombres y mujeres alcanzando la población masculina un índice mayor.

La información de las pruebas PISA 2009 ofrece datos interesantes, pues en México existe una sobremuestra para que la información sea representativa de las 32 entidades federativas. Los resultados en Ciencias muestran que la mayoría de los estudiantes de Michoacán obtienen niveles insuficientes para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento, y sitúan al estado en la posición 16 a nivel nacional. El desempeño en Lectura ubica a Michoacán en el lugar 22 a nivel nacional, e indica que los estudiantes sólo son capaces de realizar las tareas más sencillas. En Matemáticas se presenta una situación similar. En resumen, en promedio casi

60% de los estudiantes de 15 años presentan un nivel insuficiente de aprovechamiento en Ciencias, Lectura y Matemáticas (INEE, 2010).

En el estado las comunidades indígenas son un aspecto crítico. En el 2005 la población hablante de lengua indígena representaba el 3.2% de la población total de la entidad. De manera similar al resto del país y de Latinoamérica, la población indígena es más susceptible a padecer enfermedades y el 78% de esta población no tiene derecho a servicios médicos.

Por otra parte, el sistema de educación indígena presenta severas limitaciones, principalmente en la calidad de los servicios, situación que se traduce en bajos niveles de eficiencia terminal y resultados inferiores a los promedios nacionales. Otras dificultades que se presentan en planteles indígenas son: escasez de maestros bilingües en lenguas originales, presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas en un mismo grupo, aislamiento y marginación de las comunidades donde habitan. "Uno de los retos más evidentes es la transformación del sistema educativo para responder a las necesidades de las comunidades indígenas" (GEM, 2003, p.58; GEM, 2008).

Actualmente, su sistema de educación básica se compone de 13,552 centros de educación básica pública, de las cuales, corresponden 383 al subsistema de educación indígena (SEM, 2010).

TABLA 1. ESCUELAS Y ALUMNOS INSCRITOS EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MICHOACÁN

| Educación indígena | Escuelas | Alumnos inscritos |
|----------------------|----------|-------------------|
| Educación preescolar | 186 | 11591 |
| Educación primaria | 196 | 24126 |

2.2. Propósitos iniciales del proyecto

Como todo proyecto, fue necesario elaborar los propósitos y anticipar algunas metas que se esperaban alcanzar y unos productos que se deseaban obtener. En esta primera fase, con base a una serie de reuniones y entrevistas, se establecieron los siguientes propósitos iniciales:

- El proceso de evaluación debe contribuir de manera específica a mejorar la calidad educativa de los centros de educación indígena en Michoacán.
- Los mecanismos y herramientas de evaluación deben ser pertinentes y sensibles a las características del sistema de educación indígena.
- Los indicadores y las herramientas deben ser construidas por un equipo amplio y diverso que incluye a los principales actores de los procesos pedagógicos en las escuelas.
- El proceso de colaboración y de trabajo de los integrantes dentro del proyecto responde a un modelo complejo de participación.

Con estas premisas se diseñó una propuesta más específica para operacionalizar el proyecto e iniciar las tareas y actividades.

3. HORIZONTE METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

El planteamiento responde a un enfoque pluralista, postura que se reconoce como posmoderna, por un lado, y utópica, por el otro. Esta aproximación trata de dar solución a dos problemas fundamentales: a) definir el concepto de calidad educativa; b) desarrollar herramientas y metodologías para evaluar de manera pertinente la calidad educativa.

Con respecto al primer punto, Dahlberg, Moss y Pence (2005) proponen un análisis del concepto. Para ellos, las ideas contemporáneas de calidad educativa emanan de dos posturas. La primera se relaciona con el enfoque moderno, que se basa en lo que Donald Schön (1998, p.31) denomina la racionalidad técnica. Bajo este enfoque el concepto de calidad consiste en el aseguramiento de un orden, estandarización y certeza a través de la objetividad y la cuantificación de un mundo estático. Por ello, el concepto de calidad educativa se basa en el supuesto de que existe una esencia de la calidad que es posible identificar, que es objetiva y que representa un tipo de verdad universal que existe y solamente se espera descubrir. Este enfoque también puede ser considerado como trascendental, en el sentido, que espera poder encontrar instituciones perfectas, en el caso del sistema escolar, escuelas perfectas que responden a un programa perfecto con una gestión perfecta.

La segunda postura, la constituye el pensamiento posmoderno. Esta enfatiza la incertidumbre y la coexistencia de muchos puntos de vista sobre una "misma realidad". Pone en duda los criterios universales de calidad. En ella, la diversidad, subjetividad, perspectivas múltiples y contextos históricos variados, son aspectos fundamentales. Esta postura se revela en algunas propuestas y metodologías de evaluación que demandan procesos más dialógicos, distintos a la noción de los juicios expertos y a la aplicación de criterios cuantificables y objetivos (Schön, 1992; Simmons, 1999; Stake, 2006). Dentro de la epistemología posmoderna, "lo bueno" o "lo mejor" no puede ser entendido como algo inherente y universal, sino que en realidad son producto de prácticas discursivas, siempre contextualizadas, abiertas al desacuerdo y a la negociación.

El proyecto aspira el logro de realizaciones que orienten el avance o retroceso de la calidad educativa. En este sentido, no es un ejercicio académico que pretende proponer la escuela perfecta para el sistema de educación indígena. Lo importante consiste en establecer de la manera más rigurosa posible un estado X identificado como no deseable y propiciar las condiciones para un estado Z descrito como más deseable. La pretensión final es orientar la acción distinguiendo los avances y los retrocesos de la calidad educativa de centros reales en un sistema específico bajo un contexto histórico dado. Pensamos que esta postura ofrece alternativas viables para alcanzar definiciones más pertinentes y flexibles de la calidad educativa, y puede ser coherente con el concepto de justicia social que se ha discutido en el presente artículo.

Con respecto al desarrollo de la metodología y construcción de herramientas de evaluación hemos adoptado las aportaciones de Alejandro Tiana (1999). Para este autor, la polisemia, la indefinición y ambigüedad son rasgos que caracterizan al término calidad educativa. También, sugiere utilizar de manera exclusiva la expresión evaluación de la calidad de la educación, *limitando su uso a las siguientes circunstancias específicas*:

- Partir de la negociación de los significados que tiene el término calidad aplicado a la educación.
- Cumplir con unas condiciones metodológicas e instrumentales que autorizan a emitir valoraciones de conjunto y no parciales.
- Insertarse en un claro propósito de mejora cualitativa.

En caso de que dichas condiciones no se cumplan, en opinión de Tiana, sería más conveniente renunciar a utilizar el término, sustituyéndolo por otro menos ambicioso y más realista. Estos planteamientos permiten analizar de manera ordenada el término y desarrollar una metodología para evaluar la calidad

educativa. El programa que plantea Tiana establece cuatro pasos para diseñar un proceso de evaluación de la calidad educativa:

1. Negociar el significado de la calidad educativa.
2. Identificar los criterios y los factores asociados a la calidad educativa.
3. Construir indicadores de calidad educativa.
4. Establecer mecanismos y programas coherentes de evaluación de la calidad educativa.

En este proyecto, como mecanismo de arranque del proceso, retomamos el pensamiento utópico: *el mundo que queremos vivir*. Este tipo de pensamiento deriva de "la capacidad del ser humano de imaginar, de la capacidad de vivir en un mundo alternativo, lleno de potencialidades y de mundos posibles" (Harris, 2005, pp. 9-12). Se definirá al pensamiento utópico como una manera de hacer mundos, como lo puntualiza Nelson Goodman (1995, p. 76); "este hacer no es un hacer con las manos, sino un hacer con las mentes, o mejor dicho con los lenguajes u otros sistemas de símbolos". En este sentido, las utopías, esos lugares que no existen en ningún sitio más allá de los sueños de quienes las imaginan, responden a una necesidad completamente humana de desear mundos mejores, más justos y más felices. Si bien, la utopía es por definición irrealizable, ofrece pistas para: a) orientar las acciones; b) criticar el presente con base en una serie de ideas y conceptos; c) explicitar un conjunto de valores que se desea proteger o crear.

Así el esquema de trabajo del proyecto queda establecido en 6 pasos generales:

1. Describir el mundo que queremos vivir (utopía).
2. Vincular este mundo imaginado con el sistema educativo.
3. Negociar el concepto de calidad educativa con relación al mundo que queremos vivir.
4. Identificar criterios y factores con relación a la calidad educativa.
5. Construir indicadores de calidad educativa.
6. Establecer mecanismos y programas coherentes de evaluación de la calidad educativa.

Este proceso se ha realizado a través de una serie de talleres, reuniones de trabajo, conversaciones con autoridades educativas del estado y utilizando el correo electrónico. En las actividades han participado, aproximadamente, 75 personas que incluyen a los responsables de procesos de evaluación y gestión del sistema estatal de educación, supervisores de las cinco regiones de educación indígena, integrantes de una red de maestros de educación básica, asesores de una organización civil, y por iniciativa de los propios supervisores se han integrado a directores y docentes en servicio.

En las siguientes secciones describiremos de manera sucinta el desarrollo de la metodología propuesta para la construcción de las herramientas de evaluación.

3.1. La calidad educativa desde el mundo que queremos vivir

Uno de los primeros ejercicios para definir el concepto de calidad educativa fue describir el mundo que queremos vivir. El ejercicio básicamente se centra en responder a la pregunta: ¿En que mundo queremos vivir? Responderla puede ser sencillo, el problema fundamental consiste en integrar los diferentes mundos imaginados en uno compartido que no eliminara las discrepancias y las diferencias personales, sino uno que fusionara las ideas comunes y compartidas. Para este ejercicio resultan muy importantes las

nociones de argumentación, el escrutinio razonado, y especialmente, el razonamiento público. Encontrar soluciones mediante el razonamiento público requiere de no excluir perspectivas y argumentos de todo aquel que puede tener juicios relevantes (Popper, 1994, p. 72; Sen, 2010, p.74). Este proceso tiene mejores resultados cuando existen al menos tres condiciones: diversidad, independencia y cierto tipo de descentralización (Surowiecki, 2005, p. 18).

Buena parte del trabajo consistió en hacer explícitos los entendimientos sobre algunas ideas que no son sencillas de definir, tales como la felicidad o la autonomía. Por supuesto, la idea de justicia surgió en múltiples niveles. Las discusiones fueron prolongadas e intensas con el objeto de clarificar los significados y sentidos que cada participante tenía. El debate mostró la existencia de varios mundos que coexisten: las experiencias de los colegas responsables de la supervisión escolar o de los centros escolares en las comunidades indígenas, las experiencias de los colegas relacionados con el sistema estatal en su conjunto y con una vida más urbana, y, los colegas de organizaciones civiles con experiencias en investigación. La tarea primordial consistió en concebir uno donde los mundos se solaparán y encontrarán puntos de encuentro y convivencia.

Después de varias discusiones y deliberaciones, las ideas del equipo de trabajo se integraron en un mundo organizado en 7 premisas esenciales: a) saludable; b) con diálogo; c) intercultural; d) feliz; e) preocupado por el otro; f) con opciones para un mundo libre; g) con personas autosuficientes, reflexivas, capaces y autónomas.

FIGURA 1. EL MUNDO QUE QUEREMOS VIVIR

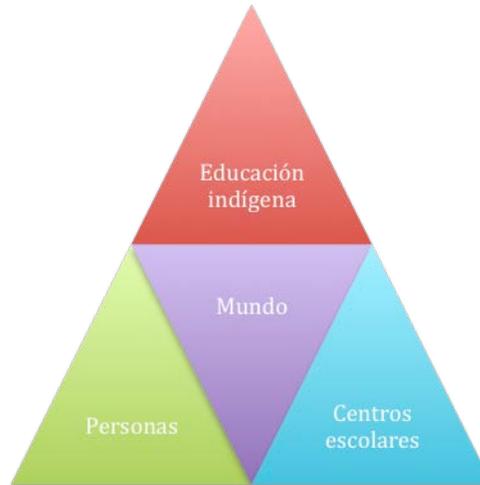


3.2. La vinculación entre el mundo imaginado y el sistema escolar

Una vez alcanzado un mundo compartido y discutido, se realizaron una serie de ejercicios para vincular estas ideas con: a) el sistema educativo; b) el sistema indígena de Michoacán; c) las instituciones de educación básica; d) los maestros, los estudiantes y sus familias. La idea fundamental es encontrar la

correspondencia entre el mundo imaginado y las implicaciones de que “cobrara vida” en los centros escolares del sistema de educación indígena.

FIGURA 2. CORRESPONDENCIA DEL MUNDO IMAGINADO CON EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MICHOACÁN



3.3. Negociación del concepto de calidad y 3.4 Identificar los criterios y los factores con relación a la calidad educativa

Las siguientes tres etapas de trabajo: la negociación del concepto de calidad, la identificación de criterios y factores asociados, y la construcción de indicadores no se realizan de manera lineal, se sigue un ciclo iterativo de: negociación, identificación de factores y criterios, construcción de indicadores. Al terminar el primer ciclo se tiene un avance en la definición del concepto, criterios y factores preliminares y un conjunto de indicadores. Este proceso se continúa varias veces para lograr una mayor coherencia y profundidad entre la definición general de calidad educativa y la definición operacional que se manifiesta en los indicadores construidos.

El ciclo comienza con revisar y analizar diversas fuentes del concepto calidad en educación. Se revisan textos y artículos, se analizan los documentos que existen dentro del sistema educativo que tienen relación con el tema, se discuten los supuestos personales de los participantes sobre el término. Las conclusiones de estas deliberaciones componen las líneas generales de los siguientes pasos del proceso. Como se verá en la matriz de indicadores, los aspectos de la lengua y cultura indígena, la salud integral, los procesos pedagógicos amables con los estudiantes, la gestión escolar y la participación social en educación, fueron constituyendo las líneas de indagación y exploración.

3.4. Construcción de una matriz de indicadores

Para la construcción de indicadores fue necesario revisar el concepto de indicador para distinguirlo de las estadísticas, y diferenciar los indicadores educativos de los indicadores de calidad en educación tomando como referencia los planteamientos de Alejandro Tiana (1999).

En este proceso se han construido varias matrices de indicadores que tratan de describir la calidad educativa de los centros escolares de educación indígena, tomando en cuenta las siete cualidades del mundo que se desea vivir. Los indicadores se organizaron en cuatro grandes epígrafes: a) Escuela que fortalece la cultura y lengua indígena; b) Escuela que promueve la vida saludable y el bienestar; c) Escuela amable y preocupada por aprender; d) Escuela organizada y con participación.

FIGURA 3. PROCESO DE DISCUSIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LOS INDICADORES DE CALIDAD EN EDUCACIÓN

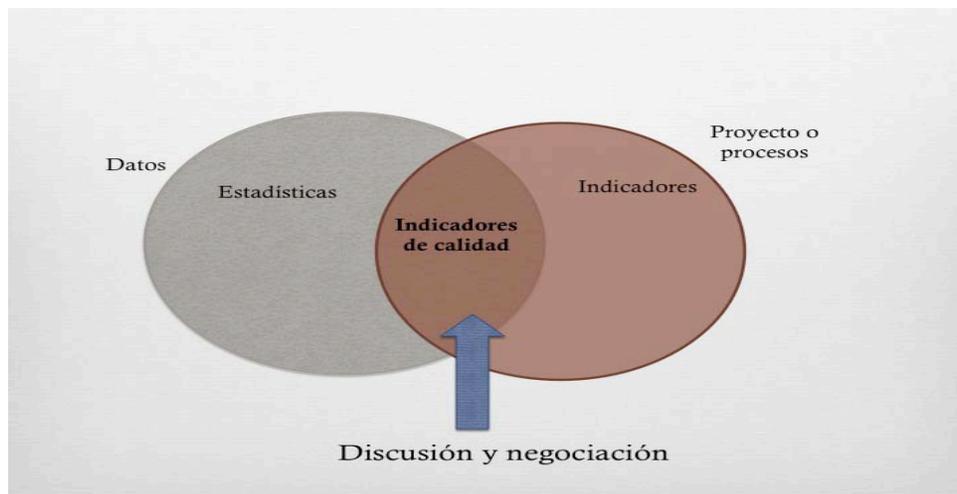
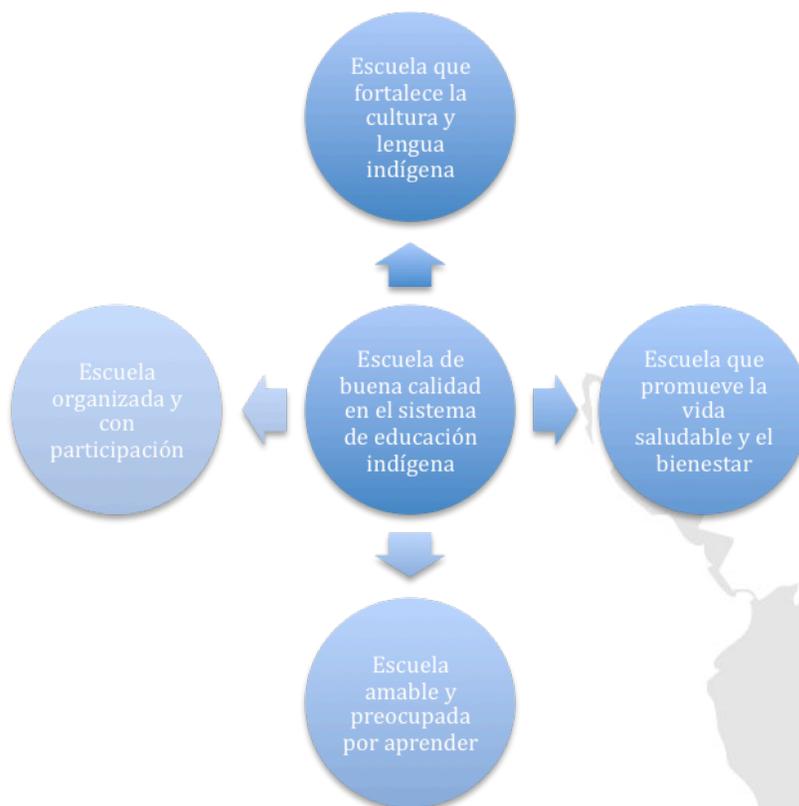


FIGURA 4. ÁMBITOS DE UNA ESCUELA DE BUENA CALIDAD PARA EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN YUCATÁN



Antes de mostrar la matriz de indicadores, vale la pena recordar las premisas epistemológicas que hemos presentado. El enfoque empleado responde a un modelo pluralista centrado en la acción concreta y no en proponer un modelo trascendental. Los indicadores pretenden ser una herramienta que pueda orientar las acciones identificando los avances y retrocesos de la calidad educativa. No pretende establecer la "escuela ideal". Es posible demostrar que una construcción plural no tiene que ser incoherente,

inmanejable e inútil, a pesar de que los razonamientos y las perspectivas de las que emerge pueden ser no congruentes entre si.

La utilidad de la matriz de indicadores radica en lo que consiste ser una ordenación parcial basada en la intersección de distintas ordenaciones extraídas de diferentes experiencias, planteamientos teóricos o problemas prácticos que sobreviven al escrutinio y razonamiento público. Por ello, no pretende ser universal y trascendental.

Utilizaremos un problema práctico para distinguir entre un modelo trascendental (o moderno) de un modelo pluralista (o posmoderno). En este caso tomaremos un tema relacionado con la salud: tener agua potable en las escuelas. En el modelo trascendental, de manera típica, se construyen indicadores utilizando aspectos, tales como: que las escuelas deben de tener conexión a agua potable, tuberías, medidor de cobro de agua, grifos y bebederos. Todos ellos son indicadores de infraestructura. Para mejorar la calidad se requiere resolver ese problema técnico. ¿Qué pasa en muchas comunidades indígenas ubicadas en zonas poco accesibles? Las escuelas no tienen toma de agua, ni tuberías, ni bebederos. Los niños y las niñas tienen que esperar a que se instalen este tipo de servicios para beber agua potable.

Desde el punto de vista pluralista, se requiere hacer explícito el problema y los valores que se defienden. Si consideramos que lo importante es que los niños y las niñas puedan beber agua potable en su escuela, el indicador puede establecer lo siguiente: "la escuela ofrece agua potable a sus estudiantes". Y para ello, hay múltiples soluciones: se utiliza agua embotellada, se buscan mecanismos para potabilizar el agua con gotas o se hierve, y pueden surgir otras alternativas, en tanto, se exige que la escuela tenga una toma de agua potable. La idea fundamental es pasar de un estado X identificado como no deseable (no beber agua o beber agua no potable) a uno deseable (beber agua potable). La ventaja del modelo pluralista es que ofrece una alternativa de cambio, mientras que los modelos trascendentales presentan una idea de que las cosas no pueden cambiar; debido a que con demasiada frecuencia las soluciones se encuentran fuera del alcance de las personas. Explicado esto, invitamos al lector a revisar la matriz de indicadores.

La versión más reciente de la matriz (sexta) está integrada por 37 indicadores que se distinguen en dos niveles: nivel de escuela general y nivel de aula. Los indicadores de escuela general se vinculan más directamente con las actividades que realiza el equipo directivo, mientras que los indicadores de aula se relacionan más estrechamente con las actividades que realizan los docentes y los estudiantes.

TABLA 2. INDICADORES DEL ÁMBITO CULTURA Y LENGUA INDÍGENA

| ESCUELA QUE FORTALECE LA CULTURA Y LA LENGUA INDÍGENA | |
|--|--|
| Nivel escuela general | |
| 1. Los docentes de la escuela hablan la lengua indígena de la región en sus reuniones de Consejo Técnico. | 2. Los docentes y directivos conocen y aplican los cinco ejes del proyecto de la Dirección de Educación Indígena. |
| Nivel aula | |
| 1. El docente habla la lengua indígena de la región y la utiliza durante la jornada diaria. | 2. El docente lee en la lengua indígena de la región y la utiliza durante la jornada diaria. |
| 3. El docente escribe en la lengua indígena de la región y la utiliza durante la jornada diaria. | 4. El docente planifica sus clases utilizando saberes comunitarios de la región (Vestido, arte, comida, organización y participación de la comunidad). |
| 5. El docente realiza actividades durante su clase utilizando saberes comunitarios de la región (Vestido, arte, comida, organización y participación de la comunidad). | 6. El docente utiliza los materiales didácticos en la lengua indígena. |

El primer bloque de indicadores hace énfasis en las características del equipo directivo y equipo docente para conocer y utilizar la lengua indígena de la región en la cual trabaja. Hay un interés manifiesto de no solamente hablar la lengua original sino de leer y escribir en la misma.

TABLA 3. INDICADORES DEL ÁMBITO SALUD Y BIENESTAR

| ESCUELA QUE PROMUEVE LA VIDA SALUDABLE Y EL BIENESTAR | |
|---|--|
| Nivel escuela general | |
| 3. La escuela tiene salones limpios, ventilados, con luz y buen estado. | 4. La escuela cuenta con sanitarios y cancha, limpios y en buen estado. |
| 5. La escuela cuenta con normas escritas que garantizan el bienestar de su comunidad escolar. | 6. Los alumnos consumen en la escuela alimentos nutritivos y saludables. |
| 7. En la escuela se promueven campañas de conservación del medio ambiente (limpieza, dengue, clasificación de basura, alimento saludable, siembra del árbol, cuidado de tortugas y mariposas, iguana etc.). | 8. En la escuela se participa con instancias de salud para el desarrollo de campañas de vacunación y prevención de salud (bucal, oídos, ojos, piel). |
| 9. Las instalaciones de la escuela son seguras. | |
| Nivel Aula | |
| 7. Los materiales del salón están en buen estado. | 8. Los alumnos cuidan su aseo personal (lavado de manos y usan ropa limpia) |

El segundo se refiere a la atención a la salud desde un enfoque integral. Recordemos que en las comunidades indígenas las personas son más susceptibles a padecer enfermedades. Esto se manifiesta en el ausentismo de los estudiantes por estos problemas.

TABLA 4. INDICADORES DEL ÁMBITO AMABLE Y PREOCUPADO POR APRENDER

| ESCUELA AMABLE Y PREOCUPADA POR APRENDER | |
|---|---|
| Nivel Escuela General | |
| 10. Los maestros manifiestan un ambiente armónico y de trabajo en equipo. | 11. Los directivos y los docentes realizan reuniones de evaluación sobre el funcionamiento de las actividades pedagógicas del centro escolar como elementos de análisis para la mejora. |
| Nivel Aula | |
| 9. El docente realiza acciones de regularización para los estudiantes que se ausentan temporalmente de la escuela, por necesidades de trabajo o de enfermedad. | 10. Los alumnos muestran entusiasmo al realizar las actividades pedagógicas. |
| 11. El docente se dirige a sus alumnos con palabras amables, explica las razones de sus decisiones, toma en cuenta su opinión. | 12. Los alumnos pueden expresar sus sentimientos y se les escucha con atención. |
| 13. Los alumnos pueden expresar ideas al abordar un tema de clase. | 14. Los alumnos y docentes comparten los conocimientos con respeto y tolerancia. |
| 15. Los alumnos resuelven sus conflictos interpersonales mediante el diálogo. | 16. Los alumnos muestran una relación afectiva y de ayuda mutua entre ellos. |
| 17. El docente respeta la igualdad de género en el aula. | 18. El docente acepta las diferentes características físicas y capacidades de los alumnos. |
| 19. Los alumnos trabajan en equipo e investigan. | 20. El docente registra en su diario de clase las debilidades y fortalezas de su práctica para mejorar su desempeño. |
| 21. El docente cuenta con varios mecanismos de evaluación del aprendizaje de los alumnos (fichas de diagnóstico, reunión de consejo, listas de cotejo, análisis de resultados, etc.). | 22. El docente conversa con la madre (padre o tutor) de los alumnos para conocerlos (mediante entrevistas o visitas domiciliarias). |

Los indicadores del tercer bloque están relacionados con los procesos de aprendizaje y trabajo en el aula. Aquí vale hacer una importante aclaración, la matriz todavía no incluye resultados académicos o competencias académicas o escolares que se desean alcancen los estudiantes. Este aspecto ha generado una gran discusión sobre: cuáles resultados se desean alcanzar, cómo definir y describir tales resultados,

y qué procesos o mecanismos se requieren para evaluarlos. Este tema ha sido debatido, pero no ha alcanzado un nivel de maduración como para proponer algunos indicadores.

TABLA 5. INDICADORES DEL ÁMBITO ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN

| ESCUELA ORGANIZADA Y CON PARTICIPACIÓN | |
|--|--|
| Nivel Escuela General | |
| 12 El director toma en cuenta la opinión y participación de alumnos, maestros y padres de familia para alcanzar las metas educativas del centro escolar. | 13. En el centro escolar se realizan actividades de convivencia con las familias. |
| 14. Los padres de familia participan en las actividades de la escuela y del grupo escolar. | 15. En el centro escolar está en funcionamiento el comité de padres de familia, participación social y de escuela segura, seguridad. |

El último bloque contempla aspectos sobre la participación de las familias y la toma de decisiones sobre el centro escolar.

Esta matriz constituye la base para construir los instrumentos de evaluación de los centros de educación indígena. En el siguiente apartado se presentarán más detalles de los mismos.

3.5. Establecer mecanismos y programas coherentes de evaluación de la calidad educativa

El siguiente paso consiste en desarrollar los procedimientos para realizar la evaluación. En este paso hay varias tareas interrelacionadas: a) construir herramientas de evaluación utilizando los indicadores que se han elaborado; b) establecer los objetivos; c) definir el tipo de evaluación; d) establecer las figuras que realizarán el trabajo; e) la utilización de la información dentro del sistema educativo, entre otros. Informamos algunos avances de este paso de la metodología.

En el proyecto se han establecido algunos criterios para crear un programa de mejoramiento de la calidad de los centros indígenas. Los objetivos de la evaluación son cuatro: 1) conocer la realidad de las escuelas; 2) mejorar los procesos de enseñanza; 3) conocer fortalezas y debilidades de los centros escolares, 4) invitar a otros a participar en el proceso de mejora.

También se ha construido un instrumento de evaluación que utiliza los 37 indicadores de la matriz. Esta herramienta se compone de dos niveles: escuela general y aulas. Los siguientes cuadros muestran algunos ejemplos del instrumento.

CUADRO 1. EJEMPLO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL ESCUELA GENERAL

| | | | | |
|---|--|---|--|------------------------------|
| 3 | La escuela tiene salones limpios, ventilados, con luz y buen estado. | D. No están limpios ni con mantenimiento. | TF. Están limpios. | F. Limpios y en buen estado. |
| Requiere de observación de la escuela. Comentarios: | | | | |
| 9 | Las instalaciones de la escuela son seguras. | D. No son seguras. | TF. Hay áreas inseguras (escaleras sin barandal, hoyos en patios). | F. Son seguras. |
| Requiere de observación en la escuela. Comentarios: | | | | |

Como se muestra en el cuadro 1, el instrumento numera el indicador, presenta el indicador completo e incluye los criterios para emitir el juicio de valor. Existen tres niveles: Debilidad (D); Tránsito a fortaleza (TF); Fortaleza (F). Para que los evaluadores emitan el nivel (F) se necesita cumplir con todas las

cualidades que demanda el indicador. En la parte inferior del indicador se marca el procedimiento para obtener el indicador. Los principales mecanismos son: observación, revisión de documentos y entrevista al director o docente.

CUADRO 2. EJEMPLO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL AULA

| | | | | |
|-----------|--|--|---|---|
| 1 | El docente habla la lengua indígena de la región y la utiliza durante la jornada diaria. | D. No habla la lengua indígena. | TF. Utiliza palabras sueltas y frases cortas. | F. La utiliza durante la jornada diaria. |
| | Requiere de observación del aula. Comentarios: | | | |
| 11 | El docente se dirige a sus alumnos con palabras amables, explica las razones de sus decisiones, toma en cuenta su opinión. | D. No usa palabras amables ni explica. | TF. Usa palabras amables. | F. Usa palabras amables, explica y toma en cuenta su opinión. |
| | Requiere de observación del aula. Comentarios: | | | |

Para los indicadores del nivel de aula se requiere de observar la jornada de trabajo completa para tener las evidencias necesarias y poder emitir el juicio valorativo. Existe un espacio de comentarios que el evaluador utiliza para anotar aspectos relevantes relacionados con el indicador, describir acciones o circunstancias, preguntas que desea realizar al docente o director para tener mayor certeza en la emisión del juicio. El instrumento también incluye un guión de entrevista a directores y docentes.

Con el propósito de conocer el punto de vista de las familias y los estudiantes sobre los centros se han creado dos guiones de entrevista adicionales. Las preguntas se vinculan directamente con los objetivos propuestos para la evaluación y sobre el mundo que se quiere vivir.

Las próximas tareas del proyecto consisten en realizar ejercicios de evaluación en pocos centros para afinar la metodología general y las herramientas. Y en diseñar un mecanismo de acompañamiento basado en las evidencias obtenidas en la evaluación para impulsar planes específicos de mejora de los centros. Estas actividades se desarrollarán en una serie de talleres en los meses próximos.

4. PELIGROS OBSERVADOS EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Antes de llegar a los comentarios finales, nos gustaría reflexionar sobre los riesgos y amenazas de los procesos de evaluación de la calidad. México está realizando evaluaciones en varios niveles del sistema educativo, sin embargo, los argumentos que se utilizan para defender estas actividades suelen ser superficiales. Glazman (2003, p. 81) presenta algunas de las creencias sobre el tema pero que no han recibido evidencias sólidas de su fiabilidad:

- "Hay un mejoramiento automático de las instituciones educativas como consecuencia de las evaluaciones de calidad.
- La difusión de resultados de una evaluación conduce automáticamente a las instituciones educativas a buscar soluciones para mejorar sus niveles de formación.
- La evaluación en general y la medición de la calidad son precisas y claras, y resultado del consenso de los evaluadores entre sí, y de los evaluadores y evaluados".

La evaluación por sí misma no genera el mejoramiento de la calidad educativa, y los procesos usuales de difusión de los resultados no crea las condiciones para que los centros escolares modifiquen sus acciones. Si bien, las evaluaciones muestran y describen los niveles de inequidad y desigualdad existentes, hasta el momento, no contribuyen a disminuir las brechas detectadas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El filósofo Karl Popper (1994) hace la siguiente afirmación: Todos los seres vivos van a la búsqueda de un mundo mejor. Con ese espíritu quisiéramos terminar este artículo enunciando algunas consideraciones finales.

Primero, el sistema educativo mexicano ha respondido a un concepto de justicia utilitario que ha impulsado el avance cuantitativo de indicadores tales como el acceso a la educación pública, la disminución del analfabetismo, años de escolaridad, tasas de deserción. En un siglo, pasamos de tener al 80% de la población analfabeta a tener al 90% alfabetizada y a universalizar la educación primaria. Sin embargo, este mismo sistema educativo al responder a las necesidades de la mayoría ha generado una terrible inequidad y desigualdad a las comunidades originarias de México. Este es uno de los efectos más perniciosos del modelo de justicia utilitario en donde las minorías o grupos específicos se mantienen en condiciones no deseables por el "bien de la mayoría", y si es necesario, deben de permanecer en esa situación si ello permite que la mayoría obtenga todavía mayores niveles de bienestar (Rawls, 2006; Sen 2010). Hay que reconocer que la revolución mexicana del siglo XX logró mitigar los efectos de una sociedad basada en los privilegios, el sistema de educación creció de manera exponencial y abrió oportunidades para una gran parte de los mexicanos, todo ello, basado en un modelo único, un lenguaje nacional único, con un currículo universal. Pero el coste ha sido muy alto, especialmente para las culturas originales del territorio mexicano. Por ello, es necesario trasladar la noción de justicia basada en preceptos utilitaristas a una justicia basada en los logros. Coincidimos con Sen (2010, pp. 50-53) cuando afirma que la justicia no puede ser indiferente a las vidas que las personas pueden realmente vivir, pues la justicia no consiste en tratar de conseguir, o soñar en alcanzar, una sociedad perfectamente justa, sino también en evitar la injusticia manifiesta.

Segundo, los resultados de investigaciones, evaluaciones y diagnósticos muestran que los sistemas de educación indígena tienen una baja calidad educativa. Los docentes y principalmente los niños y las niñas de comunidades indígenas se encuentran en situaciones adversas y en franca desventaja para desarrollar sus potencialidades y capacidades. Mejorar estas condiciones trasciende al esfuerzo solitario del sistema educativo. La contribución más significativa del sistema escolar es cumplir su objetivo primario: lograr que los niños y las niñas aprendan y aprendan a aprender por el resto de su vida. Los centros escolares tienen que esforzarse por crear las condiciones para que esto ocurra. Para ello, es necesario tener buena calidad educativa desde un enfoque integral.

Tercero, bajo la perspectiva pluralista, creemos encontrar un vínculo entre los conceptos de justicia social y evaluación de la calidad que vale la pena analizar y profundizar. Este vínculo se puede observar en dos niveles: a) construir sistemas y herramientas de evaluación de la calidad más pertinentes para los sistemas educativos o centros educativos que atienden a los grupos que han sido identificados como los más susceptibles de sufrir injusticias e inequidades. La pertinencia se puede establecer al utilizar procesos de discusión y razonamiento público entre: autoridades, prácticos de la educación, padres de familia, estudiantes y expertos. Si no deseamos perpetuar las injusticias necesitamos escuchar con atención los

problemas y los anhelos de los integrantes de los grupos más vulnerables; b) una manera de escapar de la racionalidad técnica es utilizar el pensamiento utópico como mecanismo para impulsar cambios en los modos cotidianos de pensar y de actuar que pueden estar contribuyendo a perpetuar o ahondar la inequidad y la injusticia; ya que nos obliga a pensar en: ¿En qué clase de mundo queremos vivir?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial. (2001). *Informe sobre el desarrollo mundial 2000-2001. Panorama general. Lucha contra la pobreza: oportunidad, potenciamiento y seguridad*. Recuperado de la página de Internet del organismo <http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/WDR/Spoverv.pdf>.
- Banco Mundial. (2005). *Informe sobre el desarrollo mundial 2006. Panorama general. Equidad y desarrollo*. Recuperado de la página de Internet del organismo <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2006/Resources/477383-1127230817535/0821364146.pdf>.
- Briones, I. M. (2009). El uso del velo islámico en Europa. Un conflicto de libertad religiosa y conciencia. Especial referencia a Francia, Alemania, Reino Unido, España e Italia. *Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época*, 10, pp. 17-82. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/der/02120364/articulos/ANDH0909110017A.PDF>.
- Caballero, J. F. (2006). La teoría de justicia de John Rawls. *Iberofórum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(2), pp. 1-22. Recuperado de http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/2/pdf/francisco_caballero.pdf.
- Centro de Estudios de la Finanzas Públicas. (2008). *Distribución del ingreso y desigualdad en México. Un análisis de la ENIGH 2000-2006*. Recuperado de la página de Internet del organismo <http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/2008/cefp0092008.pdf>.
- Concha, M. (2003). El compromiso por la justicia social, una exigencia de la ética cívica y política. *Contaduría y Administración*, 211, pp. 31-38. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rca/211/RCA21105.pdf>.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- De la Torre, C. (2005). Justicia social, democracia y derechos humanos en América Latina. *Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época*, 6, pp. 673-701. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/der/02120364/articulos/ANDH0505110673A.PDF>.
- Dickens, C. (2007). *Historia de dos ciudades*. Madrid: Alianza.
- Drucker, P. (1990). *Las nuevas realidades*. México: Hermes.
- Enríquez, J. (2007). *Mientras el futuro te alcanza. Cómo la genómica y otras tecnologías están cambiando tu vida, trabajo, salud y riqueza*. México: Grijalbo.
- Ferrás, C. y Paredes, X. (1999). Reflexiones sobre justicia social y desarrollo alternativo en América Latina. ¿Desarrollo local, desarrollo sostenible y/o ecosocialismo? En Santos, A., Rodríguez, R., Mascarenhas, J. (Coord.), *I Seminario Internacional sobre Perspectivas de Desarrollo en Iberoamérica - Desarrollo Local y Regional en Iberoamérica*, pp. 81-96. Recuperado de http://www.xoan.net/recursos/justicia_social.pdf.

- Gago, P. F. (1994). Los principios de la justicia social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 7, pp. 87-107. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/trs/02140314/articulos/CUTS9494110087A.PDF>.
- Glazman, R. (2003). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós
- Gobierno del Estado de Michoacán. (2003). *Plan estatal de desarrollo del Estado de Michoacán de Ocampo, 2003-2008*. Morelia: GEM.
- Gobierno del Estado de Michoacán. (2008). *Plan estatal de desarrollo 2008-2012*. Morelia: GEM.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.
- Hausmann, R. y Székely M. (1999). Inequality and the family in Latin America. *IDB Working Paper Series*, 393. Recuperado de <http://www.hks.harvard.edu/fs/rhausma/WP/pubWP-393.pdf>.
- Harris, P. (2005). *El Funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: FCE.
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2009). *Internal displacement. Global overview of trends and developments in 2008*. Geneva: IDMC. Recuperado de <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/7076.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2009). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE.
- Martínez, J. F. (2006). La calidad educativa en los jardines de niños en zonas rurales. En Rosas, L. (Coord.) (2006). *La educación rural en México en el siglo XXI*. México: CEE ICREFAL.
- Myers, R. y Martínez, J. F. (2003). *Educación Preescolar en Dos Pueblos de la Mixteca Alta: un estudio comparativo* (Estudio de caso presentado a la Secretaría de Educación Pública y UNICEF) Recuperado del sitio de Internet ACUDE Hacia una cultura democrática. A.C. <http://www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/Estudio-Comparativo-Fase2.pdf>.
- Navarrete, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI/PNUD.
- Popper, K. (1994). *En Busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.
- Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. México: Debate.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la Justicia*. México: FCE.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación del estado de Michoacán. (2010). *Resumen estadístico de inicio de curso 2009-2010*. Recuperado de <http://educacion.michoacan.gob.mx/images/stories/escuelas/2009-2010.pdf>.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

- Surowiecki, J. (2005). *Cien mejor que uno. La sabiduría de la multitud o por qué la mayoría es más inteligente que la minoría*. Barcelona: Urano.
- Tedesco, J.C. (2010). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- Tiana, A. (1999). *La evaluación de la calidad de la educación: modelos, conceptos e instrumentos*. Originalmente publicado como: La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 7(22), pp. 25-46. Recuperado de <http://www.mec.es/cesces/seminario-2006/ponencia-tiana.pdf>.
- Tello, C. (Mayo, 2010). *Sobre la desigualdad en México: los años recientes*, presentado en XII Reunión de Economía Mundial. Caminos para superar la crisis, Santiago de Compostela, España. Recuperado de <http://www.usc.es/congresos/xiirem/pdf/58.pdf>.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO: París.
- Winkler, D. y Cueto, S. (Ed.) (2004). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones\Libros&Archivo=EtnicidadRazayGenero.pdf>.



EFICACIA DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO EN ADMINISTRACIÓN. UN AUTODIAGNÓSTICO A TRAVÉS DEL MODELO CIPP

EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL PROGRAM OF ADVANCED UNIVERSITY TECHNICIAN IN ADMINISTRATION. A SELF-DIAGNOSTIC THROUGH THE CIPP MODEL

EFICÁCIA DO PROGRAMA EDUCATIVO DE TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO. UM AUTODIAGNÓSTICO ATRAVÉS DO MODELO CIPP

Javier Damián Simón y Eusebio Montes Pauda

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art9.pdf>

Fecha de recepción: 26 de enero de 2011

Fecha de dictaminación: 06 de marzo de 2011

Fecha de aceptación: 18 de marzo de 2011

En este trabajo se evalúa la eficacia del Programa Educativo (PE) de Técnico Superior Universitario en Administración (TSUA) que oferta la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (UTCGG), perteneciente al subsistema de Universidades Tecnológicas de México (UT's) cuya misión es ofertar programas cortos de educación superior con una formación de carácter práctica, con lo que pretende que los graduados respondan a las exigencias del sector productivo de bienes y servicios (CGUT, 2000). En este contexto resulta importante para la Dirección de la carrera de TSUA hacer una evaluación sistémica incluyendo componentes del contexto, insumos, procesos y productos a fin de corroborar el grado de cumplimiento de su desempeño según los lineamientos que se establecen desde la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT), órgano rector a nivel nacional de dicho subsistema.

En el programa de TSUA no se habían llevado a cabo investigaciones impulsadas desde la Dirección en las que se tomaran en cuenta la opinión de los egresados, empleadores, estudiantes en activo y docentes, por lo que no se contaba con información que permitiera evaluar la eficacia del PE en cuanto al cumplimiento del perfil profesional, impacto de la formación de los egresados en el campo laboral, caracterización del trabajo que efectúan los egresados, sus trayectorias laborales, eficacia de las estadías profesionales, características del proceso de enseñanza y, cumplimiento del modelo educativo. Sin embargo, atendiendo a intereses personales se empezaron a efectuar algunos estudios de manera independiente que, a pesar de tomar como objeto de estudio a la carrera de TSUA, no se articulaban entre sí presentándose la situación descrita por Perassi (2009), quien afirma que en el ámbito educativo "se indaga poco acerca de las intervenciones consumadas. Se enuncia la evaluación a realizar – frecuentemente en la etapa final de un programa– pero muy pocas veces se publican informes que socialicen los resultados alcanzados". Tomando como referente lo anterior se decidió sistematizar y articular los resultados obtenidos en cada una de las experiencias desarrolladas, acumular saberes en torno al tratamiento de ciertas problemáticas recurrentes y aprovechar la información de cada una de las investigaciones para llevar a cabo una evaluación sistémica del grado de eficacia del PE de TSUA.

1. MARCO CONCEPTUAL: EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. La evaluación y su importancia para elevar la calidad de la educación superior

La educación superior, al ubicarse en la cúspide de la pirámide del sistema educativo, está obligada - sobre todo si es de carácter pública- a rendir cuentas a la sociedad que la ha sostenido pues se espera que cumpla bien sus funciones sustantivas como son la generación de conocimientos, la formación de profesionales, técnicos y líderes para el desarrollo económico, político y social. De allí la importancia de evaluar la eficacia del cumplimiento de dichas funciones (Gago, 2002). La eficacia, la equidad y la calidad que se reclaman a los servicios públicos por parte de los usuarios han llevado a las administraciones educativas a políticas de regulación y control a través del desarrollo y puesta en práctica de diversos sistemas de evaluación, mismos que deben atender aspectos tanto internos como externos (Ruiz, 2008; Damián y Arellano, 2009).

El término evaluación denota varios significados dependiendo de los agentes involucrados y de los objetivos que persigue la misma; así, a veces se le concibe como una actividad constructiva pues mediante sus resultados se pueden hacer mejoras en los programas o acciones que se han llevado a cabo, pero en ocasiones se le ve como una actividad destructiva, sobre todo cuando pesa la opinión de que la

evaluación cumple una función fiscalizadora. Stufflebeam y Shinkfield (1995) conciben a la evaluación como:

“el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y proponer la comprensión de los problemas implicados” (STUFFLEBEAM Y SHINKFIELD, 1995: 183).

En el ámbito educativo la evaluación será el “medio por el cual valoramos y conocemos una situación educativa, bien en su proceso, bien en un momento determinado, pudiendo conocer la efectividad de la actividad” (Moreno, 2009: 564). Para Weiss (2004), la Investigación Evaluativa tiene como objeto “medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la programación futura” (Weiss, 2004: 16).

Puesto que los sistemas educativos se caracterizan por su alto grado de complejidad la evaluación de la calidad en este rubro no puede reducirse a una dimensión, sino más bien considerar insumos, procesos y productos, así como recursos y necesidades del entorno o contexto y deberá cubrir al menos las cinco dimensiones siguientes (Martínez, 2007):

- a) Relevancia: entendida como la cualidad de un sistema educativo que define objetivos curriculares adecuados a las necesidades de la sociedad en que se sitúa.
- b) Eficacia interna y externa: entendiendo por ello que el sistema educativo logre que una alta proporción de sus destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto previsto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje.
- c) Impacto: que se dará cuando el sistema consiga que los aprendizajes alcanzados por los alumnos sean asimilados por ellos en forma duradera y se traduzcan en comportamientos fructíferos para la sociedad y los propios individuos.
- d) Suficiencia y eficiencia: si el sistema cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y los aprovecha de la mejor manera, evitando despilfarros y derroches.
- e) Equidad: si tiene en cuenta la desigual situación de alumnos, familias, comunidades y escuelas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible.

Los sistemas de evaluación de la calidad de la educación atendiendo a los objetivos que persiguen se clasifican en dos grupos: los que evalúan para determinar niveles de calidad y los que evalúan para mejorar la calidad. Tyler y Bernasconi (1999) mencionan que la evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) atiende a dos objetivos: el de protección al consumidor y el de rendición de cuentas, y que dichas evaluaciones pueden ser abordadas desde la dimensión gubernamental y la institucional. Con la finalidad de que la evaluación cumpla con los dos cometidos mencionados coincidimos con Arbós (2003), quien menciona que es necesario un nuevo paradigma evaluativo emergente que debe sustentarse en cuatro principios fundamentales:

- a) Priorizar finalidades, es decir, evaluar la consecución de los objetivos propuestos, por lo que la evaluación deberá moverse en el continuo de la lógica centrada en los insumos (recursos), a una lógica centrada en los procesos y en los resultados que originan dichos procesos.

- b) Imputabilidad, es decir, que las instituciones educativas den cuenta a la sociedad de su eficacia y efectividad.
- c) Subsidiariedad, procurando que las decisiones se tomen en el mismo nivel en que deban aplicarse y en la cual se lleva a cabo la evaluación respectiva.
- d) Autoorganización y autodesarrollo, es decir, cada institución educativa debe ser un núcleo fundamental de reflexión y de innovación al servicio de la calidad educativa.

1.2. La evaluación desde la dimensión gubernamental

En el contexto latinoamericano si bien es cierto que se ha avanzado en cuanto a impulsar en las universidades la cultura de la evaluación, ésta en su gran mayoría todavía es producto de la iniciativa gubernamental, es decir, dichas autoridades están “más preocupadas que las universidades, de la protección al consumidor y de la rendición de cuentas” (Tyler y Bernasconi, 1999: 5). En el caso de México, para la evaluación de programas educativos en la educación superior se utilizan cinco categorías de análisis: eficacia, eficiencia, pertinencia, trascendencia y equidad. Dichas categorías son utilizadas de forma más estricta en la evaluación gubernamental realizada por una red de organismos y programas especializados entre los que destacan el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET), el Consejo Nacional de Educación Odontológica (CONAEDO), el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de Contaduría y Administración (CACECA), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), entre otros.

En cuanto a los objetos y sujetos que se evalúan en una IES, el repertorio de componentes (*inputs*), de procesos y resultados (*outputs*) será diferente según los propósitos y el grado de precisión que se desee tener, pero hay algunos que son primordiales e incluso inevitables entre los que según Gago (2002), destacan los siguientes:

- a) Componentes o insumos: profesores e investigadores, estudiantes, currículo, planes y programas de cursos, infraestructura física y tecnológica (incluye bibliotecas e infotecas), patrimonio y recursos económicos disponibles, dirigentes, autoridades y administradores, cuerpo de leyes y normas y reglamentos.
- b) Procesos: enseñanza–aprendizaje, investigación y desarrollo de tecnologías; contratación, promoción y permanencia del personal académico y administrativo; designación de autoridades y funcionamiento de cuerpos colegiados; admisión, permanencia, promoción y certificación de estudiantes; adquisición, uso, operación y mantenimiento de las instalaciones físicas y la infraestructura tecnológica; planeación del desarrollo institucional (incluye las prácticas de evaluación); administración y ejercicio de los recursos económicos; consecución de recursos económicos y bienes patrimoniales y; legislación y adopción de prácticas de gobierno institucional.
- c) Resultados: clima institucional e imagen en la sociedad, cobertura en la atención de la demanda, aprendizaje alcanzado por los estudiantes, tasa de profesionales titulados (graduados), patentes registradas, obra publicada (libros, artículos, tesis, producción artística), servicios proporcionados (asesoría técnica, asistencia social), entre otros.

1.3. La evaluación desde la dimensión institucional

Poco se sabe de las motivaciones que llevan a las IES a establecer mecanismos de evaluación diferentes a las exigidas e implementadas por las autoridades gubernamentales, lo que queda claro es el hecho de que la evaluación es una responsabilidad de las propias IES pues nadie mejor que ellas están en mejores condiciones para llevar a cabo esta actividad de manera amplia, sistemática y de forma permanente y cotidiana; la estrategia que mejor contribuye a la mejora de una institución o programa educativo es la autoevaluación pues ésta investiga si la institución o el programa hace lo que indica su misión y define estrategias y acciones de mejora de las debilidades identificadas en la autoevaluación (Tyler y Bernasconi, 1999; Gago, 2002). Es importante mencionar que para la evaluación institucional no existe un criterio único y válido para ser aplicado a todas las IES por igual ni un modelo único de excelencia, pretender hacer eso significa no reconocer que cada institución está inmersa en un contexto muy particular; conscientes de este hecho, en la evaluación institucional la tabla rasa debe ser "aquello que la institución es razonablemente capaz de lograr en función de su misión, sus objetivos particulares y su realidad presente" (Tyler y Bernasconi, 1999: 15).

En el caso de la evaluación de la educación superior, "el objeto unitario de evaluación más operativo, conveniente y práctico es el programa educativo" (Gago, 2002: 41) pues por sus características le es posible fungir como un mediador para evaluar entidades mayores como un subsistema, una facultad y/o una escuela, así como también evaluar entidades más específicas como alumnos, profesores, infraestructura, servicios de apoyo, curriculum, entre otros. Es muy común que en la evaluación institucional de un PE el alumno juegue un papel de gran relevancia pues toda acción tendente a mejorar la calidad del proceso educativo incidirá en dicho personaje, lo anterior deja claro, entonces, que el alumno está ampliamente facultado para participar en la evaluación de la calidad de los servicios educativos que recibe o que recibió, en caso de que éste ya haya abandonado las aulas. Se han identificado siete factores de importancia que contribuyen al éxito en el desarrollo de la evaluación institucional (Tyler y Bernasconi, 1999):

- a) Líderes comprometidos con la evaluación, para lo cual el rector, directores de carreras y el equipo administrativo deben apoyar incondicionalmente la evaluación.
- b) Una misión institucional realista, no la que en muchas ocasiones se exhibe en las paredes de la institución, sino los objetivos que de manera realista se pretendan alcanzar a medio plazo si se actúa con eficiencia.
- c) Motivación interna, que conciba a la evaluación como una necesidad interna y no una demanda impuesta por el estado y que además sus resultados son útiles para beneficio propio.
- d) Mentalidad evaluativa, tomar la evaluación como una oportunidad y no como una amenaza, reconocer las debilidades y hacerles frente, poner fin a la falacia de que todos los académicos, departamentos, facultades y programas educativos son iguales de buenos en su desempeño.
- e) Capacidad técnica del equipo autoevaluador, es decir, los académicos y personal administrativo que integran este equipo deben dominar los sistemas y procedimientos de autoevaluación.
- f) Participación de toda la comunidad, no referido a conformarse con contestar encuestas o

entrevistas sobre el estado de la institución o programa educativo, la comunidad debe conocer los datos generales, revisar y confirmar o suspender sus opiniones sobre la base de la evidencia obtenida.

- g) Garantizar el cambio, pues la autoevaluación va dirigida a la mejora y al cambio en las prácticas, de no ser así se socava la confianza en el proceso evaluatorio.

1.4. La evaluación de programas educativos y sus etapas

Antes de enumerar las etapas que implica la evaluación de Programas Educativos, debemos entender que esta actividad se define como "el proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa valiosa, válida y fiable orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado" (Ruiz, 2008: 15).

Si es bien es cierto que existen diversas metodologías para llevar a cabo la evaluación de PE, coincidimos con Ruiz (2008), en el sentido de que en todo proceso evaluatorio se distinguen tres momentos: la elección y recogida de datos e información relativa a la calidad sobre el programa a evaluar, la valoración utilizando los criterios y referencias preespecificadas y, la toma de decisiones para promover las mejoras necesarias. Dentro de estos tres momentos destacan dos actividades importantes: el proceso de desarrollo del programa y la evaluación de los resultados. Para evaluar la etapa de proceso o desarrollo de un programa educativo, Cabrera (2000) propone cuatro constructos como criterios que debe guiar la valoración de dicho proceso:

- a) Las oportunidades (temporales, curriculares o de otra índole) que los alumnos han tenido para aprender determinados objetivos.
- b) Las motivaciones y estímulos del medio instructivo que impulsan y estimulan al aprendizaje en los alumnos.
- c) La estructura y tipo de material instructivo.
- d) Los tipos y formas de los ejercicios de aprendizaje (calidad pedagógica e instructiva de los mismos) adecuada al programa y sujetos implicados en el mismo.

De igual manera, considera que para evaluar los resultados o productos obtenidos de un proceso educativo es necesario comparar:

- a) Los resultados obtenidos con los objetivos propuestos en el programa (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes).
- b) El estado inicial de los participantes con respecto a los objetivos instructivos del programa con el estado final después de la aplicación del mismo.
- c) Resultados esperados con la transferencia de éstos al ámbito profesional, laboral, familiar, etc., con su respuesta a las necesidades del sujeto.

1.5. El modelo de evaluación CIPP

Existen varios modelos útiles para evaluar PE, sin embargo, dado el enfoque que se utiliza en este trabajo nos centraremos en describir brevemente el modelo de evaluación CIPP. Este modelo propuesto por Daniel L. Stufflebeam entre 1968 y 1971 se enfoca en la evaluación sistémica de los contextos, insumos,

procesos y productos de una entidad. Tiene el propósito general de “brindar a los clientes de la evaluación, información válida y actualizada que les permita identificar las áreas necesitadas de desarrollo y mejora” (Guerra, 2007: 49). Esta evaluación es concebida como una actividad que a largo plazo puede estimular, ayudar o mejorar los esfuerzos para que una organización o parte de ésta se fortalezca o mejore, sin embargo, en ocasiones, como producto de los resultados de dicha evaluación tal vez sea necesario recomendar anular o desechar el programa u objeto evaluado.

La evaluación CIPP puede ser aplicada bajo el enfoque formativo y el acumulativo en los cuales da respuesta a interrogantes muy particulares. En el enfoque formativo responde a ¿qué debe hacerse y cómo?, ¿se está haciendo actualmente? y, ¿se está haciendo con éxito?; mientras que bajo el enfoque sumativo de manera retrospectiva responde a las interrogantes: ¿se cubrieron las necesidades importantes?, ¿estuvo el esfuerzo bien guiado?, ¿estuvo el servicio diseñado y ejecutado de acuerdo a lo requerido? y, ¿tuvo éxito ese esfuerzo?

Este modelo concibe la evaluación como una “investigación sistemática del valor o mérito del objeto evaluado” (Guerra, 2007: 49). Lo anterior conlleva una forma de evaluación en dos planos muy diferenciados pues el *mérito* es referido a la calidad intrínseca o excelencia sin tener en cuenta su utilidad, mientras que el *valor* es referido a un aspecto extrínseco traducido en el grado de utilidad para satisfacer las necesidades detectadas. Son cinco los objetivos que persigue la metodología CIPP: 1) valoración del estado global del objeto, programa o política educativa, 2) identificación de deficiencias, 3) identificación de virtudes que pueden ayudar a subsanar las deficiencias, 4) diagnóstico de los problemas cuya solución puede mejorar el estado del objeto y, 5) caracterización del marco en que se desarrolla el programa (Bausela, 2003).

2. LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS MEXICANAS

2.1. Misión

La misión de las Universidades Tecnológicas y de los Programas Educativos que oferta es “establecer y acreditar socialmente la modalidad de programas cortos de educación superior y promover la oferta de este tipo de programas en otras instituciones públicas y privadas” (CGUT, 2000: 18).

2.2. Funciones

Para lograr su misión, las UT's deben llevar a cabo tres funciones sustantivas (UTN, 1999):

- Ofrecer estudios de nivel postbachillerato a los jóvenes de los sectores sociales desfavorecidos que no tendrían otra oportunidad por falta de recursos, así como a los estudiantes procedentes de grupos vulnerables como es el caso de las poblaciones indígenas, vinculándolos con los sectores productivos para mejorar su empleabilidad.
- Ofrecer carreras que respondan a los requerimientos tecnológicos y organizativos de la planta productiva de bienes y servicios, es decir, con un alto grado de pertinencia.
- Responder a la necesidad de cuadros profesionales (mandos medios) que requiere la planta productiva en proceso de modernización, acorde con los avances científicos y tecnológicos contemporáneos.

2.3. Objetivos

Los objetivos de los PE de las Universidades Tecnológicas se concretizan en dos grupos (Vela, 2001):

- a) Objetivo general: ofrecer a los estudiantes una formación intensiva que les permita incorporarse en corto tiempo al trabajo productivo o continuar estudios de especialización.
- b) Objetivos específicos:
 - Impartir estudios de calidad y de formación polivalente que permitan al egresado desempeñarse profesionalmente en una amplia gama de actividades productivas.
 - Combinar los estudios en el aula, taller y/o laboratorio, con prácticas y estadías en la planta productiva de bienes y servicios.
 - Impulsar aptitudes, conocimientos y habilidades del estudiante para que pueda desempeñarse profesionalmente en el mercado laboral, prestar sus servicios libremente o instalar su propia empresa.

2.4. Proceso de enseñanza-aprendizaje

En las UT's el proceso de Enseñanza Aprendizaje (E-A) descansa en cuatro niveles (Vela, 2001: 1) enseñanza teórica orientada al aprendizaje de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, 2) trabajo dirigido para el análisis en la solución de problemas, 3) enseñanza de métodos instrumentales para desarrollar aptitudes técnicas y, 4) trabajo en equipo para el análisis de estudios de caso, incluyendo la participación en proyectos académicos. Para lograr un proceso de E-A de calidad, según la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT), se deberán desechar los procedimientos memorísticos y rutinarios propiciando que la educación sea predominantemente formativa, para lo cual se deben tomar en cuenta los siguientes lineamientos (UTN, 1999)¹:

- Las clases deben de caracterizarse por ser 70% prácticas y 30% teóricas.
- Fomentar el aprendizaje promoviendo la participación y las aportaciones personales del estudiante a través de la libertad y cooperación en los trabajos escolares en un ambiente de colaboración.
- Transmitir las técnicas y las orientaciones necesarias para el uso de bibliotecas, centros de información y documentación a través de la iniciativa personal.
- Hacer operativos los objetivos del curso en sus aspectos aplicados y prácticos organizando el saber para propiciar la comprensión teórico-técnica, la previsión y el ejercicio profesional.
- Aproximar el ritmo y la organización de los trabajos escolares a los del ejercicio profesional, fomentando la capacidad de hacer proyectos.
- Impulsar la generación de valores y actitudes humanas en las relaciones de trabajo y con los

¹Como una forma de garantizar una enseñanza formativa, por instrucciones de la CGUT todas las UT's a partir del mes de Septiembre de 2010 ofertan sus programas educativos bajo el enfoque de competencias.

demás.

- Formar al estudiante en un ambiente que afirme su personalidad con hábitos de puntualidad, asiduidad, regularidad en el esfuerzo, capacidad de organización y en la organización de los propios estudios.

2.5. Personal docente

Para ajustar el proceso de E-A a las exigencias de los PE, se establece que el docente debe:

“tener un dominio pleno del modelo educativo, experiencia laboral, contar con la formación adecuada en las materias que imparte, fomentar el autoaprendizaje a través de la participación en clases, hábitos de investigación y trabajo en equipo, utilizar material didáctico aplicable en el ejercicio profesional y, los profesores de asignatura deben estar trabajando en la empresa en áreas afines a las asignaturas que imparta” (CGUT, 2000: 20).

Los profesores idóneos serán “aquellos que ejercen directamente en la planta productiva” y para aquellos que son “reclutados fuera de la planta productiva es conveniente programar estancias en la empresa y complementar así su formación teórico-práctica y pedagógica” (UTN 1999: 28). Para lo anterior es necesario que los profesores observen los siguientes lineamientos:

- Combinar el uso de medios tradicionales con medios técnicos audiovisuales, equipos para enseñanza programada, videos que contengan paquetes técnicos, *software* especializados, programas de difusión tecnológicas, entre otros.
- Difundir ampliamente las técnicas de autoaprendizaje.
- Utilizar materiales didácticos que tengan uso directo en el ejercicio profesional tales como: planos reales, folletos técnicos, catálogos e instructivos, manuales de normas y procedimientos, con el fin de asegurar la inserción del alumno en el proceso productivo.
- Efectuar prácticas previa programación en el taller/laboratorio y en la empresa.

2.6. Evaluación del aprendizaje

Puesto que el proceso de E-A en las UT's está orientado hacia una educación de carácter pragmático, la evaluación debe ser congruente con los objetivos que se persiguen en este tipo de formación, por lo que ésta debe de caracterizarse por ser:

- Sistemática. Al tomar en cuenta el desarrollo armónico de las facultades del estudiante, la información necesaria para el ejercicio eficaz, las operaciones y, en general, la formación en los contenidos que integran los grandes ejes del plan de estudios.
- Continua. Considerando los diferentes momentos del hecho educativo y su integración en el proceso que conduce al cumplimiento de los objetivos de un curso y los del perfil profesional.
- Flexible. Adaptándose a las diferentes formas de cursos, según se enseñe a través del aula, prácticas en el laboratorio/taller, prácticas en la empresa, conferencias, seminarios, etc.
- Integral. Contemplando los ejercicios relacionados con la teoría y la técnica científica, con la práctica profesional y con problemas reales que presente el campo productivo.
- Regresiva y prospectiva. Verificando la calidad y el nivel de lo aprendido en el proceso de E-

A, así como detectando el nivel de propuesta e iniciativa que, sobre todo en problemas reales, manifieste el estudiante.

2.7. Vinculación

En las UT's la vinculación con el sector productivo es uno de los aspectos medulares en que se fundamenta el modelo educativo. El proceso de vinculación se da en tres etapas: 1) actividades relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje que incluyen visitas de inducción y visitas específicas² y, estancias y estadías profesionales³, 2) servicios que ofrece la UT en materia de educación continua, asesoría y consultoría y, 3) la investigación aplicada.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este trabajo fue evaluar la eficacia del programa educativo de TSUA a partir de las necesidades de los usuarios (contexto), las condiciones y recursos necesarios (insumos) para llevar a cabo la operatividad del programa (procesos) y conocer su impacto en el contexto interno y externo (productos) que permitan obtener información para tomar decisiones y mejorar el programa en cuestión. Para alcanzar el objetivo general se definieron cinco objetivos particulares:

1. Evaluar el grado de cumplimiento del perfil profesional de acuerdo a las funciones, actividades y tareas del ejercicio profesional de los graduados de TSUA así como las habilidades, actitudes y características personales de los mismos en respuesta al perfil solicitado por el empleador e, identificar las necesidades o exigencias profesionales a los que se enfrentan dichos graduados.
2. Analizar y caracterizar las trayectorias laborales de los egresados con la finalidad de evaluar sus logros a la luz de lo que se espera de un programa educativo de Técnico Superior Universitario.
3. Caracterizar el proceso de enseñanza desarrollado en el programa educativo de TSUA que permita evaluar su correspondencia con el modelo educativo propuesto para las UT's.
4. Evaluar la eficacia del programa educativo de TSUA y validar los servicios educativos que proporciona a partir de la opinión de los egresados y empleadores.
5. Evaluar la eficacia de la vinculación universidad-empresa a través del desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las estadías profesionales.

Para orientar el logro de los objetivos anteriores se plantearon ocho preguntas de investigación:

1. ¿En qué medida el programa educativo de TSUA responde a los intereses de los jóvenes que

² Las visitas de inducción consisten en efectuar un recorrido por las instalaciones de una empresa para que los alumnos conozcan y entiendan los procesos y actividades de manera general, se efectúan en los primeros tres cuatrimestres de la carrera. Las visitas específicas se llevan a cabo en un área determinada de la empresa (reclutamiento y selección de personal, compras, nómina, etc.), su objetivo es reforzar los conocimientos teóricos del alumno en tópicos selectos y se llevan a cabo en los últimos dos cuatrimestres.

³ La estancia profesional es un periodo de práctica en una empresa durante un mes para que el alumno aplique los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en clase, mientras la estadía profesional es una práctica llevada a cabo en el último cuatrimestre de la carrera, en este periodo se espera que el alumno resuelva un problema específico de la empresa desarrollando e implementando un proyecto bajo la supervisión de un asesor de la universidad (asesor académico) y uno de la empresa que generalmente funge como su jefe inmediato (asesor empresarial).

- demandan educación superior?
2. ¿Cómo valoran los empresarios la figura del TSUA?
 3. ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza más frecuentes y en qué medida facilitan una formación polivalente, flexible y vinculada con el sector productivo?
 4. ¿Cuál es la opinión de los egresados acerca de la organización interna del programa educativo de TSUA, así como de la organización institucional?
 5. ¿Cuál es el grado de articulación existente entre el perfil profesional del TSUA y las nuevas exigencia de calificación presentes en el mundo del trabajo?
 6. ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que los egresados de TSUA han adquirido, cuáles son sus principales fortalezas y cuáles sus limitaciones?
 7. ¿En qué medida el desempeño de los estudiantes durante la estadía profesional satisfacen las necesidades de los empresarios?
 8. ¿Cuál es la caracterización de las trayectorias laborales de los egresados de TSUA?

4. METODOLOGÍA

El trabajo es una investigación evaluativa en la que se empleó la metodología CIPP, atendiendo al momento de su realización es formativa pues se miden efectos en algunas actividades durante el desarrollo del programa, y sumativa o ex-post porque al término del programa da cuenta de los resultados finales (Correa, Puerta y Restrepo, 1996). Considerando que la calidad de un PE "involucra los procesos al interior de la escuela y su relación con el contexto y se pone de manifiesto en la actuación de sus egresados en el mercado laboral" (Silva, 2006: 27) y, tomando como referente los componentes de la metodología CIPP el proceso empleado para la evaluación incluyó el uso de una estructura relacional compuesta de cuatro dimensiones: de contexto (Características y actitudes del alumno), de insumo (Recursos básicos para ejecutar el PE), de proceso (Experiencias que recibieron los alumnos durante su tránsito por la universidad) y, de producto (Consecuencias del paso por la universidad para los egresados y los empleadores), (González, 2009). Para la evaluación, se trabajó con 40 variables en total, mismas que se muestran en la tabla 1.

Para la evaluación de las dimensiones según la metodología CIPP, se utilizó la información obtenida de cinco investigaciones llevadas a cabo previamente de manera independiente que tomaron como objeto de estudio al programa educativo de TSUA, así como información generada en los informes anuales emitidos por las autoridades de la institución. Las cinco investigaciones con sus objetivos principales fueron las siguientes:

- Un estudio de seguimiento de 60 egresados de las primeras cuatro generaciones que evaluó la eficacia del PE de TSUA y validó los servicios educativos que proporciona la dirección de la carrera a partir de la opinión de sus egresados (Damián, 2009).
- Un análisis del trabajo docente cuyo objetivo fue caracterizar el proceso de E-A en la formación profesional del TSU y comprobar su correspondencia con el modelo pedagógico dictado para las UT's (Velasco, 2006; Damián y Lozano, 2009).

- Un estudio de opinión que incluyó a 30 empleadores con el objetivo de evaluar el grado de cumplimiento del perfil profesional de acuerdo a las funciones, actividades y tareas del ejercicio profesional de los graduados de TSUA, así como las habilidades, actitudes y características personales de los mismos en respuesta al perfil solicitado por el empleador (Damián, Montes y Arellano, 2010).
- Un estudio de trayectorias laborales del TSUA en el cual se caracterizan dichas trayectorias, se describe el proceso de inserción laboral en el contexto socioeconómico y se evalúa el grado de vinculación de la situación concreta del trabajo con las competencias adquiridas en la universidad (Damián, 2010b) y,
- Un estudio sobre la eficacia del periodo de estadía profesional en el cual se recogen las opiniones de los alumnos, los empleadores y los docentes sobre las características del proceso de estadía profesional y evalúa si los conocimientos adquiridos por los estudiantes son útiles para llevar a cabo innovaciones y mejoras en los procesos administrativos y en la solución de problemas en las empresas (Montes, 2009).

TABLA 1. DIMENSIONES Y VARIABLES SUJETAS A ESTUDIO

| CONTEXTO | DIMENSIONES | | |
|--|---|--|--|
| | INSUMO | PROCESO | PRODUCTO |
| Características del alumno. -Personales de identificación. -Socioeconómico familiar. Actitud del alumno. -Hacia la carrera de TSUA. -Hacia la UTCG. | Alumnos. -Lugar de procedencia. -Bachillerato antecedente. -Calificación obtenida en bachillerato. Docentes. -Nivel académico. -Tipo de formación. -Experiencia docente. -Experiencia laboral. -Categoría laboral. -Experiencia en investigación. Recursos materiales. -Infraestructura (aulas, sala de cómputo, sala de idiomas, biblioteca, sanitarios, sala de medios, etc). -Materiales didácticos. -Medios didácticos. | Proceso de E-A. -Planeación de la enseñanza. -Desarrollo de la enseñanza. -Evaluación de la enseñanza. Actividades de vinculación. -Visitas de inducción y específicas. -Estancias y estadías. Organización académica y administrativa de la dirección de carrera. -Talleres, foros y congresos. -Atención del jefe de carrera. -Apoyo y atención para estancias y estadías. -Asignación de profesores y entrega de programas. Organización institucional. -Bibliotecas. -Sanitarios. -Servicios de vinculación. -Servicios Escolares. | Desempeño y satisfacción de los egresados. -Situación laboral y reconocimiento de la carrera. -Conocimientos y habilidades aprendidas. Satisfacción de empleadores. -Perfil profesional. -Conocimientos. -Funciones. -Habilidades. -Actitudes. Objetivos del PE de TSUA. -Sueldos. -Nivel jerárquico. -Tiempo para conseguir el primer empleo. -Coincidencia del trabajo con los estudios cursados. |

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 2 muestra las investigaciones previas e indica en cuál de las cuatro dimensiones fueron útiles para llevar a cabo la evaluación respectiva.

TABLA 2. INVESTIGACIONES PREVIAS UTILIZADAS PARA LA EVALUACIÓN CIPP

| DIMENSIONES | VARIABLES | INVESTIGACIONES PREVIAS |
|-------------|--|---|
| CONTEXTO | Características del alumno. Actitud del alumno. | Estudio de seguimiento de egresados. |
| INSUMOS | Alumnos. Docentes. Recursos materiales. | Estudio de seguimiento de egresados. Análisis del trabajo docente. Informe anual de actividades de la institución. |
| PROCESOS | Proceso de E-A. Actividades de vinculación. Organización académica y administrativa de la dirección de carrera. Organización institucional. | Estudio de seguimiento de egresados. Análisis del trabajo docente. Informe anual de actividades de la institución. Evaluación de la calidad de las estadías profesionales. |
| PRODUCTOS | Desempeño y satisfacción de los egresados. Satisfacción de empleadores. Objetivos del PE de TSUA. | Estudio de seguimiento de egresados. Estudio de trayectorias laborales. Estudio de opinión de los empleadores. |

Fuente: Elaboración propia.

5. RESULTADOS

5.1. Evaluación del contexto

5.1.1. Características personales y socioeconómicas de los alumnos

Su edad promedio es de 18.67 a 20.46 años. El 10% de los padres o tutores no cuenta con ninguna escolaridad (no saben leer ni escribir), 77% posee sólo educación básica, el 3% cuenta con bachillerato, y el 10% posee estudios de nivel superior. El 30% de los tutores son jornaleros agrícolas o campesinos, 27% trabaja por cuenta propia (obreros, albañiles, carpinteros, conductores, etc.), 33% son empleados no profesionales y el 10% se dedica a prestar servicios profesionales independientes. El ingreso promedio familiar mensual es de \$4,057.09 a \$6,342.91 y el 50% de las familias obtienen ingresos mensuales menores a \$4,000.00. A pesar de esta situación económica, el 63% de los egresados sostuvieron sus estudios mediante la ayuda de sus padres, el 10% por otros familiares (hermanos, tíos, etc.) y el resto por otros medios.

5.1.2. Actitud del alumno hacia la carrera y la Institución

Las condiciones socioeconómicas precarias de los estudiantes ha sido una condicionante para elegir a la UTCGG como la institución en la cual cursar sus estudios, el 33% la eligieron por la cercanía geográfica a su domicilio (bajo costo por transporte), el 30% lo hizo por las bajas cuotas de inscripción y por las becas otorgadas por la universidad (Damián, 2009). La selección de la carrera de TSUA también fue condicionada por el factor económico pues el 50% de los encuestados la eligieron por la corta duración de los estudios ante una urgente necesidad para incorporarse al campo laboral y obtener ingresos en un corto plazo.

5.2. Evaluación de los insumos

Para evaluar la dimensión de los insumos se incluyeron las características de los alumnos, los docentes y de los diversos recursos materiales con los que se dispone en el Programa Académico (tabla 3).

TABLA 3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN A LA DIMENSIÓN INSUMOS

| DIMENSIÓN | VARIABLES | EVALUACIÓN |
|-----------|---------------------|---|
| INSUMOS | ALUMNOS | <ul style="list-style-type: none"> • Procedencia: de zonas rurales o suburbanas (80%), el resto de zonas urbanas. • Tipo de bachillerato: Formación Tecnológica (27%) y Formación General (73%). • Figura jurídica del bachillerato: Institución pública (93%) e Institución privada (7%). • Promedio académico obtenido en el bachillerato: 8.4. |
| | DOCENTES | <ul style="list-style-type: none"> • Habilitación académica: el 10% posee nivel técnico, el 70% tiene estudios de licenciatura y sólo el 20% cuenta con estudios de maestría. • Tipo de formación: Formación tecnológica (85%) y, en escasa medida, la social o humanística. • Experiencia docente: el 50% de los profesores tiene de uno a dos años de experiencia, el 30% tiene de tres a cinco años y el 20% cuenta con más de cinco años. • Experiencia laboral: tres años en el 60% de los casos, de dos a tres años en un 20% y de uno a dos años en un 20%. • Categoría laboral: el 55% de los docentes son profesores de asignatura o trabajan por horas y el 45% son profesores de tiempo completo. • Investigación: a la fecha existe una escasa articulación entre la docencia e investigación pues no se cuenta con la evidencia del trabajo de investigación de los profesores de tiempo completo. |
| | RECURSOS MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • El Programa Educativo cuenta con los recursos materiales para llevar a cabo las funciones sustantivas de docencia e investigación. • Datos del informe anual de actividades de la institución (ver tabla 4) muestran que el PE de TSUA se encuentra mejor posicionado que otros PE, en cuanto a recursos materiales. |

Fuente: Elaboración propia.

El lugar de procedencia de los alumnos y el régimen jurídico de la institución en donde cursaron el bachillerato corrobora que los PE de las UT's están orientadas hacia los jóvenes que tienen un origen social más modesto que el resto de los que cursan la enseñanza superior (Flores, 2005). El nivel profesional de los docentes es adecuado para el nivel educativo de TSU y son acordes con las exigencias del modelo educativo; su experiencia docente proviene del nivel medio superior en el 50% de los casos y el resto de los docentes se inició como tal en la Universidad sin ninguna experiencia anterior; la experiencia laboral es adecuada pero insuficiente para estar al tanto de las innovaciones en los procesos productivos por lo que los docentes están limitados para trasladar y compartir su experiencia laboral en las aulas; la mayoría de los docentes tienen una carga frente a grupo de 10 a 20 horas a la semana, sin embargo, en lugar de dedicar el resto del tiempo a trabajar en empresas del entorno para trasladar al aula los avances científicos y tecnológicos de su especialidad, según lo contempla el modelo de las UT's, se desempeñan en otros centros educativos con cargas de trabajo superiores a las 30 horas a la semana. La escasa articulación entre la docencia e investigación origina que el profesor sea un mero transmisor del saber y no productor del conocimiento, que no posea la relación y el lenguaje adecuado para propiciar la capacidad de resolver problemas y desarrollar la creatividad en los alumnos (Damián y Lozano, 2009).

En cuanto a infraestructura, el PE de TSUA dispone de aulas suficientes y climatizadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza, cuenta con dos salas audiovisuales, una sala de cómputo y un Laboratorio de Desarrollo de Habilidades Administrativas para uso exclusivo de los estudiantes del PE en el cual aprenden a operar diversos *software* especializados (contabilidad, nóminas, inventarios, producción y,

bancos). Los Profesores de Tiempo Completo cuentan con cubículo individual, equipo de cómputo con conexión a Internet y con los recursos materiales básicos para desarrollar su trabajo académico, actividades de asesoría y tutoría para los alumnos. La tabla 4 muestra que de todos los PE de la institución el de TSUA tiene una mejor posición en cuanto a recursos materiales se refiere.

TABLA 4. MATERIALES Y EQUIPO CON LOS QUE CUENTAN LOS PE DE LA UTCGG

| MATERIALES Y EQUIPO AUDIOVISUAL | PROGRAMAS EDUCATIVOS | | | | | | TOTAL |
|----------------------------------|----------------------|------------------|-------------------------|---------------------|--------------------------|---------|-------|
| | Administración | Comercialización | Tecnología de Alimentos | Mecánica Automotriz | Mantenimiento Industrial | Turismo | |
| Proyector de acetatos | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 6 |
| Laptop | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 7 |
| Cañón para proyección | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 7 |
| Pantallas blancas para proyectar | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Rotafolios | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Radio grabadoras | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| DVD's | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Televisores | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 8 |
| Software | 5 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 10 |
| Pizarra interactiva | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Revistas | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Acervo bibliográfico | 1752 | 546 | 572 | 785 | 785 | 1326 | 5766 |

Fuente: Informe anual de actividades, periodo 2008-2009.

5.3. Evaluación de los procesos

5.3.1. Proceso de enseñanza

Este proceso fue evaluado en las variables de planeación de la enseñanza, desarrollo de la enseñanza y evaluación de la enseñanza.

5.3.1.1. Planeación de la enseñanza

Para esta evaluación se analizaron cinco aspectos para lo cual se contrastaron las opiniones de los docentes y los alumnos.

- Diagnóstico de aprendizaje: el 40% de los docentes afirmó que siempre llevan a cabo el diagnóstico del aprendizaje, 30% con frecuencia, 20% a veces y 10% no contestó. Este aspecto se valora como insuficiente pues no se desarrolla según lo exige el modelo pedagógico de las UT's.
- Análisis de objetivos: la tabla 5 muestra un bajo nivel de desarrollo al establecer con claridad lo que se espera que el alumno conozca y realice, por lo que no se establece una adecuada relación entre los conocimientos de ingreso y las habilidades de aprendizaje.
- Organización de contenidos programáticos: la opinión de los docentes (tabla 6) indica que en el desarrollo de los contenidos hay dificultades para proceder en forma secuencial, la

dosificación de los contenidos no es adecuada al nivel y ritmo de aprendizaje; es significativo que el 60% de los docentes afirmen que sólo a veces organizan y jerarquizan los contenidos tomando en cuenta los objetivos programados, de igual manera, sólo a veces el 50% de los docentes dicen desarrollar los contenidos conforme al programa de estudios, al igual que el 40% que sólo a veces presenta los contenidos con una dosificación adecuada.

TABLA 5. ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS SEGÚN OPINIÓN DE LOS DOCENTES

| DOCENTES | SIEMPRE (%) | A VECES (%) | NUNCA (%) | NO CONTESTÓ (%) |
|---|-------------|-------------|-----------|-----------------|
| 1. Formula los objetivos de aprendizaje estableciendo con claridad lo que se espera que haga, conozca y sienta el alumno. | 50 | 40 | - | 10 |
| 2. Examina las características y capacidades iniciales de los alumnos para definir los objetivos de aprendizaje. | 30 | 60 | - | 10 |
| 3. Traduce los objetivos en términos de conductas observables. | 10 | 70 | 10 | 10 |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta a los docentes.

TABLA 6. ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS DE LA ASIGNATURA

| DOCENTES | SIEMPRE (%) | CON FRECUENCIA (%) | A VECES (%) | NUNCA (%) | NO CONTESTÓ (%) |
|--|-------------|--------------------|-------------|-----------|-----------------|
| 1. La organización de los contenidos programáticos presenta secuencia. | - | 60 | 30 | - | 10 |
| 2. Los contenidos programáticos presentan una dosificación adecuada. | - | 50 | 40 | - | 10 |
| 3. Los contenidos programáticos están organizados jerárquicamente. | - | 30 | 60 | - | 10 |
| 4. La organización de contenidos tiene relación con los objetivos programados. | 10 | 30 | 60 | - | 10 |
| 5. Los contenidos tienen relación con los objetivos de las clases. | 10 | 70 | 10 | - | 10 |
| 6. Se desarrollan los contenidos conforme a lo previsto en el programa. | 10 | 20 | 50 | 10 | 10 |
| 7. Selecciona las experiencias de aprendizaje en relación con los contenidos. | 10 | 60 | 20 | - | 10 |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta a los docentes.

Los alumnos mencionaron que, en relación a la planeación del curso, el 48% de los docentes siempre presenta a los alumnos dicha planeación, el 22% con frecuencia, el 24% algunas veces y el 6% no contestó. En cuanto al análisis de los objetivos y la especificación de las conductas observadas, el 41% dijo que es algo que el docente hace siempre, el 24% con frecuencia, el 29% algunas veces y 6% no contestó. La organización de los contenidos tomando en cuenta el grado de desarrollo o dificultad, según opiniones de los alumnos, se lleva a cabo siempre en el 40% de los casos, 37% con frecuencia, 12% algunas veces y 5% afirman que nunca se lleva a cabo.

- d. Selección de los materiales de enseñanza: según los docentes, el 30% afirma que siempre selecciona los materiales de enseñanza en relación con los objetivos de aprendizaje y el 50% afirmó hacerlo con frecuencia, 10% a veces y 10% nunca. En cuanto a la selección de los materiales que permitan combinar la enseñanza individual con la grupal, el 60% de los docentes afirmó hacerlo con frecuencia, 10% lo hace siempre, 20% lo lleva a cabo en

ocasiones y el 10% no contestó. En contraste, el 24% de los alumnos encuestados expusieron estar totalmente de acuerdo en que los profesores realizan las demostraciones de clase utilizando una gran variedad de materiales, 51% afirmó estar de acuerdo, 16% estuvo en desacuerdo, 3% en total desacuerdo y el 6% se reservó el comentario. La diferencia entre las opiniones de los docentes y los alumnos es indicativo de la insuficiente selección de materiales para la enseñanza, tanto en la variedad como en la falta de sistematización que se ajusten a los objetivos del programa.

- e. Selección de medios: dadas las diferentes situaciones de enseñanza que se pueden presentar se requiere el uso de una gran variedad de medios de acuerdo a como se presente cada experiencia de aprendizaje. Según opiniones de los estudiantes, el 70% de sus profesores utilizan siempre la pizarra como único medio de enseñanza, 11% lo hace con frecuencia y el 8% algunas veces. Existe un escaso uso y poca variedad de medios de enseñanza utilizados por los docentes para corresponder a las características del aprendizaje y de los objetivos, es evidente la marcada dependencia de la pizarra para desarrollar las clases -características propias de una enseñanza tradicional-, existe un escaso uso de laboratorios, talleres, televisión, equipo de cómputo, etc., y no por falta de medios, pues éstos existen en la universidad, se encuentran en buenas condiciones, son suficientes y están correctamente administrados.

5.3.1.2. Desarrollo de la enseñanza

Para evaluar el proceso de enseñanza se analizaron cuatro aspectos contrastando las opiniones de los docentes y los alumnos, los resultados obtenidos se muestran en la tabla 7.

TABLA 7. EVALUACIÓN DE LA VARIABLE DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

| ACTIVIDADES DEL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA | DOCENTES | | | ALUMNOS | | |
|--|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|-----------|
| | Siempre (%) | A veces (%) | Nunca (%) | Siempre (%) | A veces (%) | Nunca (%) |
| Verificar el referente académico. | 90 | 10 | -- | 59 | 41 | -- |
| Especificar los objetivos de enseñanza. | 50 | 50 | -- | 50 | 40 | 10 |
| Promover la participación activa de los alumnos. | 50 | 40 | 10 | 31 | 51 | 18 |
| Establecer una comunicación, intercambio y exteriorización de ideas. | 70 | 30 | -- | 57 | 36 | 7 |

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias de opinión entre docentes y alumnos muestran que la actividad de verificación del referente académico no es continua ni sistematizada, por lo que se parte de un supuesto de homogeneidad instrumentando una práctica estandarizada que no permite una atención individualizada. La especificación de los objetivos de enseñanza, actividad importante para el análisis y formulación de las tareas y la selección de materiales de enseñanza debe ser mejorada, el docente debe planear y estructurar la enseñanza dejando a un lado la improvisación. En cuanto a la participación del alumno se advierten importantes diferencias en las percepciones de los docentes y alumnos, sería útil analizar la naturaleza de la participación a fin de determinar si es cooperativa o competitiva, individualista o

solidario, pues según su naturaleza puede resultar una limitante o una actividad importante en la formación de destrezas, habilidades y actitudes para trabajar en forma cooperativa, activa y creativa. Los docentes afirman que la comunicación que establecen con los alumnos permite el intercambio y la exteriorización de las ideas de los alumnos, no obstante, los alumnos dicen que la comunicación se establece en un ambiente de confianza y cordialidad, pero sólo algunas veces el docente permite y propicia que los alumnos argumenten sus ideas sin anticiparse a sus juicios.

5.3.1.3. Evaluación de la enseñanza

Para este aspecto se analizaron cuatro actividades contrastando las opiniones de los docentes y los alumnos obteniendo los resultados que se muestran en la tabla 8:

TABLA 8. EVALUACIÓN DE LA VARIABLE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

| ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA | DOCENTES | | | ALUMNOS | | |
|---|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|-----------|
| | Siempre (%) | A veces (%) | Nunca (%) | Siempre (%) | A veces (%) | Nunca (%) |
| Supervisar actividades | 50 | 40 | 10 | 48 | 41 | 11 |
| Corrección del aprendizaje. | 70 | 20 | 10 | 60 | 20 | 20 |
| Evaluación final de logros. | 90 | 10 | -- | 70 | 20 | 10 |
| Atención al alumno. | 85 | 15 | -- | 40 | 48 | 12 |

Fuente: Elaboración propia.

Contrastando la información de alumnos y profesores se concluye que la actividad de supervisión de las actividades debe ser mejorada pues sólo la mitad de los docentes le asignan importancia a esta actividad; las actividades de corrección del aprendizaje son evaluadas como satisfactorias, éstas se realizan de forma participativa, variada, se revisan las tareas y los ejercicios se trabajan en clase; en cuanto a la evaluación final de los logros, la mayoría de los docentes llevan a cabo siempre esta actividad haciendo explícito al inicio del curso los criterios de evaluación. En opinión de los alumnos, la forma de evaluación más empleada por los docentes es el examen escrito, existe un bajo nivel de empleo de procedimientos de evaluación que contribuyan en el desarrollo de importantes habilidades intelectuales como la argumentación e investigación bibliográfica que pueden impulsarse a través de reportes de lectura y elaboración de ensayos, escasamente se evalúa mediante el desarrollo de prácticas en las empresas, por lo que no se realiza la vinculación entre los conocimientos teóricos con la práctica. En relación a la atención al alumno se encontró que la programación de asesorías no es una práctica generalizada y que no está orientada hacia el desarrollo de actividades que fortalezcan al alumno académicamente, menos de la mitad de los alumnos mencionan que las asesorías respondan a las necesidades de reforzar sus aprendizajes y que éstas, generalmente, atienden sus problemas y asuntos personales.

5.3.2. Actividades de vinculación

Visitas de inducción y específicas: para evaluar este aspecto se solicitó a los egresados sus opiniones sobre las modificaciones sugeridas a las actividades efectuadas en dichas visitas y el grado de importancia en actualizar dichas actividades. El 67% de los egresados dicen que es urgente ampliar el número de visitas de inducción y visitas específicas en las empresas y el 53% afirma que es muy importante actualizar los temas tratados en dichas visitas. Lo anterior es evidencia de áreas de oportunidad que deben atenderse a fin de que el programa de TSUA alcance mejores niveles de desempeño en esta actividad de vinculación.

Estancias y estadías profesionales: para evaluar este proceso se utilizó la información proporcionada por los empleadores, los docentes y los alumnos involucrados en el período de estadías profesionales, los resultados más relevantes se muestran en la tabla 9.

TABLA 9. EVALUACIÓN DE LA VARIABLE ESTANCIAS Y ESTADÍAS PROFESIONALES

| ACTIVIDADES DE LAS ESTADÍAS PROFESIONALES | EVALUACIÓN |
|---|--|
| Apoyo y orientación para realizar la estadía profesional. | <p>Alumnos: El 73% evalúa como buena a muy buena el apoyo y orientación para la realización de la estadía. El 64% evalúa en la misma escala la orientación y conducción de los proyectos de la estadía profesional por parte del responsable del PE y de los docentes asignados como asesores para este propósito.</p> |
| Relación asesor empresarial-asesor académico. | <p>Asesor empresarial: El 42% dice que la colaboración con el asesor académico fue de mínima a poca, y sólo el 37% afirmó que existió de mucha a máxima colaboración. El 32% mencionó que sólo una vez se reunieron con el asesor académico, el 32% afirmó que dos veces, el 16% tres veces, el 11% cuatro veces y el 11% que nunca se reunieron.</p> <p>Asesor académico: Los docentes afirman que el 26% de los asesores empresariales no compartió ninguna experiencia laboral y empresarial con ellos, el 11% lo hizo mínimamente, el 32% medianamente y sólo el 31% compartió ampliamente su experiencia laboral y empresarial.</p> |
| Conocimientos del alumno para solucionar problemas administrativos. | <p>Asesor empresarial: El 11% dice que el conocimiento académico que poseen los alumnos es deficiente, el 11% afirma que es regular, el 53% dijo que es muy bueno y un 26% opinó que los conocimientos son excelentes.</p> |
| Origen, importancia y eficacia del proyecto desarrollado por el alumno en la estadía profesional. | <p>Alumnos: El 53% de los proyectos realizados fueron sugeridos y propuestos por la empresa, y sólo el 47% fueron propuestos por el alumno.</p> <p>Asesor empresarial: El 89% opinó que el proyecto llevado a cabo por el alumno fue importante porque atendió un área de oportunidad relevante para la empresa, y sólo el 11% lo hizo hacia un área de oportunidad no relevante. En relación a la puesta en práctica de la propuesta hecha por los alumnos, el 63% de los asesores empresariales dijo que ésta fue implantada en la empresa, mientras que el 37% mencionó que las propuestas no fueron implantadas.</p> |
| Colaboración alumno-asesor académico. | <p>Alumnos: El 11% opinó que la colaboración con su asesor asignado por la carrera para atender sus necesidades durante la práctica profesional fue de mediana colaboración, el 47% dijo que existió mucha colaboración y el 42% señaló una máxima colaboración. De las cuatro ocasiones que el asesor académico debe visitar al alumno en la empresa para supervisar el desarrollo de su propuesta, el 21% de los alumnos afirmó que el asesor se reunió con él sólo una vez, el 42% dice que lo hizo dos veces, el 21% tres veces y el 16% dijo haberse reunido con su asesor las cuatro veces.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

El apoyo y orientación para realizar la estadía y la orientación y conducción de los trabajos y/o proyectos de la estadía profesional por parte del responsable del PE y de los docentes es considerado como satisfactorio. Atendiendo a que la estadía profesional persigue la estrecha relación entre el asesor

académico y el asesor empresarial, se encuentran algunas situaciones que merecen atenderse pues la colaboración asesor académico-asesor empresarial es mínima o escasa, de las cuatro veces que el asesor académico debe visitar al estudiante en la empresa para revisar el desarrollo del proyecto sólo el 11% lo hizo.

De igual manera, la colaboración asesor académico-asesor empresarial busca que este último comparta su experiencia laboral y empresarial con el primero, sin embargo, según comentarios de los docentes, la mayoría de los asesores empresariales no compartió ninguna experiencia o lo hizo medianamente. Puesto que la estadía profesional persigue que el alumno proponga alternativas y resuelva problemas acordes a su perfil académico, este aspecto es evaluado como satisfactorio pues más de la tercera parte de los asesores empresariales afirman que los conocimientos que poseen los alumnos para aplicarlos en situaciones concretas en la empresa son muy buenos o excelentes. Según la opinión de los asesores empresariales, las propuestas llevadas a la práctica sirvieron para reorganizar las actividades y para desarrollar y aprovechar áreas de oportunidad, las que no se aplicaron fue porque implicaron reorganizar las actividades y sistemas de trabajo o porque el proyecto no fue concluido por los alumnos. En cuanto a la colaboración alumno-asesor académico, el número de asesorías que debe recibir el alumno durante el periodo de estadía según el modelo educativo es de cuatro veces, por lo que los resultados muestran áreas de oportunidad para mejorar este aspecto del proceso.

5.3.3. Organización académica y administrativa del programa educativo

La tabla 10 muestra que el 67% de los egresados calificaron en la escala de mala a regular la realización de *foros académicos para apoyar los cursos*, por lo que debe atenderse este aspecto. Existen altos niveles de satisfacción en los egresados por la *atención que tuvo el responsable de la carrera* hacia sus necesidades académicas, el *apoyo y orientación que recibieron para la realización de la estancia*, la *orientación y conducción de los trabajos o proyectos de estadía profesional*, la *entrega de los programas de las materias a cursar* y la *asignación de profesores al inicio de los cursos* por parte del director de la carrera, aspectos evaluados en el continuo de bueno a muy bueno.

TABLA 10. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA DEL PE DE TSUA

| ASPECTOS | MALA (%) | REGULAR (%) | BUENA (%) | MUY BUENA (%) |
|--|----------|-------------|-----------|---------------|
| Realización de foros académicos de apoyo para los cursos. | 30 | 37 | 23 | 10 |
| Orientación y conducción de los trabajos o proyectos de estadía profesional. | 3 | 33 | 33 | 31 |
| Atención del jefe de la carrera a las necesidades académicas de los alumnos. | 3 | 17 | 57 | 23 |
| Asignación de profesores al inicio del periodo lectivo. | 3 | 17 | 53 | 27 |
| Apoyo y orientación para la realización de la estancia. | 7 | 20 | 33 | 40 |
| Entrega de los programas de las materias a cursar a los alumnos. | - | 23 | 47 | 30 |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta a los egresados.

5.3.4. Organización institucional

La eficacia de un PE está condicionada por el apoyo otorgado de otras áreas de la institución. La tabla 11 muestra que la *atención del personal de la biblioteca* es evaluada de buena a muy buena, sin embargo, la *disponibilidad del material bibliográfico y hemerográfico* y la *disponibilidad de material didáctico* fue

calificada en la escala de regular a mala por una proporción considerable de los egresados; lo anterior se puede atribuir a que la institución en muchas ocasiones se encuentra limitada en sentido económico para proveer del suficiente material didáctico a los alumnos y docentes. Los aspectos relativos a la *limpieza de laboratorios y salones de clases*, la *limpieza de los sanitarios* y el *equipamiento de aulas* fueron evaluados en una escala de buena a muy buena. El aspecto *grado de atención a las solicitudes de documentación y registro de los alumnos* necesita ser mejorado pues los encuestados afirman que la atención fue de mala a regular por lo que las áreas de servicios escolares, vinculación, prácticas y estadías, no han contribuido para que los estudiantes y egresados tengan una opinión favorable sobre este aspecto de la organización institucional.

TABLA 11. EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

| ASPECTOS | MALA (%) | REGULAR (%) | BUENA (%) | MUY BUENA (%) |
|---|----------|-------------|-----------|---------------|
| Atención a solicitudes de documentación y registro de los alumnos. | 17 | 27 | 50 | 6 |
| Disponibilidad del material bibliográfico y hemerográfico. | 7 | 57 | 30 | 6 |
| Atención del personal encargado de la biblioteca. | - | 10 | 43 | 47 |
| Acceso a los servicios de cómputo. | 3 | 23 | 47 | 27 |
| Disponibilidad de material didáctico. | 3 | 43 | 43 | 11 |
| Equipamiento de aulas. | - | 13 | 47 | 40 |
| Equipamiento de laboratorios, talleres, etc. | 3 | 27 | 43 | 27 |
| Existencia de espacios para desarrollar sus actividades de estudio. | - | 33 | 53 | 14 |
| Limpieza de salones. | - | 10 | 53 | 37 |
| Limpieza de sanitarios. | 7 | 17 | 40 | 36 |
| Limpieza de laboratorios. | 7 | 3 | 37 | 53 |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta a los egresados.

5.4. Evaluación de los productos

5.4.1. Satisfacción del egresado con su situación profesional y laboral

TABLA 12. SATISFACCIÓN DE LOS EGRESADOS CON SU SITUACIÓN LABORAL

| ASPECTOS | POCO SATISFECHO (%) | SATISFECHO (%) | MUY SATISFECHO (%) | TOTALMENTE SATISFECHO (%) |
|--|---------------------|----------------|--------------------|---------------------------|
| Poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas. | 30 | 43 | 20 | 7 |
| El reconocimiento profesional alcanzado. | 43 | 33 | 13 | 11 |
| El trabajo en equipo. | 13 | 60 | 17 | 10 |
| La posibilidad de coordinar un equipo de trabajo. | 10 | 60 | 23 | 7 |
| La posibilidad de responder a problemas de trabajo. | 10 | 63 | 20 | 7 |
| El contenido del trabajo/actividad. | 23 | 43 | 14 | 20 |
| El salario (ingresos y prestaciones). | 46 | 27 | 10 | 7 |
| La posición jerárquica alcanzada. | 37 | 33 | 17 | 13 |
| La posibilidad de hacer algo de provecho para la sociedad. | 7 | 60 | 26 | 7 |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta a los egresados.

Situación laboral y reconocimiento de la carrera: los datos de la tabla 12 muestran que una alta proporción de graduados están poco satisfechos con el salario que perciben (promedio mensual: \$4,670.00) pues no corresponde a un trabajador que ocupa puestos de mandos medios (Damián, 2009) y, por el escaso reconocimiento profesional alcanzado pues se les asocia con el profesional técnico bachiller (Flores, 2009). Las dos situaciones anteriores explican por qué más de un tercio de los graduados están poco satisfechos con la posición jerárquica alcanzada y por la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en los estudios de TSUA, pues casi la cuarta parte de los graduados tiene un trabajo actual con una baja o nula coincidencia con su formación académica (Damián y Arellano, 2009). Los aspectos en los cuales los graduados muestran porcentajes altos de satisfacción son la posibilidad de responder a problemas de trabajo, la posibilidad de coordinar equipos de trabajo y la posibilidad de hacer algo de provecho para la sociedad y, el trabajo en equipo.

TABLA 13. CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES DE LOS EGRESADOS DE TSUA

| ASPECTOS | NINGUNO (%) | ESCASOS (%) | MEDIOS (%) | MUCHOS (%) |
|---|-------------|-------------|------------|------------|
| Conocimientos generales de naturaleza científica y/o humanística. | 3 | 37 | 43 | 17 |
| Conocimientos amplios y actualizados de los principales enfoques de la carrera. | 3 | 7 | 57 | 33 |
| Habilidades para la comunicación oral, escrita y/o gráfica. | - | 7 | 60 | 33 |
| Habilidad para la búsqueda de información. | - | 17 | 63 | 20 |
| Conocimientos técnicos de la carrera. | - | 3 | 63 | 34 |
| Capacidad para identificación y solución de problemas. | - | 20 | 50 | 30 |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta a los egresados.

Conocimientos y habilidades aprendidas: los graduados están satisfechos por la obtención de conocimientos técnicos de la carrera, conocimientos amplios y actualizados de los principales enfoques de la carrera y por desarrollar habilidades para la comunicación oral, escrita y/o gráfica. Se presentan insatisfacciones en cuanto a desarrollar la capacidad para identificar y solucionar problemas y, adquirir conocimientos generales de naturaleza científica (tabla 13).

5.4.2. Satisfacción de los empleadores

Perfil profesional: existen niveles altos de satisfacción entre los empleadores por el cumplimiento del mismo, lo que habla de la pertinencia del plan de estudios, sólo algunos empleadores de pequeñas empresas afirmaron estar parcialmente de acuerdo con dicho perfil (tabla 14) lo que sugiere la urgencia de conocer las necesidades de este tipo de empleadores a fin de incluir en el currículo temas específicos para cubrir sus necesidades (Damián *et al.*, 2010).

Conocimientos: según los empleadores, los egresados tienen y aplican conocimientos para emplear paquetería informática, para planear, administrar, controlar y evaluar recursos humanos, económicos, tecnológicos y materiales; integrarse mediante un liderazgo transformador y mantener un adecuado ambiente de trabajo y; establecer y aplicar sistemas y procedimientos administrativos. Sin embargo, deben mejorar sus conocimientos para reclutar y desarrollar recursos humanos, diseñar y establecer sistemas de información y control e, identificar oportunidades de negocio y proponer planes y estrategias para aprovecharlas. Los empleadores afirman que los graduados aplican con mayor eficacia sus conocimientos en las empresas medianas y grandes, no así en las pequeñas (tabla 14).

Funciones: los egresados llevan a cabo eficazmente cinco funciones: aplicar técnicas de calidad y productividad; apoyar en la integración de las comisiones mixtas; proponer sistemas de remuneración e incentivos al personal; proponer políticas y procedimientos para el sistema presupuestal y; aplicar técnicas de comunicación coadyuvando a un funcionamiento integral de la organización. Sin embargo, tienen una escasa participación en la defensa de obligaciones fiscales de la empresa, mínima participación en la definición y coordinación de planes y estrategias de mercadotecnia, escaso apoyo en la planeación y administración de recursos financieros y, poca participación en formular y analizar proyectos de inversión. Los empleadores dedicados al comercio y a la prestación de servicios están parcialmente de acuerdo en el grado de desarrollo de las funciones, en contraste, los empleadores de las empresas medianas y grandes están de acuerdo con el desempeño de los graduados y los de las empresas de tipo industrial afirman en su mayoría estar totalmente de acuerdo (tabla 14).

Habilidades: existe una alta habilidad de tipo interpersonal para poder promover y adaptarse a las nuevas tecnologías, trabajar en equipo y, comunicarse correctamente en forma oral y escrita; de igual manera, las habilidades administrativas que caracterizan su actividad son el poder integrar y analizar la información para tomar decisiones y, aplicar creativa y críticamente los conocimientos adquiridos durante la universidad. Los empleadores sugieren que los graduados mejoren el aspecto de investigar y diseñar cursos de acción para solucionar problemas. Los empleadores dedicados a la industria son los más favorecidos por el conjunto de habilidades tanto administrativas como interpersonales de los egresados en el desempeño de sus labores y, por el tamaño de la empresa, existe una diferencia muy marcada en la puesta en práctica de las habilidades administrativas e interpersonales del TSUA, favoreciendo a los empleadores de las medianas y grandes empresas (tabla 14).

Actitudes: las que caracterizan el perfil profesional son la responsabilidad para cumplir con sus funciones; disposición para emprender nuevos proyectos; conducta regida por principios de eficacia y eficiencia y; conciencia de servicio y cooperación en el desarrollo del trabajo. Las actitudes en la práctica están favoreciendo a los empleadores de las medianas y grandes empresas, tanto del sector público y privado (tabla 14).

TABLA 14. SATISFACCIÓN DE LOS EMPLEADORES POR EL DESEMPEÑO DEL TSUA

| VARIABLE | SECTOR | | TIPO DE EMPRESA | | | TAMAÑO DE LA EMPRESA | | |
|--------------------|----------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|----------------|---------------|
| | <i>Público</i> | <i>Privado</i> | <i>Servicios</i> | <i>Comercio</i> | <i>Industria</i> | <i>Pequeña</i> | <i>Mediana</i> | <i>Grande</i> |
| Perfil profesional | De acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | Parcialmente de acuerdo* | De acuerdo | De acuerdo |
| Conocimientos | De acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | De acuerdo | Parcialmente de acuerdo* | De acuerdo | De acuerdo |
| Funciones | De acuerdo | De acuerdo | Parcialmente de acuerdo* | Parcialmente de acuerdo* | Totalmente de acuerdo** | Parcialmente de acuerdo* | De acuerdo | De acuerdo |
| Habilidades | De acuerdo | Totalmente de acuerdo** | De acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo** | Parcialmente de acuerdo* | De acuerdo | De acuerdo |
| Actitudes | De acuerdo | Totalmente de acuerdo** | De acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo** | Parcialmente de acuerdo* | De acuerdo | De acuerdo |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta a los empleadores.

* *Bajo nivel de satisfacción.*

** *Alto nivel de satisfacción.*

5.4.3. Evaluación de objetivos del programa de TSUA

Para evaluar los objetivos del PE de TSUA se utilizó la información de un estudio de trayectorias laborales en el cual se compararon dos momentos: el primer empleo obtenido y el empleo actual.

La primera generación presenta un cambio desfavorable en el *nivel de ingresos actuales*, en el primer empleo sus ingresos estaban por arriba de los tres salarios mínimos generales (3 SMG)⁴ y actualmente éstos se ubican por debajo de este nivel (tabla 15), lo que resulta preocupante pues se esperaría que al paso del tiempo el nivel de ingresos mejore pues los egresados de esta generación han mejorado en el grado de coincidencia del trabajo efectuado con los estudios cursados. En la cuarta generación, el salario promedio obtenido en el primer empleo y el obtenido actualmente es menor a 3 SMG, lo que muestra nulos cambios en este aspecto. La segunda y tercera generación presenta una trayectoria similar aunque inversa, los egresados obtuvieron ingresos mensuales promedios ligeramente superiores a los 3 SMG tanto en el primer empleo como en el empleo actual (tabla 15). En términos generales, el nivel de ingresos no se ha modificado y los graduados de TSUA siguen percibiendo sueldos que no corresponden al nivel que ocupan ni para lo que fueron preparados (Flores, 2009).

TABLA 15. Situación laboral del TSUA según el primero y último empleo

| DIMENSIÓN | EMPLEO | GENERACIONES | | | |
|---------------------------------------|---------------|---|--|---|--|
| | | 1° | 2° | 3° | 4° |
| Puesto ocupado | Primer empleo | -Auxiliar activo: 40% -Vendedor: 20% -Otro: 40% | -Auxiliar activo: 74% -Asistente: 13% -Supervisor: 13% | -Auxiliar activo: 33% -Supervisor: 17% -Gerente: 17% -Otro: 33% | -Auxiliar activo: 72% -Jefe de oficina: 14% -Otro: 14% |
| | Empleo actual | -Jefe de oficina: 17% -Ejecutivo banca: 17% -Empleado prof.: 17% -Asistente: 17% -Otro: 32% | -Gerente: 13% -Supervisor: 13% -Analista especial: 13% -Empleado prof.: 24% -Vendedor: 13% -Otro: 24% | -Subgerente: 20% -Jefe de depto: 20% -Empleado prof.: 20% -Vendedor: 20% -Otro: 20% | -Jefe de oficina: 40% -Auxiliar activo: 20% -Analista especial: 20% -Empleado no prof.: 20% |
| Ingresos mensuales | Primer empleo | \$2,833.00 | \$3,275.00 | \$3,300.00 | \$2,944.00 |
| | Empleo actual | \$4,200.00 | \$5,620.00 | \$4,750.00 | \$4,360.00 |
| Coincidencia del trabajo con estudios | Primer empleo | -Nula: 20% -Baja: 20% -Mediana: 40% -Total: 20% | -Nula: 13% -Baja: 26% -Mediana: 61% | -Baja: 67% -Mediana: 33% | -Baja: 44% -Mediana: 28% -Total: 28% |
| | Empleo actual | -Nula: 17% -Mediana: 66% -Total: 17% | -Nula: 25% -Baja: 25% -Mediana: 25% -Total: 25% | -Baja: 20% -Mediana: 40% -Total: 40% | -Baja: 20% -Mediana: 40% -Total: 40% |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de las encuestas a los egresados.

Los egresados han pasado a ocupar *puestos de mayor jerarquía* que corresponden a mandos medios (tabla 15), sin embargo, esta movilidad no ha sido tan dinámica tomando en cuenta el tiempo transcurrido desde el primer empleo al actual pues en promedio sólo seis de cada diez egresados ocupan puestos de mandos medios (Damián, 2010b).

⁴En México un trabajador que ocupa un puesto de mando medio generalmente percibe mínimo lo equivalente a este nivel salarial

Tiempo para conseguir empleo: la mitad de los egresados encontraron su primer empleo en menos de seis meses, proporción alta si la comparamos con los egresados de otras instituciones de educación superior, sin embargo, se ubica por debajo del parámetro nacional pues, según la CGUT, el porcentaje de los egresados de TSU que encuentran su primer trabajo en menos de seis meses es del 80%.

Existe una mejoría en el grado de *coincidencia del trabajo efectuado con los estudios de TSUA* cursados en la primera, tercera y cuarta generación. La proporción de egresados que afirman que el trabajo que desempeñan coincide de medianamente a totalmente con su formación académica se ha incrementado en relación con lo que aconteció en el primer empleo, lo anterior quizás sea producto de la movilidad ascendente que se ha presentado en el nivel jerárquico y al transitar de una micro y pequeña empresa a una de mayor tamaño.

6. DISCUSIÓN

6.1 Contexto

Analizando los rasgos personales y socioeconómicos de los alumnos y egresados se observa que éstos provienen de los estratos sociales más desprotegidos, que se caracterizan por obtener ingresos mensuales promedio de \$5,200.00, producto quizás de dos factores: la baja escolaridad del padre o tutor pues algunos no cuenta con escolaridad (no saben leer ni escribir) y en su mayoría poseen sólo educación básica y, la ocupación de los tutores pues generalmente son jornaleros agrícolas o campesinos o bien desempeñan oficios de albañilería, carpintería, conductores, entre otros. Se observa que nueve de cada diez egresados han tenido acceso por primera vez en su familia a la educación superior, proporción que se mantiene en las cohortes actuales de estudiantes. Los factores socioeconómicos condicionaron la elección de la institución tomando en cuenta la cercanía geográfica a su domicilio, lo que significó mínimos gastos de transporte, el bajo costo de inscripciones y cuotas; en el mayor de los casos se eligió la carrera de TSUA por la duración corta de los estudios pues era necesario incorporarse al campo laboral y obtener ingresos en un corto plazo (Damián, 2009). Una de las razones para crear el subsistema de UT's y los Programas Educativos cortos de TSU fue para ofrecer servicios educativos a la población joven que pertenece a las clases sociales menos favorecidas, los resultados de la evaluación del contexto encontrados en este estudio muestran que el programa educativo de TSUA es una alternativa de educación para los estudiantes más desprotegidos ofreciéndoles posibilidades reales de mejora personal y profesional y concuerdan con otros estudios de alcance nacional en los que se ha concluido que los programas de TSU generalmente atraen a jóvenes de familias que, por sus condiciones socioeconómicas bajas, no pueden dedicar varios años a la formación profesional (Ramsey, Carnoy y Woodburne, 2000).

6.2. Insumos

6.2.1. Alumnos

En su mayoría proceden de zonas suburbanas o rurales, nueve de cada diez cursó el bachillerato en instituciones públicas predominando los estudios de bachillerato general, en lugar del tipo tecnológico que sería acorde con el tipo de formación que se imparte en los estudios de TSU (pragmática). La información anterior vuelve a corroborar el hecho de que los programas cortos de educación superior

están orientados principalmente a jóvenes que provienen de un origen más modesto que el resto de los que cursan estudios universitarios, lo que indica que el programa de TSUA ha respondido a uno de sus cometidos (Flores, 2005).

6.2.2. Docentes

En este rubro se encontraron elementos que limitan la eficacia del PE, tales como la escasa experiencia en la docencia a nivel superior pues los docentes han impartido clases en el bachillerato o se han iniciado como tal en la misma universidad, la experiencia laboral de los docentes en su disciplina correspondiente en la mayoría de los casos es de dos a tres años, insuficiente para estar al tanto de las innovaciones de los procesos productivos empresariales y limitan al profesor para trasladar y compartir sus experiencias laborales en las aulas. La situación encontrada es similar a la expresada por Brunner (1996: 113) en el sentido de que una "alta proporción de los nuevos maestros incorporados al mercado académico son jóvenes recién egresados sin la suficiente formación de base para asumir tareas de enseñanza de nivel universitario". Los profesores de asignatura, lejos de dedicar su tiempo a "ejercer directamente en la planta productiva" como lo requiere el modelo de las UT's (UTN, 1999: 28), se desempeñan en otros centros educativos. Existe una escasa articulación entre la docencia y la investigación originando que el docente se convierta sólo en transmisor de un conocimiento acabado y no productor del mismo, repercutiendo en su capacidad para desarrollar habilidades de investigación en los alumnos. Evaluando este elemento como parte del Insumo preocupa que los profesores del PE no se ajusten del todo a las exigencias que establece la CGUT, lo cual, sin lugar a dudas, representa una debilidad para facilitar una formación polivalente, flexible y vinculada con el sector productivo y que afecta la calidad de la enseñanza (Silva, 2006).

6.2.3. Recursos materiales

Atendiendo a las exigencias del modelo de trabajo en las UT's, el programa de TSUA cuenta con modernas instalaciones físicas para una buena atención de los estudiantes (aulas, salas de cómputo, centro de idiomas, salas audiovisuales, cubículos para docentes, etc.) y, con diversos equipos y medios para llevar a cabo el trabajo docente en sus múltiples facetas, por lo que este aspecto a la fecha se puede valorar como muy satisfactorio (CGUT, 2000). Sin embargo, el hecho de disponer de todos estos elementos no garantiza que los docentes hagan una selección y uso adecuado de los mismos que se refleje en la calidad de la enseñanza, como se discute en otro apartado de este trabajo.

6.3. Procesos

6.3.1. Proceso de enseñanza

En la *planeación de la enseñanza* el diagnóstico de aprendizaje no se instrumenta por los docentes como una práctica sistemática y continua imposibilitando la detección de necesidades y potencialidades de los alumnos para orientar adecuadamente el proceso de E-A. Una alta proporción de docentes sólo a veces formulan los objetivos de aprendizaje estableciendo con claridad lo que se espera que el alumno conozca y realice, o que traduzca dichos objetivos en conductas observables. Se observa una falta de organización de los contenidos temáticos en su concepción y desarrollo repercutiendo desfavorablemente en el logro adecuado de los objetivos de aprendizaje. Los resultados muestran que es necesario dar una mayor atención a esta etapa antes de implementar una unidad de enseñanza, pues esto permitirá revelar la naturaleza conductual terminal que se desea lograr al final del curso, facilitar la elección de las

experiencias de aprendizaje y del método de enseñanza, así como ayudar a comprobar la eficacia del proceso de E-A.

En el *desarrollo de la enseñanza* existe un escaso manejo y escasa variedad de medios para enriquecer el trabajo docente y enfrentar la gran variedad de maneras en que los alumnos aprenden, así como potenciar el desarrollo de las habilidades y destrezas de los mismos. Los profesores privilegian el uso de la pizarra como único medio de enseñanza y escasamente hacen uso de medios como la televisión, películas especializadas, *softwares* contables y administrativos, revistas especializadas, entre otros. Al efectuar la caracterización de este elemento de la dimensión de Proceso encontramos que la enseñanza en el PE de TSUA dista mucho del modelo propuesto para las UT's pues predomina una enseñanza tradicional, mecánica y repetitiva, generando un proceso de aprendizaje receptivo y pasivo en el alumno que limita el desarrollo de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que requiere el perfil del egresado. Es necesario que los docentes incorporen métodos pedagógicos que rebasen las formas convencionales de enseñanza, que sean capaces de promover habilidades intelectuales de orden superior. Esta situación quizás es producto de la escasa experiencia docente y laboral que caracteriza a los profesores adscritos al programa educativo. Otros estudios, llevados a cabo por Silva (2006) y De Garay (2006) sobre la forma de trabajo de los docentes en otras UT's, concluyen que la enseñanza en este tipo de instituciones no ha superado las prácticas de enseñanza tradicional, prevaleciendo la cátedra vertical y autoritaria y el alumno, lejos de convertirse en el protagonista del proceso de E-A, se le relega a un agente pasivo en dicho proceso.

La variable *evaluación de la enseñanza* mostró que las formas de evaluación, en su mayoría, no corresponden a las propuestas para el modelo de las UT's pues, al privilegiar una formación práctica, es en esta sintonía que deben diseñarse los mecanismos de evaluación, sin embargo, predomina una evaluación altamente tradicional llevada a cabo mediante el examen escrito y escasamente a través de reportes de lectura, prácticas de campo, realización de proyectos y elaboración de ensayos. Lo anterior denota una escasa congruencia entre el ideario establecido para el PE de TSUA y la práctica pedagógica que ocasiona una débil vinculación entre los conocimientos teóricos y prácticos que resultan necesarios para la formación profesional que requiere el TSUA.

6.3.2. Actividades de vinculación

Las *visitas de inducción y específicas* se llevan a cabo según la calendarización establecida y negociada entre la institución y las empresas participantes, no obstante, la mayoría de los egresados y los alumnos en activo mencionan que es urgente e importante actualizar y profundizar en los temas tratados en dichas visitas con el objetivo de obtener mayor provecho de éstas. Se observa que el efectuar las visitas por parte de los alumnos no es obligatorio y que al término de las mismas sólo algunos profesores solicitan a los alumnos un reporte escrito de los temas abordados, generalmente no se instrumentan mecanismos para evaluar el grado de aprendizaje que los alumnos tuvieron en dichas visitas. Es necesario impulsar la obligatoriedad de las visitas e incluirlas como parte de la evaluación en las asignaturas respectivas pues desempeñan un papel importante en la formación práctica de los alumnos.

La variable de *estancias y estadías* profesionales, desde la opinión de los tres agentes involucrados, reveló que la vinculación universidad-empresa presenta aciertos y desatinos pues la mayoría de los asesores empresariales afirmaron que el conocimiento que tienen los alumnos para proponer alternativas y solucionar problemas de índole administrativo durante el desarrollo de las estadías se mueve en el continuo de muy bueno a excelente, no obstante, preocupa que algunos evalúen los conocimientos de los

alumnos en el rango deficiente y/o regular, quizás producto de que menos de la mitad de los proyectos desarrollados en la estadía surgieron como propuestas de los alumnos, revelando una debilidad en este aspecto pues lo ideal sería que una alta proporción de estos proyectos fuesen propuestos por los alumnos. Esta situación denota que existen aspectos que limitan el desempeño de algunos estudiantes, aspectos que merecen ser identificados e investigados (Ruiz, 2002; Romero y Narváez, 2009). La atención a los alumnos por los asesores académicos durante el desarrollo del periodo de estadía fue evaluada de manera satisfactoria pues dicen que existió mucha y/o máxima colaboración con sus asesores en la orientación y conducción de los trabajos del proyecto de estadía. El objetivo de que el asesor empresarial comparta su experiencia laboral con el asesor académico está limitado pues generalmente los asesores empresariales no comparten ninguna experiencia o lo hacen mínimamente (Montes, 2009).

6.3.3. Organización académica y administrativa del programa educativo de TSUA

En la evaluación sobre la calidad en el servicio que proporcionó la dirección de la carrera y que influyó en el proceso educativo se encontraron fortalezas y debilidades. Dentro de las fortalezas se encuentran el *apoyo y orientación que recibieron para la realización de la estadía* y la *orientación y conducción de los trabajos o proyectos de estadía profesional* que fueron calificadas como buenas a muy buenas. En la misma escala evalúan la *entrega los programas de las materias a cursar* y la *asignación de profesores al inicio del periodo* lectivo por parte del director de la carrera. Como resultado de dichas evaluaciones, no extraña que ocho de cada diez egresados califiquen en la escala de buena a muy buena, la *atención que tuvo el responsable de la carrera* hacia sus necesidades académicas, lo que habla del desempeño satisfactorio del responsable de la carrera.

Las áreas de oportunidad a atender son dos: 1) la *realización de foros académicos para apoyar los cursos* por lo que es recomendable hacer esfuerzos por organizar y realizar de manera frecuente este tipo de eventos para reforzar el aspecto teórico y los alumnos puedan vincular la teoría y la práctica y, 2) el *trabajo de investigación conjunto entre profesores y alumnos*, pues este aspecto fue evaluado en la escala de malo a regular. A pesar de que en los programas cortos de educación superior no se privilegia la investigación, es

6.3.4. Organización institucional

Los aspectos evaluados de manera satisfactoria fueron la *limpieza de laboratorios y salones de clases* y, la *limpieza de los sanitarios* pues en ambos casos los egresados calificaron este aspecto en una escala de buena a muy buena. En cuanto a la *atención del personal encargado de la biblioteca*, la atención brindada fue de buena a muy buena, al igual que el aspecto de *equipamiento de aulas* evaluado en la misma escala.

El *grado de atención a las solicitudes de documentación y registro de los alumnos* fue evaluado como malo y/o regular. Se concluye que los departamentos de servicios escolares, finanzas, vinculación, prácticas y estadías, entre otros, no han contribuido en la satisfacción de las expectativas de los egresados para una opinión favorable sobre la organización institucional. En cuanto a la *disponibilidad del material bibliográfico y hemerográfico*, este aspecto fue evaluado de regular a mala, quizás debido a que a la fecha no existen en la biblioteca revistas especializadas, no se cuenta con una cantidad de volúmenes y títulos suficientes para satisfacer la demanda de consulta interna y externa a los alumnos del programa educativo.

6.4. Productos

6.4.1. Desempeño y satisfacción de los egresados

Los egresados muestran altos niveles de satisfacción por su desempeño laboral afirmando que tienen la posibilidad de responder eficazmente a diversos problemas de su área de competencia, trabajar en equipo, coordinar equipos de trabajo y de hacer algo de provecho para la sociedad. Se encuentran poco satisfechos por el nivel salarial pues generalmente no corresponde a puestos de mandos medios, por el nivel jerárquico alcanzado ya que sólo la cuarta parte de los egresados ocupan puestos de mandos medios y por el escaso reconocimiento del grado de TSUA entre los empleadores. Los egresados dicen haber obtenido abundantes conocimientos de la carrera; habilidades para la comunicación oral, escrita y gráfica y; conocimientos amplios y actualizados de los principales enfoques de la carrera. Sin embargo, afirman que la carrera les brindó escasos conocimientos de naturaleza científica y/o humanística y escasas capacidades para identificar y solucionar problemas; lo anterior parece indicar que los programas cortos de educación superior de carácter altamente pragmáticos “despojan a los estudiantes de recibir una formación científica... negándoles la oportunidad de adquirir una visión de mundo que les permita trascender el destino que les ofrece la sociedad informatizada” (Ruiz, 2002: 194). La evaluación de esta variable de la dimensión Productos muestra que el PE de TSUA, si bien ha respondido a satisfacer las necesidades de educación universitaria de ciclos cortos en jóvenes de estratos sociales más desprotegidos, en la práctica se encuentra limitado pues no ha representado un mecanismo con una dinámica tal que favorezca la movilidad social de los egresados.

6.4.2. Satisfacción de los empleadores

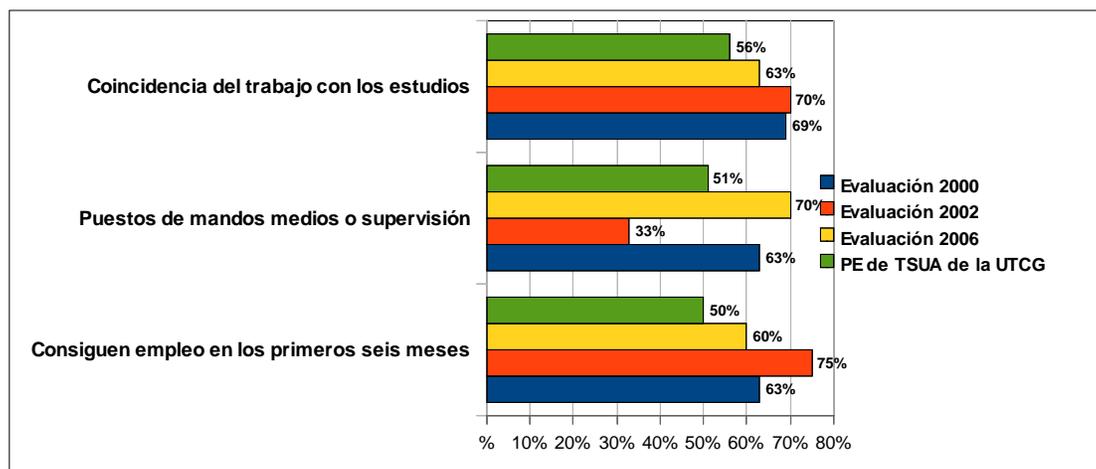
El perfil profesional y los conocimientos que poseen los egresados son evaluados de manera satisfactoria por todos los empleadores, excepto por los de las pequeñas empresas quienes dicen estar parcialmente de acuerdo en el cumplimiento del mismo (Damián, 2010a); en cuanto a las funciones que llevan a cabo los egresados en su trabajo, los empleadores de empresas pequeñas dedicadas a los servicios y el comercio están parcialmente de acuerdo con dichas funciones, en contraste con los empleadores de la industria quienes afirman estar totalmente de acuerdo; en relación a las habilidades y actitudes que muestran los egresados, los empleadores dicen estar de acuerdo a totalmente de acuerdo con la puesta en práctica de las mismas, sin embargo, una vez más los empleadores de pequeñas empresas afirman estar parcialmente de acuerdo con el cumplimiento de las mismas. Los resultados obtenidos muestran que el conjunto de empleadores evalúa favorablemente el desempeño de los TSUA pues en el trabajo llevan a cabo sus actividades de acuerdo a las funciones, actividades y tareas del ejercicio profesional y aplican las habilidades y actitudes que se esperan según el perfil profesional. Al igual que en otros estudios sobre el desempeño de los egresados de las UT's, los empleadores “destacaron las competencias técnicas de los egresados, su capacidad de adaptación, su fuerte compromiso y su dedicación en el trabajo” (Mezaran *et al.*, 2006: 17). Sin embargo, se recomienda hacer un análisis de las necesidades de los empleadores de pequeñas empresas a fin de que el perfil del egresado responda favorablemente a dichas necesidades.

6.4.3. Objetivos del programa educativo de TSUA

El sistema de UT's justifica la creación y la oferta de programas educativos de TSU por la carencia de recursos humanos altamente especializados que sirvan de enlace entre los niveles operativos y la alta

gerencia, razón por la cual persigue cuatro objetivos: formar personal que por la calidad de su formación goce de una amplia aceptación por el conjunto de empleadores, garantizar que una alta proporción de egresados se incorpore inmediatamente al campo laboral, que los egresados desarrollen actividades con un alto grado de coincidencia con la formación profesional y, que ocupen puestos de mandos medios con sueldos acordes a dicho nivel. Atendiendo a estos objetivos, la gráfica 1 muestra un análisis del cumplimiento de los objetivos del programa académico de TSUA comparándolo con los resultados obtenidos en tres evaluaciones externas a todo el sistema de UT's.

GRÁFICA 1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE TSUA SEGÚN LOS ESTÁNDARES A NIVEL NACIONAL



Fuente: Elaboración propia según datos de CGUT (2000); Pair *et al.*, (2004); y Mezaran *et al.*, (2006).

Nótese que a pesar de que la proporción de egresados de TSUA que consiguieron empleo en los primeros seis meses es favorable en comparación con los egresados de programas universitarios largos, ésta no alcanza a los criterios promedios que se obtuvieron en las evaluaciones a nivel nacional; el grado de coincidencia del trabajo con la formación académica recibida se ubica por debajo de los resultados nacionales y actualmente sólo la mitad de los egresados ocupan puestos de mandos medios. Los salarios que perciben los TSU a nivel nacional en promedio son iguales a tres salarios mínimos generales, en el caso del TSUA actualmente sus ingresos se ubican ligeramente por debajo de dicho nivel colocándole en una situación de menor ventaja a nivel nacional. La evaluación revela que los objetivos dictados para los PE de TSU desde el órgano central (CGUT) presentan dificultades para su cumplimiento, dichas dificultades en su mayoría son producto del contexto externo en el cual se inserta el PE y la propia institución, tales como el lento dinamismo de la oferta y demanda del mercado de trabajo y las condiciones económicas del país, por lo que sería de utilidad investigar los efectos de dichos factores en el cumplimiento de los objetivos de los programas universitarios de corta duración.

7. CONCLUSIONES

Por los resultados obtenidos en esta evaluación se considera que, a pesar de sus limitantes, el programa de TSUA analizado responde a las necesidades del *contexto* pues ha representado una alternativa real de preparación profesional para los jóvenes con marcadas desventajas de carácter socioeconómico que de no haber contado con esta alternativa quizás hubiesen pasado a engrosar las filas de individuos que poseen sólo estudios de nivel medio superior. En relación a los *insumos* necesarios se cuenta con una

amplia aceptación del PE y de la institución entre los jóvenes de bachillerato de la localidad y se tienen los recursos materiales y la infraestructura necesaria para el funcionamiento del PE, sin embargo, el personal docente presenta debilidades en su experiencia docente y laboral, lo que origina dificultades para brindar una formación profesional acorde a lo establecido por el modelo educativo de las UT's. En la dimensión *procesos*, la enseñanza no se caracteriza por ser de naturaleza práctica, sino tradicional por lo que debe atenderse este aspecto para ajustarse a los requerimientos que exige el perfil profesional, es necesario mejorar la calidad de los procesos que se desarrollan en las áreas de servicios escolares y vinculación. La dimensión *productos* muestra que los egresados no están satisfechos por el nivel de salarios obtenido y el escaso reconocimiento de su profesión, los empleadores de las medianas y grandes empresas presentan niveles altos de satisfacción por el desempeño de los egresados, no así los de las pequeñas empresas, indicativo de que los graduados fueron habilitados medianamente con las competencias específicas para atender a las necesidades de este sector de empleadores. La evaluación de conjunto del programa mediante la metodología CIPP muestra aciertos y desatinos representando los últimos, interesantes campos para que los responsables emprendan acciones de mejora que impacten favorablemente en el Programa Educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbós, A. (2003). Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, s/n., pp. 01-10. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/416Arbos.pdf>. Consultado el 13 de junio de 2010.
- Bausela, H. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), pp. 361-376.
- Brunner, J. (1996). Educación en América Latina durante la década de 1980: La economía política de los sistemas, en Kent R. (Coord.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 106-170.
- Cabrera, A. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CGUT. (2000). *Universidades Tecnológicas. Mandos medios para la industria*. México: Limusa.
- Correa, S., Puerta, A. y Restrepo, B. (1996). *Investigación evaluativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Damián, J. (2009). *Seguimiento de egresados de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración, generaciones 1997-2002. Caso: Universidad Tecnológica de la Costa Grande* (Tesis de Maestría inédita). Instituto de Estudios Universitarios A. C. Puebla, México.
- Damián, J. y Lozano, S. (Septiembre, 2009). El trabajo docente en la formación profesional del Técnico Superior Universitario. Caso Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero. Ponencia llevada a cabo en El X Congreso Nacional de Investigación Educativa, UV-COMIE, Veracruz.
- Damián, J. y Arellano, Ll. (2009). Calidad profesional del Técnico Superior Universitario en Administración. Una visión de graduados y de empleadores. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), pp. 01-32.
- Damián, J., Montes, E. y Arellano, Ll. (2010). Los Estudios de Opinión de Empleadores. Estrategia para Elevar la Calidad de la Educación Superior No Universitaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), pp. 179-203.
- Damián, J. (Mayo, 2010). Participación de los empleadores en la evaluación de la pertinencia del perfil profesional de los egresados universitarios. Ponencia llevada a cabo en el 4º Coloquio de

- Investigación de Cuerpos Académicos en Ciencias Económicas y Administrativas, UJAT-CUMEX, Villahermosa Tabasco.
- Damián, J. (2010b). Trayectorias laborales del egresado de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14, pp. 13-21.
- De Garay, A. (2006). *Las trayectorias educativas en las Universidades Tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. Colombia: CGUT-SEP y Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- Flores, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. México: ANUIES.
- Flores, P. (2009). *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México (1991-2009)*. México: UNAM-DGEI.
- Gago, A. (2002). *Apuntes acerca de la Evaluación Educativa*. México: SEP.
- González, I. (2009). La autopercepción de la formación universitaria: Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), pp. 157-170. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art9.pdf>.
- Guerra, I. (2007). *Evaluación y mejora continua. Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Martínez, F. (2007). *Propuesta metodológica para desarrollar un sistema de indicadores educativos para evaluar la calidad de la educación en México. Seminario Internacional de Indicadores Educativos*. México: INEE.
- Mazeran, J. et al. (2006). *Las Universidades Tecnológicas Mexicanas. Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer*. México: SEP-SES-CGUT.
- Montes, E. (2009). *Evaluación de la calidad de las estadías profesionales del Técnico Superior Universitario en Administración* (Tesis de Maestría) Instituto de Estudios Universitarios A.C. Puebla, México.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), pp. 563-591.
- Pair, C. et al. (2004). *La evaluación externa en las universidades tecnológicas: un medio eficaz para la rendición de cuentas: Informes y recomendaciones 1996, 1999 y 2002*. México: Limusa.
- Perassi, Z. (2009). Evaluar un Programa Educativo: Una Experiencia Formativa Compleja. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), pp. 171-195. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art10.pdf>.
- Ramsey, G., Carnoy, M. y Woodburne, G. (2000). Aprendiendo a trabajar. Análisis del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y del Sistema de Universidades Tecnológicas de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), pp. 327-354.
- Romero, L. y Narváez, L. (2008). Universidades tecnológicas: Espejismos de la vinculación universidad-empresa y Estado, en Romero L. (Coord.). *Educación y Ciencias Sociales. Ideas, enfoques, prácticas*. México: Plaza y Valdes-UJAT, pp. 295-309.
- Ruiz, J. (2008). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, A. (2002). *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?* México: Plaza y Valdés.
- Silva, M. (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. México: ANUIES.

- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-Paidós.
- Tyler, L. y Bernasconi, A. (1999). *Evaluation of Higher Education in Latin America: Three Orders of Magnitude*. Development Discussion Paper No. 700. Harvard Institute for International Development. Universidad de Harvard.
- UTN. (1999). *Universidades Tecnológicas. Una nueva opción educativa para la formación profesional a nivel superior*. México: Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl-SEP.
- Vela, R. (2001). *Realidades y perspectivas de la educación superior*. México: COEPES-UTM.
- Velasco, V. (2006). *Caracterización del proceso de enseñanza de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero en la formación profesional del Técnico Superior Universitario* (Tesis de Maestría inédita) Universidad Autónoma de Guerrero, México.
- Weiss, H. (2004). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.





ISSN: 1989-0397

**2008-2010: MEMORIA DE LOS TRES PRIMEROS AÑOS
DE LA REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN
EDUCATIVA**

**2008-2010: MEMORY OF THE FIRST THREE YEARS OF THE
IBEROAMERICAN MAGAZINE ON EDUCATIVE EVALUATION**

**2008-2010: MEMÓRIA DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DA REVISTA
IBEROAMERICANA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

Marcela Román y F. Javier Murillo

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/memorias.pdf>

Dar cuenta del trayecto recorrido y compartir con los lectores algunos de los principales hitos, estadísticas y avances de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE), son los ejes de la memoria de la revista que inauguramos con el presente texto. La juventud de ella, las múltiples tareas y desafíos de su puesta en marcha, nos han mostrado la conveniencia de esperar cumplir tres años para entregar su primer recuento. En lo sucesivo, el primer número de cada año incluirá la memoria del año anterior, en donde se revisarán entre otros tópicos, la cantidad y características de lo publicado, se explicitarán las acciones y estrategias para su mejoramiento y mayor difusión, así como logros y desafíos del proceso de edición y evaluación de los artículos.

De esta forma, y por ser la primera, se incluye una breve reseña sobre su origen, expectativas y principales objetivos. Sirva este marco también, para estimar y juzgar su evolución en el tiempo, así como sus aportes y pendientes al acceso y difusión del conocimiento respecto de la práctica evaluativa en el campo y escenario educativo iberoamericano.

1. RESEÑA HISTÓRICA

La Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa es una publicación periódica de carácter científico, editada por la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Nace en mayo de 2008 con el propósito de difundir los resultados de evaluaciones inéditas y el desafío de constituirse en un espacio para el encuentro, el debate y difusión de la evaluación desarrollada en el campo educativo de Iberoamérica. Desde allí, busca contribuir a mejorar la calidad y eficacia de la educación, así como a una mayor justicia y equidad en su distribución.

De esta forma, asume la tarea de reunir en una revista especializada la vasta producción de estudios y experiencias de evaluación en educación, realizadas desde los estados, organismos internacionales, institutos y centros de investigación, unidades de medición de la calidad y universidades, entre otras entidades, que han acompañado los procesos de cambios y reformas en la región.

La revista tiene una periodicidad semestral y se publica los meses de mayo y noviembre de cada año. Se consideran artículos inéditos que estén referidos a la evaluación en el ámbito de la Educación Inicial y Pre-escolar; Primaria; Secundaria, tanto académica como técnica, y Educación Superior universitaria y no universitaria, desde cualquier aproximación metodológica y campo disciplinario. Ello incluye, entre otros tópicos, experiencias concretas de evaluación en el aula; evaluación de los aprendizajes y los desempeños escolares; evaluación de docentes universitarios y no universitarios; evaluación de universidades y de escuelas; evaluación de directivos y de la supervisión; evaluación de programas y reformas educativas; y evaluación de las administraciones educativas y de los sistemas educativos. Junto con ello, se consideran reflexiones teóricas sobre la temática de la evaluación educativa, así como revisiones y análisis de la literatura sobre evaluación en dicho campo. RIEE publica también comentarios y debates sobre libros referidos al ámbito de la evaluación. De esta forma, la revista publica:

- *Estudios e investigaciones.* Corresponden a exploraciones y análisis sobre problemas y aspectos de la realidad educativa, sustentadas teóricamente y que implican un aporte/avance en la comprensión del fenómeno en estudio mediante la práctica y el análisis evaluativo. Se incluyen acá estados del arte, sistematización de evaluaciones, revisiones *analíticas del debate conceptual en cuestión, monografías y tesis.*

- *Ensayos e informes. Interpretación, reflexiones y descripciones sobre problemáticas referidas a la evaluación en el campo educativo.*
- *Experiencias/intervenciones. Evaluaciones y sistematización de experiencias evaluativas cuya finalidad es la transformación o innovación educativa.*
- *Recensiones de libros. Junto con la recepción espontánea de comentarios a libros del campo de la evaluación en educación, el consejo editorial de la revista puede invitar directamente a algún experto a comentar alguna publicación que aparezca especialmente relevante para la revista y sus lectores.*

Se busca así, reunir y poner a disposición de la comunidad de investigadores, académicos, autoridades políticas y técnicas, los aportes y evidencias que han surgido y emergen desde el análisis y juicio evaluativo, para desde allí alimentar la comprensión del fenómeno educativo y la acción que ha de seguirse en consecuencia, para su avance y mejora.

Somos fervientes defensores de una práctica de evaluación que ha de aprovechar su enorme potencial para mejorar la educación en todo nivel o contexto. La evaluación integra y hace posible dialogar, como pocos procesos investigativos, la voz y expectativas de los sujetos, con la acción y práctica de actores y comunidades. Hace comprensible los efectos y resultados, iluminando los caminos y procesos recorridos desde los contextos, la cultura y subjetividad de las personas y colectivos sociales implicados. Dicha riqueza, junto con la gran diversidad de enfoques y estrategias metodológicas, hacen de esta práctica analítica un aliado fundamental en el conocimiento y sustento hacia sistemas educativos de calidad en y para sociedades más justas e inclusivas.

Poner en marcha una nueva publicación científica supone dar un paso más en esa dirección. Con esos desafíos surge esta revista: ser un medio de difusión de alta calidad, plural y diverso, referente en el campo de la evaluación educativa y con un carácter internacional claramente iberoamericano. Su carácter público y gratuito, su riguroso sistema y proceso editorial, la doble evaluación ciega por pares de los artículos recibidos, el reconocimiento y prestigio de los miembros de los comités directivo y científico, así como de sus revisores externos, son aval y garantía de lo anterior.

2. FORMATO Y ACCESIBILIDAD

La revista se publica exclusivamente en formato electrónico y sin restricciones de acceso, lo que permite su universal y permanente disponibilidad. Cada número ordinario cuenta con una sección temática coordinada por un editor invitado externo y, un conjunto de artículos libres, siempre en el marco de la evaluación educativa. Se publican también números extraordinarios, referidos a temáticas o eventos especiales, tales como aportaciones de seminarios o congreso dedicados a algún campo o área de la evaluación en educación.

Todos sus números- ordinarios y extraordinarios-, así como los artículos publicados en ellos están disponibles en formato HTML y PDF, pudiendo acceder y bajarlos de manera individual, o bien la revista completa.

La página de la revista cuenta también con distintos apartados que entregan información y orientación a los lectores y potenciales autores:

- *Presentación.* Comparte los objetivos, características y estructura de dirección y coordinación de la revista, así como sus principales criterios de recepción y selección de colaboraciones.
- *Consejo Editorial.* Se identifican allí los directores de la revista, así como el total de miembros de sus consejos editorial, directivo y científico, identificando la institución y país al que pertenecen.
- *Próximos Números:* ofrece las fechas, focos temáticos y coordinador invitado de los próximos números, incluyendo un texto que convoca y enmarca el envío de aportaciones en cada uno de ellos.
- *Enviar Aportación.* Entrega a los autores las normas y requisitos de publicación de la revista, así como los criterios y protocolo para la evaluación a que se someten todos los artículos que postulan. Los autores encuentran aquí el tipo de escrito/aportación que se recibe, orientación para la estructura, formato y extensión de los mismos. Se informa también del proceso de doble evaluación ciega al que serán sometidos los artículos recibidos y de los criterios que orientan dicha evaluación. Se entrega y comparte el protocolo que deben llenar los revisores externos para dar cuenta de su valoración, sugerencias y comentarios al artículo evaluado por ellos.
- *Indexaciones.* En este apartado se identifica las bases de datos en las cuales la revista está incluida.
- *Revisores Externos.* Se identifican el total de personas que han actuado como evaluadores externos de los artículos recibidos en los distintos años de la revista.

3. ARTÍCULOS RECIBIDOS Y PUBLICADOS ENTRE EL 2008 AL 2010

Durante los tres primeros años de la revista se recibió un total de 128 artículos. El 77,3% fue finalmente publicado, mientras que un 19,5% fue rechazado por distintas razones (tabla1). La mayor parte producto del dictamen de los jueces durante el proceso de doble evaluación ciega a que todos ellos fueron sometidos. Los años 2008 y 2010 se publicaron tres números de la revista: los dos ordinarios correspondiente al primer y segundo semestre del año en curso y un tercero extraordinario con artículos a partir de las ponencias y presentaciones de dos seminarios internacionales referidos a la evaluación de la docencia universitaria y no universitaria. Ese tercer número explica el mayor volumen de artículos publicados en dichos años, en comparación al 2009.

Es posible apreciar un aumento en el porcentaje de rechazo de artículos desde el 2008, lo que sin duda se explica por el mayor número de artículos pedidos directamente a reconocidos autores desde la editorial y, que estructuraron los primeros números de la revista (tabla 1).

TABLA 1. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ARTÍCULOS RECIBIDOS, RECHAZADOS Y PUBLICADOS

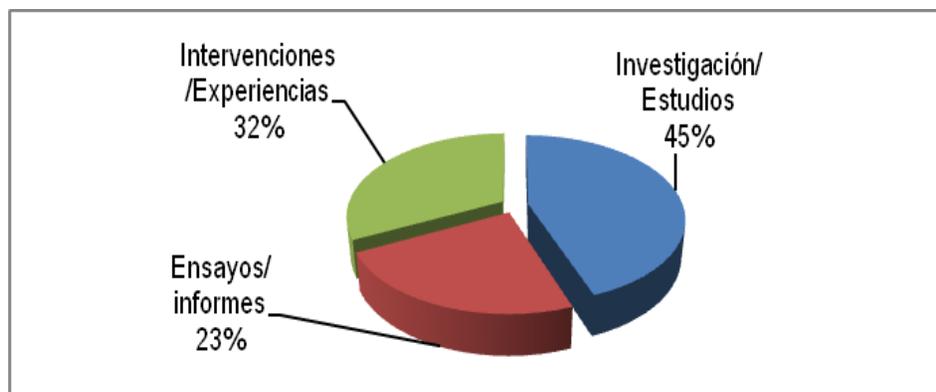
| Situación | 2008 | 2009 | 2010 | TOTAL |
|------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Recibidos | 40 | 34 | 54 | 128 |
| Rechazados | 5 (12,5%) | 6 (17,6%) | 14 (25,9%) | 25 (19,5%) |
| Publicados | 35 (87,5%) | 24 (70,6%) | 40 (74,1%) | 99 (77,3%) |

El número de artículos publicados en cada número ha variado entre los 12 y 13 en promedio por año, cifra que se espera aumentar dado que el formato de su publicación así lo permite.

3.1. Tipo de artículos

Un 45% de los artículos publicados durante los tres primeros años de la revista, correspondieron a estudios e investigaciones. Un 32% de ellos a intervenciones o experiencias de innovación, mientras que el 23% restante a ensayos o informes descriptivos (gráfico 1). De esta forma, la mayoría de lo publicado corresponde a investigaciones y estudios, lo que está en total consonancia con los propósitos y naturaleza de la Revista

GRÁFICO 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS EN RIEE SEGÚN SU TIPO



El porcentaje de resultados y hallazgos de investigaciones y estudios estuvo entre un 40% y un 54% en cada año informado, mientras que los artículos referidos a experiencias o intervenciones concretas se movieron entre un 30% y un 35% del total publicado por año. Los ensayos e informes, representaron cifras entre el 17% y el 29% de los artículos publicados en dichos años (tabla 2)

TABLA 2. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO ARTÍCULOS PUBLICADOS SEGÚN SU TIPO

| Tipo | 2008 | 2009 | 2010 | TOTAL |
|-----------------------------|---------------|---------------|---------------|-------------|
| Investigación | 14 (40%) | 13 (54,2%) | 17 (42,5%) | 44 (45%) |
| Ensayos/informes | 10 (28,6%) | 4 (16,7%) | 9 (22,5%) | 23 (23%) |
| Intervenciones/experiencias | 11 (31,4%) | 7 (29,2%) | 14 (35,0%) | 32 (32%) |
| Total Artículos Publicados | 35 | 24 | 40 | 99 |

3.2. Origen de los artículos

Un 79% del total de artículos publicados en los tres primeros años, corresponden a postulaciones espontáneas llegadas a la editorial de la revista para ser consideradas. Así, un 21% de lo publicado en dicho período, fue recibido producto de una invitación directa a reconocidos autores desde la editorial de la revista (gráfico 2).

Tal como era de esperar, el porcentaje de artículos pedidos directamente ha ido disminuyendo en el tiempo. De un 31% en el primer año (2008) al 12,5% en el año 2010 (tabla 3).

GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS EN RIEE SEGÚN SU ORIGEN

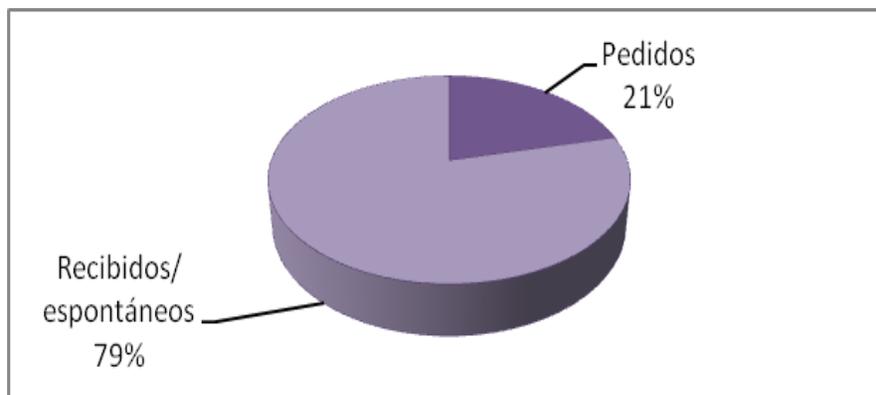


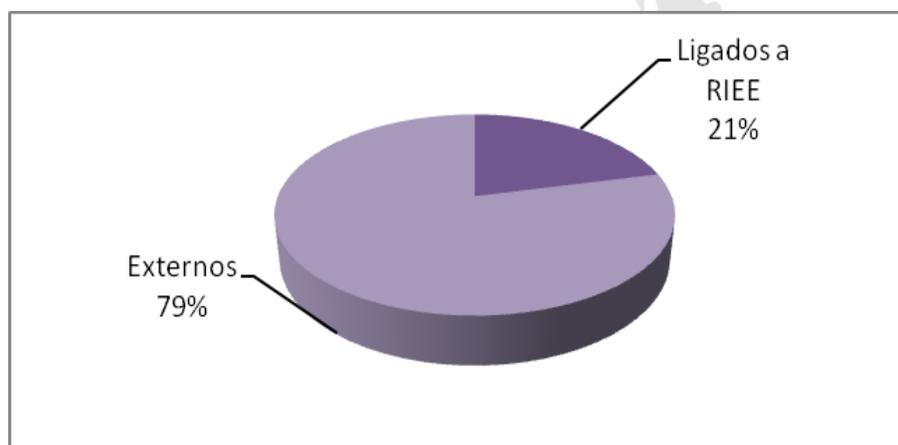
TABLA 3. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ARTÍCULOS PUBLICADOS SEGÚN SU ORIGEN: SOLICITADOS O NO SOLICITADOS

| Origen artículos | 2008 | 2009 | 2010 | TOTAL |
|-----------------------|---------------|---------------|---------------|-------------|
| Pedidos Directamente | 11 (31,4%) | 5 (20,8%) | 5 (12,5%) | 21 (21%) |
| Recibidos/espontáneos | 24 (68,6%) | 19 (79,2%) | 35 (87,5%) | 78 (79%) |
| TOTAL | 35 | 24 | 40 | 99 |

3.3. Externalidad de los autores

Un 79% de los artículos publicados en los primeros tres años es de autores externos a la revista. Esto es, ellos no pertenecen a la editorial ni dirección de la revista, como tampoco a su comité científico (gráfico 3)

GRÁFICO 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS EN RIEE SEGÚN LA RELACIÓN DE LOS AUTORES CON LA REVISTA



La proporción de autores ligados a la revista ha ido disminuyendo con los años. Así, mientras que en el 2008, el 31,4% de los autores no era externo a la RIEE, en el 2010 sólo el 17,5% de lo publicado fue de autores relacionados a la revista (tabla 4)

TABLA 4. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ARTÍCULOS SEGÚN LA RELACIÓN CON LOS AUTORES CON LA RIEE

| Relación autores- RIEE | 2008 | 2009 | 2010 | TOTAL |
|------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Ligados a RIEE | 11 (31,4%) | 3 (12,5%) | 7 (17,5%) | 21 (21,2%) |
| Externos | 24 (68,6%) | 21 (87,5%) | 33 (82,5%) | 78 (78,8%) |
| Total | 35 | 24 | 40 | 99 |

3.4. Distribución geográfica

Si atendemos a la nacionalidad del primer autor de los artículos publicados (tabla 5), se puede observar, en primer término, la importante internacionalización de la Revista y su distribución geográfica en una gran parte de los países de Iberoamérica, junto con Estados Unidos y Nueva Zelanda.

Sin embargo, también se observa una fuerte concentración de artículos procedentes de cuatro países Chile, México, Argentina y España, que en total suponen más del 70% de los publicados. Este tendencia, no sólo se mantiene en el tiempo, sino que incluso se refuerza (68,6% en 2008, 70,8% en 2009 y 75% en 2010), y supone uno de los mayores retos de RIEE.

TABLA 5. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ARTÍCULOS POR PAÍS DE ORIGEN DEL PRIMER AUTOR

| Nacionalidad Autores (primer autor) | 2008 | 2009 | 2010 | Total |
|-------------------------------------|------|------|------|-------|
| Argentina | 4 | 2 | 4 | 10 |
| Brasil | 2 | 3 | 1 | 6 |
| Chile | 11 | 4 | 11 | 26 |
| Colombia | 1 | 1 | 2 | 4 |
| Cuba | 2 | 0 | 0 | 2 |
| España | 4 | 3 | 3 | 10 |
| Honduras | 0 | 0 | 1 | 1 |
| México | 5 | 8 | 12 | 25 |
| Nueva Zelanda | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Paraguay | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Perú | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Portugal | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Uruguay | 2 | 0 | 2 | 4 |
| USA | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Venezuela | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Total artículos publicados | 35 | 24 | 40 | 99 |

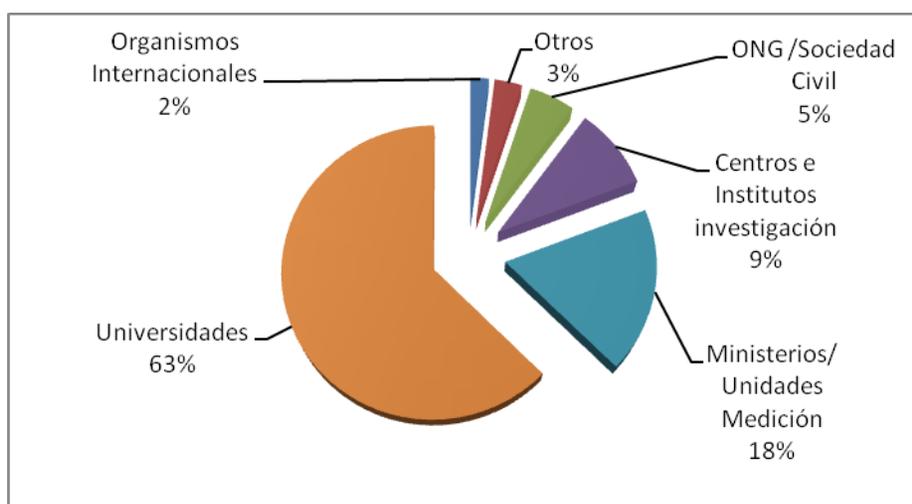
3.5. Filiación institucional de los autores

Por último, al considerar la procedencia institucional del primer autor de los artículos publicados (gráfico 4), se puede observar una interesante presencia de universidades, organismos internacionales, centros e institutos de investigación, ministerios de educación y sistemas o unidades de medición/evaluación de la calidad, ONG's y centros educativos, entre otros. De esta forma, la RIEE avanza en la dirección correcta

para llegar a constituirse efectivamente en un foro o espacio de encuentro para la discusión y debate entre académicos, investigadores y autoridades políticas y técnicas, tanto estatales, como de la sociedad civil.

Como era de esperarse, son las universidades quienes acogen a la gran mayoría de los investigadores/autores de la RIEE en estos 3 años de vida. Así, un 63% de quienes han publicado algún artículo en dicha revista, pertenecen a alguna universidad iberoamericana (privada o pública). Le sigue el 18% de investigadores que se desarrollan profesionalmente en ministerios de educación o alguno de los sistemas o unidades de medición de la calidad educativa en los distintos países. Mantener, diversificar y equilibrar esta rica presencia, es también uno de los retos de la RIEE.

GRÁFICO 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS EN RIEE SEGÚN FILIACIÓN INSTITUCIONAL DEL PRIMER AUTOR



4. DESAFÍOS FUTUROS

La experiencia de estos tres primeros años nos ha permitido identificar distintos elementos y procedimiento que ponen en riesgo la calidad y permanencia de la revista en el tiempo y, que por ello, se han de atender oportuna y prioritariamente. Así por ejemplo, fue necesario optimizar y extender el tiempo que mediaba entre la recepción de los artículos y los procesos de evaluación y dictamen externo sobre ellos, así como de revisión, ajuste y modificación por parte de los autores. De esta forma y, aunque los artículos se reciben durante todo el año, la postulación para un determinado número ha de hacerse al menos tres meses antes de la fecha de su publicación. Se ha acompañado también y de mejor manera, el trabajo de los revisores externos, a fin de homologar criterios y acortar los tiempos implicados en los dictámenes solicitados. La revista cuenta así con un mayor número de revisores externos y con un protocolo de evaluación que explicita los criterios y procedimientos implicados en la revisión/evaluación de los artículos. Dicho protocolo está disponible en la página de la revista para ser consultada por todos los autores.

Por otra parte, se hizo evidente la conveniencia de anunciar e invitar, con al menos 1 año de anticipación, las secciones temáticas a incluir en los próximos números. Ello para permitir la adecuada preparación de los artículos y contar con más tiempo para los procesos de revisión, dictámenes y modificaciones ya

señalados. Actualmente la revista anuncia las secciones temáticas de todos sus números ordinarios, hasta el 2014.

Se han mejorado también, los procedimientos referidos a asegurar la originalidad y solicitar la cesión de derechos sobre los artículos publicados. Actualmente y, junto con recibir el resultado del dictamen, se solicita a los autores que no han sido rechazados, firmar las cartas compromisos de originalidad y cesión de derechos, junto con la aceptación del dictamen y el envío del texto definitivo.

Entre los próximos desafíos se encuentran:

- *Aumentar el volumen de trabajos de calidad publicados.* Es nuestra intención incrementar el número de artículos de la revista, sin por ello bajar la calidad de estos. Lo anterior supone mejorar la difusión e indexación de la revista, a fin de contar con un mayor número de investigadores y autores, que se interesen en publicar en este medio.
- *Ampliar la representación geográfica de los autores.* En total sintonía con lo anterior, se trabajará para ampliar la convocatoria y llegar a más autores en todos los países iberoamericanos. La actual concentración de lo publicado en autores de unos pocos países, se percibe como una importante limitante de la RIEE, en su afán y desafío de convertirse en fuente indispensable de consulta y referente en el campo de la evaluación educativa para Iberoamérica.
- *Cuidar y mantener la exigencia y rigurosidad del proceso de revisión externa.* Ciertamente la calidad de una revista será siempre reflejo y expresión de la calidad de los artículos que la estructuran en cada uno de sus números. De esta forma, junto con mejorar su convocatoria, la revista ha de asegurar un proceso de revisión y dictamen riguroso y exigente, a la vez que justo y propositivo. El poder contar con un mayor listado de evaluadores revisores externos expertos, es requisito para lo anterior al igual, que debatir y consensuar con ellos las prioridades y criterios para la aceptación y publicación de artículos.
- *Mejorar los tiempos de revisión, dictamen y modificación de los artículos.* Tal como ha sido mencionado, es ineludible poder dar un tiempo razonable para que los autores modifiquen sus artículos siguiendo las orientaciones y comentarios de los dictaminadores. Esto es especialmente crítico en el caso de discrepancias entre los dos jueces revisores, situación que implica el envío a un tercero para dirimir al respecto. Actualmente aquellos artículos que son recibidos en la fecha límite para su eventual publicación en el siguiente número de la revista, cuentan solamente con 3 meses para todo el proceso de revisión, dictamen, modificación y edición texto final. Dichos artículos hoy representan cerca del 80% de las aportaciones recibidas.
- *Mejorar los procesos y tiempos de edición de los textos definitivos y revisión/aceptación pruebas finales por autores.* Es prioritario poder mejorar la coordinación entre la edición y aceptación de la versión definitiva por los autores. Así, una vez que los autores envían la versión modificada según los dictámenes recibidos, se les ha de devolver la versión editada de acuerdo a los formatos y criterios editoriales, para que ellos la revisen y avalen en sus contenidos y estructura.
- *Mantener la participación de un coordinador externo en cada número.* La posibilidad de contar con un investigador externo y experto que asuma la coordinación de las distintas secciones temáticas de la revista, es sin duda alguna, garantía de una mayor convocatoria, pertinencia y relevancia del número en cuestión. Es interés de la revista, mejorar los procesos

- de identificación e invitación de coordinadores externos, a la vez que promover postulaciones espontáneas para tales fines.
- *Motivar y promover las reseñas de libros.* Es del todo evidente la necesidad de aumentar la publicación de reseñas de libros. Al menos se debería incluir una en cada número. Este será un tema a trabajar directamente con el comité directivo y científico a fin de estructurar a la brevedad, un listado amplio y diverso de libros del campo de la evaluación educativa, interesantes de comentar para, posteriormente, proponer nombres posibles para ello.
- *Indexación de la revista en nuevas bases de datos.* El cumplir ya tres años de publicación ininterrumpida, hace del todo posible y urgente mejorar la indexación de la revista en reconocidas bases de datos internacionales.
- *Memoria Anual e índice bibliográfico.* A partir del próximo año (2012), se publicará en el primer número de cada año la memoria del año anterior, incorporando el índice bibliográfico correspondiente a cada número publicado, según criterios y normas de la American Psychological Association, APA.
- *Búsqueda avanzada.* A medida que pasan los años y se incrementan los números publicados, se hace indispensable incorporar búsquedas más avanzadas que permitan un mejor acceso a los distintos números y artículos, sin tener que revisarlos de manera individual. La incorporación de motores más potentes, así como la inclusión de índices bibliográficos, aportan en esa dirección.

A través de estas y otras acciones que surjan de la práctica y necesidades propias de la revista y sus prioridades, se esperan importantes logros referidos a la calidad y volumen de lo publicado, su difusión y representatividad iberoamericana, así como para garantizar su permanencia en el tiempo. Contar y mantener un medio especializado para conocer qué se hace desde la evaluación en educación y/o debatir respecto de sus aportes y hallazgos para la política, las escuelas o los sistemas, sigue siendo indispensable no sólo mejorar la calidad educativa en Iberoamérica, sino también para denunciar y visibilizar las brechas e injusticias sociales que atentan y se oponen a que tal calidad sea una realidad para todos, en todos los países y contextos.