





**UNIDAD XOCHIMILCO  
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**“LA PRUEBA PISA PARA LA COMPETENCIA LECTORA EN  
MÉXICO Y CHILE: ESTUDIO COMPARATIVO DE LA  
IMPLEMENTACIÓN DE ACCIONES PARA EL NIVEL DE  
ENSEÑANZA MEDIA”**

**TESIS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN  
DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA  
Martha Erika Estrada Alvarez**

**Director de tesis  
Dr. Gonzalo Varela Petito**

**Distrito Federal, abril del 2014**

**Director de tesis**

**Dr. Gonzalo Varela Petito**

**Sinodales**

**Dra. Sonia Comboni Salinas**

**Dr. José Antonio Paoli Bolio**

## AGRADECIMIENTOS

Sin ustedes esto no sería posible, además de acompañarme en mi proceso formativo, muchos se convirtieron en compañeros de vida al compartir la lucha por una mejor educación, agradezco desde el fondo de mi corazón el apoyo brindado:

*Dr. José Antonio Serrano, Mtra. Mirtha Abraham, Mtra. Lorena Meckes,  
Dr. Ernesto Treviño, Dr. José Joaquín Brunner, Mtra. Ema Lagos,  
Dra. Janet Saker, Dra. Sonia Comboni, Dr. José Antonio Paoli  
Dra. Mónica Lozano, Dr. Andrés Lozano*

En particular, reconozco la incansable labor de mi asesor el *Dr. Gonzalo Varela*, por sus comentarios siempre acertados y el tiempo dedicado.

A mis compañeros de aventuras *Carolina, Claudia, Sergio, Martín, Catalina, Anita, María Eugenia, Rosa.*

Y en especial, a *mi familia*, por confiar en mis sueños y estar ahí hasta el final:

*Martha, Armando, Berenice, Lidiette y Mauricio*

## **ÍNDICE**

### **Resumen (*Abstract*)**

1

### **Introducción** 2

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

- i. Política** 4
  - Raíces conceptuales del término* 4
  - La política educativa* 8
- ii. Evaluación educativa** 10
- iii. Educación comparada** 14
  - Qué entender por estudios comparados* 14

## **Capítulo I. LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA EDUCACIÓN: CRÓNICA DE UN ÉXITO ANUNCIADO**

- 1.1 Los organismos internacionales y su impacto en la elaboración de políticas educativas 18
  - 1.1.1. OCDE 19
  - 1.1.2. UNESCO 23
  - 1.1.3. Banco Mundial 25
  - 1.1.4. Banco Interamericano de Desarrollo 27
- 1.2 La calidad educativa: nociones conceptuales desde la visión de los organismos internacionales 28
- 1.3 La evaluación educativa: nociones fundamentales desde la visión de los organismos internacionales 32
- 1.4 Una postura en torno al papel de los organismos internacionales 36

## **Capítulo II. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA**

- 2.1 Aproximación contextual: México 38
  - 2.1.1. *Economía* 38
  - 2.1.2. *Sociedad* 41
  - 2.1.3. *Educación* 42
- 2.2 Políticas educativas actuales en el nivel medio superior de México 45
- 2.3 Aproximación contextual: Chile 52
  - 2.3.1. *Economía* 52
  - 2.3.2. *Sociedad* 55
  - 2.3.3. *Educación* 56
- 2.4 Políticas educativas actuales en la enseñanza media de Chile 58

<b>Capítulo III. LA PRUEBA PISA DE LA OCDE</b>	
3.1 ¿Por qué evaluar a los sistemas educativos?	64
3.1.1 La evaluación educativa en México y Chile	66
3.2 PISA en América Latina	68
3.2.1 Descripción de la prueba	69
3.2.2 Objetivos de la prueba	70
3.2.3 Los exámenes	71
3.2.4 Competencias valoradas por PISA	72
3.2.5 Los resultados de la prueba	73
3.3 PISA en México: cuestión de enfoques	74
3.4 PISA en Chile: cuestión de enfoques	75
<b>Capítulo IV. ESTUDIO COMPARATIVO MÉXICO y CHILE</b>	
4.1 Metodología para el análisis comparativo de la investigación	78
4.2 Comparativo de las acciones educativas	85
4.3 Comparativo de los resultados PISA 2000 y 2009 “foco de atención: lectura”: México y Chile	97
4.4 Análisis comparativo de los procesos de implementación de las acciones educativas para mejorar el desempeño estudiantil en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales: México y Chile	102
A. Política educativa	103
B. Gestión escolar	109
C. Evaluación del desempeño docente	112
D. Propuesta curricular	118
E. Implementación de acciones para elevar la calidad educativa y el rendimiento en la prueba PISA	123
<b>Conclusiones</b>	132
<b>Fuentes de información</b>	136
<b>Anexos</b>	147
Anexo 1. Cifras del Sistema Educativo Mexicano 2005-2012	148
Anexo 2. Tareas de lectura	149
Anexo 3. Niveles de desempeño en lectura (escala global PISA)	150
Anexo 4. Comparativo contextos educativos: México y Chile	152
Anexo 5. Fichas básicas de especialistas y docentes	153
Anexo 6. Instrumentos	156

## Resumen

La investigación que aquí se presenta es un estudio comparativo de las *acciones educativas* que se derivan de las evaluaciones (específicamente, las que pudieran resultar del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos “PISA”), y un análisis del cómo éstas contribuyen a la mejora del desempeño de los estudiantes. Concretamente, se analiza lo que sucede en la realidad de la implementación de las acciones en el aula, puesto que es en dicho espacio donde se generan los “resultados educativos”.

El estudio comparativo se realizó tanto en México como en Chile, ya que este último país logró incrementar en la aplicación del año 2009 los resultados de la prueba en la “competencia lectora”, a pesar de que los esfuerzos en ambos países se han centrado en dicho objetivo.

Derivado del estudio, se puede afirmar que la diferencia no radica del todo en las acciones que se generan a nivel político sino que responde (en parte) a un esfuerzo institucional, es decir, que ***el punto medular del cambio se debe a la organización que se da a nivel micro en los centros escolares.***

**PALABRAS CLAVE:** Política Educativa, Evaluación Educativa, PISA, Estudio Comparativo.

*Abstract: The research presented here is a comparative study of educational actions arising from the evaluations (specifically, those resulting from the Programme for International Student Assessment "PISA"), and an analysis of how these contribute to the improved student performance. Specifically, we analyze what happens in the reality of the implementation of actions in the classroom, as it is in the space where they generate the "educational outcomes".*

*The comparative study was performed in both Mexico and Chile, since the latter was able to increase in the application of 2009 the results of the test in the "reading skills", although in both countries efforts have focused on that objective.*

*Derived from the study, we can say that the difference is not quite in the shares that are generated at the political level but responds (in part) to an institutional effort, namely, **the central point of the change is due to the organization that micro level is given in schools.***

## Introducción

Como parte de una exigencia global, México y Chile han formulado acciones y estrategias políticas que les permitan situarse como gobiernos competentes y competitivos, y justamente uno de los ámbitos a los que han recurrido para lograrlo es el *educativo*, ya que se ha ido en busca de políticas que mejoren los sistemas educativos.

Sobre todo, ahora, que uno de los principales problemas que aqueja a los sistemas latinoamericanos es la dificultad de superar la baja calidad educativa en su oferta, esto de acuerdo con los resultados de pruebas internacionales que evidencian tal situación, específicamente los del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

A partir de este escenario, es que se reconoce a la *calidad* como un elemento central para la configuración de políticas educativas. Entendiendo que la calidad educativa involucra distintas dimensiones, tales como la equidad (en la cual hay una distribución justa de los medios con los que se cuentan), la relevancia (congruencia educativa entre la formación que la sociedad requiere y lo que el Estado les brinda), la pertinencia (del modelo educativo), la eficacia (el logro de las metas educativas establecidas) y la eficiencia (el cumplir las metas propuestas de la mejor manera).

Y sin duda, una de las acciones que ha servido para determinar si está o no presente la calidad en nuestros sistemas educativos es *la evaluación* y lo que este proceso trae consigo, sobre todo, las recomendaciones que de ésta se derivan.

Por lo que la investigación que se presenta se centró en “realizar un análisis comparativo de los procesos de implementación en el aula de las **acciones** que **podrían influir en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales**, específicamente, los de la **prueba PISA** para la “competencia



lectora”: los casos de México y Chile en el nivel de enseñanza media. Ello con la finalidad de conocer cómo dichas acciones inciden en la formación de los estudiantes y en su rendimiento en la prueba.”

La tesis está integrada por cuatro apartados; en el primer capítulo se expone la visión que tienen algunos de los organismos internacionales más representativos sobre la *calidad y evaluación educativa* así como su injerencia en la construcción de las *políticas educativas*, se concluye con una reflexión del papel de éstos en el ámbito educativo.

En el segundo capítulo, se muestra una aproximación contextual (económica, social y educativa) de los países estudiados y las políticas educativas que prevalecen en el nivel de enseñanza media.

En el tercer capítulo, se inicia con una reflexión sobre la importancia de evaluar a los sistemas educativos y lo que se ha hecho sobre la materia tanto en México como en Chile. También se describen los elementos centrales de la prueba PISA y el cómo se ha asumido la valoración.

En el cuarto capítulo, se presenta el estudio comparativo, el cual se compone de tres partes, en la primera, se hace un *comparativo de las acciones que podrían influir en los resultados educativos* de las evaluaciones nacionales e internacionales; en la segunda, se *comparan los puntajes obtenidos en la prueba PISA*, en los periodos de aplicación 2000 y 2009, ya que el foco de atención estuvo centrado en la “competencia lectora”; la tercera parte, constituye el *análisis comparativo sobre los procesos de implementación de las acciones educativas para mejorar el desempeño estudiantil en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales* en México y Chile.

Finalmente se desarrollan algunas reflexiones finales, en torno a la información obtenida a lo largo de la investigación.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El realizar esta investigación implicó inicialmente la búsqueda y análisis de tres ideas teóricas, la primera, apunta hacia el entendimiento de la *política*; la segunda, al reconocimiento del significado de la *evaluación* y su injerencia para los sistemas educativos y; finalmente, las implicaciones de los estudios comparados en la educación.

Fundamentalmente, fueron éstas porque era necesario comprender lo qué es la política y el impacto que tiene para la sociedad, específicamente, para la que se encuentra en el ámbito educativo; asimismo, se reconoce que la evaluación es también una forma de hacer política y es un proceso que está muy presente en los sistemas educativos latinoamericanos, de ahí la necesidad de comparar el impacto que tiene en el proceso formativo.

### i. Política

#### *Raíces conceptuales del término*

El primer acercamiento que se tuvo con el término “política” fue el compilado por Franzé (2004) quien recuperó la mirada de tres autores, Aristóteles (quien quizá fue uno de los primeros filósofos e intelectuales en disertar sobre el concepto), Weber (historiador alemán) y Schmitt (filósofo jurídico alemán).

De acuerdo con Aristóteles la política tiene un fin en sí misma, fue creada para satisfacer ciertas necesidades de los hombres, considerando que el “hombre es un animal político, es decir, existe para vivir asociadamente con los otros hombres en la *polis* o comunidad política. La tendencia humana a vivir en una comunidad política no apunta a satisfacer las necesidades primarias de subsistencia, sino principalmente los rasgos morales del hombre” (Franzé, 2004: 32). Rasgos que apuntan hacia el bien común de la sociedad, es decir, a la *felicidad* (entendiéndola como la práctica de la bondad) de cada individuo que la integra.

De ahí que la política, en el concepto aristotélico, haya sido considerada como una rama de la ética por el tipo de propósitos que perseguía; sobre todo, por haber sido considerada como una actividad constante. Según Franzé (2004) al respecto del concepto de Aristóteles puede decirse lo siguiente:

Primero, que la política se define por los fines que realiza, léase el bien común. Esto significa que si la política no busca el bien común, no es mala política sino que lisa y llanamente no es política. Es política corrupta, en el sentido de que la actividad se halla desnaturalizada, pues su fin no se realiza. Segundo, que el deber ser se deriva del ser. Los fines de las actividades, los valores que las guían, se legitiman como derivados o deducidos del ser, de la naturaleza de la actividad (la política existe para el bien común), no como una decisión humana, como una creación. El sentido de la actividad es inmanente a ella, no dado por los hombres, sino que éstos lo descubren en el ser y lo aplican o siguen. Los valores se deducen de los hechos; en este caso, de la naturaleza de los seres, cosas y actividades. Es decir, la naturaleza es normativa, da criterios para la acción buena del hombre (Franzé, *op. cit.*: 34).

Por su parte, Weber construye su concepción de política a partir de cuestionarse si el obrar bien en política significa lo mismo que obrar bien como individuo; si la naturaleza de los problemas políticos es la misma que la de cuestiones técnico-burocráticas y si cabe una fundamentación objetiva, científica, de los valores (*Ibíd.*: 43).

Específicamente, el historiador apunta hacia una reflexión sobre el papel que tienen los ciudadanos en la configuración de la política y los intereses que se ponen en juego al hablar de ésta, ya que la política se desdibuja como una gestión técnico-apolítica del bien común. En un sentido amplio, “política es en Weber toda actividad de dirección autónoma (política de una empresa, de un sindicato, de una universidad, incluso de un individuo en relación a sus asuntos personales). En un sentido preciso y restringido, política es la dirección o la influencia sobre la dirección de una asociación específicamente política, que en la actualidad es el Estado” (*Ibíd.*: 54). Donde el Estado se define a partir de una diversidad de *medios* que le permiten funcionar (el principal es la “*violencia*”), y no sólo a través de sus fines (como se pensaba en Aristóteles):

*“El Estado, por tanto, es una relación de dominación de hombres sobre hombres basada en la violencia legítima. El sometimiento a la autoridad, al poder político (el Estado en la época moderna), es constitutivo de la política” (Ibíd.: 55).*

Entonces para Weber hacer política implica “aspirar a influir, obtener y conservar el poder del Estado. Se puede aspirar al poder como medio para fines egoístas, altruistas o como fin en sí mismo, para disfrutar del prestigio que proporciona. Los motivos por los cuales se busca el poder político, a los efectos de la definición de la política como actividad, [en el autor] son irrelevantes” (*Loc. cit.*).

Y para saber qué es la política se requiere de la acción misma, de “una elección de valores (racionalidad de valores), aunque también una racionalidad de medios en relación a valores (racionalidad instrumental). No hay valores inherentes al hombre ni se puede demostrar que unos sean superiores a otros. [...] El hombre, especialmente al hacer política, está inserto en el politeísmo, en la lucha de valores, y en ese contexto se hace individuo” (*Ibíd.*: 107).

Finalmente, para Schmitt, dentro del concepto de lo político, es necesario preguntarse cuál es el criterio que define la esencia de lo político. Ya que no se ‘busca definir sólo la política de su tiempo, sino, a partir de ésta, precisar qué constituye lo político, como fundamento de la política en sí, en todo tiempo y lugar’ (*Ibíd.*: 137). En realidad, la formulación conceptual de este filósofo recupera la idea central de que toda política debiera contribuir a la organización homogénea de una sociedad, para convertirse en una comunidad política que evite la heterogeneidad, ya que ésta impide la vida colectiva.

Lo específico de la política (en este autor) “no radica en que su verdad o esencia se alcance a través de un criterio que sea una dicotomía, sino en que esa distinción última sea la de amigo-enemigo. En efecto, para Schmitt, muchos dominios de actividad humana encuentran su esencia, su elemento distintivo, en una escisión última” (*Ibíd.*: 140).

Concretamente, el concepto de lo político en Schmitt “puede parecer definido por los fines, en la medida en que se trata de crear y sostener una identidad, pero como esa identidad brota de una decisión y quien decide es aquel que puede sostener esa determinación, es decir, el que en los hechos –y no necesariamente en la norma- posee la fuerza y el poder estatal, los medios –*ius belli* (derecho de guerra)- son lo que finalmente caracterizan lo político” (*Ibíd.*: 150).

Estudiosos contemporáneos como Moodle, argumentan que en la “década de 1940, [...] (la política) estaba dividida en dos grandes secciones: teoría política e instituciones políticas. Dentro de la primera se [presentaba] un puñado de libros en los que grandes pensadores del pasado (Platón, Hobbes, Locke y Rousseau) habían reflexionado acerca de la naturaleza de la sociedad política y las relaciones apropiadas entre gobernantes y gobernados. Las instituciones políticas bajo ese encabezado eran los órganos visibles [...]; sin embargo, la teoría política podría ser considerada “normativa” en cuanto a que en gran parte se refería a normas de juicio, y las instituciones políticas llamarse “empíricas”, ya que describían las instituciones verdaderas (como parlamentos, gabinetes y presidentes) y su trabajo, si bien bajo la suposición de que la democracia representativa era el sistema de gobierno más interesante, por ser el más deseable (Moodle en Leftwich, 1987: 45, 46).

Por su parte, Finer aborda el concepto de “la condición política”, misma que puede entenderse a partir de tres elementos ‘el primero es que se necesita alguna decisión acerca de la acción común [...]. El segundo es que existe desacuerdo en cuanto a lo que debe ser esa política o elección, desacuerdo que se hace más marcado porque se sabe que forzará tanto a los que se oponen como a los que están en su favor. El tercero es que tanto la política como el dirigente elegido y los procesos de selección de una diversidad de posibilidades deben ser tales que permitan que la unidad o grupo sobreviva como una unidad’ (Leftwich, *op. cit.*: 65).

Bajo el mismo tenor, Pitkin arguye que las cuestiones políticas ‘...son cuestiones acerca de la acción, de lo que debería hacerse; en consecuencia, implican tanto hechos como compromisos de valores, tanto fines como medios y, de modo característico, los juicios basados en hechos, los compromisos de valores, los fines y los medios están entretreídos inextricablemente en la vida política. En la Política abundan los puntos en los que los hombres están comprometidos de un modo que no es accesible con facilidad al argumento racional. Sin embargo, al mismo tiempo, los argumentos racionales en ocasiones son relevantes y a veces puede llegarse a un acuerdo. La vida política...siempre es una combinación de pacto y concesión en la que existen compromisos irresolutos y conflictivos, y deliberación común acerca de la política pública, para los que los hechos y los argumentos racionales son relevantes’ (*Ibíd.*: 67).

Asumiendo la postura que Parsons (2007) recupera de Lasswell, se considera que “las políticas (policy) y política (politics) [...], son dos términos absolutamente distintos. Así el lenguaje y la retórica de las “políticas” (policy) se convierten en el principal instrumento de la racionalidad política. Según la observación de Lasswell, ‘la palabra “políticas” (policy) se usa comúnmente para designar las elecciones más importantes, ya sea en la vida organizada o en la vida privada [...] esta palabra carece de muchas de las connotaciones indeseables agrupadas en torno al adjetivo político, que con frecuencia parece implicar “partidismo” o “corrupción”’ (Parsons, 2007: 50); mientras que la política implica la acción, misma que en muchas ocasiones no responde al contexto real de las sociedad, como lo es en el caso de las sociedades latinoamericanas y los problemas que la aquejan, sobre todo a nivel educativo.

### *La política educativa*

Ahora bien, habría que preguntarse qué entender por política educativa, y de acuerdo con Pedró y Piug “la Política Educativa (así, en mayúsculas) es la Ciencia Política en su aplicación al caso concreto de la educación, pero las políticas educativas (ahora en plural y minúsculas) son múltiples, diversas y

alternativas. La Política Educativa es, por tanto, la reflexión teórica sobre las políticas educativas [...]. Así, pues, se ha de considerar la Política Educativa como una aplicación de la Ciencia Política al estudio del sector educativo y, por su parte, las políticas educativas como unas políticas públicas que se dirigen a resolver cuestiones educativas. En resumen, estas políticas públicas constituyen el objeto esencial de estudio de la Política Educativa” (Pedró, 1998: 21, 23).

A partir de esta definición, se procede a dilucidar el cómo se entiende la política educativa en la agenda pública en diversos países de América Latina. Al respecto, Zorrilla y Villa Lever (2003) hacen un recuento de las principales problemáticas a las que la política trata de dar respuesta (fundamentalmente a principios del S.XXI), como lo son la falta de calidad, de equidad, los altos índices de rezago, reprobación y deserción escolar; situación que evidencia las desigualdades sociales y educativas que enfrentan dichos países.

Aunque el problema de la falta de calidad educativa ha transitado por varias etapas a nivel de política

“...en la *primera etapa*, durante varias décadas del siglo pasado, la calidad fue equivalente al logro de la cobertura de la demanda por servicio educativo [...]. (Pero) es evidente que la cobertura del servicio es un logro, pues indica la importancia política de preservar la noción de un Estado educador, pero no basta por sí mismo. La *segunda etapa* se caracterizó por establecer una equivalencia de la calidad con medidas estandarizadas de resultados escolares, que tuvieron dos vertientes: los estándares que son propios de la sociedad [...] y los estándares internacionales de los niveles de aprovechamiento escolar, adquisición de conocimientos y utilidad de los currículos para la vida moderna.

La *tercera etapa* hace coincidir la calidad educativa con la equidad. (Ya que) la equidad está relacionada con dos factores aparentemente contradictorios: una base común y homogénea de conocimientos y habilidades, pero también el establecimiento de condiciones para que, a partir de esa base común, los individuos encuentren en el servicio educativo aquellas oportunidades de desarrollo personal y comunitario más adecuado a sus circunstancias” (Senado de la República, 2002: 13, 14, 15).

Se puede considerar que realmente la “política educativa de calidad”, a pesar de estar hace tiempo en la mesa de debate, no ha podido formular acciones<sup>1</sup> que posibiliten la concreción de tal política y, en realidad, seguimos limitados por las carencias estructurales y medulares de los Sistemas Educativos, por lo que la calidad como política sigue siendo una tarea pendiente que debe resolverse si es que se quiere lograr un mejor desempeño escolar.

## ii. Evaluación educativa

Para formular conceptualmente a la evaluación, es preciso comprender sus alcances, siguiendo a Carnoy de Moura (s/a) “en todos los sistemas educativos se evalúa el rendimiento de los alumnos, pero no está difundido el uso más amplio de las pruebas de rendimiento para evaluar la eficacia de determinadas reformas o el desempeño de las escuelas y el sistema educativo. Esas pruebas llaman a la atención la necesidad de mejorar el sistema educativo y de poner de manifiesto la desigual distribución de la calidad dentro del sistema. Sin embargo, las pruebas de evaluación de las reformas, las escuelas y el sistema podrían tener un efecto mucho mayor sobre el mejoramiento del desempeño en ciertas condiciones, esto es, si quienes realizan las evaluaciones (los ministerios nacionales de educación, los estados y los municipios) supieran cómo utilizar los datos producidos por esas pruebas, y a la vez estuvieran dispuestos a utilizarlos a fin de adoptar las decisiones de asignación de recursos y políticas correspondientes” (Carnoy y De Moura, s/a: 1,19).

De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), “la evaluación no es novedosa en la didáctica escolar moderna, la novedad radica en que en los noventa se constituyó en un dispositivo de regulación del sistema que aplicó gradualmente en casi todos los países. Hoy día se pretende garantizar los resultados desde la evaluación de lo aprendido; por lo que se centraría en el resultado, en la calidad del producto. Para eso se han

---

<sup>1</sup> Ejemplo de ello son los bajos logros obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales de los países latinoamericanos.



introducido exámenes administrados a toda una población de estudiantes o a una muestra representativa de determinados niveles de escolaridad para ponderar el grado de aprendizaje en las escuelas, los municipios, los estados o el país. Su aplicación permite observar el rendimiento de una unidad escolar y comparar unas escuelas con otra” (Braslavsky, 2000: 63-65).

Fijando la atención en lo que dicen los expertos, se pueden encontrar diversas posturas, esto dependiendo de cuál sea la finalidad de la evaluación y el cómo se utilicen los resultados de ésta. Por lo cual se recuperan algunas aportaciones que hacen diversos especialistas en *“La calidad de la Educación en México: perspectivas, análisis y evaluación”*<sup>2</sup> (Senado de la República, OEI: 2002), sobre el estado de la evaluación de la calidad educativa y la necesidad imperante de conformar un Sistema de Evaluación en México.

Por un lado, González dice que “la interpretación de la calidad de nuestra educación basada en los estándares internacionales establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) constituye un avance en cuanto a la evaluación de los resultados escolares, la difusión de esos resultados y el conocimiento y discusión públicos de las notas educativas. Sin embargo, basar los juicios sólo en este tipo de estándares es, por lo menos, injusto, toda vez que no hace referencia a las condiciones específicas que cada país ha determinado para la educación de sus ciudadanos. Los juicios valorativos, que deben expresarse a través de estándares de calidad y parámetros de referencia nacionales e internacionales, deberán evitar comparaciones injustas de las que puedan derivarse inequidades o desvirtúen el propósito final de la evaluación que es constructivo y no denigratorio o excluyente” (Senado de la República, OEI, *op. cit.*: 183).

---

<sup>2</sup> En esta publicación participan especialistas como Aboites Aguilar, Guevara Niebla, Pérez Iriarte, Pérez Rocha, Latapí, entre otros, quienes disertan sobre la calidad y su evaluación en la política educativa mexicana.

Siguiendo con la línea de los organismos, José Luis Pérez Iriarte, Coordinador del Programa Evaluación de la Calidad de la Educación de la OEI señala que de nada sirve poner en evidencia la bondad de los buenos resultados o la maldad de los malos porque ésta no puede ser la finalidad última de los procesos de evaluación. Lo verdaderamente provechoso es explorar las razones de las diferencias entre los buenos resultados y los malos. Comprender las diferencias, en esto como en todo en la vida, es el comienzo del verdadero conocimiento. Desde esa base los responsables políticos podrán ejercer las acciones que permitan reducir o eliminar tales diferencias, en este sentido, conviene decir que la evaluación es un instrumento imprescindible para promover la equidad de los sistemas educativos. (*Ibíd.*: 252).

De igual forma, Claudia V. Tamassia (OECD DEELSA Statistic and Indicator división) precisa que la evaluación y la medición son prácticas vistas de manera distinta por los grupos afectados por sus resultados. Los que elaboran la política educativa ven la evaluación como una herramienta para monitorear la calidad de la Educación, comparar y formular prácticas, o decidir en la asignación de recursos, con un enfoque en el aspecto macro. [...] Al nivel de [programas educativos] se puede ver como una herramienta para monitorear la objetividad, e identificar fortalezas y debilidades y para el mejoramiento. Al nivel del estudiante se ve como un diagnóstico o como una herramienta para tomar decisiones o como la forma de monitorear el progreso de los estudiantes, así como la determinación del grado educativo en que se encuentran y como una herramienta motivacional (*Ibíd.*: 272).

Por otro lado, se encuentran los intelectuales y expertos de la educación, como Latapí quien afirma que “tratándose de una actividad tan importante por una parte y tan compleja por otra como es la educación, es obvio que se requiere evaluarla para comprobar su calidad y mejorarla continuamente.

Asimismo, arguye que si evaluar la educación es indispensable, sobra decir que tiene que haber una filosofía de la educación que guíe la evaluación: una filosofía que precise los fines de la educación, el tipo de ser humano que se quiere formar, el desarrollo de sus facultades, su relación con el contexto nacional, y referir todo esto al funcionamiento concreto del sistema educativo, en sus diversos niveles y modalidades” (*Ibíd.*: 183).

Y con una visión empresarial, está Elvia S. Palomera quien indica que “en México, como en otros países en vías de desarrollo, hablar de evaluación significa para algunos la exigencia de organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo o el Banco Mundial por conocer el impacto del desarrollo y mejoría que han tenido los sistemas educativos locales a los que han dado apoyo financiero. Para otros es la presión, cada vez mayor, que ejerce la economía de la educación, como consecuencia del comercio y la competencia entre los países que exige que la mano de obra sea cada vez más calificada para dar respuesta al rendimiento y la competitividad. Así se recupera la confianza en la educación como elemento esencial para el desarrollo del capital humano. Existen otros grupos que perciben la evaluación como algo funesto, negativo, ya que consideran que tendrá un carácter esencialmente punitivo pues se responsabilizará a los maestros, las escuelas, las regiones y otras subdivisiones administrativas por logros tan pobres alcanzados por los alumnos”, concretamente, lo que Palomera propone es que la evaluación tenga como objetivo disponer de la información necesaria para establecer y revisar metas [educativas] que conduzcan a los sistemas educativos a la calidad total<sup>3</sup>: con la misión de desarrollar un proceso formativo que proporcione los parámetros necesarios para que la educación del país sea competitiva en el entorno mundial” (*Ibíd.*: 236, 241); posición que se asume para entender y analizar los procesos evaluativos que hoy día enfrentamos.

---

3 El término de calidad total surge en el ámbito empresarial en la década de los ochenta, éste apuntaba por alcanzar la calidad del servicio o producto de las empresas, empleando la prevención como medio para lograr las metas. En el ámbito educativo, Pere Marques (2011), argumenta que “actualmente el concepto de calidad total “se fundamenta en la satisfacción del cliente (en el ámbito educativo esto puede considerarse la superación de los principios de las “escuelas eficaces”) (Pere, 2011).

### iii. Educación comparada

#### *Qué entender por estudios comparados*

Siguiendo a Schriewer, la idea de una ciencia basada en un enfoque comparativo fue formulada y articulada en diversos ámbitos hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX. Las ciencias comparativas, entendidas como un proyecto intelectual y un programa científico de gran alcance, marcaron durante este período un nuevo enfoque científico e incluso un *non plus ultra* de modernidad. Debido a diversas transformaciones, un camino directo condujo hacia la estructuración de la comparación como método analítico de las ciencias sociales. Esta reformulación metodológica, tuvo en su punto de mira la distinción decisiva entre las operaciones que relacionan los respectivos objetos relevantes de la comparación como tales y aquellos procedimientos metódicos que se dirigen a las relaciones existentes entre diversos aspectos o niveles de estos objetos y que relacionan estas relaciones entre sí (Schriewer, 2002: 13-17).

De la misma forma, Márquez afirma que la educación comparada es una ciencia que se encuentra en vías de realizarse, de un saber que se logra mediante un largo proceso jalonado de controversias, de errores; es, por otra parte, el proceso de elaboración de todas las ciencias, aun de aquellas cuyos conocimientos parecen tener el carácter de definitivos (Márquez, 1972: 1-3). Es decir que “la teoría especifica cierto instrumental constituido por definiciones conceptuales, [...] pero advierte que un cuerpo de conceptos no constituye una teoría, [...] sólo cuando tales conceptos se relacionan entre sí en forma de un sistema empieza a aparecer la teoría” (Márquez, 1972: 107).

Si bien, en un inicio, dentro de la investigación se tomaban en cuenta únicamente conceptos como sustento teórico, a partir de la búsqueda de información se determinó que además de utilizar la metodología comparada se utilizaría la teoría de la educación comparada para poder “mirar” el objeto de estudio.

Como bien se sabe, la ciencia ha transitado por distintas etapas, donde “se proponía describir, explicar y predecir los hechos así como establecer leyes o teorías” (Márquez, 1972: 118, 119). Y siguiendo al autor la evolución de la ciencia coincide con los avances en la teoría y el método comparativo, mismo que ha ido de la comparación descriptiva, a la comparación por problemas, para finalmente aterrizar en una comparación de análisis total.

Por ejemplo, para el enfoque descriptivo “si se desea alcanzar el establecimiento de leyes, resultan necesarias la observación y descripción de los hechos particulares y [...] la primera tarea del comparatista consiste en la descripción de los sistemas y de las prácticas educativas, [...] las fuentes pueden ser primarias, secundarias y otras auxiliares. [...] Por su parte la observación debe ser planificada” (Márquez, 1972: 123, 124).

Como enfoque teórico se utilizará el propuesto por Nadel, éste es el “interpretativo- explicativo”, ya que “la explicación es siempre la explicación de un estado de cosas, esto es, de relaciones entre hechos. Explicar es hacer ver que su conjunción es lo que es “por derecho” y de conformidad con algún orden de cosas o ley del acontecer. [...] Este enfoque intenta investigar las relaciones y las causas que vinculan los fenómenos educativos con los fenómenos extraescolares de carácter geográfico, filosófico, político, cultural, económico y con los factores intraescolares o endógenos. De ahí que esta teoría sirva de sustento para la comparación, porque lo que se pretende es vincular factores diversos que puedan influir en los resultados de una evaluación y el cómo se derivan éstos de los elementos elegidos (ejemplo de ello, es la crítica que Aboites (2012) hace sobre las pruebas estandarizadas como el examen para el ingreso a la educación media (Exani- I del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior “CENEVAL”) la cual “se propone medir la capacidad de pensamiento abstracto de los aspirantes y con base en esa medición definir el acceso o no a la educación superior [...] (lo que resulta una grave imprecisión, puesto que no es posible) asumir que la capacidad mental pueda medirse de manera efectiva con la

constatación (para el caso de la valoración de la habilidad verbal) de la amplitud del vocabulario” (Aboites, 2012: 354), ya que existen otros factores que contribuyen al desempeño del estudiante en la prueba.

Debe tenerse en cuenta que el enfoque comparativo ha sido retomado por comparación, porque lo que se pretende es vincular factores diversos que puedan grandes teóricos de la educación, para Durkheim “el único medio de demostrar que un fenómeno es causa de otro consiste en comparar los casos en los cuales están simultáneamente presentes o ausentes, y en buscar si las variaciones que ellos presentan en esas diferentes combinaciones de circunstancias atestiguan que uno depende del otro” (Durkheim en Márquez, *op. cit.*: 138).

Y, concretamente, en la educación, el enfoque comparativo tiene pasos previos a la comparación: la descripción de los fenómenos, la explicación (analíticas) de las fuerzas o factores, exógenos o endógenos, que configuran los sistemas y, por ende, los hechos educativos, el tercer paso consiste en la comparación en un sentido limitado y específico, éste paso, [...] es sin duda el más importante, y lamentablemente, el menos intentado. Dentro de la comparación se pueden aún añadir dos pasos la yuxtaposición y la comparación propiamente dicha” (*Ibíd.*: 145).

Olivera (2000), intenta aclarar el lugar y alcance de la educación comparada. Para Olivera “la comparación es un procedimiento tan esencial y espontáneo de la mente humana que a muchos se les hace difícil comprender qué caracteriza a las disciplinas comparadas. [...] de ahí que sea necesario establecer que la comparación se utiliza dentro dos o más grupos o sistemas sociales. A partir de esta aclaración, se puede percibir que el papel epistemológico de la educación comparada en la educología, pero en un nivel superior que abarca diferentes objetos considerados en las disciplinas de la educación” (Olivera en Calderón, 2000: 254, 255).

Aunque finalmente Olivera afirma que tanto la teoría como la metodología de la educación comparada atraviesa por una tergiversación de lo que se entiende por éstas y llega a la conclusión de que “mientras esos problemas no se aclaren [...] la atención de los comparatistas continuará desviándose hacia debates en lugar de dirigirse hacia estudios. Asimismo, señala que las consideraciones mencionadas pueden servir como sustento para demostrar la importancia de la teoría de sistemas en este campo de estudios (Olivera, *op. cit.*: 256).

Dentro de los enfoques metodológicos que considera Márquez se contemplan “el enfoque predictivo (determinación de corrientes y tendencias) desarrollado por Rosselló; el enfoque de problemas desarrollado por Bereday y Holmes; el enfoque funcional expuesto por Kazamias; el enfoque de las tipologías educativas desarrollado por Anderson, y el enfoque global sustentado por Leo Ferning” (*Ibíd.*: 146) , para el caso de la investigación se eligió el de Bereday y Holmes por ser el que más se aproxima al tipo de comparación que se realiza, esto al tener como eje central el problema de la dificultad de superar la falta de calidad educativa en los países latinoamericanos.

Concretamente, la metodología desarrollada por Bereday y Holmes apunta hacia que el estudio o análisis de problemas implica la selección de un tema o un tópico y el examen de su persistencia o variabilidad a través de sistemas educativos representativos, ya que los resultados de estos estudios pueden brindarnos un conocimiento más exhaustivo de la realidad educativa y aun, si fuera posible, permitirnos contribuir a su cambio y mejoramiento. A partir de esta forma de proceder se puede aportar mediante estudios de este tipo, una amplia gama de soluciones alternativas, de la cual los planificadores podrán elegir aquellas que más se adapte a la idiosincrasia del país o que resulte, a su juicio, más apta para resolver un determinado problema.

## Capítulo I. LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA EDUCACIÓN: CRÓNICA DE UN ÉXITO ANUNCIADO

En este primer capítulo se presenta un esbozo de la creación de algunos de los organismos internacionales más representativos dentro del ámbito educativo, ya sea en términos de financiamiento o de la generación de recomendaciones. Asimismo, se recuperan las nociones básicas que los organismos formulan sobre la calidad y evaluación educativa. Finalmente, se asume una postura sobre el papel de este tipo de instituciones.

### 1.1 Los organismos internacionales y su impacto en la elaboración de políticas educativas

Desde mediados del siglo XX los países latinoamericanos han buscado consolidarse a nivel mundial como países desarrollados, de ahí que hayan puesto el acento en la construcción de políticas para la consecución de tal fin; sobre todo, en el terreno educativo, la formulaciones que se han hecho tienen como objetivo contribuir al afianzamiento del “estatus”.

Pero para poder generar *políticas educativas* idóneas, los países de América Latina han recurrido a las recomendaciones que los diferentes organismos internacionales<sup>4</sup> formulan, esto de acuerdo a un estudio previo del país de que se trate. Siguiendo a Maldonado (2003) es preciso “considerar a los organismos internacionales como “actores”<sup>5</sup> en los procesos educativos [especialmente] en los tiempos actuales. [Ya que éstos] tienen un papel muy importante en la determinación de políticas educativas, pero no sólo en esa dimensión, muchos financian proyectos educativos específicos, otros realizan investigación educativa directamente o creando comisiones especiales para tal efecto; algunos basan su influencia en la producción de recomendaciones específicas, de informes sobre los

---

4Se entiende por organismo internacional “todo grupo o asociación que se extiende por encima de las fronteras de un Estado y que adopta una estructura orgánica permanente. [...] Cabe distinguir dos categorías fundamentales de organizaciones internacionales. En primer lugar, se encuentran las organizaciones intergubernamentales, integradas por representantes de los gobiernos nacionales y, en segundo lugar, están las organizaciones no gubernamentales, que se componen de personas particulares, grupos o entidades que no constituyen gobiernos nacionales” (Medina, 1976: 29).

5 Precisando que un “actor” es aquel sujeto u organización que interviene o determina los procesos y los resultados, en este caso, educativos.



distintos sistemas educativos o a través de estadísticas y estandarizaciones de indicadores educativos” (Maldonado en Ducoing, 2003: 363, 364).

Aunque no necesariamente estas recomendaciones responden a la situación real de los sistemas educativos, ya que se estudia sólo una parte de la realidad por lo que no pueden generalizarse los resultados, especialmente, en países donde la población es tan heterogénea.

A continuación se presentan algunas de las organizaciones que tienen un impacto directo en la construcción de las acciones educativas de los Sistemas Educativos Latinoamericanos, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, organismo fundamental para esta investigación ya que además de ser uno de los que cuenta con mayor influencia en el ámbito educativo a nivel mundial, es el encargado de implementar el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (*Vid.* Maldonado en Ducoing, 2003), mismo que tiene como finalidad obtener elementos que permitan formular una serie de recomendaciones para elevar la calidad educativa de los países evaluados.

Asimismo, se enuncian las bases de acción de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO), el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo<sup>6</sup>.

### *1.1.1 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*

El primer organismo que se presenta es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y para poder comprender su influencia en la elaboración de las políticas públicas pero, concretamente, en la de las políticas educativas es necesario presentar las bases de su creación. La OCDE conocida en sus inicios como la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE)

---

<sup>6</sup> Cabe señalar se presentan de manera general los organismos mencionados porque el énfasis de la investigación está puesto en la OCDE (puesto que es dicha Organización la encargada del PISA) pero no se niega la importancia y contribución de éstos dentro del ámbito educativo.

fue fundada “en 1947 para ejecutar el “Plan Marshall”, financiado por los Estados Unidos para la reconstrucción del continente europeo devastado por la Segunda Guerra Mundial. “Animado por su éxito y la posibilidad de llevar adelante el trabajo en un escenario global, Canadá y los EE.UU. se unieron como miembros de la OECE en la firma del nuevo Convenio de la OCDE el 14 de diciembre de 1960. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) nació oficialmente el 30 de septiembre de 1961, cuando la Convención entró en vigor” (OCDE, 2012.a).

Y es a partir de 1964 cuando otros países como Japón deciden unirse a la Organización, según datos de la OCDE, actualmente se cuenta con 34 países miembros, de los cuales Chile ha formado parte recientemente, específicamente, en el año 2010, lo que lo sitúa como el primer país miembro Sudamericano; asimismo, existen otros países que son candidatos a la adhesión<sup>7</sup>, como Rusia. Un dato importante que arrojan los estudios desarrollados por la Organización y que nos permite comprender su importancia dentro de los países miembros es “que los países que hace unas décadas eran todavía los jugadores [...] menores en el escenario mundial, [como son] China, India y Brasil se han convertido [hoy] en los nuevos gigantes económicos. La mayoría de los países que formaban parte del antiguo bloque soviético o bien [se] han unido a la OCDE o adoptado sus normas y principios para lograr los objetivos comunes” (OCDE, 2012.b), lo que les permitirán avanzar en su economía.

Siguiendo a Jakobi y Martens (2007), “actualmente, la OCDE es visto como un agente primordial de política educativa, y sus estudios prestan mucha atención al desarrollo de políticas nacionales. Aunque desde sus comienzos, la Organización

---

<sup>7</sup> De acuerdo con la síntesis de la legislación de la Unión Europea, se consideran candidatos a la adhesión todos aquellos países a los que el Consejo Europeo les concedió dicho estatus, esto “basándose en un dictamen de la Comisión Europea tras haber recibido una solicitud presentada por el país en cuestión. No obstante, la categoría de país candidato no otorga el derecho de adhesión automática a la Unión Europea. Por una parte, la Comisión examina la candidatura a la luz de los criterios de adhesión (criterios de Copenhague) y, por otra, el proceso de adhesión comienza a partir de la decisión del Consejo Europeo de iniciar las negociaciones de adhesión. Según la situación de los países candidatos, éstos pueden comprometerse a llevar a cabo un proceso de reforma con el objetivo de poner en consonancia su legislación con el acervo comunitario y de reforzar sus infraestructuras y administraciones si es necesario. El proceso de adhesión se basa en la estrategia de preadhesión, que propone instrumentos tales como la ayuda financiera. La adhesión depende de los progresos realizados por los países candidatos, que la Comisión sigue y evalúa periódicamente” (Síntesis de la Legislación Europea, 2012).

ha tratado cuestiones de política educativa, hasta ahora no se le había reconocido como un actor principal en este campo” (Jakobi y Martens en Bonal, 2007:233). Dichas autoras argumentan que la Organización cuenta con los elementos y la posición idónea para contribuir de manera significativa “al desarrollo de la política educativa –a diferencia de lo que ocurría en años anteriores- [ya que] ahora cuenta con un “paquete” exhaustivo de definición de problemas y soluciones” (*Op. Cit.*:233). Básicamente éstas afirman que el éxito de la OCDE ha sido el manejo que le ha dado a los instrumentos con los que cuenta.

Fundamentalmente, el papel de la OCDE y, en general, de todos los organismos internacionales, puede analizarse desde tres ámbitos de intervención propuestos por Jakobi y Martens (2007), el primero de éstos es el papel que asume para apoyar en el establecimiento de una agenda internacional; el segundo, la ayuda que brinda a los países miembros para la formulación de la política internacional (esto a través de las recomendaciones que formula); y, el tercer ámbito es la coordinación política internacional (*Op. Cit.*: 233- 238).

Centrándonos en su segundo ámbito de intervención, se afirma que la OCDE sobre todo además de contribuir a la definición de los problemas que enfrentan los diferentes países, también aporta elementos para la elaboración y distribución de “recomendaciones de acción para que sus Estados miembro aborden los problemas previamente identificadas. [... Estas recomendaciones que se formulan a nivel de política pública] pueden influir sobre las políticas nacionales de [dichas naciones]” (*Op. Cit.*: 236).

De este modo, la OCDE podría ayudar en la construcción de las “direcciones políticas”, es decir, introducir elementos que permitan la elaboración de políticas “fundamentadas” que necesariamente implican una toma de decisiones; generalmente, estas enunciaciones coadyuvan a la solución o disminución de las problemáticas detectadas. De ahí que “en el proceso de formulación de políticas, la OCDE diseñe y desarrolle modelos y enfoques que puedan influir en el

comportamiento político de sus Estados miembro. Las políticas que se discuten en los foros de las organizaciones internacionales afectan los planes nacionales por la simple razón de que a menudo permiten la transferencia de opciones políticas que anteriormente se desconocían o se consideraban inviables dentro del sistema político respectivo. Sin el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE, por ejemplo, el sistema escolar finlandés no hubiera adquirido el estatus de modelo ejemplar que tiene ahora ni hubiera atraído la atención que ahora recibe de una multitud de países. Con esta promoción de los modelos de “Mejores Prácticas”, la OCDE los difunde entre distintos países y se convierte, por ello, en una fuente de “isomorfismo mimético” (*Op. Cit.:* 236, 237), aunque la tarea de los países miembros debiera ir más allá de la simple imitación, si bien este tipo de modelos puede favorecer a la mejora de una situación dada, no constituyen una regla de éxito; el reto que enfrentamos, en especial, los países latinoamericanos, es romper con la estructura de la imitación y apuntar por la construcción reflexiva de modelos propios, tomando como *referencia* el éxito de algunas acciones que otros países han implementado.

Especialmente, en el ámbito educativo, debe cuidarse el proceso de formulación de las políticas educativas, ya que a pesar de la intención de la OCDE para aportar una orientación para su construcción, éstas pueden tergiversarse si no se construyen a partir de la realidad social del país. Sobre todo, se debe tener en cuenta el tipo de formación que se pretende desarrollar en los sujetos, recordemos que en sus inicios la Organización, “en lo que respecta a las políticas educativas, se centró en promover el “factor humano” como prerrequisito para el progreso tecnológico y económico. La planificación educativa se convirtió en una condición para la formación de científicos naturales y de técnicos” (*Ibíd.:* 238), a lo que cabría preguntarnos qué tipo de ciudadano quiere formar cada país, responder a las demandas de formación del mercado (como se buscaba en los años setenta) o al establecimiento de una educación integral.

Como puede apreciarse la OCDE es reconocida como una “eminencia en política educativa, incluso ha superado a organizaciones de prestigio como la UNESCO. A pesar de sus limitadas opciones legales y financieras, en comparación con otras organizaciones, la OCDE se ha convertido en una de las organizaciones más importantes en el área de política educativa. A nivel interno, reforzó el área de la educación en 2002 al crear la Junta Directiva de Educación” (*Ibíd.*: 239). Además desde los años setentas, la Organización generó dos iniciativas que a partir de la década de los noventa obtendrían un gran reconocimiento y contribuirían para su consolidación en el espacio educativo, por un lado, se encuentra la “extensión de la noción de aprendizaje continuado [es decir, una reconstrucción de la idea de *aprendizaje permanente o aprendizaje* ]; por el otro, está la comparación [de la situación educativa de los países miembro, por medio de] indicadores educativos” (*Ibíd.*: 239, 240).

#### *1.1.2 Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*

El segundo de los organismos es la UNESCO, éste tiene como uno de sus objetivos centrales generar un diálogo entre todos los países del mundo, ya que a través de este proceso se podrán establecer propuestas para mejorar el modo de vida de las personas que lo conforman, para ello ha formulado una serie de objetivos denominados “Objetivos de Desarrollo del Milenio” (ODM). Los cuales apuntan hacia la mejora de los distintos problemas que afectan a la sociedad, tales como la pobreza, la evidente desigualdad de género, las complicaciones de salud, el deterioro del medio ambiente y, por supuesto, las dificultades educativas que enfrentan los diferentes sistemas, fundamentalmente, en el ámbito educativo, se planteaba en el año 2002, lograr la cobertura y eficiencia terminal total en la educación primaria así como posibilitar la calidad educativa, objetivo que no ha logrado concretarse (*Vid.* Naciones Unidas, 2008).

Básicamente, la misión de la OREALC-UNESCO “consiste en contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información” (UNESCO, 2012). Dicho cometido se cubre en las prioridades que plantea, como son la igualdad entre hombres y mujeres y una serie de objetivos que abarcan desde la obtención de la calidad hasta la construcción de sociedades más justas e integradas, como se aprecia, la educación sigue siendo punta de lanza para contribuir a la eliminación de las problemáticas planteadas, lo que se refleja en el tratar de lograr una educación de calidad para todos y el aprendizaje continuo.

De ahí que en el año 2002, la UNESCO y algunos Ministros de Educación asentaran las bases para el Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (PRELAC) que entre otras cosas contribuiría a la consecución del sexto objetivo planteado en la Declaración Mundial de Educación para Todos, el cual pretende “mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas<sup>8</sup>” (UNESCO, 2011: 95).

Además tendría como *objetivo central* “promover cambios en las políticas y prácticas educativas, a partir de la transformación de los paradigmas educativos vigentes para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano, para todos a lo largo de la vida. Las políticas educativas han de tener como prioridad hacer efectivos, para toda la población, el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que limitan la plena participación y el aprendizaje de las personas” (OREALC-UNESCO/PRELAC, 2004: 9).

---

8 Las competencias prácticas pueden entenderse como aquellas capacidades que le permiten al estudiante resolver de forma eficaz cualquier situación “perteneciente a la vida real, a las relacionadas con el mundo del trabajo o dentro de la lógica interna de la disciplina en cuestión. [...] Se trata, por tanto, de dejar atrás la idea de que el currículum se lleva a cabo cuando los estudiantes reproducen el conocimiento teórico y memorizan hechos (el enfoque convencional que se basa en el conocimiento)” (Vid. UNESCO, 2014).

Por lo que se plantearan cinco focos estratégicos, el primero, aborda la idea de conformar ciertos contenidos y prácticas de la educación para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en el que vivimos; el segundo, retoma el papel de los docentes y la importancia de fortalecer su tarea a partir de las necesidades educativas de sus estudiantes; el tercero, pretende reorientar la “cultura” que se tiene en las escuelas para convertirlas en comunidades que aprenden y participan; el cuarto, apunta por la consolidación de una gestión eficiente y eficaz dentro de los sistemas educativos, lo que les permitirá un aprendizaje continuo; y el quinto, precisa del establecimiento de ciertas pautas de acción y responsabilidad social por la educación, ello con el fin de generar una práctica cotidiana de rendición de cuentas y de generación de propuestas para la mejora (*Vid. OREALC-UNESCO/PRELAC, 2004: 9, 10*).

### *1.1.3 Banco Mundial*

El tercer organismo que se presenta es el Banco Mundial, institución de asistencia financiera y técnica para los países en desarrollo de todo el mundo creada en 1944 con sede central en Washington y distintas oficinas en diferentes partes del mundo, cabe señalar que “no se trata de un banco en el sentido habitual, sino más bien de una asociación singular cuyo propósito es combatir la pobreza y apoyar el desarrollo; esta organización está formada por dos instituciones propiedad de 188 países miembros: el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y la Asociación Internacional de Fomento (AIF). El objetivo del BIRF es reducir la pobreza en los países de ingreso mediano y las naciones pobres con capacidad crediticia. Por su parte, la AIF centra sus actividades exclusivamente en los países más pobres. Estas instituciones son parte de un organismo mayor conocido como el Grupo del Banco Mundial” (Banco Mundial, 2012), que está integrado por distintos países del mundo, entre estos encontramos algunos países de Latinoamérica, específicamente, México y Chile.

Para lograr cumplir con su misión, el Banco Mundial estableció ejes de acción estratégicos, mismos que servirían de apoyo a los países más pobres y afectados

así como a los países promedio, lo que les permitirían superar sus carencias. “Existen estrategias para los ámbitos clave de esta labor, [por un lado, se encuentran las] estrategias temáticas y sectoriales, que orientan la lucha contra la pobreza en un sector o aspecto específico del desarrollo. Cada una tiene su origen en un amplio proceso de consulta con una gran variedad de interesados. [Por el otro,] se tienen las estrategias de asistencia a los países, que identifican las áreas fundamentales donde es posible ayudar más adecuadamente a las naciones en su lucha contra la pobreza y el objetivo de alcanzar un desarrollo sostenible” (Banco Mundial, 2012).

Asimismo, el Banco Mundial “otorga préstamos con bajo interés, créditos sin intereses y donaciones a los países en desarrollo que apoyan una amplia gama de inversiones en educación, salud, administración pública, infraestructura, desarrollo del sector privado y financiero, agricultura y gestión ambiental y de recursos naturales. Algunos de estos proyectos se cofinancian con Gobiernos, otras instituciones multilaterales, bancos comerciales, organismos de créditos para la exportación e inversionistas del sector privado. También entrega financiamiento mediante asociaciones de fondos fiduciarios con donantes bilaterales y multilaterales. Muchos asociados han solicitado apoyo al Banco para gestionar iniciativas que abordan necesidades en una amplia variedad de sectores y regiones en desarrollo” (Banco Mundial, 2012).

Un punto de apoyo trascendental para los países en vías de desarrollo y para el cumplimiento de la finalidad del Banco, es la asesoría que ofrece a los distintos gobiernos, ésta básicamente tiene como objetivos el análisis de las problemáticas y la generación de políticas para su mejora. “En ese sentido, el trabajo analítico suele servir de base del financiamiento entregado y ayuda a moldear las propias inversiones de los países en desarrollo” (Banco Mundial, 2012). Además, está abierto a la creación de espacios de discusión y formación de los expertos que están a cargo de formular acciones a nivel de política pública, lo que contribuirá al mejor desarrollo del país.



De ahí que haya establecido ciertas prioridades fundamentales para su concretización, la primera, es poner énfasis en los *resultados*, es decir, qué se está logrando tanto con las acciones como con las inversiones que se establecen; la segunda, es propiciar *reformas* que posibiliten la adecuada labor del Banco y que apunten hacia la mejora de los países del Grupo; la tercera, es buscar un *desarrollo abierto*, lo que permitiría un libre acceso a la información que se genera de las investigaciones desarrolladas (*Vid.* Banco Mundial, 2012).

Aunque es necesario analizar a profundidad el papel de este organismo, ya que ha enfrentado severas críticas en torno a su funcionamiento y reglas de operación (*Vid.* Heyneman en Bonal, 2007: 163- 203).

#### *1.1.4 Banco Interamericano de Desarrollo*

El último organismo es el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la idea de su conformación surgió por primera vez en la Primera Conferencia Panamericana de 1890, durante las actividades iniciales encaminadas a crear un sistema interamericano. Pero tuvieron que transcurrir casi siete decenios para que el BID se volviese una realidad en 1959, ello bajo una iniciativa propuesta por el entonces Presidente de Brasil Juscelino Kubitscheky. Hoy día es considerado como la mayor fuente de financiamiento para el desarrollo de América Latina y el Caribe. (IADB, 2012)

De acuerdo con el Convenio Constitutivo (1959) el Banco tendría como objetivo central “contribuir a acelerar el proceso de desarrollo económico y social, individual y colectivo, de los países miembros regionales en vías de desarrollo. [Para lograr dicho objetivo, tendría que asumir distintas funciones], entre las cuales se encontraban el promover la inversión de capitales públicos y privados para fines de desarrollo; utilizar su propio capital, los fondos que obtuviese en los mercados financieros y los demás recursos de que disponga, para el financiamiento del desarrollo de los países miembros, dando prioridad a los préstamos y operaciones de garantía que contribuyan más eficazmente al

crecimiento económico de dichos países; estimular las inversiones privadas en proyectos, empresas y actividades que contribuyan al desarrollo económico y complementar las inversiones privadas cuando no hubiere capitales particulares disponibles en términos y condiciones razonables; cooperar con los países miembros a orientar su política de desarrollo hacia una mejor utilización de sus recursos, en forma compatible con los objetivos de una mayor complementación de sus economías y de la promoción del crecimiento ordenado de su comercio exterior; y proveer asistencia técnica para la preparación, financiamiento y ejecución de planes y proyectos de desarrollo, incluyendo el estudio de prioridades y la formulación de propuestas sobre proyectos específicos” (BID, 1996: 5).

A lo largo de los años, el BID ha incorporado a nuevos países miembros y ha aumentado su capital nueve veces. Estas acciones han permitido que el BID incremente el apoyo para suprimir de pobreza en los países de América Latina y el Caribe, a partir de la generación de programas que posibilitan el desarrollo en dichas naciones y de la concesión de préstamos a los gobiernos de éstas.

Aunque el Banco argumenta que su tarea está inconclusa, por lo que su propuesta apunta por seguir alfabetizando, apoyando con recursos para disminuir la desnutrición y, con esto, proporcionar mayores y mejores esperanzas de vida para las sociedades (*Vid.* Banco Mundial, 2012).

## 1.2 La calidad educativa: nociones conceptuales desde la visión de los organismos internacionales

Un punto de encuentro que tienen los organismos referidos es la búsqueda y consolidación de la calidad en los diferentes sistemas educativos, esto a través de la generación de recomendaciones y financiamiento para la puesta en marcha de los distintos proyectos. De acuerdo con Bello (1999) “la expresión **calidad de la educación** ha pasado a ser, [...] una suerte de comodín del lenguaje educativo” (Bello, 1999: 46), puesto que es un término que se utiliza para fines diversos, en ocasiones, el interés porque se plantee a nivel de la política no responde

exclusivamente a un interés por mejorar la formación de los estudiantes, en realidad, los esfuerzos realizados por los organismos visualizan a la educación como uno de los medios que puede contribuir a la aceleración del desarrollo económico y social.

Pero convendría preguntarnos qué se entiende por “*calidad educativa*” con el fin de comprender las acciones generadas por los organismos internacionales para superar la problemática de la falta de calidad en el ámbito educativo. En realidad, el término es polisémico y las formulaciones conceptuales que se han realizado sobre éste apuntan hacia distintas vertientes, de acuerdo con Bravo (2012) han prevalecido principalmente dos, por un lado, el concebirla desde las políticas públicas y, por el otro, desde una visión pedagógica.

#### *Desde la formulación de las políticas públicas*

Dentro de la primera vertiente podemos ubicar a la OCDE, quien de acuerdo con Marqués (2002) en el año de 1995 dicha organización “define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta” y al BID, quien no presenta como tal una formulación conceptual<sup>9</sup> del término. Estos organismos más que plasmar teóricamente su postura recurren a la construcción de indicadores organizados en áreas para determinar qué es de calidad y que no dentro del ámbito educativo, la primera, es la de recursos (financieros y humanos); la segunda, la de procesos educativos (tiempo de enseñanza); la tercera, el contexto (demográfico, económico y sociocultural); la cuarta, los resultados (alumnos, sistema y mercado de trabajo) (*Vid.* Programa de Análisis de Indicadores de Sistemas Educativos: Proyecto INES de la OCDE).

---

<sup>9</sup>Se realizó un rastreo profundo de las concepciones que tenían tanto la OCDE como el BID acerca de la calidad educativa pero no se obtuvieron resultados, el concepto que se presenta de educación de calidad del primer organismo se recupera de Marqués quien cita un documento publicado en 1995; para el caso del BID no se encontraron documentos que pudieran dar cuenta de lo que están comprendiendo por el término.

Por su parte el Banco Mundial estudia al ámbito educativo centrado fundamentalmente en dos ejes; [por un lado] “el papel de las instituciones educativas y gira sobre la dependencia costos-beneficios. Al respecto, los especialistas del Banco Mundial exponen que la calidad de la educación puede mejorar cuando las escuelas logran una mayor autonomía para la utilización de los *insumos educativos*. La base de esta disquisición reposa en la afirmación de que la autonomía y la responsabilidad de las escuelas pueden ser fomentadas con medidas administrativas y financieras cuyo objetivo fundamental sería el mejoramiento del aprendizaje, así, la relación costo/beneficio y la rentabilidad de la educación serían indicadores de la calidad y las escuelas y comunidades educativas las responsables de la misma. Restaría a las instancias gubernamentales realizar los ajustes para equilibrar y compensar las diferencias de disponibilidad de recursos de las distintas localidades. [Por el otro,] el eje discursivo del Banco Mundial con respecto a la calidad de la educación lo representan los resultados obtenidos por los alumnos” (Bello, 1999: 47).

Nótese que la formulación que hacen estos organismos sobre la calidad educativa es imprecisa, al remitirse básicamente a elementos “medibles” (traducidos en indicadores) y, más aún, para medir la calidad de la educación se requiere de *insumos o de resultados*, que en la mayoría de los casos, no refleja la totalidad de una realidad, que por su constitución humana, social y económica es “compleja”.

#### *Desde la formulación de una visión pedagógica*

En la segunda vertiente encontramos a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) quien dice que la “calidad educativa puede entenderse como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura. La educación es, por tanto, un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus

potencialidades, tanto individuales como sociales. Así, tiene un valor en sí misma y no únicamente como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social. La misión de la educación es el desarrollo integral de ciudadanos que también sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de integrarse y “funcionar adecuadamente” en ella.

Sobre esta base, la OREALC/UNESCO Santiago plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas, al punto que la ausencia de alguna implicaría una concepción equivocada de la calidad de la educación dentro de un enfoque de derechos humanos, éstas son equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia” (UNESCO, 2008: 6, 7) .

La primera dimensión involucra poner al alcance de los estudiantes, los elementos necesarios para el desarrollo de su aprendizaje, esto a partir de sus capacidades. Además posibilita la reducción de la brecha de oportunidades, al brindar a todos el acceso al conocimiento y al desarrollo educativo. De esta manera “calidad y *equidad* son indisociables, convirtiéndose la equidad en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación” (*Op. Cit.:* 8).

La segunda dimensión es la *relevancia*, la cual debe llevarnos a reconocer cuáles son las necesidades educativas “reales” de la población, ya que no se debe responder a las demandas de unos cuantos (generalmente grupos de poder), sino que deben promoverse “aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, lo cual difícilmente ocurrirá si ésta no es también pertinente, es decir, [contemplar las intenciones que se tienen con la educación]” (*Op. Cit.:*9).

La *pertinencia* es la tercera dimensión, ésta “refiere la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y

culturales; con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, [para así, poder] construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad” (*Idem.*).

La siguiente dimensión es la *eficacia*, que tiene como finalidad monitorear los logros obtenidos durante el proceso educativo, misma que está íntimamente relacionada con la última dimensión la eficiencia, que analiza la efectividad y costos con los que se alcanzaron los objetivos planteados, ellos permite la validación de acciones que están impactando en la formación de los estudiantes y de la mejor manera. Como puede apreciarse está presente una “interacción entre las dimensiones de la eficacia y la eficiencia, ya que los problemas de la primera impactan negativamente sobre la capacidad para asegurar algunas metas básicas. [...] Así, eficiencia y eficacia como dimensiones que atañen a la instrumentación de la acción pública, se engarzan de modo indisoluble con las dimensiones sustantivas de relevancia, pertinencia y equidad las que, en conjunto, definen una educación de calidad para todos” (*Op. Cit.*: 10, 11).

### 1.3 La evaluación educativa: nociones fundamentales desde la visión de los organismos internacionales

Y la mejor manera de obtener fundamentos reales sobre la calidad de nuestros sistemas educativos es sin duda a través de los procesos evaluativos, por lo que tendríamos que preguntarnos ¿qué entender por evaluación educativa? Cuestionamiento que todos los interesados en el ámbito habríamos de plantearnos, ya que concibiéndola como parte de un proceso que nos permite visualizar la situación de nuestros sistemas y, dependiendo de su formulación conceptual, puede emitir ciertas recomendaciones para mejorarlos.

Los distintos especialistas en evaluación, tales como Carnoy, Bravslavsky, González, Pérez, entre otros, consideran que la evaluación educativa debe ir más allá de la medición de un rendimiento, no podemos remitirnos únicamente a los

estándares, ya que la finalidad de la evaluación no puede ser sólo el “evidenciar” debemos utilizar los resultados para “mejorar” y formar mejores estudiantes, lo que impactará en cómo se visualizan los sistemas educativos.

Al respecto Latapí arguye que “si evaluar la educación es indispensable, sobra decir que tiene que haber una filosofía de la educación que guíe la evaluación: una filosofía que precise los fines de la educación, el tipo de ser humano que se quiere formar, el desarrollo de sus facultades, su relación con el contexto nacional, y referir todo esto al funcionamiento concreto del sistema educativo, en sus diversos niveles y modalidades” (Senado de la República, 2002: 183).

Ahora bien, la *formulación* que hacen sobre la evaluación educativa los organismos internacionales, es fundamental para comprender sus propuestas y pautas de acción, como se señaló, únicamente se recuperan las que establecen la OCDE, la OREALC-UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

De acuerdo con la OCDE, definir la evaluación implica poner en juego diversos aspectos contextuales, sobre todo, cuando se realizan de tan diversa índole; según el Grupo de Trabajo del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) la evaluación es un campo en el que cooperan distintos asociados en el desarrollo, los que en muchos casos tienen antecedentes lingüísticos muy diferentes y necesitan utilizar un vocabulario común. En general, podría definirse a la evaluación como una:

“apreciación sistemática y objetiva de un proyecto, programa o política en curso o concluido, de su diseño, su puesta en práctica y sus resultados. El objetivo es determinar la pertinencia y el logro de los objetivos, así como la eficiencia, la eficacia, el impacto y la sostenibilidad para el desarrollo. Una evaluación deberá proporcionar información creíble y útil, que permita incorporar las enseñanzas aprendidas en el proceso de toma de decisiones de beneficiarios y donantes.

La evaluación también se refiere al proceso de determinar el valor o la significación de una actividad, política o programa.

Se trata de una apreciación, tan sistemática y objetiva como sea posible, de una intervención para el desarrollo planeada, en curso o concluida (OCDE, 2002: 21, 22).

Según la OREALC-UNESCO para definir a la evaluación de la educación habría que reflexionar primero sobre lo que es la “educación de calidad” como un derecho para todos, ya que fundamentalmente, la evaluación en la visión del organismo, debe posibilitar el perfeccionamiento de la política educativa y las oportunidades de aprendizaje de la población; es decir, que la evaluación podría ser conceptualizada como un proceso que permite el reconocimiento y mejoramiento de una situación dada.

Lo que se refleja “a través de su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), el proyecto de evaluación más importante en América Latina y el Caribe. Éste produce información y conocimiento que retroalimentan la política educativa y las prácticas de los docentes en las aulas, diseñando e implementando reportes de evaluación comparada que reflejan el desarrollo de la educación en la región” (Vid. UNESCO, 2013).

Después de una búsqueda sobre la formulación que el Banco Mundial hace sobre la evaluación educativa, en el informe sobre “Seguimiento y evaluación: instrumentos, métodos y enfoques” publicado en el 2004 por el *Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial. Desarrollo de la capacidad de evaluación* se afirma que en ocasiones puede existir incertidumbre acerca de la evaluación y el seguimiento de acciones del Banco Mundial por lo que presentan una serie instrumentos, métodos y enfoques utilizados con sus respectivas finalidades, ventajas e inconvenientes así como sus costos.

Si bien no se hace una referencia exclusiva a la evaluación de la educación, el organismo presenta una postura de “**evaluación basada en la teoría**”, “misma que sustenta su acción, ésta permite una comprensión mucho más profunda del funcionamiento de un programa o actividad: la “teoría del programa” o “lógica del programa”. En particular, no se puede suponer una sencilla relación lineal de



causa a efecto. Por ejemplo, el éxito de un programa gubernamental para mejorar la alfabetización incrementando el número de maestros podría depender de numerosos factores, como la disponibilidad de aulas y libros de texto, las probables reacciones de los padres, directores de escuela y alumnos, la preparación y moral del personal docente, los distritos en que se deben ubicar los maestros adicionales, la fiabilidad del financiamiento público, etc. Si se consigue establecer cuáles son los factores determinantes del éxito y la forma en que se interrelacionan, se puede decidir qué pasos deben supervisarse a medida que avanza el programa, para ver si encuentran confirmación en los hechos. Ello permite determinar cuáles son los factores definitivos del éxito. Y cuando los datos revelan que estos factores no se han conseguido, una conclusión razonable es que el programa tiene pocas probabilidades de conseguir sus objetivos” (Banco Mundial, 2004: 10).

Asimismo, recurre a la “**evaluación de los efectos**”, “dicha valoración es la identificación sistemática de las repercusiones —positivas o negativas, deliberadas o involuntarias— en los hogares, instituciones y el medio ambiente, como consecuencia de una determinada actividad de desarrollo [...]. La evaluación de los efectos nos ayuda a comprender mejor hasta qué punto las actividades llegan a los pobres e influyen en su bienestar” (Banco Mundial, 2004: 22), aunque no necesariamente esta evaluación puede considerarse “objetiva”, puesto que la metodología que utiliza el Banco Mundial se basa en “el consumo e ingreso ajustados en función de la inflación dentro de los países y de las diferencias de poder adquisitivo entre los distintos países” (Banco Mundial, 2012.a).

Por su parte el BID, afirma que es necesario realizar evaluaciones a los diferentes sistemas educativos de América Latina y el Caribe así como comprender los propósitos y el impacto de éstas; el Banco Interamericano de Desarrollo argumenta que hoy día la “evaluación educativa” es un eje central de los distintos

organismos preocupados por la educación y su influencia en los distintos ámbitos de la sociedad.

Ya que “el conocimiento adquirido a partir de las evaluaciones nutre el diseño de futuros proyectos para garantizar efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes y la asignación de recursos de manera eficiente. Por lo que ponen el acento en el diseño, la implementación y el apoyo a la evaluación de las políticas educativas, programas y reformas, así como el desarrollo de la capacidad de evaluación de la educación en la región” (*Vid.* BID/Temas/Educación/Evaluación, 2012).

#### 1.4 Una postura en torno al papel de los organismos internacionales

A lo largo de este capítulo se han presentado los elementos generales que dan sustento a la creación y funcionamiento de los organismos internacionales que cuentan con mayor presencia dentro del ámbito educativo; asimismo, se presentaron las formulaciones conceptuales que éstos han hecho sobre la calidad y la evaluación educativa, ello nos brinda un panorama sobre su ámbito de acción y también posibilita un análisis reflexivo en torno a su papel.

Si bien dichos organismos han realizado una labor titánica al presentar diagnósticos, al realizar evaluaciones, al emitir recomendaciones, y en el caso del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, brindar financiamiento para la puesta en marcha de distintos proyectos no han logrado cumplir con sus objetivos centrales.

Y algunas de las causas podrían explicarse a partir del propio funcionamiento de los países, ya que en ocasiones o no se atienden los problemas reales en la agenda política, o la formulación de acciones a nivel de la política pública presenta una desconexión con el ámbito de la realidad, esto debido a la condición social, económica y política de los países.

Aunque también es necesario reconocer el impacto que tiene la finalidad de los organismos internacionales en el proceder de los Sistemas Educativos, donde se presenta una delgada línea sobre el tipo de sujeto que se pretende formar y lo que está demandando el mercado económico. Situación que se ve reflejada en la evidente dificultad para formular una conceptualización sobre la calidad educativa, lo que nos lleva a preguntarnos qué es lo que realmente se busca si sólo pretendemos medir aspectos y no “valorar” procesos.

De ahí que se plantee que toda propuesta que se genere tiene que responder a las necesidades y situación de la población, es decir, la tarea de todos los actores interesados e involucrados en la educación tienen que abrir la caja negra<sup>10</sup> (lo micro dentro de las instituciones educativas “el aula”) si lo que se pretende lograr es formar un mejor ser humano pero también un sujeto con las competencias<sup>11</sup> que se demandan en el mercado de trabajo. La propuesta de todos los organismos internacionales debiera apuntar por un modelo integral de política educativa que posibilite tal finalidad.

En el siguiente capítulo se presentan algunas de las políticas educativas actuales que se han formulado en México y Chile en el nivel medio, lo que nos da pauta para realizar un análisis de la congruencia entre lo que se plantea a nivel sistema y lo que sucede en la realidad escolar.

---

10Dentro de los planteamientos iniciales de la investigación, existía el interés por saber qué pasaba dentro del contexto institucional del nivel medio, de ahí que se partiera de la hipótesis donde se asentaba que la diferencia del desempeño escolar entre México y Chile radicaba en la construcción e implementación de las acciones, así que al escuchar al Mtro. Tonatiuh Bravo en el Foro sobre las Universidades Públicas: el debate necesario, hablar sobre “To open the black box”, asumí esta formulación como uno de los elementos que podrían representar mi idea inicial.

11 Aquí se asume la conceptualización que Perrenoud (1997) hace sobre el término, dicho autor afirma que “ninguna competencia se da desde un principio, las potencialidades del individuo sólo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes, que no se producen instantáneamente [...] Las competencias, en el sentido (como las trata el autor), son adquisiciones, aprendizajes construidos, y no potencialidades de especie” (Perrenoud, 1997:25).

## Capítulo II. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

A lo largo de este apartado se asientan los principales *hechos* económicos y sociales (generados durante la década de los ochenta y noventa en México y Chile), que han determinado la situación política en la actualidad; entendiendo que éstos inminentemente repercuten en el ámbito educativo.

### 2.1 Aproximación contextual: México

#### 2.1.1. Economía

La mayor parte de los países latinoamericanos ha experimentado distintos cambios a nivel económico, esto se debe, principalmente, a los cambios políticos generados durante los años ochenta y noventa.

Específicamente, México ha sido uno de los países que se ha mantenido por mucho tiempo bajo un régimen político orientado a la *democracia* aunque esto no lo ha eximido de fuertes tensiones en el ámbito económico.

Históricamente, y a partir de 1910, el país enfrentó un “lento crecimiento de la economía en términos generales y una caída relativa en relación con las regiones avanzadas de la economía mundial. En los 30 años comprendidos entre 1910 y 1940, el PIB per cápita creció en promedio a una tasa anual de 0.5%” (Moreno y Ros, 2010: 21); algunos factores que intervinieron en dicha situación fueron los diferentes conflictos sociales y políticos que se dieron durante ese periodo, no sólo en América Latina sino a nivel mundial, como lo fue la Gran Depresión.

Otro momento decisivo para la economía mexicana fue el periodo comprendido entre 1945 a 1955, ya que después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) los distintos países del mundo buscaron estabilizar su economía a través de una aceleración de la tasa de crecimiento<sup>12</sup>:

---

<sup>12</sup>El principio de aceleración es una hipótesis “sostenida por los economistas keynesianos, según la cual un cambio en la Tasa de Crecimiento del Producto induciría a cambios en la formación de nuevo capital o inversión neta. En su versión más simple sugiere que para incrementar el nivel de inversión es necesario un aumento en la Tasa de Crecimiento de la Producción o en el Gastos de los Consumidores. (Ecofinanzas, 2013)

“Las transformaciones económicas y sociales durante este periodo fueron impresionantes. La sociedad se transformó de rural a urbana semindustrializada en medio de un auge demográfico; la participación de la inversión y de la industria manufacturera dentro del producto total aumentaron notablemente, y la tasa de alfabetismo y la esperanza de vida dieron un gran salto. ¿Qué factores influyeron para que se diera este comportamiento excepcional? Una respuesta rápida la encontramos en la puesta en marcha de políticas de desarrollo orientadas hacia una rápida industrialización del país” (Moreno y Ros, *Op. Cit.*: 23).

De acuerdo con Moreno y Ros (2010), la economía continuó creciendo hasta 1981, aunque en un contexto de “desequilibrios macroeconómicos que llevaron a una creciente deuda externa, a una alta inflación y a las crisis de la balanza de pagos de 1976-1977 y 1982. [...] Al igual que en las cinco décadas perdidas del siglo XIX y el periodo integral de la Revolución entre 1910 y 1940, los últimos 25 años aparecen, en el contexto histórico, como un periodo de retroceso económico” (*Ibíd.*: 24).

Según Alcántara (2008) durante el periodo de Miguel de la Madrid (1982-1988) se adoptó una estrategia de ajuste convencional (debido a la suspensión del pago de la deuda externa), donde se buscó un recorte del gasto público<sup>13</sup>, ello con el fin de revertir el déficit fiscal:

“A partir de 1985 se introdujo una significativa liberalización comercial y se acometió la privatización de empresas públicas, aunque fueran empresas menores. Pero el verdadero impulso a las reformas fue consecuencia de la crisis de la bolsa en 1987, que provocó una fuerte devaluación y relanzó la salida de capitales, suscitando además serios temores de hiperinflación. Desde ese momento, además de una política de consecuencias recesivas, destinada de nuevo a restablecer los equilibrios fiscales y comerciales, el gobierno aceleró las privatizaciones y la liberalización comercial” (Alcántara, Paramio, Freidenberg y Démiz, 2008: 22,23).

---

13 Disminución que afectó también al ámbito educativo, lo que propició que en la agenda pública durante el periodo de Miguel de la Madrid se gestaran las bases para la descentralización educativa, evidenciando con ello la crisis de la administración federal por la excesiva centralización en su esquema de gestión (*Vid.* Zorrilla y Barba).

Pero fue hasta el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) donde se generó una reforma económica estructural, con la implementación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC) con Estados Unidos y Canadá:

El TLC supuso un espectacular crecimiento de las exportaciones mexicanas e hizo irreversible su integración en la economía global. No todas las consecuencias fueron positivas: la apertura financiera significó que en diciembre de 1994 –coincidiendo con la llegada al Gobierno de Ernesto Zedillo- la subida de los tipos de interés en EE UU, en un momento de fuerte endeudamiento a corto plazo en dólares, provocara una catastrófica salida de capitales, el desplome del peso mexicano y una desconfianza hacia los mercados emergentes –el *efecto tequila*<sup>14</sup>- que golpeó especialmente a Argentina (Alcántara, Paramio, Freidenberg y Démiz, *Op. Cit.*: 23).

Aunque diversos economistas argumentan que ni aún en el periodo de Zedillo Ponce de León (1994-2000) podían considerarse completas las reformas estructurales, ya que al término de su gobierno y con la entrada del panista Vicente Fox<sup>15</sup> (2000-2006) a la presidencia “el sector energético –petróleo y electricidad- permanecía cerrado a la inversión extranjera, con graves consecuencias de ineficiencia y baja productividad, y la legislación laboral seguía marcada por el corporativismo posrevolucionario” (*Ibíd.*: 23).

Al respecto Moreno y Ros (2010) coinciden en que las debilidades económicas y el lento crecimiento de la economía del país que caracterizó a los años noventa se deben a:

“...la baja tasa de inversión en capital físico [...]. A su vez, la baja tasa de acumulación de capital está relacionada con una serie de factores. En primer lugar, la fuerte caída en la tasa de inversión pública [...]. En segundo lugar, una tendencia recurrente hacia una apreciación del tipo de cambio real –que ha resultado de las políticas de estabilización macroeconómicas de los noventa y de la política de las autoridades monetarias de enfocarse en reducir la inflación- y la desaparición de todo tipo de incentivos a la inversión [...]. Finalmente, la contracción del crédito bancario para actividades productivas, producto de la crisis financiera de mediados de los noventa resultante de un programa mal diseñado

---

14 El *efecto tequila* fue una crisis de origen local causada por una moneda sobrevalorada, grandes déficits del sector público y la dependencia del Gobierno del financiamiento vinculado al dólar, se considera la primera crisis financiera de la economía globalizada.

15 Vicente Fox llegó a la presidencia de México luego de 71 años de ser gobernados por militantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI) lo que representó un hito histórico para el país.

de privatización y liberalización financieras, ha impedido la realización de proyectos de inversión potencialmente rentables” (Moreno y Ros, 2010: 24, 25).

Situación que influyó y determinó nuestra actual economía, ya que no se ha logrado una estabilidad financiera.

### *2.1.2. Sociedad*

México se ha caracterizado en los últimos sesenta años por tres momentos que lo han determinado, de los años cuarenta hasta finales de los sesentas su modelo de Estado fue encaminado hacía un “Desarrollo Estabilizador”; de la década de los setenta hasta inicio de los ochenta el modelo fue de “Desarrollo Compartido”; de 1983 a la fecha el modelo el “Neoliberal o de Crecimiento Hacia Fuera”.

El modelo que nos da pauta para comprender el papel de la educación y de la evaluación educativa como una de las prioridades del Estado, es el *Neoliberal*, éste consideró, en su parte fundamental, actuar sobre tres aspectos básicos: 1) la redefinición del papel del Estado en la economía, buscando reducir la intervención económica directa con el propósito de alentar una mayor participación de los agentes privados en la satisfacción de las demandas de la población, hacer más eficiente la gestión productiva de la sociedad y elevar la eficiencia del aparato público en materia económica, administrativa y de rectoría en el proceso de desarrollo económico; 2) la desregulación económica, con el propósito de reducir los controles gubernamentales y redefinir los esquemas y espacios de participación de los agentes privados, buscando generar un clima comercial y productivo más competitivo que propiciara la modernización de áreas o actividades económicas; y 3) la apertura comercial, encaminada a incrementar el intercambio con todas las naciones del mundo para promover la eficiencia y competitividad externa de los productos mexicanos (Monserrat y Chávez, 2003: 69); entre ellos la educación, desafortunadamente vista como mercancía.

### *2.1.3. Educación*

De acuerdo con el Panorama Educativo de México presentado por el INEE en el 2009, la descripción de los niveles que conforman al Sistema Educativo Mexicano (SEM) representa un marco referencial para estudiar el problema de la falta de “calidad educativa” que se enfrenta en el país.

El SEM se estructura en dos subsistemas: el escolarizado y el no escolarizado. En el primero, la trayectoria típica ininterrumpida de los estudiantes puede durar de 16 a 20 años, luego de transitar por tres niveles educativos: básico, medio superior y superior. Estos niveles educativos, con excepción del segundo, se descomponen en varios niveles de enseñanza articulados en una secuencia obligada de grados escolares, en los que se prepara al alumno para cursar el siguiente grado, al cual sólo accede una vez que ha aprobado el que le precede.

El sistema de educación básica escolarizada ofrece tres niveles educativos, cada uno con tipos de servicio específicos, a través de los cuales se busca provocar el desarrollo de competencias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja que requiere del uso eficiente de herramientas para pensar como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento, así como de la capacidad para interactuar funcional y autónomamente en grupos heterogéneos.

El primero es el nivel preescolar; el segundo es el nivel correspondiente a la educación primaria, que se cursa en seis grados. A éste último acceden normalmente los niños de 6 años cumplidos, y concluyen el sexto grado, alumnos que por lo regular tienen 11 años, aunque son aceptados como alumnos aquellos que cuentan hasta con 15 años, dado que pueden haber ingresado a la primaria con más de 6 años cumplidos y haber tenido bajas temporales o repetición de grados en el trayecto. El último nivel de la educación básica es la secundaria, ésta se cursa en tres grados por jóvenes generalmente de entre 12 y 14 años.



El siguiente tipo de nivel educativo obligatorio desde febrero del 2012, es el medio superior, en el confluyen varios modelos educativos que en general tienen una doble finalidad. La primera intenta ofrecer al estudiantado elementos para elegir entre las opciones que ofrece la educación superior, al cursar el bachillerato dentro de los modelos educativos general o tecnológico; la otra busca capacitar a los alumnos en habilidades requeridas por el mercado laboral a través de estudios de carácter profesional técnico. A la educación media superior asisten principalmente jóvenes de entre 15 y 18 años quienes, generalmente cursan planes de estudios de tres años y en menor medida de dos, pero existen algunas opciones de cuatro y cinco años.

La educación superior es el nivel más elevado impartido en el SEM, comprende dos niveles educativos, licenciatura y posgrado, los cuales ofrecen distintas opciones de formación según los intereses y objetivos profesionales que se persigan. A los estudios de licenciatura ingresan mayoritariamente jóvenes a la edad de 18 años, los cuales durante un periodo de 3 a 6 años, dependiendo del plan de estudios, son formados para el ejercicio profesional en alguna disciplina u ocupación específica entre las requeridas en el mercado laboral, o para continuar estudiando algún programa de posgrado (*Vid. Anexo 1. Cuadro estadístico de “Principales Cifras del Sistema Educativo de la República Mexicana 2005 a 2013”*).

Para adecuarse a las necesidades y características demográficas de la población que atiende, el SEM también contempla diferentes tipos de servicios. La mayor parte de la población en edad de cursar la educación básica y media superior es atendida en los tipos de servicio denominados generales, cuya operación requiere de escuelas pensadas para atender simultáneamente a un número relativamente grande de estudiantes y de una organización escolar y pedagógica basada en la asignación de sólo un grado a cada profesor, aunque llega a haber escuelas de organización multigrado, con grupos donde uno o más docentes atienden simultáneamente a varios grados en una misma aula. Esto ocurre particularmente

en preescolar y primaria, porque en secundaria, aunque un profesor puede atender a varios grados, no lo hace simultáneamente.

En preescolar y primaria los alumnos que no están en escuelas generales son atendidos principalmente en los servicios de educación indígena o en los cursos comunitarios. Los primeros toman en cuenta la diversidad étnico-cultural del país, por lo que requieren de profesores especializados que dominen tanto el español como la lengua indígena hablada por sus alumnos. Los segundos, los cursos comunitarios, surgieron como una forma de servicio emergente ante la urgencia de ofrecer educación básica en poblaciones con pocos niños y jóvenes, las cuales generalmente se asientan en localidades rurales dispersas y, en muchos casos, aisladas. Esta clase de servicios no requiere personal con formación docente; el trabajo frente a grupo es realizado por jóvenes capacitados como instructores que ya completaron la secundaria o la educación media superior, tienen entre 14 y 27 años, son hospedados y alimentados por la comunidad a la que sirven, reciben un apoyo económico.

En el caso de la secundaria, además de existir escuelas generales, otros servicios importantes son la secundaria técnica, la telesecundaria y la secundaria comunitaria.

En la educación media superior, como en la secundaria, también existen opciones tecnológicas paralelas a la general, las cuales adquieren forma en los servicios de bachillerato tecnológico y de profesional técnico.

En cuanto a la educación superior, el nivel licenciatura ofrece tres formas de servicio: licenciatura en educación normal, universitaria y licenciatura tecnológica. La primera tiene la finalidad de formar profesores en educación básica; la segunda, ofrece instrucción en una amplia gama disciplinar de los diferentes campos de conocimiento y, la última forma técnicos superiores universitarios. El

posgrado, último nivel educativo de los comprendidos en el SEM, envuelve estudios de especialización, maestría y doctorado. (Robles, 2009: 35-39)

## 2.2 Políticas educativas actuales en el nivel medio superior de México

El informe presentado por el INEE en el año 2011 destaca la importancia de que toda persona tenga acceso a la educación, señalando que es obligación del Estado impartir una enseñanza elemental obligatoria y gratuita (además de ser un derecho asentado en la Constitución Política Mexicana). Asimismo, existen otros marcos jurídicos como lo es la Ley General de Educación (LGE) donde se “establece que todos tienen las mismas oportunidades de recibir educación y, en su artículo 32, exige a las autoridades tomar medidas para asegurar condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo y una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en la escuela” (INEE, 2011: 13).

Pero fue hasta finales del Siglo XX cuando el Estado mexicano comprometió su labor para lograr la cobertura y obligatoriedad del sistema educativo en todos los niveles de enseñanza básica (la educación primaria se hizo obligatoria desde 1917; la educación secundaria en el año 1993; el preescolar en 2002). “Sin embargo, es importante considerar que el ejercicio de este derecho no se garantiza sólo asegurando la igualdad en las oportunidades de ingreso al sistema escolar, sino que su realización plena implica también el logro efectivo de los aprendizajes, que determina el currículo nacional, por parte de todos los estudiantes” (*Ibíd.* : 13), sobre todo, por lo que implica la permanencia y conclusión de los estudios básicos, ya que en el nivel secundaria, se registró un índice de eficiencia terminal del 95% en el período escolar 2010-2011; mientras que la deserción en dicho periodo fue 5.6 de cada 100 alumnos (*Vid.* IEESA, 2012).

Además, recientemente, en febrero del 2012 el poder legislativo en México aprobó la obligatoriedad del nivel medio superior, por lo que el artículo 3° y 31 sufrieron

modificaciones<sup>16</sup>. “Esta decisión se enmarca en el reconocimiento de que la conclusión de este tipo educativo constituye el umbral necesario para estar fuera de la pobreza; según la CEPAL (2010), quienes no concluyen la educación media quedan expuestos a un alto grado de vulnerabilidad social, pues sus ingresos laborales tenderán a ser bajos y tendrán un elevado riesgo de transformarse en personas excluidas del desarrollo” (INEE, *Op. Cit.*: 13).

Situación que se atiende en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, donde se tiene como principal objetivo, ampliar la cobertura de la educación media superior, se pretende pasar del “58.7 al 68% y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, expresado en el incremento del promedio nacional en las pruebas PISA de comprensión lectora y matemáticas. Aunque no estén enunciadas en esos términos, estas [...] metas son consonantes con la idea de avanzar hacia la universalización de este tipo educativo” (*Ibíd.*: 14).

Pero qué implica para el país esta transformación; primero, una mayor inversión presupuestaria, para invertir en recursos humanos y materiales; además de la universalización de la educación básica; el tener presente la edad de los destinatarios; la necesaria atención a los costos privados de escolarización; el ofrecimiento de un currículo escolar que dote a todos los jóvenes de conocimientos y habilidades comunes, a la vez que satisfaga sus diversos intereses y necesidades (mediante la generación de un Marco Curricular Común que forma parte de los cuatro pilares de la Reforma Integral de Educación Media Superior); la desigualdad en la calidad del servicio educativo y la consideración del impacto en las oportunidades laborales y educativas futuras de la población.

---

16 El 9 de febrero de 2012 en el Diario Oficial se “declaró reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar como sigue: Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. [En el artículo transitorio segundo se establece] la obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas, y en los términos establecidos en los instrumentos del Sistema Nacional y los Sistemas Estatales de Planeación Democrática del Desarrollo” (Cámara de Diputados, 2012: 2, 3).

Pues bien, “la obligatoriedad de la educación media superior supone que el Estado generalice el acceso a este tipo educativo, asegure que todos los jóvenes se mantengan estudiando hasta concluirlo y logren aprender. Cualquier política que se establezca en este sentido, deberá tener presente que aún no se han logrado universalizar los niveles escolares previos. Según cifras del INEE (2010), todavía 5% de los egresados de primaria no continúa estudiando la secundaria y sólo 80% de quienes sí lo hacen, logra finalizarla en tres años. Además una proporción de estudiantes (cifras nacionales del ciclo escolar 2012- 2013 en el nivel primaria registraron una deserción de 0.7% e índices de reprobación de 3.2%; para el caso del nivel secundaria, se reportó una deserción de 5.1% y un 14.1% de reprobación de la población total) no está logrando adquirir los aprendizajes previstos por la educación básica, situación que se traducirá en una desventaja para mantenerse en el siguiente nivel y adquirir los conocimientos y competencias que éste propone” (*Ibíd.*: 19, 20, 21).

Asimismo, debe tenerse en cuenta que este cambio constitucional traerá consigo implicaciones económicas para las familias; situación por la cual el Estado tendrá que formular estrategias que posibiliten la universalización del nivel, ya que además de considerar la gratuidad, tendrá que generar políticas compensatorias, donde se otorguen distintos apoyos económicos a los estudiantes.

También “el sentido más importante de la obligatoriedad es que la asistencia a la escuela signifique, para todos los educandos el logro de resultados de aprendizaje comunes, independientemente de sus diferencias socioeconómicas, culturales, etcétera. Esta labor igualadora que se encarga a la escuela obligatoria es relativamente sencilla cuando se trata de pocos estudiantes cuyos perfiles socioculturales y económicos son similares, pero se antoja enormemente difícil cuando la incorporación de más educandos supone un incremento importante de la diversidad de necesidades, intereses, condiciones de vida, antecedentes escolares y puntos de arranque; paralelamente, es preciso vigilar que la ampliación de las oportunidades educativas esté atenta a la calidad de la oferta

escolar, de manera que no se reproduzcan o agudicen las desigualdades sociales” (Ibíd.: 32).

Bajo este tenor, es que la Subsecretaría de Educación Media Superior emprendió una Reforma en el nivel, debe recordarse que a lo largo del tiempo, el Sistema Educativo Mexicano ha enfrentado una serie de cambios, concretamente, estos últimos años los esfuerzos se han encaminado a la creación de reformas educativas que tienen como objetivo principal elevar la calidad educativa.

Específicamente, dentro del nivel medio superior, se formuló la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que surge como una alternativa para dar respuesta a las problemáticas educativas que existen en nuestro país, tales problemáticas se expresan en términos de falta de calidad, en la escasa cobertura a la demanda (que también se fortalece con la obligatoriedad del nivel) y en la insuficiente relación entre la oferta educativa y las demandas de formación laboral, de ahí que la Reforma intente fortalecer el sistema y promover una educación integral (Vid. SEP, SEMS, DGB, 2010).

Para poder dar solución a las problemáticas que enfrenta, la RIEMS se planteó la necesidad de crear el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) que tiene como base cuatro pilares:

1. La construcción de un Marco Curricular Común fundamentado en el modelo por competencias.
2. La definición y reconocimiento de las opciones de la oferta en el nivel.
3. La profesionalización de los servicios educativos.
4. La certificación nacional complementaria.

Una de las finalidades del SNB es brindar a todos los estudiantes las mismas oportunidades tanto profesionales como laborales, esto independientemente de la oferta educativa, ya que al crearse un sistema homogéneo la formación será más integral, aunque cabe señalar que los diferentes subsistemas del Bachillerato

pueden conservar sus programas y planes de estudio, los cuales se reorientarán y serán enriquecidos por las competencias comunes del sistema (Vid. SEMS, 2010). Respecto a las líneas de acción el SNB se propone la organización del currículo en torno a tres componentes comunes que contribuyan al establecimiento de equivalencias para facilitar la articulación y flexibilidad del sistema y promuevan una educación integral; que los nuevos planes y programas de estudio se actualicen periódicamente e incluyan esquemas flexibles, sistemas de tutorías para la atención individual y en grupo de los estudiantes; programas de asesoría y orientación diferenciada para los alumnos con bajos niveles de aprovechamiento y en riesgo de abandonar sus estudios, así como conceptos y valores relacionados con la protección del ambiente. Su pertinencia estará sustentada en la estrecha vinculación de la escuela con su comunidad y en su interrelación con el mundo laboral.

Además, se promoverá el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos, en la renovación de los materiales didácticos y en la realización de talleres y prácticas de laboratorio.

De esta manera, el bachillerato general estará en condiciones de proporcionar una formación de calidad, basada en el desarrollo del conocimiento y sus aplicaciones, para convertir a la escuela en un espacio de convivencia juvenil ordenada, plural y respetuosa que fomentará el aprendizaje en conjunto y la discusión en un ambiente de libertad y rigor académico (SEP, SEMS, DGB, 2010).

Cabe señalar, que las líneas de orientación curricular están encaminadas a fortalecer capacidades básicas así como estructuras de pensamiento y acción, ya que contendrán aspectos que pueden ser desarrollados en las diferentes asignaturas del plan de estudios, de ahí que se busque la conformación de una estructura curricular común que integre tres componentes formativos: Básico, Propedéutico y Profesional.

Por un lado, el componente de *Formación Básica* tiene la finalidad de brindar una formación general en lo que se ha considerado como mínimo esencial para todo bachiller a nivel nacional, es decir, aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer para participar activamente en su formación y constructivamente en el cambio de la realidad, así como contribuir a la convivencia, comprender su medio y saber comunicarse. Con base en lo anterior, el componente de formación básica queda constituido por 31 asignaturas que se ubican del primero al sexto semestre, con una carga total de 114 horas y 228 créditos.

Por el otro, el componente de *Formación Propedéutica* pretende preparar al alumno para su continuación en estudios superiores, ya que en éste se abordan asignaturas que le permiten profundizar en aspectos particulares de las diversas disciplinas, con la intención de que adquiriera los elementos necesarios que le ayuden a definir sus intereses profesionales. Este componente se integra por asignaturas de diversos grupos disciplinarios (físico-matemático, económico-administrativo, químico-biológico y humanidades y ciencias sociales), a fin de responder a los requerimientos de las instituciones de educación superior. En síntesis, el componente de formación propedéutica estará constituido por 8 asignaturas (4 pares) que se cursarán en el quinto y sexto semestre, con carga de 3 horas semanales y 6 créditos cada una, lo que hace un total de 24 horas y 48 créditos.

Finalmente, el componente de *Formación para el Trabajo* tiene el propósito de preparar al estudiante para desarrollar procesos de trabajo específicos, por medio de procedimientos, técnicas e instrumentos, además de generar actitudes de valoración y responsabilidad ante esta actividad, lo que le permitirá interactuar en forma útil con su entorno social y laboral. Por lo tanto, educar para el trabajo en el bachillerato general significa formar estudiantes capaces de “ser en el hacer”, es decir de manifestar sus capacidades, aptitudes y habilidades en un área específica de trabajo, objetivo que se atiende a través de la formación técnica-profesional.



Otro elemento esencial es el tipo de evaluación que se manejará dentro del sistema, para efectos de una propuesta curricular congruente, la evaluación tomará en cuenta el progreso de todo el proceso educativo. Su finalidad es constatar qué aspectos de la intervención educativa han favorecido el logro de los objetivos planteados y en qué otros podrían incorporarse cambios y mejoras. Así entendida, ésta se convierte en un medio de perfeccionamiento y mejora constante de la tarea educativa, que se asume como una responsabilidad ética, social y política y no sólo como una tarea técnica o como una medida de control escolar (SEP, SEMS, DGB, 2010).

La propuesta curricular común presentada, permitirá dotar de un reconocimiento oficial a las distintas ofertas en el nivel<sup>17</sup>, lo que posibilitará el libre tránsito; asimismo se podrá obtener una certificación nacional que será válida en todo el país; pero para poder lograr los fines planteados se debe optar por la profesionalización docente, ya que éste será uno de los principales actores para llevar por buen camino la RIEMS.

La Reforma “también contempla la definición precisa de las distintas modalidades de oferta. Esto dará elementos a las autoridades para dar reconocimiento oficial a opciones diversas y asegurar que cumplan con ciertos estándares mínimos. Entre estos estándares se encontrarán los relativos a su pertenencia al SNB; todas las modalidades de la EMS deberán asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC. Además, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos y seguir ciertos procesos [...]. De este modo, todos los subsistemas y modalidades de la EMS tendrán una finalidad compartida y participarán de una misma identidad.

[De igual forma], los mecanismos de gestión son un componente indispensable de la RIEMS, ya que definen estándares y procesos comunes que hacen posible la

---

<sup>17</sup>No todas las Instituciones de Educación Media Superior son parte del SNB, en mucho dependerá del interés de los interesados (Vid. Diario Oficial de la Federación “Acuerdo 480”, enero 2009).

universalidad del bachillerato y contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas” (OEI, 2008: 2-5).

Las acciones a nivel de política mostradas representan un gran reto para el gobierno mexicano, puesto que el principal problema que podría estar presente es a nivel de la implementación, ya que nuestra sociedad es muy heterogénea.

### 2.3 Aproximación contextual: Chile

#### 2.3.1. Economía

El gobierno chileno se ha caracterizado por implementar modelos económicos radicales, de ahí que se afirme que Chile ha sido “en alguna medida un ‘laboratorio’ de estrategias económicas en América Latina, durante las últimas décadas. [...] No es extraño en consecuencia que el denominado ‘modelo chileno’ fuese considerado, a partir de la segunda mitad de los ochenta, uno de los casos de referencia para el denominado Consenso de Washington”<sup>18</sup> (Maggi y Messner, 2013: 3).

En los inicios de los años setentas buscaba desarrollar un modelo económico “*hacia adentro*”, donde se pretendía fortalecer un Estado benefactor; específicamente, durante el gobierno de Salvador Allende se trató de “impulsar una mayor estatización de la economía, amplias reformas en los sectores sociales (salud, educación) y una activa intervención en los mercados a fin de sentar las bases de una sociedad igualitaria, en el marco de la efímera ‘vía chilena al socialismo’ [...] (que no se logró por) la crisis de gobernabilidad de la institucionalidad democrática, que culminó con el golpe militar de 1973” (Maggi y Messner, *Op. Cit.*:2).

---

18 El Consenso, se elaboró para encontrar soluciones útiles sobre la forma de afrontar en la región [latinoamericana] la crisis de la deuda externa, y establecer un ambiente de transparencia y estabilidad económica (Casilda, 2004: 19). Por “Washington”, [John Williamson], entendía el FMI, el Banco Mundial, el gobierno estadounidense, el BID, el Congreso norteamericano, y los *think-tanks* (institutos especializados de investigación) dedicados a las políticas económicas [...]. [Williamson], suponía que entre los organismos y otras entidades en “Washington” había una especie de consenso acerca de lo que los países latinoamericanos debieran hacer, que no se había consultado con esto (Urquidí, 2005: 447-448).

Sobre todo, durante los años setentas y ochentas, las principales acciones que se formularon fueron la congelación y disminución de sueldos y remuneraciones, en el marco de una inflación; la reconsideración de la propiedad jurídica de las empresas del área social; la liberación de precios de todos los productos de consumo de acuerdo con la economía de libre mercado y el establecimiento de un acuerdo con los Estados Unidos para el financiamiento de la deuda externa (Vid. Padilla, 2013).

Aunque el modelo chileno de modernización económica resultó frágil, entre las causas de la vulnerabilidad se encuentran el tipo de *régimen dictatorial* que se mantuvo desde 1973 hasta 1990; además de la ideología económica prevaleciente:

“Los llamados *Chicago boys*, economistas formados en la Universidad Católica y en la de Chicago, habían dominado la política económica del régimen chileno desde 1975, impulsando un plan de choque que supuso, sólo en ese año, la reducción del gasto público en un 27% y de la inversión pública a la mitad, el descenso de los aranceles sobre las importaciones de un promedio del 70% al 33%, y la subida de las tasas de interés del 49.9% al 178%. La producción industrial cayó un 25%, los salarios reales bajaron a un nivel del 62.9% respecto a 1970, y el desempleo pasó del 9.7% al 18.7%” (Urquidi, 2005: 21).

Durante el mismo periodo y con la firme intención del gobierno militar de “mantener el control hizo que en 1982 los ingresos de las empresas públicas – entre las que se incluyen la empresa del cobre, Codelco- representaran un 25% del PIB, pese a la voluntad privatizadora del equipo económico neoliberal” (Urquidi, *Op. Cit.*: 21). Sin embargo, una acción fundamental que se generó durante la crisis de la deuda fue “el mantenimiento de una estructura de control empresarial en el sector privado que en 1978 concentraba en cinco grupos el 53% de los recursos de las 250 mayores empresas. [...] Las ganancias obtenidas entre 1977 y 1980 por los grandes grupos como intermediarios del crédito exterior para el mercado nacional alcanzaron los 800 millones de dólares, una cantidad superior a la recibida por el Estado en concepto de privatizaciones” (*Ídem.*).

De acuerdo con Urquidi (2005), aunque la economía chilena creció considerablemente durante los inicios de los años ochenta:

“...la caída del precio del cobre y la subida de las tasas de interés internacionales hicieron inmanejable en 1981 un déficit en la balanza de pagos equivalente al 15% del PIB. La consecuencia sería una cadena de quiebras desde 1982 y la intervención casi total del sistema bancario por el Gobierno en 1983. La paradoja del modelo neoliberal chileno anterior a esta fecha es que había mantenido la estructura empresarial heredada del modelo anterior, y, a la vez reducía la deuda externa pública entre 1975 y 1979 en un 35%, había visto crecer la deuda privada en un 91.3%, sin criterios de evaluación de riesgo por parte de los bancos y hasta límites de gran vulnerabilidad ante los cambios en el mercado internacional. En este sentido lo que se entiende por modelo chileno sólo adquirió su forma actual después de que la crisis de 1982-1983 desmantelara la estructura *crony capitalism* (capitalismo de “amiguetes”) de las grandes empresas” (Urquidi, *Op. Cit.*: 22).

Ya para 1984 el gobierno chileno buscó mantener una recuperación y crecimiento del PIB, por lo que aparecieron nuevos sectores empresariales que buscaron eliminar la dirección del régimen militar “tras el plebiscito de octubre de 1988. Pero durante la mayor parte de los años ochenta la imagen del experimento neoliberal chileno vino marcada por las sombras de la represión –unos 3000 muertos y desaparecidos-, por el terrible coste social del plan choque de 1975 y por la crisis de 1982-1983”(Ídem.).

De acuerdo con Maggi y Messner (2013) una vez derrocado el gobierno de la dictadura, los gobiernos de la Concertación “han intentado conciliar en el marco de su gestión económica, dos dimensiones no exentas de tensiones entre sí: por un lado, el requerimiento de dar garantías de continuidad a los agentes económicos con respecto al patrón de crecimiento basado en el impulso a la iniciativa privada, la desregulación económica, el alivianamiento del rol del Estado, la apertura al comercio internacional y el decidido fomento al sector exportador, en un marco macroeconómico estable, y por el otro lado, la necesidad de hacerse cargo del pasivo social que el gobierno militar legó en ámbitos como la distribución del

ingreso, empleo, acceso a la educación<sup>19</sup> o a la salud, con impactos regresivos acumulados” (Maggi y Messner, 2013: 3). Aunque este último objetivo está lejos de lograrse, ya que Chile es considerado por diversos organismos internacionales como uno de los países con mayor desigualdad social y económica, situación que se contrapone con el interés de consolidar integralmente su economía.

### *2.3.2. Sociedad*

Chile ha enfrentado una situación política muy peculiar, enfrentó un golpe militar, que estableció un régimen de terror en contra de los chilenos y extranjeros; ya que se suspendió la Constitución, el Congreso fue disuelto y se impuso la censura y represión a los partidos políticos y sindicatos. La Junta Militar golpista indicó a Pinochet como su jefe y el comando del poder público ejecutivo fue mayoritariamente ejercido por oficiales militares, y reducida la presencia de civiles.

La crisis económica de 1982-1983 y el agravamiento de la crisis social, en 1983, fueron las responsables por violentas revueltas populares que obligaron al régimen a reabrir la actividad político-partidaria. A partir de 1984, sin embargo, las presiones políticas y la intensidad de la crisis trajeron de nuevo el endurecimiento.

Este largo período debe ser observado en dos segmentos, en el de 1973-1981, cuando el régimen efectivamente establece una política económica neoliberal, y el de 1982-1989, cuando la crisis intercepta los pasos del neoliberalismo y obliga al régimen a cambios en los rumbos de la política económica.

El último año del régimen militar fue de euforia política, con las elecciones para el Congreso Nacional y euforia económica, con el PIB creciendo 9.2%, el precio del

---

19 Durante el gobierno militar (1981 a 1990) “se inició un proceso de transformación radical en el manejo de la educación chilena. Hasta entonces [...] la mayoría de las escuelas habían sido públicas y la gestión y normatividad se centralizaban en el Ministerio de Educación. A partir de 1982, la propiedad fue municipal o privada y sólo la normatividad se mantuvo centralizada. [...] Una vez derrocado el régimen de Pinochet –primero en el plebiscito de 1988 y después de las elecciones presidenciales de 1990- asumió el poder el gobierno de la concertación [...]. En este contexto, el primer gobierno de la concertación optó por aceptar la nueva estructura del sistema educativo y centró su política en la búsqueda de un trato salarial y laboral más justo para los profesores (situación que no pudo concretarse). Sin embargo, durante el último año de esa administración, parlamentarios del gobierno, aprobaron una reforma impositiva que, entre otras cosas, autorizó a las escuelas particulares subvencionadas, el cobro de cuotas a sus alumnos, sin que la mayor parte de estos ingresos significara disminuciones sustantivas a la contribución. [...] La ley denominada de financiamiento compartido, constituyó la primera acción política de orientación privatizadora por parte de la concertación (Figueroa en Noriega, 1997: 17-19).

cobre en alza y grandes ingresos de capital externo (financiamiento, conversión de la deuda y cartera). El gasto público fue también ampliado, en un intento de ganar la elección del año siguiente. Sin embargo, la euforia trajo también la inflación del 21% - que fue apenas del 13% en 1988 – el desequilibrio de las cuentas externas y un fuerte crecimiento del endeudamiento privado externo. El temor de que los desequilibrios aumentasen llevó al régimen a adoptar algunas medidas preventivas como el alza de los intereses y el control de la moneda y del crédito, como predicción de una próxima recesión. En marzo de 1990 fue electo Patricio Aylwin, de la Concertación Democrática.

El nuevo gobierno tendría como objetivo mayor la restauración de las instituciones democráticas y a corto plazo una política para contener la inflación. Aylwin concluiría su gobierno con la inflación contenida y el crecimiento económico recobrado. En 1994, asumía el poder Eduardo Frei Ruiz-Tagle, para un mandato que la reforma constitucional cambio para seis años (Cano, 2001: 331).

Actualmente Sebastián Piñera, es el presidente de dicho país. Mismo que se encuentra con un alto déficit fiscal, en un 4.5% que dejó el gobierno de Michelle Bachelet, aunque ésta afirma lo contrario. Lo que necesariamente impacta en el sistema educativo de dicho país y en la forma de asimilación de los procesos evaluativos.

### *2.3.3. Educación*

De acuerdo con la UNESCO, la estructura del sistema educacional chileno, se compone por 4 niveles; el primero, es la educación preescolar o parvularia, ésta no es obligatoria, y está destinada a atender a los niños y niñas de la cohorte 0-5 años. Asimismo, comprende tres niveles: sala-cuna (0 a 2 años); nivel medio (2 a 4 años, está dividido en dos subniveles, el menor y el mayor); y el nivel transición (4 a 6 años, está dividido en dos niveles). Con este nivel, el Estado tiene la obligación de promoverla y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición.

El segundo nivel, es la básica, ésta es obligatoria y tiene una duración de ocho años, todos los niños que cumplen 6 años de edad, pueden acceder al primer año de este nivel. La educación básica está dividida en dos ciclos. El primero comprende los primeros cuatro grados, divididos en dos subciclos (1°-2° y 3°-4°); el segundo, de cuatro grados, también está a su vez dividido en dos subciclos (5°-6° y 7°-8°).

El tercero, es la educación media, también es obligatoria, tiene una duración de cuatro años y ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica (HC), técnico-profesional (TP) y artística. La edad límite para el acceso es de 18 años. Al finalizar este nivel, los alumnos obtienen la licencia de educación media, independientemente de la modalidad donde hayan realizado sus estudios. El primer ciclo de la educación media, que corresponde al primer y segundo año, es común en las tres modalidades y está destinado a la formación general; en el segundo ciclo (tercer y cuarto año) mientras la modalidad HC está destinada principalmente a la formación general, en las modalidades TP y artística se dedica un tiempo preponderante a la formación diferenciada correspondiente y en ambas se mantienen algunos sectores de la formación general. La modalidad TP cubre catorce sectores económicos y 46 canales de especialización. Además de obtener su licencia una vez finalizados sus estudios, los alumnos pueden acceder al título de técnico de nivel medio en la especialidad que hayan elegido al interior de cada sector /especialización. La formación artística, ofrecida en los liceos artísticos, define objetivos terminales para 10 menciones artísticas en tres áreas (arte musical, visual y escénico).

El último nivel, es el superior y el acceso a éste tiene como requisito mínimo estar en posesión de la licencia de educación media y haber rendido la Prueba de Aptitud Académica. Existen tres tipos de instituciones de educación superior: las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica. Estas instituciones ofrecen carreras técnicas que conducen al título de técnico

superior con una duración de cuatro a seis semestres (dos a tres años de estudio). Los institutos profesionales, al igual que las universidades, ofrecen programas de licenciatura en educación, especialización en educación parvularia, básica y media, cuya duración es de cuatro a cinco años. Las universidades ofertan programas de dos años de duración que conducen al logro de bachiller en ciencias o humanidades y ciencias sociales, que permite continuar en los estudios superiores. Los programas de licenciatura ofrecidos por las universidades tienen entre cuatro y siete años de duración; en varias carreras profesionales la licenciatura es requisito para la obtención del título profesional que permite el ejercicio de la práctica profesional. En el nivel de posgrado, las universidades ofrecen programas de maestría, cuya duración mínima es de dos años, y para los que tienen el grado de magíster, programas de doctorado que requieren entre tres y cinco años de estudio y la defensa de una tesis. (UNESCO, 2010: 12-14)

#### 2.4 Políticas educativas actuales en la enseñanza media de Chile

Las reformas educativas estructurales en Chile se generan a mediados de los años 90, cuando el país retorna a la democracia. Según Marchesi (1998), 'los dos criterios articuladores del conjunto de las políticas educacionales de esos años fueron los programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y los programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad' (Marchesi en Donoso, 2004: 113).

Bajo este tenor, las acciones que se generan estuvieron destinadas a mejorar la calidad y equidad educativa, a través de programas tales como 'el Programa de Escuelas Focalizadas (P-900), que trabajaba con el 10% de las escuelas con más bajo rendimiento del país; el programa piloto de escuelas rurales; el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE) aplicado inicialmente a la enseñanza Básica y luego a la Media, formaron la columna vertebral a partir de la cual se articulan otras iniciativas que sustentan (Donoso, 2004: 114).



El programa de MECE finalizó en el año 2000, pero las autoridades educativas deciden institucionalizar el programa de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) como un programa dependiente de la Subsecretaría de Educación, éste “fue concebido como una estrategia destinada a promover y fortalecer procesos de descentralización pedagógica en todos los establecimientos educacionales subvencionados de enseñanza básica y media del país. La experiencia del Fondo PME fue progresivamente abarcando nuevos actores y segmentos del sistema educacional. Actualmente involucra al Ministerio de Educación, Sostenedores Municipales y Subvencionados Particulares, Establecimientos Educacionales y Universidades. El programa tiene dos componentes: [el primero, es el] apoyo al diseño e implementación de Proyectos de Mejoramiento Educativo, con foco en mejoramiento de implementación curricular, responsabilidad de resultados de aprendizaje y formación de estudiantes y [el segundo, la] transferencia de Recursos Financieros para la ejecución de Proyectos de Mejoramiento Educativo que permitan su ejecución y el cumplimiento de los objetivos planteados” (MINEDUC, 2010: 2).

Otra acción que se generó fue la “Reforma Educativa” (donde uno de los pilares es el financiamiento educativo). Esta Reforma tiene dos lineamientos político-estratégicos centrales, el primero, apunta hacia el mejoramiento de los resultados educativos que obtienen los estudiantes chilenos en las distintas evaluaciones; y el segundo, procura la actualización curricular, dotando el estudiante de las competencias necesarias para su integración al mercado de trabajo.

De acuerdo con Donoso (2004), analizar la Reforma Educativa chilena, debe hacerse desde distintos ángulos; el primero, porque Chile fue pionero en la implementación de las reformas de segunda generación<sup>20</sup>; el segundo, por el tipo

---

20 A mediados de los años noventa, algunos países de América Latina enfrentaron una crisis económica que debía ser atendida, por lo que el Banco Mundial “tomó la iniciativa de proponer una ‘segunda etapa’ a todos sus miembros, la cual fue llamada -o mal llamada según algunos expertos-popularmente como la ‘segunda generación de reforma del Estado’. Su objetivo realmente no era sustituir la matriz estado-céntrica que [caracterizaba] a los países en desarrollo, ni tampoco alcanzar una etapa post-burocrática, sino más bien, lograr que el Estado se convirtiera en una institución pública más eficaz –y la palabra “eficaz” es la que más se repite en el informe mundial de este organismo- en cuanto a ser un servidor eficiente de los servicios públicos de sus sociedades (Andara, 2007: 78).

de operación y financiamiento (subvención) de la educación pública, ya que éste fue distinto al de otros contextos, sobre todo, porque los cambios (estructurales<sup>21</sup>) que realizaron en la políticas educativas durante los años noventa se cimentaron en una matriz institucional descentralizada, en la que operaron mecanismos de financiamiento competitivos, instaurados a comienzos de la década de 1980' (Cox en Donoso, 2004: 114). El tercero, porque uno de los pilares de esta reforma es la 'creencia de que el sector educación posee la fuerza para cambiar la sociedad optimismo ya vivido con las reformas de [los años sesenta] con el auge de la Teoría del Capital Humano' (Braslavsky en Donoso, 2004: 114). Finalmente, "porque en todo proceso de reforma, lo 'innovador' reside en la forma cómo se priorizan, organizan e interactúan los componentes 'de la reforma' más que en la posibilidad de incorporar nuevos componentes al modelo que se implementa" (Vid. Donoso, *Op. Cit.*: 114).

Además a principios del Siglo XXI, el gobierno chileno enfatizó su preocupación por el ámbito educativo, lo que se reflejó en la aprobación de la "Ley de Calidad y Equidad" donde uno de los ejes para el cambio es la formación docente y su práctica; también aprobó la "Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación" donde se instituyen las nuevas prácticas institucionales de la educación parvularia y escolar; asimismo, se creó la "Beca Vocación del Profesor", con la finalidad de conformar una red con los mejores estudiantes de Pedagogía; se abrieron liceos de excelencia; además se tramitó el proyecto de ley y promoción de la campaña sobre la convivencia escolar; algo fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes fue la creación del "Plan de Apoyo Compartido", un programa de apoyo pedagógico para las escuelas de más bajo desempeño, el cual tiene la finalidad de entregar herramientas y acompañamientos para una mejora del establecimiento.

Otra acción que se pretendía generar en el 2011 era la *desmunicipalización* de aquellos establecimientos que no lograrán alcanzar mejores estándares de

---

21 Cambios estructurales que apuntaban hacia la privatización de la educación, éstos se reflejaron en la articulación de la Ley de Financiamiento Compartido (ley que ha propiciado una mayor desigualdad educativa entre la población chilena).

calidad, ya que los municipios, en general, no han logrado consolidar adecuados resultados en cuanto a la gestión que realizan. De acuerdo con el gobierno “este nuevo sistema de administración de la educación estatal deberá basarse en instituciones públicas autónomas, de giro único, contando con las siguientes características:

- a) Descentralizadas, manteniendo sus raíces locales, para reconocer y adecuarse a las características heterogéneas de la comunidad en que están insertos los establecimientos educacionales, y así tomar decisiones oportunas y apropiadas.
- b) Profesionales, con capacidades e incentivos suficientes para entregar una educación de calidad.
- c) Con participación de la comunidad local.
- d) Especialmente sujetas a la evaluación y fiscalización de la Agencia de la Calidad y la Superintendencia de Educación. (SIMCE, 2011: 7)

Esta propuesta se proyectaba implementar de manera gradual, para dar cuenta de su eficacia y tener referentes para su mejora y posible extensión a todo el país.

También se fijó el objetivo del perfeccionamiento del sistema de financiamiento escolar, mismo que debe asegurar una educación pública de calidad, en donde todo aquel que se encuentre cursándola tenga la oportunidad no sólo de acceder sino de permanecer en ésta, independientemente de su estatus socioeconómico

“Por lo tanto, el Estado debe aportar recursos suficientes para el logro de este objetivo. Ello demanda un incremento de la subvención por alumno existente hoy. En este sentido, [se ratificó el] compromiso de aumentar sustancialmente el gasto en subvención escolar año a año, con miras a obtener que este se duplique al año 2018. Para ello fue aprobado en el Congreso la extensión de la subvención escolar preferencial hasta 4to medio, se incrementó en un 20% la subvención por concentración de alumnos prioritarios y está avanzada la tramitación del proyecto de ley que incrementa en un 20% la subvención escolar preferencial que reciben los dos primeros quintiles. Asimismo, durante el 2012 ingresaremos otro proyecto de ley que incrementará el valor de la subvención para alumnos de clase media”(SIMCE, *Op. Cit.*: 8).

Este aumento del financiamiento, pretende generar en los establecimientos mayor estabilidad de matrícula y de asistencia, ya que el que los jóvenes acudan a los liceos posibilita un mejor proceso educativo.

De igual forma y, con el firme propósito de brindar una educación de calidad, se creó el “nuevo sistema nacional de aseguramiento de la calidad parvularia y escolar recientemente aprobado en el Congreso y actualmente en el Tribunal Constitucional pendiente para su promulgación. Nuestra voluntad es tener implementada esta nueva institucionalidad a más tardar en diciembre de 2012. Este sistema cuenta con dos nuevas instituciones: una nueva Superintendencia de Educación y una Agencia de la Calidad de la Educación.

Estas dos instituciones promoverán el mejoramiento continuo de la calidad de los establecimientos educacionales, estableciendo pisos mínimos y consecuencias para aquellos que no los alcancen, nuevas evaluaciones en terreno a los procesos de los establecimientos y nuevos mecanismos de apoyo directo desde el Ministerio a los procesos técnico pedagógicos.

La nueva superintendencia que implementarán tendrá las facultades suficientes para resguardar que los recursos fiscales se destinen a una educación de calidad. Destacan [también] la facultad de privar de cualquier tipo de subvención escolar a todo establecimiento que no alcance los mínimos niveles de calidad exigidos, y la obligación de todo establecimiento que reciba aportes del Estado de rendir cuenta pública anual de todos sus ingresos y gastos.

Los nuevos establecimientos que comiencen a funcionar, tanto públicos como particulares subvencionados, ingresarán en la categoría de desempeño “Medio-Bajo” de la Agencia de la Calidad de la Educación. Esto implica que los dos primeros años serán visitados por dicha Agencia con el fin de evaluar su desempeño y podrán recibir apoyo del Ministerio de Educación. Asimismo, se les dará un plazo máximo para tener un nivel de desempeño aceptable, según lo disponga la Agencia. En caso de no cumplir con dichos estándares de calidad el establecimiento educacional perderá el reconocimiento oficial, con lo cual dejará de recibir subvención. [De igual forma, se prohibirá] la creación de nuevos establecimientos subvencionados, como se ha planteado por algunos actores,

aunque sea transitoriamente, contribuye a que los estudiantes que hoy asisten a establecimientos de mala calidad permanezcan cautivos en ellos (*Ibíd.*: 8).

Este recorrido realizado por la política educativa tanto de México como de Chile propicia la reflexión en torno a los “objetivos encubiertos” de las políticas, ya que muchas de éstas van más allá de lograr un bien común para los sujetos que integran la sociedad (como lo planteaba Aristóteles), sobre todo, cuando en la mayor parte de las formulaciones hay un trasfondo económico y está presente la idea de conservar el *statu quo* (o preservar el Estado de poder según Weber) y no materializar la utópica “educación de calidad” que potencie al ser humano. Idea tan presente en los discursos políticos y que en la actualidad se refuerza con las políticas de evaluación hacia los sistemas educativos, situación que se aborda en el siguiente capítulo.

### Capítulo III. LA PRUEBA PISA DE LA OCDE

Este capítulo se inicia reconociendo las implicaciones y la utilidad que tienen los procesos evaluativos dentro de los sistemas educativos, esto último, si es que la evaluación realmente apunta hacia la mejora de la calidad y no sólo hacia la medición. También se presentan las evaluaciones que México y Chile realizan a nivel nacional, diferenciando la finalidad de éstas y de la prueba PISA. Finalmente, se describe la prueba (objetivos, exámenes, competencias valoradas y resultados) y el uso que se le da en cada país.

#### 3.1 ¿Qué entender por evaluación de sistemas educativos?

Sin duda, la *evaluación*, ha sido en los últimos años, una herramienta útil para conocer el *estado* en el que se encuentran los diversos sistemas educativos, ello con el fin de identificar fortalezas y áreas de oportunidad, lo que repercute (positiva o negativamente) en los diversos actores que integran el sistema.

Ante esto podemos preguntarnos qué es lo que realmente implica la evaluación, de acuerdo con Santos (2000) lo importante del proceso evaluativo no es simplemente llevarlo a la práctica o hacerlo de la mejor manera “lo fundamental es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone” (Santos, 2000:10); además de reconocer que como todo “proceso” debe ser *continuo* y apuntar hacia la *mejora* (mejora que tendría que sustentarse en una reflexión sistemática y colegiada).

Siguiendo a Casanova (2004) la intención de evaluar para mejorar “resulta aplicable a la práctica totalidad de los campos en que pueda [...] pero destaca especialmente su conveniencia (en al ámbito educativo. Ya que) si la evaluación no sirve para mejorar en un ámbito que se dedica a la formación [...], se justifica difícilmente su permanencia, incorporación o inclusión desde un enfoque realmente educativo, desde una finalidad perfeccionadora por excelencia” (Casanova, 2004: 9). Propósito que debe tenerse presente en todo sistema educativo para elevar la calidad no sólo de los procesos formativos sino también

de los actores que lo integran (estudiantes, autoridades educativas, docentes, padres de familia, la comunidad escolar).

Aunque la finalidad de la evaluación no siempre se cumple, ya que en algunos casos ésta ha sido utilizada como un instrumento de medición o de dominación, donde se desdibujan los efectos positivos que podría tener para cualquier sistema educativo.

Al respecto, Santos (2000) formula una serie de patologías que afectan el proceso evaluativo, entendiendo que una patología “hipertrofia un aspecto o dimensión que, planteado en su justa medida, sería positivo” (Santos, *Op. Cit.*: 21).

Y algunas de estas patologías se aplican a la evaluación que se da a nivel macro, sobre todo, a las evaluaciones internacionales, que se enfocan a valorar y analizar un “resultado sin contemplar “las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento/esfuerzo”, (Santos, *Op. Cit.*: 23) lo que resultaría impreciso y confuso, ya que un resultado nos muestra sólo una parte de la realidad.

Además, en ocasiones, se evalúa e interpreta de forma descontextualizada y cuantitativa, aunque “el peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión sino –y sobre todo- la apariencia de rigor” (*Ibíd.*: 29); situación que derivaría en una inconsistencia metodológica, porque los números poco nos dicen del proceso de aprendizaje y de lo que se genera a partir de esas valoraciones en el contexto escolar.

De ahí que algunos estudiosos de la evaluación propongan que toda evaluación debiera ser “un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa. Esto se consigue con una práctica evaluadora depurada éticamente, con una metaevaluación rigurosa y con un control democrático de ambas” (Santos,

2000:14). Diálogo, comprensión y mejora que cualquier sistema educativo tendría que poner en práctica cuando desarrolle e implemente procesos evaluativos, ya que el hacerlo contribuiría a generar mejores propuestas de acción para elevar la calidad educativa.

### 3.1.1 La evaluación educativa en México y Chile

México y Chile son de los países latinoamericanos que han tomado como referente los resultados que se obtienen de los *procesos evaluativos* para generar acciones que permitan elevar la calidad de su educación; para ello han formulado e implementado una *prueba nacional* para los niveles básicos del sistema.

Por un lado, México a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), prueba diagnóstica, en la cual no se evalúan actitudes, valores, ni procesos meta-cognitivos del alumno sino únicamente el logro académico.

Se aplica cada año<sup>22</sup> en las escuelas públicas y privadas de todo el país, cuyo propósito es “contribuir al avance educativo de cada (estudiante), cada centro escolar y cada entidad federativa. Aunado al trabajo diario de los docentes, la [...] conducción de los directivos, el compromiso de las autoridades, la participación de los padres de familia” (SEP, 2011)

La población objetivo en Educación Básica son todos los estudiantes de tercero a sexto grado de primaria y los que cursan de primero a tercer grado de secundaria; en estos niveles se valora el “rendimiento académico de las asignaturas de español y matemáticas y una tercer materia rotativa hasta cubrir todo el currículum” (SEP, 2011: 5).

Para el caso de la Educación Media Superior, se dirige a aquellos individuos que cursan el último grado del bachillerato y lo que se evalúa es “en qué medida los

---

22 Es importante señalar que el Secretario de Educación Emilio Chuayffet Chemor, informó que para el ciclo 2013-2014 dejará de aplicarse la prueba Enlace y que será el INEE el encargo de establecer otros mecanismos de evaluación para la Educación Básica.



jóvenes egresados de este nivel educativo son capaces de aplicar a situaciones del mundo real conocimientos y habilidades básicas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar que les permitan hacer un uso apropiado de la lengua, la habilidad lectora y la habilidad matemática (SEP, *Op. Cit.*: 5).

Es importante destacar que ENLACE se diferencia de la prueba PISA en el sentido de que en ésta última se evalúan conocimientos y habilidades para la vida, independientemente, si se desarrollaron o no en el trayecto escolar.

Por otro lado, Chile, desarrolla en 1988 el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) con la finalidad de obtener información sobre el rendimiento escolar de los estudiantes; además, de propiciar la reflexión y generación de acciones para mejorar la calidad y equidad educativa.

De ahí que en el año 2012, el SIMCE “pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, [...] además recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas SIMCE” (Aedo, 2000:3).

Este sistema evalúa por medio de una prueba el rendimiento de estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo básico y segundo y tercero de enseñanza media, en asignaturas básicas, tales como lengua y comunicación, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. El examen para las dos primeras asignaturas se aplica a todo el universo de escuelas, mientras que para las dos últimas la aplicación de la prueba tiene carácter muestral.

Los resultados del SIMCE posibilitan la elaboración de un análisis por parte de los establecimientos, lo que se complementa con las evaluaciones que se hacen a

nivel interno en cada uno de éstos, “de este modo, los resultados de las pruebas SIMCE aportan información clave para que cada comunidad educativa reflexione sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes e identifique desafíos y fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes” (Agencia de Educación, 2013).

### 3.2 PISA en América Latina

Sin duda el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE es hoy día un referente obligado para los países que pretenden elevar la calidad educativa de sus sistemas, esto a partir del *reconocimiento* de su estado. Nótese que este tipo de prueba ha posibilitado, sobre todo, la generación de “acciones” que ayuden a *superar una realidad*, de ahí que distintas organizaciones se enfoquen al estudio de éstas y su impacto en el rendimiento dentro de dicha prueba.

A lo que cabría preguntarnos ¿qué sucede con los países Latinoamericanos que aplican el PISA? Siguiendo a Ganimian y Solano (2011) PISA es una evaluación global de desempeño estudiantil que implementa la OCDE desde el año 2000 (con una periodicidad de cada tres años), misma que evalúa habilidades de matemáticas, lectura y ciencias en estudiantes de 15 años. La última prueba fue aplicada en el año 2009, en esa ocasión “sesenta y cinco sistemas educativos participaron [...], incluidos Argentina, Brasil, *Chile*, Colombia, *México*, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay. Las buenas noticias [fueron que] algunos países de Latinoamérica y el Caribe mejoraron su desempeño, aunque ninguno alcanzó los niveles<sup>23</sup> de la OCDE. De todos los países participantes, Perú y Chile fueron los que más mejoraron en lectura; México y Brasil lo hicieron en matemáticas. Brasil y Colombia mejoraron en ciencias. Algunos países redujeron

---

23La “descripción genérica de los niveles de desempeño” de la prueba PISA ubica seis niveles de logro: los estudiantes que se encuentran en el nivel 0 y el 1 se clasifican como insuficientes (en especial los situados en el 0) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento; los del nivel 2 identifican el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea; en el nivel 3 y 4 se encuentran aquellos con arriba del mínimo necesario y, por ello, bastante buenos, aunque no del nivel deseable para la realización de las actividades cognitivas más complejas; finalmente, se hallan los estudiantes que obtienen los niveles más alto de logro, es decir, el 5 y el 6, éstos tienen potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras. (Vid. Díaz, Flores, Martínez; 2007: 12)

notablemente la proporción de estudiantes en los niveles más bajos como Brasil y México en su desempeño en las tres materias. Chile y Perú hicieron lo mismo en lectura; Chile y Colombia en ciencias” (Ganimian y Solano, 2011: 6).

De acuerdo con Ganimian y Solano (2011) un factor que influye en los resultados que obtienen los distintos países dentro de la prueba es su nivel de ingreso, ya que los países que cuentan con mayores ingresos obtienen un mejor desempeño aunque los países de América Latina “tuvieron un bajo desempeño incluso comparándolos con países con ingresos similares per cápita [además, registraron] bajo desempeño considerando sus niveles de inversión”, situación que trata de atenderse a partir de la investigación, ya que se estudia una parte fundamental del universo educativo “los centros escolares”; la comprensión de lo que sucede en estos espacios posibilitaría evidenciar los factores que determinan los resultados de desempeño escolar en el PISA.

### *3.2.1 Descripción de la prueba*

La prueba PISA se trata de un programa formulado y puesto en marcha por la OCDE en el año 2000, su principal objetivo es la evaluación de la formación de los estudiantes que cuentan con 15 años que están por ingresar al nivel de enseñanza media o bien se integrarán al ámbito laboral. Es necesario precisar que el PISA fue pensado como un recurso para ofrecer “información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos” (OCDE, 2012:3).

Esta valoración se enfoca en tres áreas, la primera, lectura; la segunda, matemáticas y, la tercera, ciencias. Fundamentalmente, lo que se evalúa es el manejo de procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio (*Vid.* OCDE, 2012). Aunque de acuerdo con Díaz en Inclán (2011) la prueba cuenta con un marco teórico que sustenta cada una de las disciplinas evaluadas, es decir, una “teoría de contenido” (*Vid.* Díaz en Inclán, 2011: 42).

Al respecto Lundgren (2011) señala en su presentación que "the title was PISA as a Political Instrument. One History behind the Formulating of the PISA Program". What I wanted to emphasize was that the PISA project and the effect of the PISA project cannot be understood from an educational, psychometric or technical basis. It has to be understood as part of a context that has been historically shaped by changing social conditions, both material and ideological. [...] PISA is an example of what in a global world nationally is perceived as the answer to what is going to be taught, who it is going to be taught and how will the outcomes of teaching be judged and used for control and political governing"<sup>24</sup> (Lundgren en Pereyra, Kotthoff, Cowen, 2011: 28).

### 3.2.2 *Objetivos de la prueba*

La prueba PISA se aplica cada tres años<sup>25</sup> con el objetivo de posibilitar a los países miembros la supervisión de su desempeño a la vez que permite la valoración del alcance de las metas educativas propuestas. En cada período de aplicación se pone énfasis en alguna de las tres áreas evaluadas, lectura, por ejemplo, ha sido el foco de atención en dos períodos, el primero, en el año 2000 y el segundo, en el 2009.

No obstante deben considerarse algunas salvedades en torno al PISA, la primera es que la prueba "no está diseñada para evaluar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de las escuelas o de los distritos o regiones correspondientes; [la segunda, es que] tampoco está pensada para evaluar el desempeño de los docentes ni los programas vigentes. PISA se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a sus quince años. La adquisición de tales destrezas y

---

24 Lundgren señala que *PISA como un instrumento político. Una Historia detrás de la formulación del Programa* que la prueba y sus implicaciones "no puede entenderse a partir de una base educativa, psicométrica o técnica, [ésta] ha de entenderse como parte de un contexto en el que históricamente ha sido moldeada por las cambiantes condiciones sociales, tanto materiales como ideológicas. La medición es un dispositivo de gobierno que es la esencia de la educación pública. [...] PISA es un ejemplo de lo que a nivel nacional en un mundo global, se percibe como la respuesta a lo que se va a enseñar y cómo serán los resultados de la enseñanza juzgados [mismos que] se utilizan para el control y gobierno político" (Traducción propia de Lundgren en Pereyra, Kotthoff, Cowen, 2011: 28).

25 De acuerdo con la OCDE (2012), el carácter cíclico (trienal) de la evaluación permite tener indicadores sobre las tendencias en cada país así como valorar el impacto de las políticas formuladas a partir del análisis de los resultados que se obtienen en la prueba.

conocimientos es fruto de numerosas circunstancias familiares, sociales, culturales y escolares. PISA trata de recoger información sobre esas circunstancias para que las políticas que puedan desprenderse del análisis de los resultados de la prueba atiendan a los diferentes factores involucrados” (*Op. Cit.:*6). Por lo que resulta necesario que se implementen o se profundicen mecanismos alternos dentro de los sistemas educativos para valorar la efectividad de las propuestas curriculares y de formación docente.

### 3.2.3 Los exámenes

Básicamente en la aplicación del PISA se utilizan dos tipos de instrumentos a contestar en dos horas, el primero es “la prueba” en sí misma, y el segundo, es un cuestionario de contexto del estudiante (éste permite conocer algunas cuestiones situacionales del estudiante, tales como la económica, lo que permite el cruce de variables).

La prueba consta de “una combinación de preguntas directas con una única respuesta correcta (preguntas que sólo admiten algunas palabras o algunas frases breves por respuesta, o que ofrecen múltiples opciones para que el alumno marque alguna o algunas), y preguntas que requieren que los estudiantes elaboren sus propias respuestas. Las preguntas del primer tipo sólo pueden ser correctas o incorrectas, y las del segundo tipo son de evaluación más compleja y admiten respuestas parcialmente correctas. Es importante destacar que si bien PISA utiliza la herramienta de las preguntas de opción múltiple, una porción importante de los reactivos, particularmente los más complejos, requieren del alumno la redacción de textos e incluso la elaboración de diagramas” (*Op. Cit.:*3, 4).

Además durante la aplicación de la prueba se cuentan con distintos cuadernillos para su desarrollo, de acuerdo con la OCDE (2012) en el año 2006, se presentaron 13 cuadernillos diferentes, cada uno de ellos con cuatro capítulos o

grupos de actividades de evaluación, donde se valoraron los tres tipos de competencias señaladas.

#### 3.2.4 Competencias valoradas por PISA

¿Qué es una competencia? ¿Qué entiende la OCDE por competencia? ¿Qué es lo que evalúa realmente el PISA como una competencia? Son cuestionamientos que debiéramos plantearnos para comprender lo que pretende el Programa, siguiendo a la OCDE la prueba tiene la finalidad de evidenciar “las competencias o habilidades, pericias y aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades” (*Op. Cit.:* 5), más que el estudiante adquiera un conocimiento disciplinar, lo que al Organismo le interesa evaluar es como aplica efectivamente esos conocimientos dentro de su contexto inmediato, es decir, “en ciencia, tener conocimientos específicos, como los nombres de las plantas y los animales, tiene menor valor que comprender temas más amplios, como el consumo de energía, la biodiversidad y la salud humana, cuando se trata de pensar en los grandes problemas en debate dentro de la comunidad adulta” (*Idem.*).

En realidad, la evaluación de competencias planteada por la OCDE no se dirige a la verificación de la apropiación de los contenidos sino que trata de identificar las competencias (entendiéndolas como capacidades, habilidades y aptitudes) que facilitan a los estudiantes la resolución de problemas cotidianos, escolares o laborales. Es decir, si tomamos como referente la evaluación de la competencia lectora, se apreciará que no interesa si una “persona lee y cuánto lee, [...] sino más bien qué competencia tiene en la lectura: qué capacidad [posee] para identificar ideas y argumentos en el texto [o con] qué destreza [cuenta] para reconocer problemas y planteamientos distintos” (*Op. Cit.:* 6).

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) la clave del concepto de competencia, tal como lo maneja la OCDE para la prueba, radica en

el valor que se le da a la capacidad del estudiante para poner en juego las distintas “habilidades y conocimientos” que posee para enfrentar un determinado problema, independientemente del espacio. Además, esta prueba pretende también, aunque no explícitamente, evaluar la efectividad de los distintos sistemas educativos, “su ambición es evaluar el éxito con relación a los objetivos subyacentes (definidos por la sociedad) del sistema educativo, y no con relación a la enseñanza de un cuerpo de conocimientos determinado” (*Op. Cit.: 7*).

### *3.2.5 Los resultados de la prueba*

Esencialmente, los resultados del PISA describen los niveles alcanzados en cada una de las tres competencias valoradas por cada país en el contexto internacional; además, permite conformar, a partir de los resultados obtenidos en la prueba, un perfil de capacidades de los estudiantes de 15 años donde ésta se ha aplicado; asimismo, dicha evaluación proporciona información sobre el contexto personal, familiar y escolar de los participantes en la muestra.

La temporalidad de la aplicación de la prueba posibilita la conformación de ciertos indicadores “sobre las tendencias en cada país y en el conjunto de los países involucrados en el proyecto. En última instancia, la calidad y riqueza de los datos arrojados en el proceso de evaluación pretende constituirse en la base para la investigación y análisis destinado a mejores políticas en el campo de la educación” (OCDE, 2012:4).

Además del perfil y la información del contexto, el PISA tiene como objetivo brindar a los países miembro “herramientas para el diseño de políticas públicas que beneficien la educación. La definición de los grados y tipos de competencia permite facilitar el diagnóstico de los aspectos que necesitan atención en un sistema educativo” (OCDE, *op.cit.:* 28).

### 3.3 PISA en México: cuestión de enfoques

Ciertamente, el uso que se le da a los resultados del PISA es distinto para cada país, ello depende (entre otros factores) de los objetivos educativos que se persigan y los recursos humanos, materiales y financieros con los que se cuenten para generar programas centrales o compensatorios que contribuyan al mejoramiento de los niveles logrados y, por ende, a la formación de los estudiantes (en el mejor de los casos).

Cabe señalar que México ha sido un participante asiduo en la prueba, ya que desde su primera aplicación, en el año 2000, ha colaborado como país miembro de la OCDE que elabora y aplica la prueba. De acuerdo con la Organización, la participación de estos países en el proceso de construcción del instrumento permite fijarle un enfoque universal y coherente.

Un punto que debe destacarse es que México aplica diferentes pruebas (una de las más importantes es la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares “ENLACE”, que se aplica tanto para la Educación Básica como para la Educación Media Superior) pero la mayor parte de ellas están dirigidas a medir el nivel de memorización de los “contenidos” que se manejan a nivel curricular por lo que PISA representa un reto para el sistema educativo mexicano, especialmente, porque los objetivos generales del programa no tratan únicamente de evaluar lo que saben los estudiantes sino de valorar el uso que se le da a ese conocimiento.

Siguiendo a Inclán (2011) “las pruebas internacionales incorporan tendencias recientes en materia de elaboración de exámenes como la llamada teoría de respuesta al ítem, [la cual] se centra en los desempeños y es contextualizada [esto a diferencia de las pruebas que se aplican en México, las cuales tienen como base metodológica la teoría clásica<sup>26</sup>]” (Inclán en Díaz, 2011: 43). Por lo que, en el

---

<sup>26</sup>La “**Teoría Clásica**” del test es iniciada por Spearman, la cual es un modelo de regresión lineal con dos variables cuyo supuesto fundamental es que el puntaje  $x$  de una persona en un test es la suma del puntaje verdadero de esta persona más un error. El segundo modelo denominado de la “**Generalizabilidad**”, surge en los años 60 y es introducido por Cronbach para complementar el primero, donde gracias al uso específico del análisis de variancia es posible analizar las distintas fuentes de error que se presentan en los puntajes mediante los conceptos de faceta. El tercer modelo es la “**Teoría de Respuesta al Ítem**” (TRI), inicialmente conocida como Teoría del Rasgo Latente (TRL), su nombre es debido a que se



contexto mexicano, tenemos una tarea pendiente y no sólo de evaluación también de formación y de contexto, ya que la implementación y los resultados obtenidos de la prueba implican la modificación o los “ajustes pedagógicos en las escuelas, en los planes de estudios y en la formación de maestros, [...aunado] a la conformación de una nueva estructura social y cultural en el país” (Inclán en Díaz, 2011:45), reto nada fácil de cumplir por la situación tan desigual a nivel económico, político y social del país.

### 3.4 PISA en Chile: cuestión de enfoques

Chile ha sido uno de los primeros países de América Latina (desde los años 80), en apostar por los procesos evaluativos, por lo que a nivel internacional es reconocido por el esfuerzo realizado; de ahí que Cox (2007) afirme que la “sociedad chilena tiene más información sobre los resultados de aprendizaje de su sistema educativo y su distribución social, así como sobre la calidad de sus docentes, que nunca antes en su historia y más que ninguna en Latinoamérica” (Cox, 2007: 177).

Pero a pesar de ello, a nivel nacional, no se ha logrado concretar una política de acción que permita delinear un camino para poder manejar de forma eficiente y eficaz la información que se recaba, a lo cual Meckes (2007) arguye que los “mayores desafíos para el futuro inmediato [en el sistema educativo chileno] son lograr coherencia entre las diversas evaluaciones (de docentes, escuelas y alumnos) y equilibrar su protagonismo con estrategias efectivas de apoyo y construcción de capacidades” (Meckes, 2007: 369).

Coherencia sobre la que Cariola, Cares y Lagos (2009) reflexionan, ya que son las encargadas del estudio PISA en Chile (pertenecen a la Unidad de Currículum y

---

consideran los ítems como las unidades básicas de los tests. De lo anterior se puede rescatar que una ventaja de considerar otros enfoques es la oportunidad de estimar mediciones psicológicas adicionales que no pueden ser proporcionadas por la teoría clásica. Es importante tomar en cuenta, que el enfoque TRI no contradice ni los supuestos ni las conclusiones fundamentales de la teoría clásica. Son solo enfoques que nos dan información adicional, si es que la metodología empleada y los requisitos adicionales se cumplen. Por ello el carácter de estos modelos, es complementario a los de la teoría clásica” (Rojas, Manríquez, Gatica y Salcedo, 2004: 3).

Evaluación del SIMCE), éstas argumentan que los estudios de evaluación internacional no son recientes, desde 1971 el país ha participado en ese tipo de pruebas, aunque han enfatizado su participación a partir de 1997, con las mediciones del LLECE, *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) y, recientemente en PISA (2000, 2006, 2009 y 2012)

De acuerdo con las expertas, participar en estos estudios ha implicado un gran desafío, “no solo por el hecho de someter al sistema de evaluación nacional al escrutinio de entidades externas, internacionalmente reconocidas y validadas por su capacidad técnica; sino por cuanto el ingreso en sí mismo, requiere del cumplimiento de una serie de condiciones. [...] Por ejemplo, en PISA, se debe enviar una solicitud al PISA<sup>27</sup> *Governing Board*, que es el órgano de gobierno de PISA, quien analiza si las condiciones y experiencia del país permiten suponer que cumplirá con los estándares establecidos para el programa, y luego de las aplicaciones, se debe demostrar que estos se han cumplido” (Cariola, Cares, Lagos, 2009: 16).

Chile participó por primera vez en PISA 2000, siendo de los primeros países no miembros<sup>28</sup> en participar en este tipo de estudios. En 2003, el país optó por no participar, ya que durante ese año se aplicó el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (*Trends in International Mathematics and Science Study* “TIMSS”) que cubre el área de Matemáticas, la decisión fue muy discutida por las

---

27 “A nivel internacional, PISA cuenta con una serie de órganos colegiados que se ocupan de que este proyecto cumpla los estándares de calidad y con las metas que se ha fijado y que tiene comprometidas con la OCDE. Entre estos órganos, se cuentan el Órgano de Gobierno PISA (PGB), en el que participan representantes de todos los países; el Grupo de Desarrollo Estratégico, y los Grupos de Consejeros Técnicos por áreas evaluadas. Para el diseño e implementación de la prueba PISA, la OCDE realiza una licitación del proyecto. A esta se presentan distintos organismos de evaluación, conformando normalmente consorcios que actúan como un solo cuerpo, conducido por un equipo coordinador.

Hasta ahora, PISA ha sido siempre coordinado por el Consejo para la Investigación en Educación de Australia (ACER). En PISA 2006, el consorcio estuvo compuesto, además de ACER, por el Instituto Nacional para la Medición en Educación de Holanda (CITO), el Instituto de Evaluación Educativa en Estados Unidos (ETS), el Instituto Nacional para la Investigación en Política Educativa de Japón (NIER) y la compañía norteamericana dedicada a las estadísticas y muestreo, WESTAT. Este consorcio coordinó el desarrollo de la prueba y todos los instrumentos, definió los procedimientos, supervisó el trabajo y produjo las bases de datos con los resultados. Estos procesos los lidera el consorcio, pero el apoyo de los centros y de los coordinadores nacionales de cada país es indispensable para el funcionamiento del proyecto” (Cariola, Cares, Lagos, 2009: 16, 17).

28 Chile se incorporó a los países miembros de la OCDE en el año 2010, en el periodo de gobierno de Michel Bachelet se firmó el convenio de adhesión, con lo que se convirtió en el primer país sudamericano en formar parte de la lista.

autoridades en ese momento, y en vista de los recursos materiales y humanos del momento se optó por hacer el TIMSS, que tenía la medición anterior de 1999 y no la línea base de Pisa 2003; pero se reincorporó en PISA 2006, PISA 2009 y PISA 2012. Para la participación en cada uno de los ciclos de la evaluación, el país requiere de una inversión económica aproximada por parte del Estado de “790 mil euros, incluyendo cuotas de participación, aplicación, viajes para reuniones y honorarios durante los 4 años que dura el estudio. Asimismo, se requieren conocimientos y experiencia, para cumplir con los estándares internacionales” (*Ídem.*).

Como señalan Cariola, Cares y Lagos, en Chile, PISA está a cargo del Equipo de Estudios Internacionales del SIMCE (perteneciente a la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación). Esto ha sido intencionado así, para facilitar y promover la retroalimentación al sistema nacional de evaluación. Además, que esta organización facilita el desarrollo de los estudios internacionales al contar con expertos de evaluación que prestan apoyo en los distintos procesos.

En realidad, el realizar este tipo de estudios repercute directamente en la mejora de las propias evaluaciones nacionales, ya que el establecer una valoración internacional con distintas variables permite contar con un marco de referencia, que muestra diferencias y semejanzas con otros países; esto (en términos de los resultados del aprendizaje), podría influir en la construcción de las políticas educativas propias.

De ahí el interés por realizar un estudio comparativo de las “acciones” que se formulan a nivel de la política educativa y se implementan en las aulas, puesto que éstas pueden ser determinantes para los resultados que se obtienen en las evaluaciones internacionales.

## Capítulo V. ESTUDIO COMPARATIVO MÉXICO y CHILE

En este último capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos durante el trabajo de campo. Se inicia describiendo la metodología de investigación, la cual está sustentada en una base *cualitativa* con un *enfoque comparativo de problemas*, los ejes utilizados para la comparación fueron los resultados de la prueba PISA en el año 2000 y 2009, las recomendaciones realizadas por la OCDE, las acciones que los gobiernos formularon para la elevar el desempeño de los estudiantes en el nivel y, finalmente, la implementación de las acciones; para éste último eje, se utilizó como instrumento de indagación una “*entrevista estructurada*” en cinco variables (política educativa, gestión escolar, evaluación del desempeño docente, propuesta curricular y la implementación en el aula de acciones para elevar la calidad educativa)

Posteriormente, se utiliza la técnica *multi-nivel* para efectuar el análisis, entendiendo que ésta implica relacionar el papel de los actores durante la construcción e implementación de una acción, por lo que se presentan primero, el comparativo de acciones educativas; segundo, el comparativo de los resultados del PISA 2000 y 2009 (*foco de atención “lectura”*); tercero, el comparativo de las acciones implementadas (estructurado en la descripción de los datos recabados con la aplicación del instrumento y el análisis, adoptando la óptica siguiente: **“los centros educativos son organizaciones que aprenden y es en función de este aprendizaje que se puede contribuir a la mejora educativa”**).

### 4.1 Metodología para el análisis comparativo de la investigación

La investigación es de corte cualitativo, siguiendo a Miguélez (2007) ésta “trata de identificar [...] la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De ahí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone de ninguna forma a lo cuantitativo (que es solamente un aspecto), sino que lo implica e integra”. (Miguélez, 2007:66)

Asimismo, tiene un enfoque comparativo-de problemas (*problem approach*), dicho enfoque es desarrollado por Bereday y Holmes, en éste se señala que el estudio o análisis de problemas implica la selección de un tema y el examen de su persistencia o variabilidad a través de sistemas educativos representativos (Márquez, 1972: 151). La ventaja de utilizar este tipo de enfoque es que da la pauta para poder determinar las condiciones bajo las cuales podrán ser llevadas a la práctica ciertas reformas.

De acuerdo con Bereday y Holmes (1972), el método de problemas consiste en elegir un cierto número de temas problemáticos, de problemas educativos, y en analizarlos a fin de distinguir en qué formas variadas se presentan tales temas en los diferentes sistemas educativos nacionales, debiendo ser estos sistemas lo más representativos que sea posible (Márquez, 1972: 153); de ahí que se plantee que el análisis que se pretende realizar en la investigación puede posibilitar la realización de planeaciones educativas efectivas para los sistemas a estudiar.

En este caso, únicamente se seleccionó un problema, éste fue *el bajo desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales, concretamente en el PISA*, situación que refleja la falta de calidad en los sistemas educativos elegidos (ya que a pesar de que Chile se posiciona en mejor lugar que México en PISA, los niveles en los que se ubica no son los óptimos<sup>29</sup>), la comparación partió de estudiar los procesos de implementación de las acciones que se formulan para superar la problemática.

De ahí que se plantearon cuatro ejes para la comparación: los resultados que se obtuvieron en la prueba durante los periodos 2000 y 2009 (donde el foco de atención estuvo centrado en la “competencia lectora”); las recomendaciones que se han formulado a partir de los resultados escolares; las acciones que los

---

29 En el año 2006 se evaluó la competencia de Ciencias, de acuerdo con los datos arrojados, por un lado, México obtuvo una media de 438 con un Error Estándar (EE) de 4.3, y por el otro, Chile registro una media de 438 con un EE de 2.7, por lo que el primero se ubica justo arriba del límite esperado para tener el nivel 2 en PISA, mientras que el segundo se encuentra el nivel central de lo esperado. (MARTÍNEZ, 2007).

gobiernos de los países a estudiar diseñaron y, finalmente, la implementación de las acciones en la realidad institucional.

Para poder realizar la comparación de los tres primeros ejes, se recurrió a documentos oficiales (informes de los resultados arrojados del PISA, recomendaciones hechas por la OCDE y acciones o programas que se formularon para mejorar el desempeño de los estudiantes y los resultados en la prueba). Para la consecución del último, se realizaron entrevistas a una *muestra por conveniencia* de docentes y a informantes cualificados, es decir, investigadores y especialistas en el tema y el análisis se realizó bajo la técnica *multi-nivel*.

#### *Características de la muestra y aplicación*

El nivel educativo donde se realizaron las entrevistas fue el Medio, ya que los sujetos a los que se aplicó la prueba deben contar con 15 años 3 meses de edad, y aunque en México en el 2007 parte de la matrícula estudiantil de los alumnos de esa edad se ubicaba en el nivel Secundaria y tan sólo un 21.6% en el nivel medio; en Chile, debido a la estructura de su Sistema Educativo, la mayor parte de los estudiantes de esa edad se ubican en dicho nivel<sup>30</sup>. Este situación determinó la selección de la muestra de los docentes, ya que fueron profesores que laboraban en el nivel de enseñanza media (cabe señalar que éstos fueron profesores de Lectura y Redacción, de Lengua Española o Literatura Universal, para México (por la diversidad de la oferta); y, de Lenguaje y Comunicación, para Chile) de escuelas que participaron en alguna de las evaluaciones PISA. También, se entrevistaron a profesionales de la educación que pudieran dar cuenta de la formulación de acciones políticas para mejorar los resultados educativos.

Los lugares elegidos para la aplicación del instrumento fueron el Distrito Federal y Santiago de Chile, la selección responde a que para la aplicación del PISA se toman muestras representativas por país (de 4 500 a 10 000 estudiantes) y no por regiones (esto se hace únicamente cuando el país solicita una sobremuestra,

---

30 A partir de una estimación aproximada realizada por Estrada (con datos SIMCE 2009) podría decirse que apenas un poco más del 3% de los estudiantes objetivos se ubica en el 8 grado del nivel básico.

como es el caso de México), por lo que la mayor parte de las estimaciones son nacionales.

El instrumento (entrevista estructurada) estuvo organizado a partir de una unidad de análisis, de variables, dimensiones, indicadores y categorías. Las variables, dimensiones, indicadores y categorías elegidas para el análisis toman en cuenta las características indispensables para su confiabilidad: mensurabilidad, claridad y especificidad temporal.

Concretamente, los indicadores que se utilizaron fueron *diacrónicos*, en tanto que se conforman por indicadores que manifestaban la evolución en el tiempo de un fenómeno (Morduchowiez, 2006: 6), tal es el caso, de los resultados de la prueba PISA así como los indicadores de eficiencia terminal y reprobación que presentan los sistemas educativos.

Cabe señalar que se manejaron diversos indicadores y éstos se formularon en función de las variables, siguiendo a Morduchowiez, el empleo de un sólo indicador es insuficiente en cualquier tipo de análisis, más aún cuando se trata de procesos tan complejos como la escolarización, además, los indicadores no son cifras aisladas unas de otras sino que se encuentran relacionadas con otros indicadores. (Morduchowiez, 2006: 9)

**Tabla 1. Unidad de análisis: Acciones para mejorar el desempeño de los estudiantes**

Unidad de análisis: Acciones para mejorar el desempeño de los estudiantes			
Variable	Dimensiones	Indicadores	Categorías
I. Política educativa	Referentes para la construcción de acciones para elevar la calidad educativa a través de evaluaciones internacionales	<u>Calidad educativa</u> Financiamiento educativo al nivel medio Eficiencia terminal Reprobación Resultados en la prueba PISA	Se utilizó una entrevista semiestructurada y se construyó en función de las variables mencionadas.
II. Gestión escolar	Nivel institucional	<u>Efectividad de las propuestas</u> Institución Trabajo colegiado Aula	
III. Evaluación del desempeño docente	Desempeño docente	<u>Desempeño</u> Evaluaciones internas y externas al trabajo pedagógico	

IV. Propuesta curricular	Modelo educativo. Estrategias pedagógicas y didácticas	<u>Propuesta curricular</u> Fundamento del modelo educativo Acciones extracurriculares que se han formulado para mejorar los resultados en pruebas estandarizadas Reformas educativas
V. Implementación de acciones para elevar la calidad educativa y el rendimiento en la prueba PISA	Micro	Seguimiento de la implementación de las acciones que se han formulado.

Fuente: Elaboración propia

La finalidad de la entrevista era obtener información acerca de las acciones que se diseñan y la realidad de las que se implementan en el aula (centrándonos específicamente en las que se formulan para mejorar la competencia lectora que se evalúa en el PISA); dichos datos permitieron realizar la comparación y el análisis de las acciones.

El primer acercamiento que se tuvo fue con los profesionales de la educación, quienes conocen el diseño e implementación de la política educativa chilena, éstos fueron la Mtra. Lorena Meckes (ex funcionaria del Ministerio de Educación hasta el año 2009 y responsable del Sistema de Medición de la Calidad y Equidad de la Educación (SIMCE); actualmente es investigadora del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Universidad Católica); el Dr. Ernesto Treviño (Director del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales) y el Dr. José Joaquín Brunner (ex Ministro Secretario General de Gobierno y, actualmente, investigador del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales).

Asimismo, se estableció comunicación con Ema Lagos Campos, quien es Coordinadora Nacional del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), esta Coordinación forma parte del SIMCE del Ministerio de Educación, de dicho contacto se obtuvo la muestra de las escuelas donde se aplicó el PISA 2009 para lo cual se firmó una carta- compromiso de “Confidencialidad para el uso de los datos”.



Es necesario destacar que se trabajó en el rediseño de los instrumentos (guion y cuadro de registro de respuestas) para las entrevistas tanto de profesionales de la educación como de docentes, éstos se articularon en las 5 variables mencionadas y, éstos fueron validados por el asesor y la co-asesora de la investigación así como por la Coordinadora del PISA en Chile.

Posteriormente se procedió a la aplicación de las entrevistas tanto a los profesionales de la educación como a los docentes de las escuelas seleccionadas, la elección de las escuelas respondió a la lógica siguiente:

- a) Sólo se eligieron escuelas de nivel medio.
- b) Se contemplaron tanto las escuelas municipales como las particulares subvencionadas (a pesar de que en México no existe este tipo de sostenimiento se contemplaron en Chile porque se consideró que podría ser un factor que incide en los resultados que obtiene el país en el PISA; por el tipo de financiamiento que tienen y la gestión que puede derivarse de una mayor inversión educativa.) La oferta educativa de las escuelas fueron Científico- Humanistas y Profesional- Técnico, ya que la muestra que se tiene para México responde a dicha oferta (*Vid. Anexo 5*).

Algunos inconvenientes que se encontraron durante la aplicación fue que algunas de las escuelas seleccionadas para la muestra estaban en toma, debido a la situación que enfrenta el país, esto en materia educativa, ya que se presentó un *movimiento estudiantil*<sup>31</sup> en el cual se demandaba una educación superior gratuita y de calidad, puesto que en los últimos años la educación ha sido vista con fines de lucro y no como un elemento para potenciar la formación de los seres humanos y los colegios de enseñanza media apoyan la causa.

---

31 Según De la Fuente (2011) "el movimiento estudiantil se lanzó contra las bases mismas del sistema neoliberal, reivindicando el rol del Estado y pidiendo que la educación no sea considerada una mercancía. Exige terminar con el sistema educacional basado en el lucro, que dejó la dictadura militar. [...] (Ya que) menos del 25% del sistema educativo es financiado por el Estado y más del 75% restante depende de los aportes de los estudiantes. El Estado sólo consagra un 4.4 del PIB a la educación, bastante menos que el 7% recomendado por la UNESCO. [...] La educación dejó de ser un mecanismo de movilidad social en Chile y pasó a ser lo contrario: un sistema de reproducción de la desigualdad (De la Fuente, 2011: 7, 8).



Estrada (2011) Fotografía tomada en “Liceo Tajamar” (Particular Subvencionado)



Estrada (2011) Fotografía tomada en “Liceo Polivalente Francisco Frías Valenzuela” (Municipal)

Para el caso de México, como un primer momento, se procedió a realizar un análisis de la oferta educativa en el nivel medio superior, ello con el fin de poder *reestructurar el instrumento*; esto por el tipo de acciones que se presentan a nivel institucional en nuestro país, recordemos que a pesar de que desde el año 2009 se implementa la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en algunas instituciones federales y estatales, parte de la oferta educativa (por su tipo de conformación normativa) decidió no implementarla.

Las entrevistas estuvieron organizadas en función de las variables planteadas y la validación de los instrumentos fue realizada por el asesor (el instrumento de base fue la entrevista implementada en Chile, mismo que fue modificado en tres ocasiones por el tipo de oferta educativa de las escuelas seleccionadas: *bachillerato general, bachillerato técnico y bachillerato bivalente*).

Como un segundo momento, se entrevistaron a los docentes de las escuelas seleccionadas, ésta selección respondió a la información proporcionada por un informante cualificado, las escuelas son de tipo público, específicamente, centralizadas del gobierno federal, descentralizadas del gobierno federal y autónomas.

La mayor problemática que se presentó en México fue la dificultad que se tuvo para establecer contacto con los profesionales de la educación, ya que a pesar de los esfuerzos no pudo concretarse ninguna entrevista, por lo que únicamente se recuperaron las ideas de los especialistas en Chile.

#### 4.2 Comparativo de las acciones educativas

Sería un error argumentar que las acciones para elevar la calidad educativa surgen a partir de los *resultados* de las evaluaciones obtenidas en el PISA o en alguna otra prueba nacional; lo que sí puede afirmarse es que a partir de éstos se ha focalizado el objetivo de “mejorar el desempeño de los estudiantes” (específicamente, en las competencias referidas a lectura, matemáticas y ciencias).

Lo que nos lleva a preguntarnos qué se está haciendo en los países seleccionados para la investigación; las acciones que se presentan a continuación no corresponden únicamente al nivel de enseñanza media, ya que se considera que algunos programas implementados en todos el sistema educativo podrían influir en los resultados escolares a largo plazo, concretamente, en los resultados del PISA.

Por una parte, el Sistema Educativo Mexicano enfrentó durante los años noventa quizá uno de los *hitos históricos* más determinantes para el funcionamiento educativo y administrativo de las instituciones escolares, al generarse en 1988 el Programa para la Modernización Educativa durante el periodo salinista.

Este programa de modernización tenía como objetivos centrales, atender la demanda, erradicar el rezago educativo y concretar la federalización educativa (descentralización); de la cual se desprendió en el año de 1992 el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” (ANMEB) fundamentada en 3 ejes centrales, el primero, fue la *reorganización del sistema*; el segundo, la *reformulación de contenidos y materiales educativos* y, el tercero, la *revaloración magisterial*. Siguiendo a Zorrilla y Barba “...el proceso de descentralización impulsado por el presidente Salinas tenía el objetivo de hacer más eficiente la prestación del servicio educativo y avanzar en la calidad de la educación frente a las exigencias del cambio social y la modernización del sector productivo; esto es formar recursos humanos mejor calificados para competir en la nueva economía” (Zorrilla y Barba, 2008:9).

Asimismo, en el año de 1993 se modifica la “Ley General de Educación de 1973”, los principales cambios que se tuvieron fueron “la conceptualización misma de la educación y las relaciones y operación de la política administrativa del sistema educativo” (Zamora, 1994:21) además de la introducción de algunos capítulos que atendían el federalismo educativo (ANMEB), la equidad de la educación y la participación social. En ese mismo año, se hace una modificación al artículo tercero y se asientan las bases para la obligatoriedad de la educación secundaria.

Durante 1994 se creó el “Programa Escuelas de Tiempo Completo” (PETC), cuya propuesta educativa era básicamente “orientar la tarea educativa de directivos y docentes en la implementación y organización de las actividades a desarrollar durante la jornada escolar a través de un conjunto de materiales educativos [...]. En (los cuales se brindan) sugerencias didácticas para organizar el trabajo en las aulas, hacer un uso efectivo del tiempo (tiempo que no está destinado a ampliar el trabajo formal de las asignaturas), fortalecer los aprendizajes de los alumnos (en un ambiente de aprendizaje donde se privilegie el papel del estudiante), planear las actividades en el aula y la escuela, aportar los fundamentos que dan sentido a

las acciones que se desarrollan en las escuelas que amplían su jornada” (Vid. Básica, 2013).

Otras acciones realizadas para alcanzar la *calidad educativa* fueron las Reformas efectuadas en los distintos niveles educativos, la primera, en el año 2004 a la educación preescolar; la segunda, en el 2006 a la educación secundaria; la tercera, en el 2009 a la educación primaria.

Bajo este tenor, se formularon programas compensatorios para contribuir a la consecución del objetivo precedente:

- a. “Programa de Escuelas de Calidad” (2003), cuyo fin es contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos de las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el Programa mediante la transformación de la gestión educativa (Vid. Básica, 2013).
- b. “Programa Nacional de Lectura y Escritura para la Educación Básica” (2001), el cual propone diversas acciones que fortalecen las prácticas de la cultura escrita en la escuela para que los alumnos sean capaces no sólo de tener un mejor desempeño escolar, sino también de mantener una actitud abierta al conocimiento y a la cultura, además de valorar las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales de México y el mundo (Vid. SEP, 2013).
- c. “Enciclomedia” (2001) era una estrategia didáctica que se fundamentaba en los libros de texto gratuito y que, a partir de su edición digital, los enlazaba a la biblioteca del aula, a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios, interactivos, animaciones y otros recursos tecnológicos, propiciando un trabajo conjunto y mayor interacción a favor del aprendizaje, entre maestros y alumnos, favoreciendo además competencias del pensamiento y la observación (OEI, 2004: 9). Hoy día el proyecto se transformó al de “Aula Base Telemática” (2012).

Es importante enunciar las **recomendaciones** hechas por la **OCDE** en el 2010 y 2012 para el ámbito educativo porque éstas constituyen un insumo fundamental para la construcción de las políticas educativas nacionales ulteriores a estos años.

De acuerdo con el Organismo el Sistema Educativo Mexicano enfrenta aún retos importantes, sobre todo, por los resultados obtenidos en la prueba PISA que indican que “un número excesivo de estudiantes no cuenta con las competencias y los conocimientos necesarios. Uno de cada dos alumnos de 15 años de edad no alcanzó el nivel de capacidades básicas de PISA (nivel 2<sup>32</sup>)” (OCDE, 2010: 24). Por lo que las encomiendas educativas fueron las siguientes:

1. “Mejorar los programas de formación y capacitación del profesorado, así como el proceso de asignación de personal docente a las escuelas y el enfoque global de la carrera de maestro. Estos cambios deben acompañarse de un sistema de evaluación bien diseñado y rigurosamente implementado (2010 y 2012).
2. Facilitar la capacitación docente para ayudar a mejorar su desempeño, con mecanismos de desarrollo profesional que garanticen que las mejoras sean aplicables en la práctica (2010).
3. Fortalecer la gestión y el financiamiento de las escuelas, factor clave para el logro de resultados educativos adecuados y de niveles académicos altos (2010).
4. Crear un sistema coherente de educación vocacional y capacitación que ponga el acento en la calidad docente, una mejor certificación de los conocimientos y un mecanismo unificado de consultas con el empresariado para facilitar las prácticas laborales (2010 y 2012).
5. Revisar el financiamiento de la educación terciaria, evaluando el equilibrio entre costos públicos y beneficios sociales, mejorando la transparencia de la asignación de fondos a las instituciones y ampliándolos mecanismos de apoyo a los estudiantes y su equidad (2010 y 2012).
6. Perfeccionar el sistema de evaluación, centrarlo en los resultados del aprendizaje y aprovechar las estadísticas de rendimiento académico para configurar evaluaciones conjuntas en las escuelas, a fin de mejorar dicho rendimiento (2012).
7. Deberían formularse criterios en materia de planes de estudio y resultados académicos, tanto para los alumnos como para los docentes, con miras a fomentar la transparencia profesional entre maestros y directores, y velar por el compromiso y la motivación de los agentes pedagógicos, a fin de mejorar los rendimientos educativos (2012)” (OCDE, 2010: 27) (OCDE, 2012.c: 43).

---

<sup>32</sup>Por ejemplo, en el **Nivel 2 de PISA del área de “Lectura”**, los estudiantes puede obtener de 408 a 480 puntos y generalmente *responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla* (OCDE, 2012: 11).

Finalmente, en el año 2011, se formuló la “Reforma Integral de la Educación Básica”, donde se pretendía realizar una articulación entre los niveles educativos; dar continuidad al modelo educativo por competencias, a través de la actualización de planes y programas; así como favorecer el fortalecimiento institucional de las escuelas, priorizando procesos de gestión administrativa y pedagógica eficientes:

“La transformación educativa que se plantea el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), son el marco que da rumbo y sentido a las acciones de política educativa que se impulsan en el México de hoy y el de las próximas décadas. Con base en el artículo 3º constitucional y en apego a las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso como uno de los objetivos fundamentales del PROSEDU, “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. La principal estrategia para la consecución de dicho objetivo en el ámbito de la educación básica, la constituye la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyos propósitos se centran en atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación” (*Vid.* RIEB, 2013).

En el caso del nivel medio superior, los esfuerzos comenzaron desde finales de los ochentas y se acentuaron en los años noventa, ya que se buscaba ampliar la cobertura con equidad; dotar de calidad la educación ofertada (mediante la diversidad curricular y la formación docente) y lograr una adecuada integración, coordinación y gestión. Objetivos que se concretaron con la “Reforma Integral de Educación Media Superior” (RIEMS) en el 2009, cuyos ejes centrales fueron el establecimiento de un Marco Curricular Común (basado en competencias); la regulación de la oferta educativa (es importante aclarar que “no” todas las instituciones del nivel implementaron la Reforma, por su tipo de conformación y visión); el establecimiento de mecanismos de gestión (educativa) y lograr una certificación nacional (*Vid.* 2.2 Políticas educativas actuales en el nivel medio superior de México del “segundo capítulo”).

Al respecto Villa Lever (2010) afirma que “a pesar de los esfuerzos del sistema educativo y del Estado por diversificar e innovar este nivel, los resultados más bien muestran un desarrollo no planeado, resultado de la demanda social creciente y de las políticas orientadas a aumentar la escolaridad de la población (lo que se refleja en la reciente obligatoriedad del bachillerato en el año 2012), en consecuencia, ese crecimiento no estuvo acompañado de políticas para mejorar la eficiencia terminal del nivel ni la calidad de la educación” (Villa Lever en Arnaut y Giorguli, 2010: 306), situación que resulta contradictoria frente a los objetivos que sustentan la RIEMS.

Y sin duda la reciente “modificación al artículo tercero en el 2013” implica un cambio para el Sistema Educativo Nacional y, más aún, para los niveles de Educación Básica y Media Superior, ya que se asienta constitucionalmente el imperativo de la calidad educativa y la necesidad de visualizar al magisterio como actores centrales para el cambio, por lo que se propone la creación de un servicio profesional docente que atienda la formación continua, la evaluación docente (a cargo del INEE) y los reconocimientos para los profesionales de la educación (*Vid. Gaceta Parlamentaria, Núm. 3672-II*).

Por otra parte, el Sistema Educativo Chileno, se transformó radicalmente en los años noventa, esto a partir del cambio de gobierno; recordemos que durante el gobierno militar (1973-1990) las políticas se centraron en “una reforma estructural radical, (donde) se descentralizó su administración, (además, se) introdujeron instrumentos de financiamiento basados en el subsidio de la demanda” (Cox, 2003: 19), estas acciones se concretaron en la *transferencia administrativa* de los establecimientos (del control del Ministerio de Educación a las municipalidades); en el *cambio del sistema de financiamiento* (subsidio por estudiante<sup>33</sup> o voucher); en la *liberalización del mercado laboral de los profesores y cambio del régimen*

---

33 El concepto de subsidio educacional fue retomado de Milton Friedman, aunque en Chile lo que se hizo fue “canalizar los recursos para el financiamiento de la educación, no a las familias, como postulaba Friedman, sino a los sostenedores (propietarios o administradores), municipales y privados subvencionados, (con) base a la matrícula de sus escuelas. El subsidio se paga a cada sostenedor de acuerdo al promedio mensual de asistencia de alumnos (y no sólo (con) base a la matrícula real); un fuerte y eficaz incentivo para mantener a los alumnos asistiendo a clase” (Cox, *op. cit.*: 25)



*universitarios de la formación inicial* (en este caso los docentes perdieron su condición de empleados del Estado y sus salarios fueron determinados por cada sostenedor, municipal o privado); en la *construcción de un sistema nacional de evaluación* en el cual se valoraba el desempeño de los estudiantes en asignaturas básica y después se exhibían los resultados de cada escuela (Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar “PER” en 1982, lo que en 1988 se transformó en el Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación “SIMCE”) y en realizar una serie de *cambios curriculares* (que se tradujeron en una reducción curricular) y una *disminución en el gasto público en educación* (Vid. Cox, 2003).

Básicamente, en los noventa, la reforma educativa focalizó “la naturaleza de las oportunidades educacionales que el sistema estaba en condiciones de ofrecer así como la distribución social de las mismas” (Cox, *op. cit.*:19) y se apuntó por el incremento del gasto educativo y una redefinición de la profesión docente.

Lo que se reflejó en la “Reforma Educacional de Educación Básica y Media” (1992 a 2001), los principales cambios fueron en cuatro dimensiones “la primera, en las relaciones de control; la segunda, en las características de su arquitectura mayor o estructura (qué secuencia de años, organizada cómo); la tercera, en su organización de los espacios curriculares (nuevas asignaturas o redefinir la relación entre las existentes) y; la cuarta, en cambios de orientación y contenidos dentro los espacios curriculares o asignaturas” (*Ibíd.*: 69).

En cuanto a la primera dimensión lo que se buscaba era que las instituciones pudieran definir sus propios planes y programas de estudio, dentro de un marco nacional de objetivos fundamentales y contenidos mínimos proporcionados por el Ministerio de Educación; en relación con la segunda dimensión, se respetó la secuencia de los niveles (organizada en los ocho años de la educación básica y cuatro de la educación media) y la propia dinámica de los liceos, la modificación fundamental fue en la educación media ya que se hizo la distinción entre la Formación General (currículum común para los 2 primeros años

independientemente de la modalidad) y la Formación Diferenciada (Humanística-Científica y Técnico-Profesional). Con referencia a la tercera y cuarta dimensión, se enfatizó la necesidad del ámbito moral de la educación; la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación al currículum; el aprendizaje de un idioma extranjero a edades más tempranas (en quinto año del nivel básico); y, formar con base en el modelo educativo por competencias (*Vid. Cox, 2003*).

Al respecto, Carnoy (2003) arguye que no todo fue tan bueno durante la implementación de la Reforma:

“Primero, los estudios hechos por el Ministerio sugieren que existe una gran variación en la implementación del nuevo currículum, con profesores en los colegios con alumnos de familias de bajos ingresos que cubren mucho menos del currículum necesarios que los colegios con alumnos con antecedentes de altos ingresos. Segundo, el nivel del currículum chileno en términos de oportunidad de aprender, en algunas disciplinas, es probablemente más bajo que en los países desarrollados” (Carnoy en Cox, 2003: 121).

Otra acción importante fue la ampliación de la “Jornada Escolar” en 1996, con ésta se pretendía mejorar:

“la calidad educativa e igualar las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de todo el país, al aumentar de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular. Ésta beneficia a los estudiantes de tercero a octavo básico y de primero a cuarto medio y “Ministerio de Educación otorga una subvención de escolaridad, correspondiente a un monto que se determina de acuerdo a la asistencia de los estudiantes que estén en régimen de Jornada Escolar Completa, esta subvención es aproximadamente un 30% mayor que la subvención que se otorga por la asistencia de los alumnos que están en régimen de doble jornada” (MINEDUC, 2013: 2.

Además se desarrollaron los “Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica”, entre algunos de éstos se encontraban el Programa de las 900 escuelas, el Programa de Mejoramiento en la Enseñanza Básica y Media (actualmente, el Programa de Mejoramiento Educativo) “destinados a modificar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para enfrentar los desafíos de calidad y equidad de la educación. Estos programas, [...] combinaban estrategias de

generación de capacidades en las escuelas, con nuevos recursos e instrumentos” (García Huidobro y Concha, 2009: 2).

Al mismo tiempo se generaron programas para fortalecer al personal docente como el “Programa de Perfeccionamiento Fundamental de docentes para la implementación de la Reforma Curricular”, el “Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente”, el “Programa de pasantías docentes al extranjero”.

También se establecieron procesos de evaluación para el profesorado a través del Programa de “Evaluación Docente” y el Programa “Docente más”. Según la “Ley 19.961” (sobre Evaluación Docente) publicada en el 2004 corresponde al:

“Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), la coordinación técnica para la adecuada aplicación de los procesos de evaluación. La evaluación del desempeño profesional se realizará tomando en consideración los dominios, criterios e instrumentos establecidos por [las instituciones señaladas]. Además, existirán Comisiones Comunales de Evaluación Docente con la responsabilidad de aplicar localmente el sistema de evaluación” (Biblioteca del Congreso Nacional, 2004: 1).

Durante el 2008 se promulgó la “Ley 20.248” (Ley de Subvención Escolar Preferencial “SEP”) cuyo fundamento es mejorar la calidad y equidad educativa de las escuelas subvencionadas. Según el gobierno chileno, esta ley representa un cambio para el sistema de financiamiento, ya que no sólo se asocia a la entrega de recursos por prestación del servicio educativo, sino también a los resultados que alcanzan los estudiantes y el compromiso que establecen los actores educativos (*Vid.* Ley SEP).

Para el 2011 se promulga la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, entre algunas de sus finalidades se encuentra la de lograr una mejora cualitativa de “los encargados municipales de la educación, de los directores de escuela, de los profesores y, además, aumentar las subvenciones escolares, disponiendo de una cantidad de recursos para todo ello” (Red Genérica, 2011) (*Vid.* Legislación Chilena).

Durante el mismo año la **OCDE** (2011) enuncia una serie de **recomendaciones** que apuntan hacia el logro de una educación de calidad, de equidad e igualdad; principalmente, por los altos índices de desigualdad social prevalecientes en el país:

- “1. Garantizar que todos los programas educativos cumplan con estándares mínimos bien definidos.
2. Elevar y actualizar los conocimientos de maestros referentes al contenido de materias, sobre todo para grados superiores de la escuela primaria, mediante currículos más completos en los programas educativos de formación de maestros en universidades y en los programas de posgrado de maestros activos.
3. Elaborar un programa de inducción para nuevos maestros.
4. Introducir exámenes finales externos en el programa de educación pedagógica.
5. Asegurar que esté prohibida la selección de alumnos en las escuelas; considerar extender dicha prohibición a las escuelas secundarias y fortalecerla con el requerimiento de sorteos en aquellas escuelas con sobrepoblación.
6. Ofrecer a maestros, apoderados y funcionarios escolares la información suficiente para interpretar los resultados de la prueba nacional de logro estudiantil (Sistema de Medición de Calidad de la Educación, SIMCE), y complementar esta prueba con mejores indicadores de calidad, incluyendo información cualitativa y, tal vez, indicadores de valor agregado.
7. Implementar el recién diseñado sistema para asegurar la calidad educacional, y verificar que las nuevas entidades involucradas interactúen de manera eficaz.
8. Considerar la introducción de mayores subsidios directos, con tasas decrecientes por nivel de ingreso, y limitar los pagos compartidos dependiendo del ingreso familiar. Con el tiempo, considerar apartarse del financiamiento compartido y aumentar los subsidios estatales lo suficiente para compensarlo.
9. Tras extender considerablemente el acceso, evaluar sistemáticamente la calidad en preescolares y asegurar que la formación inicial tanto de maestros de preescolar como de asistentes habilite a estos a potenciar al máximo las capacidades y habilidades de aprendizaje de los niños.” (OCDE, 2011: 71).

**Tabla 2. Cuadro comparativo de acciones en México y Chile (años noventa y época actual)**

Cuadro comparativo de acciones en México y Chile (años noventa y época actual)	
México	Chile
1. Olimpiadas del Conocimiento Infantil (1961)	1. Descentralización administrativa (del Ministerio de Educación a las Municipalidades)
2. Programa para la Modernización Educativa (1988)	2. Financiamiento educativo (subvención durante los años 80 a la actualidad)
3. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992)	3. Papel de la Supervisión Escolar (1980 a la actualidad)
4. Ley General de Educación (1993)	4. Programa de las 900 escuelas (1990 al año 2000)
5. Obligatoriedad de la Educación Secundaria (1993)	5. Programa para la implantación de la informática educativa en todo el sistema escolar "ENLACES" (1992)
6. Escuelas de Tiempo Completo (1994 a la fecha)	6. Reforma Curricular en Educación Básica (1992-1995)
7. Programa Escuelas de Calidad (2001 a la actualidad)	7. Reforma Curricular en Educación Media (1996-2001)
8. Programa Nacional de Lectura y Escritura para la Educación Básica (2001 a la actualidad )	8. Ampliación de la Jornada Escolar (1996 a la actualidad)
9. ENCICLOMEDIA (2003, a partir del 2012 el "Aula Base Telemática")	9. Programa de Perfeccionamiento Fundamental de docentes para la implementación de la Reforma Curricular (1996 al año 2002)
10. RIEMS (2009)	10. Programa de pasantías docentes al extranjero (1996)
11. Recomendaciones OCDE (2010)	11. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1997)
12. RIEB (2011)	12. Programa de sistematización de "Asesorías Técnicas" (2000 a la actualidad)
13. Recomendaciones OCDE (2012)	13. Programa de "Evaluación Docente" (2003)
14. Obligatoriedad de la Educación Media Superior (2012)	14. Programa "Docente más" (2003)
15. Modificación al artículo tercero constitucional (2013)	15. Programa de Reforzamiento Educativo para niños en campamentos hasta los 14 años, surge a partir del "Programa un Techo para Chile"(2004)
16. Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en servicio de Educación Básica (2013)	16. Talleres de Aprendizaje (Surgen a mediados de los noventa). Si bien se dan en la Educación Básica puede considerarse el andamiaje que permite el cambio en el nivel medio.
17. Evaluaciones nacionales e internacionales: ENLACE, EXCALE, PISA	17. Jornadas Nacionales de Análisis de Resultados (2005 a la actualidad)
18. Programas compensatorios: Becas	18. Evaluaciones críticas (A partir del 2006, que afectan directamente el currículo)
	19. Exigencias y compromisos sociales 2006
	20. Aumento salarial al docente (2007)
	21. Creación de la "Superintendencia de Educación" (2007)
	22. Modelo de Gestión Escolar (2009)

	<p>23. Cambios en la “Ley General de Educación” (2009)</p> <p>24. Programa de Mejoramiento en la Enseñanza Media “1992- 2000” (MECE, hoy día es el Programa de Mejoramiento Educativo “PME” de Enseñanza Básica y Media )</p> <p>25. Diferenciación de los establecimientos focalizados y no focalizados</p> <p>26. Lectura, Escritura y Matemáticas (LEM)</p> <p>27. Exigencia de rendición de cuentas y generación de acciones para el cambio (2000 a la fecha)</p> <p>28. Aseguramiento de la implementación de los programas a partir de la Ley 20.248 o Ley de Financiamiento o Subvención Escolar Preferencial (2008)</p> <p>29. Ley de Calidad y Equidad de la Educación (2011)</p> <p>30. Recomendaciones OCDE (2011)</p> <p>31. Sistema de Evaluación del Progreso de Aprendizaje (SEPA)</p> <p>32. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (Se crea desde 1967 y sigue funcionando en la actualidad como apoyo para la mejora de la docencia de los profesores del nivel básico y de enseñanza media)</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia

Nótese que con la mayor parte de las acciones generadas tanto en México como en Chile se pretende mejorar el *rendimiento escolar*, lo que no necesariamente implica una mejora en el *aprendizaje*, aspecto que nos permitiría cuestionar la base de construcción de algunas políticas educativas.

Dicha situación se refleja en el primer informe McKinsey (2007) “*How the world’s best-performing school systems come out on top*”<sup>34</sup> donde se afirma que pueden existir principalmente tres factores asociados para lograr un cambio educativo, el primero, apunta hacia el conseguir la mejor gente para enseñar; el segundo, enfatiza el desarrollo efectivo de los maestros y, el tercero, implica el garantizar que el sistema educativo sea capaz de entregar la mejor enseñanza posible para todos los niños.

---

34 ¿Cómo los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo están a la cabeza?

Podemos darnos cuenta que en México pocas son las acciones para fortalecer el magisterio, si bien con la modificación hecha al artículo tercero en el 2013 se plantea la necesidad de realizarlo, no hay mecanismos claros de cómo lo lograremos, esto a diferencia de Chile que prioriza la formación docente, a través del CPEIP del MINEDUC, el centro se encarga de implementar programas para la formación continua (“Innovar para ser mejor”) y la profesionalización de los maestros; también existen esfuerzos por parte de algunas universidades como la “Universidad de Chile” quien desarrolló un Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC) que implementa las “Jornadas de Actualización para Profesores de Enseñanza Básica y Media (JAP)”. Aunque es preciso reconocer que la formulación de las acciones no implica necesariamente una adecuada implementación en los espacios escolares.

#### 4.3 Comparativo de los resultados PISA 2000 y 2009 “foco de atención: lectura”: México y Chile

Es bien sabido que concretar el *proceso de lectura y comprensión lectora* no es una tarea fácil, siguiendo a Gómez (1995) “se reconoce [...] a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector” (Gómez, et. al., 1995: 19). Actualmente la competencia lectora es considerada como una herramienta clave para el proceso educativo.

Tal es así, que la OCDE evalúa la *competencia lectora* en el PISA, la cual es entendida como “la capacidad de un individuo para comprender, (emplear), utilizar, reflexionar (e interesarse) sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, 2012: 7).

Como proceso complejo, esta competencia tiene múltiples dimensiones, de las cuales dan sustento a la prueba, el proceso, el contenido y el contexto:

Ante un texto, los lectores responden de distintas maneras cuando pretenden entender y usar lo que leen. Este proceso dinámico tiene muchas dimensiones, tres de las cuales se

utilizan para elaborar la evaluación del proyecto PISA: la primera “**Procesos lectores**” - **Tareas de lectura**: tareas variadas que se proponen al lector (tales como obtención de información o interpretación del texto) que el proyecto PISA emplea para simular los tipos de tarea que los estudiantes encontrarán en la vida real; la segunda, el “**Contenido**” - **Tipos de texto**: las distintas formas en que el material escrito aparece y en las que debe ser entendido (muchas y variadas, tales como prosa narrativa o presentación gráfica), de las que hay una amplia selección en los ítems de evaluación del proyecto PISA; y, la tercera, el “**Contexto**” - **Propósitos del texto**: la situación en que se produce la lectura que se define en el proyecto PISA como el modo en que el autor intenta que se use el texto. Los ítems del proyecto PISA están diseñados para que tengan relación con diversos tipos de contexto” (INCE, 2001: 31).

Básicamente, lo que se pretende valorar, es la aptitud lectora (en distintos niveles) que posee un estudiante y el cómo la pone en juego en distintas situaciones; de acuerdo con la OCDE lo que PISA evalúa sobre la competencia lectora son fundamentalmente cinco procesos, la *comprensión global* de un texto; el *cómo obtiene la información*; el *proceso de elaboración de una interpretación*; la *reflexión sobre el contenido* de un texto y la manera en que *reflexiona sobre la forma de un texto* en diferentes tipos de textos (Vid. Anexo 2).

La prueba consta de preguntas de opción múltiple (55% del contenido total) y abiertas (45% del contenido total), en ambas los estudiantes ponen en juego las competencias lectoras que poseen para dar solución a los cuestionamientos planteados y la calificación se asigna en función del tipo de interrogante:

“Los ítems de elección múltiple tienen una respuesta correcta o incorrecta, mientras que los ítems basados en los modelos de valoración parcial permiten una valoración más compleja. Los modelos psicométricos para tal valoración están bien comprobados y en algunos aspectos son preferibles a los del tipo “verdadero o falso” ya que utilizan mayor cantidad de la información contenida en las respuestas. La valoración parcial se utiliza en la calificación de algunos de los ítems más complejos, en los que los estudiantes elaboran sus propias respuestas. Es importante señalar que los correctores están advertidos para que pasen por alto los errores de escritura y gramática, a no ser que impidan totalmente la comprensión, ya que este modelo de evaluación no está diseñado para evaluar la expresión escrita” (INCE, 2001: 39, 40)



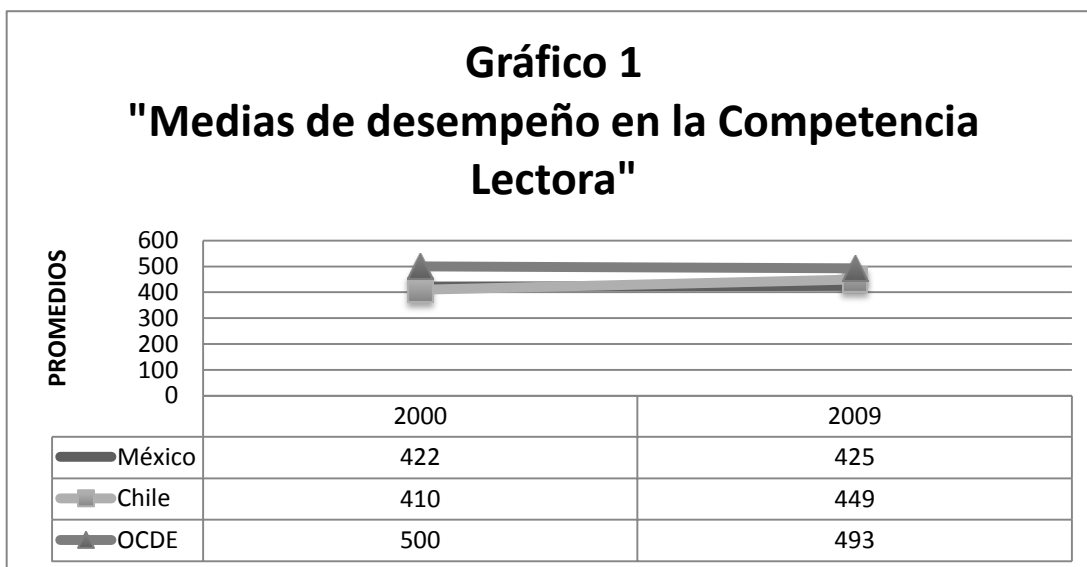
Respecto a los resultados obtenidos en la **competencia lectora**; por un lado, en el año 2000 México obtuvo una media de 422, en comparación al promedio marcado por la OCDE de 500 puntos, en el 2006 disminuimos 12 puntos con relación al promedio obtenido en la evaluación precedente y en el 2009 alcanzamos un promedio de 425, es decir tan sólo 3 puntos arriba desde la primera aplicación.

Estos puntajes hicieron que nos situáramos a nivel nacional en el *nivel 2*, por lo que los estudiantes que se encuentran en este nivel son capaces de localizar uno o más fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas condiciones. Asimismo, pueden reconocer la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. También pueden comparar o contrastar con base en una sola característica del texto. Las tareas reflexivas en este nivel implican que un lector haga comparaciones o establezca relaciones entre el texto y el conocimiento externo, aprovechando sus actitudes y experiencias personales. (INEE, 2010)

Por otro lado, Chile registró en el año 2000 una media de 410, en comparación al promedio marcado por la OCDE de 500 puntos, en el 2006 aumentó 32 puntos respecto al promedio obtenido en la evaluación precedente y en el 2009 alcanzó un promedio de 449, es decir 39 puntos arriba desde la primera aplicación. Estos puntajes hicieron que Chile se ubicara nivel nacional en el nivel 2.

	<b>2000</b>	<b>2006</b>	<b>2009</b>
LECTURA	Media	Media	Media
Chile	410	442	449
OCDE	500	500	493

Tabla 4. Medias de desempeño "Competencia lectora" México (intervalo de confianza de 95%)			
LECTURA	2000	2006	2009
	Media	Media	Media
México	422	410	425
OCDE	500	500	493



Fuente: Elaboración propia con datos PISA 2000, 2006, 2009

Como puede apreciarse los resultados entre México y Chile son discrepantes, aunque se encuentren en el mismo nivel, lo que lleva al cuestionamiento inicial de la investigación *¿Cuáles son las acciones "reales" que tanto México como Chile han implementado en el nivel medio para generar cambios en la formación de los estudiantes y en su rendimiento la prueba PISA, específicamente, en la "competencia lectora"?*

Al respecto, de la base de datos de PISA 2009 se recuperó del "Cuestionario para las Escuelas" una *pregunta* que correspondía a la variable "Metas educativas en el aula", ésta tenía que ver con la gestión y las actividades que se desarrollan dentro de los salones de clase y si éstas están en consonancia con los objetivos educativos para el área de lectura, los datos muestran que en México tan sólo un 0.22% argumenta que nunca sucede, frente a un 34.61% de escuelas que muy a menudo cumple con esta consonancia educativa; mientras que en Chile un

0.67% de los centros escolares nunca cumple con esta condición, frente a un 34.79% que lo hace muy a menudo.

**Tabla 5. “Metas Educativas- Aula en Chile”**

Variable:	SC26Q09	"Metas Educativas - Aula"								
	Pregunta Completo:	"Conductas de Gestión Escolar y Actividades - compruebo para ver si las actividades de clase están en consonancia con nuestros objetivos educativos".								
Categoría:	1	Nunca								
	2	Raramente								
	3	Muy a menudo								
	4	Muy a menudo								
					Lectura		Matemáticas		Ciencia	
País	Variable	Categoría	%	(% SE)	Significar	(SE)	Significar	(SE)	Significar	(SE)
Chile	SC26Q09	1	0.67	(0,69)	393	(3,31)	371	(4,22)	381	(3,45)
Chile	SC26Q09	2	17.69	(2,96)	448	(10,95)	424	(11,54)	449	(10,55)
Chile	SC26Q09	3	46.85	(3,97)	442	(5,22)	416	(5,04)	444	(4,72)
Chile	SC26Q09	4	34.79	(3,77)	462	(5,92)	427	(6,29)	453	(5,66)

Elaboradas en <http://pisa2009.acer.edu.au/interactive.php>

**Tabla 6. “Metas Educativas- Aula en México”**

Variable:	SC26Q09	"Metas Educativas - Aula"								
	Pregunta Completo:	"Conductas de Gestión Escolar y Actividades - compruebo para ver si las actividades de clase están en consonancia con nuestros objetivos educativos".								
Categoría:	1	Nunca								
	2	Raramente								
	3	Muy a menudo								
	4	Muy a menudo								
					Lectura		Matemáticas		Ciencia	
País	Variable	Categoría	%	(% SE)	Significar	(SE)	Significar	(SE)	Significar	(SE)
México	SC26Q09	1	0.22	(0,10)	445	(20,35)	439	(23,68)	440	(26,44)
México	SC26Q09	2	7.54	(1,04)	425	(9,49)	418	(8,30)	414	(9,18)
México	SC26Q09	3	57.51	(1,58)	418	(2,92)	412	(2,60)	409	(2,61)
México	SC26Q09	4	34.61	(1,57)	437	(3,49)	430	(3,31)	427	(3,33)
México	SC26Q09	m	0.12	(0,08)	416	(7,12)	408	(6,93)	405	(5,76)

Elaboradas en <http://pisa2009.acer.edu.au/interactive.php>

4.4 Análisis comparativo de los procesos de implementación de las acciones educativas para mejorar el desempeño estudiantil en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales: México y Chile

El análisis comparativo se estructuró a partir de las variables **política educativa, gestión escolar, evaluación del desempeño docente, propuesta curricular e implementación de acciones para elevar la calidad educativa y el rendimiento en la prueba PISA**; mismas que se derivaron del estudio del contexto de los países a estudiar, es decir, de la relación que tienen con la evaluación (ya sea nacional o internacional) y las acciones que implementan para elevar la calidad educativa de sus sistemas, y por ende, los resultados educativos.

Para realizar el comparativo se retoma la técnica *multi-nivel*, donde se pretende relacionar el papel de los actores durante la construcción e implementación de algunas acciones para elevar la calidad. Este tipo de comparaciones:

“no buscan relacionar fenómenos culturales entre sí en lo que concierne a su contenido fáctico, sino que se refieren más bien a relaciones supuestas entre distintos fenómenos, variables o niveles de sistemas. Más en concreto, a partir de conexiones supuestas hipotéticamente entre variables identificables en diferentes niveles de análisis, se dirigen, primero, a buscar sus manifestaciones empíricas, las cuales pueden ser observadas en forma de grupos co-variantes de fenómenos situados dentro de varios contextos socio-culturales; después procuran relacionar esas relaciones, empíricas entre sí, así como las hipótesis. [...] Sucintamente, como método científico-social, la comparación no consiste en relacionar hechos observables sino en relacionar relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí” (Schriewer, 1993: 198).

La estructura del análisis es la siguiente:

- Descripción de los resultados obtenidos del trabajo de campo (entrevistas a especialistas y a docentes) por cada variable.
- Al final de las descripciones se realiza un análisis cualitativo de los datos presentados, adoptando la visión de que *los centros educativos son organizaciones que aprenden y que la manera en que se implementen las acciones y su efectividad, dependerá de la visión y del trabajo institucional.*

#### A. Política Educativa

Los cuestionamientos formulados para esta categoría tienen como base *acciones centrales* que podrían determinar los logros obtenidos en las evaluaciones

nacionales e internacionales de México y Chile. Sobre todo, las políticas educativas referidas a la calidad educativa, a los procesos evaluativos y a los cambios nacionales que se generan a nivel curricular en las escuelas de nivel medio.

Las primeras preguntas realizadas a los especialistas en Chile apuntan hacia la definición del concepto de calidad y el papel que tiene dentro del sistema educativo, los tres coincidieron en la ambigüedad del concepto y en la relación de éste con los “resultados” que se obtienen en las evaluaciones:

*...bueno el concepto de calidad educativa en el concepto chileno es tan ambiguo que sirve para argumentar cualquier cosa, por lo general, están muy impregnadas las opiniones de las personas de lo que es calidad y lo asocian a los resultados en pruebas estandarizadas y detrás de esa asociación que se hace hay implícitamente una atribución causal respecto de que “una escuela que obtiene buenos resultados es una escuela de calidad”, sin embargo, el segundo sistema educacional más segregado del mundo es el chileno” (Entrevista Dr. Treviño).*

*“Es un motivo permanente de referencia, digamos para los debates toda política que se adopta de cualquier tipo que sea, se trata de justificar en términos del mejoramiento de la calidad, es un tema muy presente pero a su vez es tremendamente ambiguo [...], hay versiones muy diversas, digamos de calidad, desde calidad entendida estrictamente como resultado, ya bien del SIMCE o de PISA o del TIMSS o de cualquier prueba pero estrictamente, por lo tanto, como desempeño medido por pruebas estandarizadas” (Entrevista Dr. Brunner).*

*“...tú pregunta lo que busca es encontrar si es que uno puede reducir el concepto de calidad educativa a los resultados. Sin duda, es más amplio, y las voces que critican el tomar como indicador el resultado en las decisiones, como PISA, por ejemplo, yo creo que dan vuelta a la cosa, porque si bien es más amplio calidad que los resultados en este tipo de pruebas, uno no puede decir que podemos olvidar si la gente está aprendiendo a leer o no” (Entrevista Mtra. Meckes).*

Sin duda, los especialistas no niegan la importancia de recuperar los resultados educativos para comprender una parte de lo que sucede en cualquier sistema educativo pero arguyen que *la calidad es más que un número* y que debiera involucrar aspectos que van más allá de lo cognitivo, por ejemplo, el contemplar el estatus socioeconómico de los estudiantes:

*“...me parece que el concepto de calidad educativa debe encerrar tres elementos: uno, evidentemente es los resultados de aprendizaje de los niños; el segundo, tiene que ver con considerar la variación en los resultados de aprendizaje*

*y, el tercer elemento, tiene que ver con el nivel socioeconómico, que muchas veces no se considera como una variable, en la discusión pública (la opinión pública) no es importante para explicar los diferenciales del logro” (Entrevista Dr. Treviño).*

*“...calidad de la educación significa la capacidad del sistema escolar de compensar las desigualdades de la cuna a través de logros de aprendizaje relativamente similares para todos los niños y jóvenes y entendiendo aprendizaje no solamente en la dimensión cognitiva” (Entrevista Dr. Treviño).*

*“calidad educativa se entiende como una combinación compleja de los distintos tipos de experiencias que se ofrecen a los estudiantes, formativa y de aprendizaje y que pueden o no, aunque sea tautológica la respuesta, no ser de calidad y permitirle un desarrollo sano” (Entrevista Mtra. Meckes).*

Y ya que existe una fuerte asociación del concepto de calidad con los procesos evaluativos se les cuestionó sobre si éstos debieran ser referente para la construcción de la política educativa, concretamente la que pretende elevar la calidad de la educación, a lo que argumentaron que sí, que es necesario, pero que la evaluación no debe ser el único parámetro con el que debe contarse:

*“Si deben ser referente [...], está bien usarlos pero no está bien abusar de su uso” (Entrevista Dr. Treviño)*

*“En la medida que sean buenas evaluaciones, validas, confiables, interesantes, yo creo que sí, **cualquier política educacional debiera poder dar cuenta de su eficacia.** [...] También es interesante que las políticas cuenten con un termómetro, que diga “mire esto está resultando” yo creo que si hay una precaución que es importante tener es el “plazo”, muchas veces algo que yo veía en los actores de política educacional es la desesperación porque de un año a otro no pasa nada y, varios años pasaron del SIMCE e igual, igual y bueno “para que seguimos midiendo si no pasa nada”, hasta que después de 6 años o de 9 años si parece que algo pasa” (Entrevista Mtra. Meckes).*

Concretamente, se inquirió respecto a la injerencia del PISA para la formulación de acciones de política educativa y se presupone que existe y, de manera muy marcada, principalmente, por el Organismo que la formula y por la oportunidad de reflexión que brinda a los países que lo aplican para la construcción de sus políticas, aunque esto no necesariamente sucede, ya que en ocasiones las acciones que se formulan parecieran ser “una copia de algo que se ha hecho en otra parte”, de ahí la importancia del análisis consciente que tendría que hacer cada país con los resultados que obtiene:

“...yo creo que **PISA tiene 2 elementos que son claves en temas de formulación de políticas**, uno, es **la legitimidad de esa evaluación**, aquí hay un ente externo, serio, de nivel mundial y, en segundo lugar, hay un supuesto detrás de que **la evaluación de PISA es de la más alta calidad**. PISA en este momento es un referente muy importante para la política educativa porque hace análisis muy sencillos y muy directos que ayudan a ver aquellos problemas esenciales de los sistemas escolares y además de esos análisis hace unas interpretaciones que también son muy razonables para que resuenen entre la comunidad de tomadores de decisiones de política.[...] Cobra una mayor legitimidad e influye en las políticas y **en el caso de México fue muy claro con la Reforma Integral y la de Primaria.**” (Entrevista Dr. Treviño)

“Creo que un efecto directo, porque efectivamente la participación de Chile por lo menos en los últimos 10 años en **las distintas pruebas de PISA han permitido**; primero, hacer una suerte como de ejercicio (generalmente mal hecho) pero por lo menos digamos de **poner en discusión el ejercicio de benchmarking (evaluación comparativa)**, diciendo bueno ¿dónde estamos nosotros con relación a otros países? [...]. **En una segunda etapa**, digamos eso se mantiene como un ruido permanente, que **ha llevado a preguntarse por qué hay países que tienen características relativamente similares**, por ejemplo, de ingreso per cápita **pero que les va mejor**” (Entrevista Dr. Brunner).

“...en la medida en que estas evaluaciones asocian políticas y estrategias con resultados, a pesar de los simplista que en algunos casos puedan ser, **tienen mucho impacto en “como los gobiernos se miran al espejo [...]. No quiero decir que siempre esta internalización de las políticas sea lo mejor del mundo porque empieza a ser como una especie de producción en serie y de copia de lo que se hace en otra parte, [...] más aún si es que eres parte del club**” (Entrevista Mtra. Meckes).

Bajo este tenor, se cuestionó sobre la postura que tendría que asumir el Estado chileno en la regulación de las políticas públicas referidas a la calidad de la educación, principalmente, por el tipo de régimen mixto (subvención) que tienen en el país:

“**Chile es un caso dentro del contexto Latinoamericano** relativamente peculiar y, en el mundo también, **simplemente porque tiene una cantidad de matrícula que llamamos “privada-subvencionada”** pero que en realidad es parte del sistema público pero gestionado por privado, entonces el papel del Estado frente un régimen mixto de provisión de la educación obligatoria no es exactamente el mismo que puede tener un país como [...] México donde hay un amplio predominio de la matrícula pública. [...] **(En Chile) el Estado tiene además de los roles que tradicionalmente tiene frente a la Educación, tiene tareas específicas que están dadas por las características del régimen mixto**, por ejemplo, cómo regula a los distintos tipos de proveedores para que efectivamente cumplan con su mandato legal de proveer educación de calidad. [...]” (Entrevista Dr. Brunner).

*“... (Hoy día), el Estado no logra acomodar ni su estructura ni sus políticas ni sus misiones ni su legislación ni los instrumentos que usa a las características propias de un régimen mixto” (Entrevista Dr. Brunner).*

Al respecto de la construcción de las políticas y considerando que el espacio donde se implementan es el escolar, se estructuraron una serie de cuestionamientos dirigidos a las docentes chilenos y mexicanos sobre algunas acciones que se generaron a nivel curricular para favorecer la calidad educativa.

Para el caso chileno, las preguntas pretendían conocer la percepción que tienen los docentes sobre los principales cambios curriculares que se dieron en el sector de “Lenguaje y Comunicación” en el año 2000, derivados de la Reforma Curricular (1992- 2001); puesto que éstos podrían determinar los resultados de las pruebas que se aplican en el nivel:

*“...hubo todo un cambio de contenido, manejo curricular y paso a ser “comunicación” dándole mucho énfasis a lo que era el proceso comunicativo, [...] dándole eje a la expresión oral, a la escritura y a la comprensión lectora. Entonces hubo como una amplitud en los ejes temáticos” (Docente A).*

*“...lo que tiene que ver con el desarrollo de las competencias y las habilidades y, específicamente, en el énfasis que se le da a la comprensión lectora incluso por encima de la producción de textos” (Docente B).*

*“Lo que puedo percibir es la manera diferente en que vienen formados los niños de básica, porque le dan énfasis a lo que es lectura incluso como acá en Chile se trabaja la comprensión lectora apoyada de la velocidad lectora muchas veces nos encontramos con jóvenes que tienen deficiencia en el área de la comprensión de los textos pero gran habilidad en la articulación de la palabra porque lo han trabajado” (Docente B).*

*“...nosotros en el año 99 empezamos con el cambio del proyecto fundamental del marco curricular y para eso nos capacitaron a todos los profesores de Lenguaje y Matemáticas ya, para efectuar un cambio profundo en la enseñanza para los aprendizajes de la lengua castellana; como una manera también de enfrentar la tecnología que se nos venía encima; como una manera de evitar la clase frontal; se nos venía también este asunto de la Jornada Escolar Completa, por lo tanto, necesitábamos que el alumnado entendiera que ya no solamente el docente es una persona que se para adelante y que entrega conocimiento y que el alumno es un ser o un mueble que recibe y recibe sino que es un personaje, un protagonista que tiene aprender haciendo no solamente recibiendo” (Docente C).*



También se les preguntó su opinión acerca del Programa de Mejoramiento de Educación en el nivel medio y su influencia para el aprendizaje de los contenidos de “Lenguaje y Comunicación”; algunos de los docentes opinan que el cambio estuvo más centrado en los contenidos que en la forma de aprendizaje, situación que depende del manejo que se le dé a nivel institucional:

*“...pienso que sí existe, porque plantea como docente la obligación de comprender la propuesta curricular y al comprenderla se puede incluso llegar a la modificación de la metodología al interior del aula, nosotros muchas veces y durante los años anteriores sin el ajuste ocupábamos un método, por decirlo así una orientación más bien deductiva, [...], en cambio de la manera en que están planteados, se nos asigna el desafío de trabajar sobre textos y trabajar sobre inducciones para que ellos vayan clasificando y desarrollando los distintos niveles de comprensión lectora” (Docente B).*

*“Los planes de mejoramiento “sí”, yo creo que por eso se pusieron en marcha, apuntaron a ser un apoyo, no tanto financiero sino que un recurso humano porque los planes de mejoramiento incluyen ayudantías tanto en la básica como en la enseñanza media y la ayuda es muy positiva porque uno se llena de tanto trabajo que a veces necesitas días de “25 horas” (Docente C).*

En el caso mexicano, para la construcción de las preguntas se consideró la “diversidad de la oferta educativa” en el nivel medio. En éstas se focalizaron los cambios curriculares que se dieron a nivel institucional en las áreas<sup>35</sup> encargadas del desarrollo de la *competencia lectora* y se encontró que no ha habido una modificación significativa, escenario que podría constituirse en un factor para explicar el desempeño obtenido por los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales:

*“...en realidad se ha ampliado más en el sentido de la cuestión ortográfica y de la cuestión lectora [...]. Aunque desde el año 96 no se ha hecho una modificación formal, si se ha intentado dar una pequeña variante, quizá metiendo un pequeño rubro más pero una modificación tal cual no, el programa se mantiene” (Docente 1).*

*“...desde el 2005 se unió el “Taller de Lectura”, el “Taller de Redacción” y el “Taller de Investigación Documental” y sacaron lo que es “Investigación de Campo”, que a mi parecer era muy importante para los muchachos, [...] ese yo creo que fue el mayor cambio” (Docente 2).*

*“Ya estamos por competencias, de hecho CONALEP ya lo trabajaba antes, aquí se implementó en el año 2009, el enfoque es diferente, se va hacia las habilidades, a su desarrollo. Ahora, ¿si se ha logrado o no? pues no sé si a los ingenieros o a las*

---

<sup>35</sup>Entrevista 1: asignatura “Lengua Española”; entrevista 2: taller “Lectura y Redacción”; entrevista 3: taller “Expresión Oral y Escrita” (Vid. Anexo 4).

*generaciones que ya están en los niveles superiores les haya modificado” (Docente 3).*

Asimismo, se indagó acerca del conocimiento que tienen los docentes con relación a la Reforma Integral de Educación Media Superior, considerando que en algunas instituciones autónomas se decidió no implementarla; los datos mostraron que hay un fuerte desconocimiento hacia los planteamientos de la Reforma (incluso cuando en alguna de las escuelas “si” se está efectuando) y una nula recuperación de la experiencia docente para la construcción de propuestas para la mejora educativa:

*“...la mayoría de los profesores desconocemos realmente este rubro, en qué consiste y hacia dónde va; entonces, no podría dar una opinión real acerca de éste aspecto. [...] **Hay resistencia como en todas partes porque hay maestros quizá ya de tiempo que están muy acostumbrados al método, al nivel, al programa y les cuesta trabajo la modificación**” (Docente 1).*

*“...sabíamos de eso en las academias pero en las reuniones que teníamos no había consenso; **los argumentos que se daban para no aceptar la Reforma, uno era que al principio de la otra Reforma se nos había dicho que se nos iban a dar grupos pequeños porque nuestros grupos son de 55 alumnos y no fue real, y eso es mucho; [...] cómo podemos dar una buena educación con tanto alumno e incluso a veces en las bancas no cabían los alumnos, necesitaban traer de otros salones y hasta recargarse en la pared. Y el otro, que no se había discutido suficientemente los lineamientos en las academias, no me acuerdo cuándo fue el período en que se empezó a pedir las opiniones, me llegó el papel pero para analizarlas no para dar sugerencias y eso era lo que se pedía en las academias, que nuestra experiencia fuera tomada en cuenta**” (Docente 2).*

*“...mira a grandes rasgos **no la conozco bien pero realmente me parece que la intención es buena, falta que sea efectiva**” (Docente 3).*

## **B. Gestión Escolar**

Las preguntas estructuradas para esta variable recuperan primordialmente los procesos de gestión que se dan en las instituciones educativas, entendiendo que éstos son fundamentales para la implementación de cualquier acción educativa.

Al respecto, se cuestionó a los especialistas en Chile sobre la importancia de los procesos de gestión en las instituciones para un adecuado proceso educativo y un mejor rendimiento en las pruebas estandarizadas y se reconoció la necesidad de contar con una gestión equilibrada, donde se considere a la escuela como un espacio de interacción humana complejo y la sugerencia es *evitar los modelos de gestión que sean imposibles de gestionar* porque poco contribuirán a lograr una educación de calidad:

***“...tengo una opinión bien ambivalente de los modelos de gestión porque, por un lado, evidentemente son necesarios para organizar el funcionamiento de la escuela, las escuelas en realidad son organizaciones humanas que comparten un propósito, entonces realmente la gestión escolar debiera ser una herramienta para organizar a los establecimientos, sin embargo, me da la impresión de que muchas veces se asume el modelo de gestión escolar en las escuelas “sin sentido”, no hay una visión, no hay un propósito, no hay un objetivo compartido y tampoco están claramente delineados los procesos que se deben seguir para cumplir con ese objetivo y los insumos que se requieren”*** (Entrevista Dr. Treviño).

***“... al final como nada tiene sentido, los establecimientos responden a las demandas de las autoridades con estos modelos, como si fueran un requisito burocrático más que una herramienta de transformación de las escuelas, no estoy diciendo que todas las escuelas pero hay una proclividad a hacerlo así porque hay escuelas que son capaces de transformar estos requerimientos en oportunidades de crecimiento”*** (Entrevista Dr. Treviño).

***“...existen también estas escuelas inteligentes que pueden decir “esta iniciativa en realidad no aporta mucho, cumplamos con el requisito burocrático” y cuando hay esa capacidad de discernimiento, estamos hablando de una escuela que puede guiarse eficientemente pero cuando NO existe esa capacidad, que me da la impresión que es en la mayoría de los casos, lo que hay es una respuesta automática de tipo de “solución burocrática” en vez de aprovechamiento de la oportunidad”*** (Entrevista Dr. Treviño).

***“Claro que podría influir en el proceso educativo, por lo menos si se instala la idea de que aquí los recursos son contra el aprendizaje de los niños, eso es si se toma bien puede ser muy fructífero, si se toma mal puede suceder toda la cantidad de perversiones que suceden siempre cuando las cosas se hacen mal”*** (Entrevista Mtra. Meckes).

Específicamente, se indagó sobre el Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar establecido en el 2009 y la relación que pudiera tener con otras acciones similares, contempladas en el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE hasta el año 2000, hoy es conocido como el Programa de Mejoramiento Educativo “PME”):

*“...puede ser un punto de partida para mejorar la gestión que se daba al interior de las instituciones, no estoy demasiado enterada de cómo se ha trabajado esto en las escuelas, entiendo que se promovió como un trabajo con los equipos directivos y hay un modelo de variables, que creo que por lo demás es bastante semejante a todos los que se utilizan para hacer mejoramiento de la gestión y ahí uno de los temas que se toma en cuenta es el análisis de resultados en las pruebas nacionales; [...] **es algo similar al MECE pero aquí hay mucho más plata involucrada, esto es realmente sustantivo, entonces no es trivial que se haga o no se haga bien, es la misma idea del modelo pero yo diría más amarrado desde la política**” (Entrevista Mtra. Meckes).*

Ahora bien, la opinión que tienen los docentes chilenos respecto a la gestión institucional como un apoyo para el proceso educativo del sector, es que sí existe dentro de los establecimientos y que determina no sólo el proceso de aprendizaje sino también el actuar docente aunque alguno ellos expresó que en ocasiones la gestión se da sólo a nivel de los recursos. Por lo que el enfoque de ésta dependerá del actor educativo que dirija la escuela y de la disposición de los profesores para trabajar colegiadamente:

*“**Sí, completamente, se nos dan los tiempos, siempre están preocupados buscando algunos talleres para poder mejorar [...], como también hay un gran nivel de exigencia dentro de este colegio para la asignatura de Lenguaje, también se nos dan los espacios y las herramientas para poder mejorar las prácticas, nos sentimos apoyadas en ese sentido**” (Docente A).*

*“...es favorable en el sentido de que se nos facilitan los recursos para poder trabajar y se nos otorga, el abastecimiento de material pero siempre en la **gestión dirigida como a lo técnico**, lo que falta, en ese sentido es que carecemos como de una política de orientación interdisciplinar para trabajar la comprensión lectora de manera global no solamente como responsabilidad del sector de lenguaje” (Docente B).*

*“...se nos facilita todo lo que significa recursos. [...] **Siempre estamos participando en proyectos, la parte técnico-pedagógica también apoya bastante e incluso ahora se está viendo la posibilidad de postular a la famosa ley SEP (Subvención Escolar Preferencial), [...] entonces vamos a ver si podemos***

*implementar alguna sala y recursos porque aquí hay niños que son bastante pobres y vulnerables, ya, entonces con los recursos se les compran los materiales a los chicos” (Docente C).*

*“...aquí se hace un plan que es como el Anual y se ve ¿qué es lo que tenemos que mejorar y qué es lo que tenemos que dejar de lado y darle paso a otras cosas?” (Docente A).*

Además, se indagó sobre los proyectos que pudieran haberse desprendido de la gestión de la Supervisión Escolar a nivel técnico-pedagógica y se halló que se formularon sólo unos cuantos, aunque se percibe la necesidad de dar continuidad a éstos:

*“...fue un proyecto de mejoramiento un PME con el cual **se habilito una sala multi para la exhibición de recursos multimediales**, data, plasma, un salón de lenguaje de comunicación pero en 2010 desapareció el proyecto, lo entregamos pero nunca supimos resultados” (Docente B).*

*“Siempre están viniendo, [...] con el Plan de Mejoramiento **si hubo un proyecto a dos años que estamos terminando ahora, es el “Plan lector para mejorar la lecto-escritura”**, por ejemplo, hará cosa de un mes, que montamos una exposición del periódico, en primeros y segundos medios; en primero medio fue de periódicos dando a entender la estructura del periódico [...] y el segundo medio, como ya el año pasado lo había hecho también hizo una exposición pero ya entonces ellos clasificaron y armaron sus propios diarios; **fue bien multidisciplinario, trabajé con la profesora de historia**” (Docente C).*

Con referencia a la gestión institucional que se da en algunas instituciones de educación media en México, los docentes argumentaron que existe el apoyo pero sólo en cuestión de recursos económicos y éstos no son suficientes; además se requiere de una gestión pedagógica para posibilitar un mejor desempeño de los estudiantes:

*“**Se nos da apoyo en la cuestión de si queremos implementar un curso**, alguna conferencia, actividad tanto con maestros como alumnos” (Docente 1).*

*“el director era muy abierto, el jefe de área también pero creo que ya estaban limitados por lo que venía de la Coordinación General, [...] por ejemplo, **en cuanto a papelería, hay problemas, no sé, por la situación económica en la que estamos pero no contábamos con el material suficiente; él (director) decía que iba a pedir recursos pero después decía “no, es que no me llegaron” “no, vénganse después” y así nos traía**” (Docente 2).*

*“**Sí, académicamente se nos facilita el espacio**, si requerimos una práctica existe el apoyo, sobre todo, en recursos” (Docente 3).*

Arguyeron también, que el trabajo colegiado es fundamental para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje y aunque no es una práctica común en todas las instituciones, representa un acierto para aquellas que si lo están realizando porque evidencia la preocupación de los docentes por sus estudiantes (a pesar de las adversidades profesionales y personales de ambos actores):

“...a través de la jefa de departamento se intenta trabajar cada año por Colegio, “en los famosos encuentros” y en los seminarios. [...] Cada año se da el tema, este año nos toca revisar el programa; (también hay) ponencias que los maestros quieran dar sobre un tema específico que nos da la jefa y esto es opcional, no es obligatorio” (Docente 1).

**“...es muy difícil crear grupos de trabajo o enlaces docentes, generalmente es a nivel institucional y ahí queda;** existe un grupo de profesores que están en una asociación de profesores de “Lengua y Literatura” y también es opcional, quien quiera inscribirse puede anotarse y ahí si entonces se trabajan otros aspectos que yo desconozco” (Docente 1).

**“...se hacen reuniones de balance cada semestre, se centra en los alumnos pero también al material que manejamos pero se hace el balance de cómo nuestros grupos van dejando a los alumnos académicamente;** también vemos a los alumnos que de plano ya no van a tener posibilidades de seguir y los canalizamos al Departamento de Psicopedagogía o a los alumnos que tienen problemas de drogadicción y de alcoholismo por eso nos juntamos en esa reunión de balance y vemos si coincidimos en que son los mismos y si, regularmente siempre son los mismos alumnos y otra cosa es el material, vemos si tenemos material adecuado en la biblioteca, en las salas audiovisuales, en el laboratorio y hacemos un escrito de cómo vemos el semestre” (Docente 2).

### *C. Evaluación del Desempeño Docente*

Los procesos evaluativos se consideran fundamentales para generar cualquier cambio en un sistema educativo; más aún, cuando se trata de transformar las prácticas docentes, en el sentido de que para propiciar la *calidad educativa* se requieren de profesionales que constantemente innoven su quehacer (al reconocer posibilidades de crecimiento); por lo que las preguntas construidas para esta variable se refieren a la evaluación docente.

Por un lado, se averiguó lo que piensan los especialistas sobre la *evaluación docente*, quienes la conceptualizan como un proceso complejo y con una

significación polisémica, debido a que en ocasiones no se sabe exactamente el qué se entiende por ésta, el por qué se mide, el cómo se mide y ni si las valoraciones resultan de ayuda para el mejoramiento docente, porque no hay una regulación:

*“diría que **estamos en pañales, evidentemente debemos de hacer distintas evaluaciones de la formación docente pero me da la impresión de que lo que ha sucedido es que se han aprovechado las oportunidades políticas para introducir los temas de evaluación docente cuando técnicamente no estábamos preparados para hacerlo, hemos tenido que hacer esa preparación en el camino que evaluamos**” (Entrevista Dr. Treviño).*

*“...con **la evaluación del desempeño docente** al principio hubo bastante resistencia porque se instaló como voluntaria y después se hizo como obligatoria y yo diría que **a estas alturas si está bastante instalada y en parte porque socialmente se ha desprestigiado mucho el rechazo a la evaluación**, o sea, los profesores no se quieren evaluar, entonces quedan muy mal, incluso el Sindicato de Profesores queda bien mal cuando se resisten a la evaluación porque mucha gente en sus trabajos está sometida a que la evalúen y que si su trabajo no les parece los echan, entonces también dicen “bueno porque el profesor de mi hijo no se va a querer evaluar” (Entrevista Mtra. Meckes).*

Situación que se evidencia en las dos pruebas docentes más representativas en el contexto chileno, la primera, es la prueba “INICIA” que se aplica a los estudiantes de Pedagogía al final de su formación:

*“...actualmente **tenemos un desalineamiento entre lo que es la evaluación, la prueba INICIA** (que es la prueba final de la formación docente) **y una serie de estándares** que se han establecido para la formación docente, por lo tanto, **estamos midiendo algo que no sabemos exactamente qué es, pero había que aprovechar la oportunidad cuando se pudo introducir esta evaluación, [...]** porque teníamos que aprovechar el poder regular este caos del mercado que ofrecía y ofrecía títulos de Pedagogía y no necesariamente cumplía con otorgar un servicio de calidad y una formación de calidad” (Entrevista Dr. Treviño).*

*“...déjame hacer un último punto respecto a **la prueba inicia**, lo que **termina siendo para el estudiante un doble pago, [...]** primero paga el costo de su educación que fue de mala calidad y, **después, no castigamos a la institución que hizo pasar a ese estudiante sino que castigamos al estudiante sin dejarlo trabajar**, entonces lo que necesitamos es un mecanismo que transforme el proceso” (Entrevista Dr. Treviño).*

La segunda, es la evaluación “Docente Más”, la cual se implementa únicamente para docentes de escuelas municipales, lo que subraya la desigualdad existente entre los tipos de establecimiento, ya que ni los

colegios particulares ni los particulares subvencionados están obligados a rendirla, a pesar de que éstos últimos reciben apoyo del Estado; además que existen razones de peso para dudar de su calidad:

**“...la evaluación de docente más, es una evaluación de aquellos docentes que están en servicio, en escuelas municipales y es una evaluación a la cual los docentes se deben someter cada 4 años [...] pero sólo en el sistema municipal que tiene menos de la mitad de la matrícula; los colegios particulares o subvencionados no están sujetos a ese sistema, [...] el argumento que se ha utilizado, por lo menos desde las autoridades y no éstas si no desde que se inició el proceso es que es muy caro implementarlo, de verdad, muy caro y ellos dicen que la evaluación para las escuelas particulares subvencionadas es opcional y aquellas escuelas que opten por evaluarse deben pagar por el operativo de evaluación, entonces no hay ningún incentivo para evaluarte, para mi gusto debería ser obligatorio para todas aquellas escuelas que reciben recursos del Estado, sin duda, porque además genera una fuente más de desigualdad entre las escuelas municipales y las subvencionadas” (Entrevista Dr. Treviño).**

**“Ahora, en términos de calidad de esta evaluación, es que efectivamente tienen muchos problemas porque es una evaluación en donde a los profesores les avisan cuando van a evaluarlos” (Entrevista Dr. Treviño).**

**“En términos técnicos, es sumamente seria, está muy bien hecha, no es reduccionista en el sentido de “no es sólo una prueba”, el desempeño del profesor implica que ellos tienen que presentar el portafolios, el filmar una clase; mi única crítica es como terrible pero efectivamente está concentrada en los profesores municipales y los profesores subvencionados y particulares no son evaluados” (Entrevista Mtra. Meckes).**

**“...hay gente que dice que no necesariamente está de acuerdo con que la evaluación docente es una evaluación de desempeño sino que es una evaluación de competencia potencial, entonces ellos dicen bueno yo he visto gente que sale muy bien en la evaluación de desempeño pero que toma café en su sala de clase el resto del año, entonces no tiene un buen desempeño, como no van a poder juzgar eso” (Entrevista Mtra. Meckes).**

Por otro lado, los docentes mexicanos coinciden en que la mayor parte del colegiado no se resiste a ser evaluados pero que la valoraciones que se hacen carecen de objetividad (sobre todo, cuando son realizadas por los estudiantes) y resultan de poca utilidad para su proceso formativo (en el mejor de los casos, el único incentivo se da a nivel financiero), puesto que no hay acciones que posibiliten la mejora de su función:



“...No me parece objetiva, si lo hace el “alumno” es muy visceral, entonces nosotros los escuchamos “es que el maestro me hizo, me cae gordo, entonces le pongo “todo negativo”, **la verdad creo que la mayoría de los maestros estamos en esta contrariedad, no porque tengamos miedo de que nos evalúen si no porque pensamos que no es objetiva esta evaluación, ese es el problema y más en este nivel [...] y no considero que sea el medio para saber quiénes somos los maestros”** (Docente 1).

...aquí nos evalúan los alumnos cada semestre y a nosotros también se nos evalúa con un trabajo académico semestral, tenemos que poner todos los temas que vimos, con los objetivos, formas de planteamiento que realizamos, la evaluación que seguimos y los resultados que obtuvimos. **Aunque no hay una repercusión de la de los estudiantes pero si es feo que te lleguen con tu hojita donde diga que el grupo te evalúo con 6, [...] entonces ahí y si, como que le mueven a uno y dice ¿y si estoy tan mal? Pero dependiendo también del grupo porque hay algunos que son muy latositos y les jala uno más la rienda y no les gusta”** (Docente 2).

“Aquí en el plantel, **la evaluación docente la hace el alumno cada semestre; la autoridad no hace una evaluación formal, entonces realmente es muy subjetiva, depende mucho de sus gustos y preferencias [...] pero te digo, no pasa de ahí, de la reflexión individual: es una evaluación del alumno que realmente no tiene ningún valor”** (Docente 3).

A su vez, los docentes chilenos, consideran que los procesos evaluativos en el país son poco virtuosos, ya que carecen de objetividad y de reflexión de parte de algunas autoridades y docentes, en este caso, porque *existe miedo hacia los resultados* ya que éstos repercuten directamente en su economía:

“...**existe tanto miedo a las evaluaciones, como bueno que no son objetivas, como también el sistema del profesor acá es súper complejo porque además es muy mal pagado el sistema educacional, entonces hay como todo un cuento frente a las evaluaciones”** (Docente A).

“...lamentablemente y tristemente para nosotros el trabajo de profesores es muy mal remunerado, [...] entonces **frente a eso el profesor dice prefiero pagar para salir bien** porque te dan una cuota todos los meses de 500 000 por 2 años, extra y entonces tu decís bueno es como tentador, pero es poco honesto y ahí está el problema” (Docente A).

“...ante la falta de reflexión quizá no se aprovechan las oportunidades que implica la evaluación docente, también la mirada de la evaluación tienen como sesgo discriminatorio y etiquetador; la manera como se manejan los resultados también juegan en contra de la evaluación por eso **muchos profesores y me consta prefieren buscar artilugios o estrategias que están al borde de lo legal para obtener un buen resultado”** (Docente B).

Al respecto de la prueba “Docente Más”, los profesores le atribuyen poco valor por el tipo de procesos que implica, más aún cuando se ha tergiversado su finalidad y su implementación, lo que ha dado como resultado “una evaluación viciada”:

*“...personalmente, no siento que la “Docente Más” sea difícil, el portafolio es engorroso, porque es mucho trabajo administrativo y el papel aguanta todo. **Además no evidencia el trabajo real porque a usted le dicen “hoy vamos a ir a grabar”, entonces yo perfectamente hoy puedo preparar una clase magistral y todos los otros días puedo estar sentada,** dictándole a los chiquillos, entonces no hay mucha relación, yo puedo perfectamente mentir” (Docente A).*

*“...este año yo tenía que evaluarme en la prueba “Docente Más” (tenía), me voy a evaluar el próximo año porque yo estuve con licencia médica, una licencia bien prolongada entonces la interrumpí, así que la dejé para el próximo año pero la encuentro positiva aunque no es muy objetiva porque [...] **los papeles no dicen mucho, te creo la clase grabada eso es realmente lo que tú estás haciendo, estás mostrando lo que tú haces pero tú puedes pagar por un portafolio”** (Docente C).*

Tabla 7. Cuadro comparativo de respuestas de las acciones centrales VARIABLES I, II y III	
MÉXICO	CHILE
<b>“Política Educativa”</b>	
REFORMA EDUCATIVA	REFORMA EDUCATIVA
<p><i>“...la mayoría de los profesores desconocemos realmente este rubro, en qué consiste y hacia dónde va; entonces, no podría dar una opinión real acerca de éste aspecto. [...] Hay resistencia como en todas partes porque hay maestros quizá ya de tiempo que están muy acostumbrados al método, al nivel, al programa y les cuesta trabajo la modificación” (Docente 1).</i></p> <p><i>“...sabíamos de eso en las academias pero en las reuniones que teníamos no había consenso; los argumentos que se daban para no aceptar la Reforma, uno era que al principio de la otra Reforma se nos había dicho que se nos iban a dar grupos pequeños porque nuestros grupos son de 55 alumnos y no fue real, y eso es mucho; [...] cómo podemos dar una buena educación con tanto alumno e incluso a veces en las bancas no cabían los alumnos, necesitaban traer de otros salones y hasta recargarse en la pared. Y el otro, que no se había discutido suficientemente los lineamientos en las academias, no me acuerdo cuándo fue el período en que se empezó a pedir las opiniones, me llegó el papel pero para analizarlas no para dar sugerencias y eso era lo que se pedía en las academias, que nuestra</i></p>	<p><i>“...hubo todo un cambio de contenido, manejo curricular y paso a ser “comunicación” dándole mucho énfasis a lo que era el proceso comunicativo, [...] dándole eje a la expresión oral, a la escritura y a la comprensión lectora. Entonces hubo como una amplitud en los ejes temáticos” (Docente A).</i></p> <p><i>“...lo que tiene que ver con el desarrollo de las competencias y las habilidades y, específicamente, en el énfasis que se le da a la comprensión lectora incluso por encima de la producción de textos” (Docente B).</i></p> <p><i>“Lo que puedo percibir es la manera diferente en que vienen formados los niños de básica, porque le dan énfasis a lo que es lectura incluso como acá en Chile se trabaja la comprensión lectora apoyada de la velocidad lectora muchas veces nos encontramos con jóvenes que tienen deficiencia en el área de la comprensión de los textos pero gran habilidad en la articulación de la palabra porque lo han trabajado” (Docente B).</i></p> <p><i>“...nosotros en el año 99 empezamos con el cambio del proyecto fundamental del marco curricular y para eso nos capacitaron a todos</i></p>

<p><i>experiencia fuera tomada en cuenta” (Docente 2).</i></p> <p><i>“...mira a grandes rasgos no la conozco bien pero realmente me parece que la intención es buena, falta que sea efectiva” (Docente 3).</i></p>	<p><i>los profesores de Lenguaje y Matemáticas ya, para efectuar un cambio profundo en la enseñanza para los aprendizajes de la lengua castellana; como una manera también de enfrentar la tecnología que se nos venía encima; como una manera de evitar la clase frontal; se nos venía también este asunto de la Jornada Escolar Completa, por lo tanto, necesitábamos que el alumnado entendiera que ya no solamente el docente es una persona que se para adelante y que entrega conocimiento y que el alumno es un ser o un mueble que recibe y recibe sino que es un personaje, un protagonista que tiene aprender haciendo no solamente recibiendo” (Docente C).</i></p>
<p><b>“Gestión Escolar”</b></p>	
<p style="text-align: center;"><u>GESTIÓN INSTITUCIONAL</u></p> <p><i>“Se nos da apoyo en la cuestión de si queremos implementar un curso, alguna conferencia, actividad tanto con maestros como alumnos” (Docente 1).</i></p> <p><i>“el director era muy abierto, el jefe de área también pero creo que ya estaban limitados por lo que venía de la Coordinación General, [...] por ejemplo, en cuanto a papelería, hay problemas, no sé, por la situación económica en la que estamos pero no contábamos con el material suficiente; él (director) decía que iba a pedir recursos pero después decía “no, es que no me llegaron” “no, vénganse después” y así nos traía” (Docente 2).</i></p> <p><i>“Sí, académicamente se nos facilita el espacio, si requerimos una práctica existe el apoyo, sobre todo, en recursos” (Docente 3).</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>GESTIÓN INSTITUCIONAL</u></p> <p><i>“Sí, completamente, se nos dan los tiempos, siempre están preocupados buscando algunos talleres para poder mejorar [...], como también hay un gran nivel de exigencia dentro de este colegio para la asignatura de Lenguaje, también se nos dan los espacios y las herramientas para poder mejorar las prácticas, nos sentimos apoyadas en ese sentido” (Docente A).</i></p> <p><i>“...es favorable en el sentido de que se nos facilitan los recursos para poder trabajar y se nos otorga, el abastecimiento de material pero siempre en la gestión dirigida como a lo técnico, lo que falta, en ese sentido es que carecemos como de una política de orientación interdisciplinaria para trabajar la comprensión lectora de manera global no solamente como responsabilidad del sector de lenguaje” (Docente B).</i></p> <p><i>...se nos facilita todo lo que significa recursos. [...] Siempre estamos participando en proyectos, la parte técnico-pedagógica también apoya bastante e incluso ahora se está viendo la posibilidad de postular a la famosa ley SEP (Subvención Escolar Preferencial), [...] entonces vamos a ver si podemos implementar alguna sala y recursos porque aquí hay niños que son bastante pobres y vulnerables, ya, entonces con los recursos se les compran los materiales a los chicos” (Docente C).</i></p>
<p><b>“Evaluación del Desempeño Docente”</b></p>	
<p style="text-align: center;"><u>EVALUACIÓN INSTITUCIONAL</u></p> <p><i>...aquí nos evalúan los alumnos cada semestre y a nosotros también se nos evalúa con un trabajo académico semestral, tenemos que poner todos los temas que vimos, con los objetivos, formas de planteamiento que realizamos, la evaluación que seguimos y los</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>EVALUACIÓN INSTITUCIONAL</u></p> <p><i>“...personalmente, no siento que la “Docente Más” sea difícil, el portafolio es engorroso, porque es mucho trabajo administrativo y el papel aguanta todo. Además no evidencia el trabajo real porque a usted le dicen “hoy vamos a ir a grabar”, entonces yo perfectamente hoy</i></p>

<p>resultados que obtuvimos. Aunque no hay una repercusión de la de los estudiantes pero si es feo que te lleguen con tu hojita donde diga que el grupo te evaluó con 6, [...] entonces ahí y sí, como que le mueven a uno y dice ¿y si estoy tan mal? Pero dependiendo también del grupo porque hay algunos que son muy latositos y les jala uno más la rienda y no les gusta” (Docente 2).</p> <p>“Aquí en el plantel, la evaluación docente la hace el alumno cada semestre; la autoridad no hace una evaluación formal, entonces realmente es muy subjetiva, depende mucho de sus gustos y preferencias [...] pero te digo, no pasa de ahí, de la reflexión individual: es una evaluación del alumno que realmente no tiene ningún valor” (Docente 3).</p>	<p>puedo preparar una clase magistral y todos los otros días puedo estar sentada, dictándole a los chiquillos, entonces no hay mucha relación, yo puedo perfectamente mentir” (Docente A).</p> <p>“...este año yo tenía que evaluarme en la prueba “Docente Más” (tenía), me voy a evaluar el próximo año porque yo estuve con licencia médica, una licencia bien prolongada entonces la interrumpí, así que la dejé para el próximo año pero la encuentro positiva aunque no es muy objetiva porque [...] los papeles no dicen mucho, te creo la clase grabada eso es realmente lo que tú estás haciendo, estás mostrando lo que tú haces pero tú puedes pagar por un portafolio” (Docente C).</p>
--	---

#### D. Propuesta Curricular

Sin duda, uno de los **ámbitos** que más transformaciones afronta cuando se realizan cambios en la política educativa es el “**curricular**”, puesto que a través de éste se implementan acciones para lograr los objetivos que el Estado se plantea en materia educativa, como lo es el “elevar la calidad de la educación”.

Por lo tanto, se investigó con los especialistas cuál era el principal cambio curricular que consideraban se había dado en el nivel medio, específicamente, el derivado de las evaluaciones y exigencias internacionales, comentaron que la modificación central se dio en el modelo educativo, ya que se pasó de un modelo centrado en los contenidos a un modelo que focaliza las competencias, aunque la tendencia del gobierno actual es el retroceso:

*“...hemos transitado hasta ahora hacia un modelo más centrado en las habilidades, en las competencias, incluso me atrevería a decir que el Sistema Nacional de Evaluación también ha transitado en sus pruebas a incorporar más elementos de medición de competencias y **actualmente estamos probablemente enfrentados a una posibilidad de cambio porque el gobierno actual tiene dentro de su ideología, digamos, un alto aprecio por los contenidos**, entonces ahora hay todo un proceso para poder cambiar el currículum” (Entrevista Dr. Treviño)*

Enfatizando la injerencia de los resultados de la prueba PISA en dichas modificaciones, los expertos coinciden en que esta evaluación ha tenido una

influencia directa en las adecuaciones curriculares, particularmente, en las que se refieren a la competencia lectora:

*“Chile empezó desde finales de los noventa con ajustes y Reformas Curriculares orientadas a fortalecer competencias de base, entonces PISA, yo diría que les vino como un elemento más para reafirmar esa postura y, sobre todo, dado que **se han visto mejoras en la parte de LECTURA se ha también como reforzado la idea de que este modelo comunicativo y funcional de la lengua pero que tiene más una forma de modelo equilibrado, que le llaman acá, que no le tienen miedo a utilizar cuando sea necesario este otro modelo más el silabario**” (Entrevista Dr. Treviño).*

*“Si, sobre todo, en lenguaje, en el último cambio curricular que no sabemos si lo van a volver a cambiar pero si tu miras el currículum actual de básica y de media, tiene una influencia de las categorías de PISA clarísimas. [...] **Los marcos de evaluación de PISA definen de una manera tan brillante y tan detallada qué es lo que se va a entender por una determinada competencia, [...] es una herramienta muy grande para quien formula o tiene que hacer la tarea de formular un currículum y el hecho está también en presentar los resultados en niveles crecientes de logro**” (Entrevista Mtra. Meckes).*

De estas disertaciones surgió el interés por cuestionar a los profesores de México y Chile sobre la pertinencia de la conformación del currículo, la forma en que lo implementan en el nivel y el impacto que tiene para la formación de los estudiantes.

Una de las primeras preguntas que se les hizo a los docentes fue acerca de las *unidades de aprendizaje* que utilizaban para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, las respuestas distaron entre los países y se evidenció que en México existe poco énfasis para formar en competencias lectoras, especialmente, las que se refieren a la comprensión y relación del texto con el contexto del estudiante.

Tabla 8. Cuadro comparativo “Propuesta Curricular”	
MÉXICO	CHILE
<b>“Unidades de Aprendizaje”</b>	
<p><i>“... en el programa de “Lengua Española” se da <b>prioridad a la cuestión lectora, obviamente, ortografía junto con redacción, que ellos tengan ya la capacidad de redactar un trabajo al final de curso, que puede ser un intento de ensayo o una reseña o un análisis con los puntos que cada maestro marque</b>” (Docente 1.)</i></p> <p><i>“...vemos lo que es el texto, formas del texto,</i></p>	<p><i>“...<b>las dividimos primero por área, vemos todo lo que es literatura, los géneros literarios (género lírico, género dramático), se ve el área de Comunicación, que es súper importante y luego todo lo que es el área de producción de texto (tipos de texto) y medios masivos de comunicación</b>” (Docente A).</i></p> <p><i>“...<b>planificamos de manera trimestral un proyecto metodológico que trata de</b></i></p>

<p>las formas del discurso y así si hay correlación con lo que viene en el programa” (Docente 2).</p> <p>“...aunque <b>no hay mucho interés por leer, llegan a 3 y no saben ni leer</b>, no le dan la expresión al texto, no utilizan comillas, [...] yo los llamaba aparte y les decía que pusieran más empeño, que leyeran por lo menos una vez al mes pero no se puede uno queda por unos cuantos porque también se va uno atrasando” (Docente 2).</p> <p>“<b>ponía a los estudiantes en lectura de atril y si ya sabían que les podía tocar a ellos, se esforzaban</b> y los veía que ensayaban antes de la lectura” (Docente 2).</p> <p>“...<b>Ejercicios, sobre todo, prácticas</b>, porque aquí es el desarrollo de la habilidad que es a través de la práctica, cada clase tendríamos que estar practicando lectura, escritura y análisis” (Docente 3).</p>	<p><b>englobar habilidades que tienen que ver específicamente con el desarrollo de las unidades de aprendizaje del programa nacional</b>, este proyecto metodológico [...] se trabaja sobre algo concreto, una dramatización, una presentación, la idea es evitar, por ejemplo, una prueba objetiva, una prueba estandarizada; una vez hicimos un baúl con fichas con los tipos de párrafo.” (Docente B)</p> <p>“...En el caso del lenguaje por tener 5 horas según el plan nosotros planificamos 2 clases, una de un bloque de 3 horas y una de un bloque de 2, adicional a eso, como política institucional tenemos y <b>por la organización de horas de libre disposición de la jornada escolar completa, 2 horas adicionales en primero medio, que están destinadas al taller del lenguaje, este año está destinado a potenciar y fortalecer lo que es la lectura domiciliaria</b>, por lo tanto, no hay un deslinde claro para los estudiantes entre lo que significa el taller y lo que significa el subsector” (Docente B).</p> <p>“...<b>primero trabajo con los contenidos mínimos obligatorios</b>, para mí es lo esencial, enseguida <b>yo en mi subsector hago una lectura obligatoria mensual</b>, [...] trabajamos con diccionario en salas, <b>afianzamos el vocabulario en cada clase</b>, yo en los primeros medios <b>tengo cinco horas a la semana</b>, de las cuales <b>te diría que dos son de lectura y vocabulario y las otras tres las manejo en lo que es contenido</b>” (Docente C).</p>
---	--

Además, se indagó respecto a la manera en que realizan la evaluación del logro de aprendizaje de los estudiantes y se encontró que en ambos países los docentes recurren a la evaluación sumativa pero también a la formativa, la diferencia radica en la estructura de las actividades que se valoran y la difusión de los resultados que se obtienen.

Tabla 9. Cuadro comparativo “Propuesta Curricular”	
MÉXICO	CHILE
<b>“Evaluación del Aprendizaje”</b>	
<p>“...no me baso en un solo examen, <b>es trabajo durante el año, asistencia y participación</b>, [...] porque considero más efectivo y sustancial el aprendizaje continuo y constante” (Docente 1).</p> <p>“<b>La evaluación era cualitativa y cuantitativa,</b></p>	<p>“... <b>se mide por ejes temáticos y bueno hay distintos tipos de evaluaciones</b>, que van a ser las típicas evaluaciones <b>escritas</b>, las evaluaciones <b>orales</b> y ya como que la <b>masiva</b> es en la prueba de nivel, ahí ya se miden habilidades no tanto contenidos” (Docente A).</p>

<p>la cuantitativa les practicaba exámenes y el trabajo que realizaban en el semestre y, la cualitativa, pues ya nos reuníamos en grupos al finalizar y veíamos que tanto habían aprendido, ellos me contaban lo que realmente habían aprendido, lo que les había gustado, lo que no les gustó del temario” (Docente 2.)</p> <p>“<b>A través de un ejercicio práctico, hay pruebas pero no estandarizadas</b>” (Docente 3).</p>	<p>“de pronto <b>las pruebas macro, no tienen tanta efectividad porque a las chicas les da lata leer</b>, que son muy “fomes” los textos, muy largos, [...] <b>pero creo que a través del tiempo también han ido tomando conciencia porque además eso va con una calificación</b>, entonces también les afecta eso, si ellas no leen bien, no le dedican tiempo a la prueba significa que va a tener una calificación mala, [...] entonces hay que “fomentar” la responsabilidad, motivar súper bien” (Docente A).</p> <p>“...tenemos <b>controles periódicos de comprensión lectora, tenemos lo que hemos denominado un plan de comprensión lectora</b> que se desarrolla a través de este par de horas que esta otorgado por nivel a partir del horario de libre disposición, [...] le llamamos plan porque <b>no solamente implica el control de lectura del texto sino que también la idea es preservar los 3 momentos de la comprensión lectora, el antes, el durante y el después</b>, por lo tanto tenemos preparación, la contextualización, el trabajo con el vocabulario, en la aplicación del control y también en la retroalimentación” (Docente B).</p> <p>“...trabajo en la parte evaluativa, <b>hago notas acumulativas, o puntitos que le nombran puntajes anexos</b>, lo manejo en la parte de atrás del libro, entonces evalúo todo con nota acumulativa. [...] Todos los meses aquí, se les entrega una cartilla, un informe al apoderado de los avances, de los logros de los alumnos” (Docente C).</p>
---	---

Asimismo, se inquirió con los docentes la pertinencia del tiempo del ciclo escolar, dado que éste podría constituirse como un factor para la “no” consolidación de competencias; se halló que en México, en la mayoría de las instituciones, no existen los periodos idóneos para la consecución eficaz y eficiente de los contenidos planteados. Mientras que en Chile, por el tipo de organización escolar, los tiempos son suficientes e incluso se anteponen a otras asignaturas que también debieran considerarse importantes para la formación integral de los estudiantes.

Tabla 10. Cuadro comparativo “Propuesta Curricular”	
MÉXICO	CHILE
<b>“TEMPORALIDAD DEL CICLO ESCOLAR”</b>	
<p><b>“No es suficiente, es muy corto, realmente son pocas horas. La mayoría terminamos por cubrir todo el programa a paso veloz y hay quien de plano dice “no” el último tema lo deja investigar; el tiempo es muy corto, si se considera que son disque diez meses pero son muchísimos menos, necesitamos más tiempo”</b> (Docente 1).</p> <p><b>“...a mí se me hace poco tiempo, es que no son semestres son cuatrimestres, trimestres, [...], la verdad nunca me alcanza el tiempo y eso que no faltó”</b> (Docente 2).</p> <p><b>“Sí, es suficiente”</b> (Docente 3).</p>	<p><b>“Sí, creo que basta con 5 horas de Lenguaje, [...] más 7 horas de taller de Lenguaje siento que es agotador para la niñas [...], tal vez se deberían distribuir mejor los tiempos pero está bien con esa cantidad de horas aunque ya para el próximo año se les agrega 1 hora de Lenguaje, o sea pasamos a 6 horas obligatorias a nivel nacional y se resta esa hora de otras asignaturas, como Arte, se deja un poco más de lado esa parte que es lamentable porque es un complemento, también debería saber expresarse de otras formas, no solamente a través de las palabras o los números”</b> (Docente A).</p> <p><b>“Sí alcanza, porque como es Jornada Escolar Completa (JEC) el tiempo es suficiente. Ahora, si el alumno tiene muchas inasistencias prolongadas atrás bueno eso dificulta pero el tiempo está bien calculado”</b> (Docente C).</p>

Un aspecto que se preguntó a los *docentes chilenos* fue acerca de la utilidad de los mapas de progreso para desarrollar su trabajo en el aula y potenciar el aprendizaje de los estudiantes; teniendo en cuenta que estos mapas son estándares de contenido formulados para cada área curricular<sup>36</sup> y visualizados para medir una trayectoria escolar y no sólo el desempeño en un grado de algún nivel educativo. Al respecto, los profesores argumentan que los mapas son importantes pero que es difícil realizar la ubicación de “todos” los estudiantes en algún nivel por la heterogeneidad de la población; también reconocieron que implícitamente éstos están inmersos en su práctica por la relación que tienen con los programas de trabajo:

**“...creo que son importantes, [...] igual nos organiza un poco para ver los niveles y cómo tenemos que ir evolucionando, pero no dejan de ser sólo teoría, igual uno trata de pero de pronto es tanto lo que tenemos que trabajar que otra cosa insertar, nos organiza, nos ayuda pero también son tan estándares que no todos los niños manejan el mismo nivel, entonces cada mapa de progreso hay que adecuarlo a la realidad de cada Colegio”** (Docente A).

36 “Los aprendizajes de Lenguaje y Comunicación se han organizado en tres Mapas de Progreso: Comunicación Oral, Lectura y Producción de Textos Escritos. Estos Mapas dan cuenta de las competencias comunicativas claves del sector e integran transversalmente grandes temas curriculares como la literatura, los medios de comunicación, el manejo y conocimiento de la lengua” (UCE, 2007: 5).



***“...en la práctica es bastante difícil poder manejarla como documento, porque por lo menos en primero medio comprendemos que los programas están organizados según estos niveles de logro, que finalmente son estándares divididos en éstos, por ejemplo, en el programa primero medio, la primera unidad que es género narrativo vamos desde la identificación de elementos característicos del género, pasamos incluso por la intertextualidad y la producción de textos, entonces los mismos programas de estudios están articulados progresivamente siguiendo la lógica del mapa de progreso, por lo tanto implícitamente comprendemos que los mapas de progreso están presentes” (Docente B)***

Finalmente, se investigó con los docentes mexicanos si existía alguna actividad extraescolar que permitiera el afianzamiento de las competencias lectoras y, básicamente, lo que señalaron fueron las salidas a museos o asistencia a conferencias y, en el caso de una de las escuelas, un concurso que se da a nivel institucional; aunque las acciones que se generan dependen del interés y esfuerzo de cada profesor.

“Pues **cada maestro ha de determinar**, puede ser con conferencias, con museos, con obras de teatro, dependiendo de la materia, es a nivel personal, [...] hay quien decide “no” a mí me conviene mejor que investiguen en otro lado, en una biblioteca, queda a consideración del profesor” (Docente 1).

“**Si, si hay, visitas a museos, a lugares de autores, de escritores. De hecho está el concurso institucional** que es cada semestre, para segundo y para tercero, en primero no se da, [...] precisamente se concursa entre las 16 escuelas, en cada área, pero bueno ahí si se hacen exámenes estandarizados, para esta materia se redacta un texto expresivo que regularmente es el cuento, que es corto y, en tercero, se redacta un ensayo, aquí es a través de la redacción que medimos” (Docente 3).

#### E. Implementación de acciones para elevar la calidad educativa y el rendimiento en la prueba PISA

Implementar acciones para mejorar la calidad de la educación representa un reto para las instituciones educativas, más aún, si en el contexto escolar no se cuentan con los elementos necesarios para poder realizar una ejecución exitosa.

De ahí que se organizaran una serie de cuestionamientos referidos a las acciones generadas a nivel nacional y, específicamente, a las realizadas en las escuelas para incrementar los resultados educativos.

Los especialistas argumentaron que es difícil saber si las acciones generadas podrían influir en el aprendizaje de los estudiantes y en su desempeño en el área de Lenguaje y Comunicación, ya que la competencia lectora, es una competencia transversal que se fortalece durante el nivel básico y se acentúa en el medio. Además tiene que considerarse que para incrementar la calidad en la educación debe fortalecerse al colegiado (en su formación inicial y continua) y la función directiva, en el sentido de posibilitar una gestión que realmente implique una transformación escolar:

*“...si uno pensara en términos de calidad educativa como calidad y equidad, las acciones, en general, han sido fallidas, ha habido una serie de programas desde el retorno de la democracia que es el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media, después el programa Montegrande, hubo uno antes que ese que es el Programa de Liceos Prioritarios, todos apuntaban a ser una especie de programas focalizados para ayudar a mejorar el desempeño académico de los estudiantes en los Liceos más pobres y lo que conocemos de esos programas es que no han dado resultados, no han logrado transformar los procesos de las escuelas y tampoco han logrado obviamente impactar en los resultados de aprendizaje. [...] Además son muy complicadas de transformar porque tienen una naturaleza muy distinta a las escuelas básicas, en donde, hay un cuerpo de profesores más presente, más reducido, acá los profesores son los profesores taxis, que tienen unas horas en varios colegios, entonces es muy difícil armar un departamento por disciplinas, [...] entonces ahí tenemos un grave déficit que probablemente se resuelva con más financiamiento para tener a los profesores de planta” (Entrevista Dr. Treviño).*

*“Creo que en general la renovación curricular en Chile hace sentido, se modernizó a partir del año 90, toda la estructura curricular, sin embargo, recién ahora último se han empezado a agregar al currículo [...] estándares curriculares, entonces ahora se están definiendo no bajo el nombre de estándares [...] y los llamamos “mapas de progreso”, pero los mapas en definitiva son estándares que muestran digamos el nivel de competencia que los alumnos tienen que alcanzar [...]. No tengo duda de que **nuestro principal problema tanto en la enseñanza primaria, particularmente en la secundaria, tiene que ver con docentes y, por lo tanto, tiene que ver con la forma como las Universidades y, en parte el gobierno, han estado regulando la formación inicial de los docentes [...] y luego todo lo que rodea a la propia profesión docente**, las regulaciones, la organización del trabajo, la forma de evaluar a los docentes, todo está digamos todavía por hacerse, no sé yo creo que ahí tenemos todos los desafíos, digamos algunos de los cuales se han ido abordando pero básicamente ahí está la parte más crítica a nivel secundario” (Entrevista Dr. Brunner).*

*“Tenemos, una gestión en las escuelas municipales, bastante más rígida, más burocratizada, muchas veces el municipio no quiere gobernar a sus colegios, porque en el fondo le es muy difícil, le cuesta caro, no tiene los recursos ni*

*humanos ni materiales ni técnicos, con directores que tampoco tienen digamos facultades reales particularmente para el manejo del personal; [...] **tenemos un problema obviamente de dirección en los colegios, digamos de las funciones de los directivos, todo eso está todavía rezagado respecto de las necesidades del país y, por lo tanto, la gestión al interior de la escuela es relativamente débil, particularmente, en el sector municipal***” (Entrevista Dr. Brunner).

*“Tengo la impresión de que en Chile se ha hecho más en el nivel básico que en el nivel medio, en éste último veo muchísimas complejidades [...], si hay un cambio que se va a empezar hacer efectivo a partir del año 2014 y es que el nivel medio se va a empezar a considerar desde séptimo básico, eso para obligar a que tengan profesores especialistas en las distintas asignaturas y creo que eso es probable que impacte porque se veía que desde sexto básico en adelante había una especie de estancamiento del mejoramiento educativo, pero ahí **me sumo como a la incertidumbre de qué habrá sido lo que permitió dar el salto, no sé si es una suma de variables más bien sistémicas, más que acciones en el nivel medio, creo que es probable que haya habido acciones en el nivel básico y medio que hayan elevado, como es una competencia tan transversal (lectora) es posible que haya sido afectada en básica; así que no necesariamente son acciones directas en media sino que en todos los años anteriores***” (Entrevista Mtra. Meckes).

Referente a las acciones que se derivan de las evaluaciones a los estudiantes del nivel medio, se cuestionó al Dr. Brunner sobre la utilidad de la prueba PISA para comprender el sistema educativo, él arguye que es una prueba valiosa pero no permite vislumbrar la situación de un sistema complejo, ya que a nivel nacional no se cuentan con las herramientas necesarias para poder analizar toda la información que genera, por lo que sugiere fortalecer las capacidades del país en investigación así como presionar a la OCDE para tener en cuenta los problemas propios de cada sistema latinoamericano:

*“Creo que en realidad es una prueba extraordinariamente valiosa, aunque nosotros en América Latina (en mayor o menor grado), **tenemos un problema** que no tienen los países desarrollados que participan de la OCDE y **es nuestra poca capacidad de utilizar los datos y de investigar a partir de ellos y de generar conocimiento aplicado digamos relevante para el docente, para los directivos y para la formulación de políticas; tenemos mucho más información que la que somos capaces de absorber [...], uno se da cuenta que países como Canadá, tienen una enorme capacidad y dedican varios millones de dólares cada vez que aparece PISA para producir informes, acá fuera de la discusión en la prensa y de que la gente digamos disputa en torno a los resultados durante una semana, después desaparece el tema de la opinión pública** y si uno mira qué es lo que está ocurriendo, si acaso efectivamente los investigadores están trabajando con los datos encuentran que hay muy poco”.*

*“...lo que tenemos que hacer es fortalecer nuestras propias capacidades endógenas en el país de investigación; generar redes como el GIPP (Grupo Iberoamericano de PISA) que nos permitan trabajar a nivel regional o en este caso Latinoamericano para poder juntar nuestras precarias capacidades y a través de la suma de ellas tener una fuerza mayor para poder pensar, interpretar, trabajar y digamos proponer políticas a partir de los datos”.*

*“Sé que parte de la filosofía de la gente que dirige PISA, es que a todos los países les conviene compararse con los líderes y que por lo tanto “no reclamen” y eso no hace sentido, o sea, una parte está bien que nos comparemos pero también tenemos derecho a decirle a los equipos de la OCDE ahora “dedíquense un poco a mirar los problemas propios que son tan distintos de este tipo de países, que tienen una tercera parte o una cuarta parte del ingreso per cápita de los otros, que tienen altos niveles de desigualdad, que no existen en los países de ustedes”, también digamos toda la capacidad y la experiencia de análisis que está dentro de OCDE debiera no sólo a estas alturas responder a los países de vanguardia sino que también responder a los países latinoamericanos” (Entrevista Dr. Brunner).*

Por su parte, los docentes en Chile opinan que las acciones generadas por el gobierno funcionan y repercuten en el aprendizaje de los estudiantes siempre y cuando haya una reflexión colegiada en cada colegio:

*“Yo creo que sí, que funcionan, tal vez las Jornadas de Análisis no son en el mejor momento porque son siempre o después que terminaste la jornada escolar; [...] en cuanto a las Asesorías Pedagógicas Externas que nosotros hemos trabajado siento que si han servido mucho porque también se nos han ido abriendo otras gamas de poder trabajar, de poder hacer otras cosas” (Docente A).*

*“...todo sirve, todo lo que vaya en beneficio de mejorar los aprendizajes, de informar” (Docente C).*

De igual forma, se inquirió a los docentes mexicanos sobre las acciones que se generan al interior de sus escuelas y las respuestas muestran que hay pocas propuestas institucionales:

*“es que es a la inversa, en realidad el profesor es quien propone a la Secretaría Académica que tiene para este año” (Docente 1).*

*“La institución le da mucha importancia a participar en concursos nacionales, está el “Concurso de la Ciencia para Todos”, entonces eso la institución lo pone a veces como casi “obligatorio” [...] pero eso depende del docente, [...] el principal obstáculo para estas propuestas es el “maestro”, aquí el maestro no quiere trabajar, si tú tienes 200 alumnos tienes que revisar 200 reseñas y no una vez sino a la mejor 2 o 3 veces, entonces eso es en cantidad de horas, es mucho trabajo, entonces regularmente los maestros le damos la vuelta, le huimos” (Docente 3).*

Un punto central dentro de los cuestionamientos, fue el referido a la prueba PISA y a las modificaciones que pudieran tener los docentes mexicanos y chilenos en su práctica con esta evaluación, como se puede apreciar los docentes chilenos cuentan con un mayor manejo de la información, aunque en ninguno de los dos países se aseveró que se desarrollen estrategias específicas para obtener mejores resultados.

Tabla 11. Cuadro comparativo “Implementación de Acciones”	
MÉXICO	CHILE
<b>“LA PRUEBA PISA Y LO QUE EVALÚA”</b>	
<p><i>“No, con precisión no, pero si me lo gustas decir” (Docente 1).</i></p> <p><i>“Tengo una idea, de que es un examen de lectura pero hasta ahí la verdad” (Docente 2).</i></p> <p><i>“En si a nivel internacional, es más representativa la prueba PISA, aquí se le da mucha relevancia al ENLACE” (Docente 3).</i></p>	<p><b>“Sé que es una evaluación externa, que mide como estamos a nivel nacional y a nivel mundial, específicamente no recuerdo bien lo que mide, creo que medía el área de comprensión de lectura, medía habilidades específicamente, no sé si estoy equivocada” (Docente A).</b></p> <p><b>“...sabemos que de alguna manera influye en la elaboración del mismo SIMCE o las mismas pruebas modelo de comprensión lectora que propone el ministerio para poder hacer diagnostico” (Docente B).</b></p> <p><b>“Sé que es internacional, ahora los cánones no los manejo” (Docente C).</b></p>
<b>“CONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS DEL PISA”</b>	
<p><i>“Realmente “no”, supongo que eso lo debe conocer la Dirección General a través de obviamente de los cuadernos” (Docente 1).</i></p> <p><i>“No, la verdad que tiene rato que no veo los resultados” (Docente 3).</i></p>	<p><b>“Respecto a los resultados nosotros tuvimos como una tarde de reflexión en el área de lenguaje, nosotros trabajamos con todo los resultados, con pruebas acumulativas, con prueba SIMCE, con pruebas de nivel, con todas la mediciones nosotros revisamos el porcentaje de la alumna, donde falló, hacemos ensayos de SIMCE que son sin nota, para que la chica vaya sabiendo dónde está, en qué nivel está y ahí poder ir mejorando el trabajo” (Docente A).</b></p> <p><b>“Si, pero porque estoy estudiando” (Docente B).</b></p>
<b>“MODIFICACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LA PRUEBA”</b>	
<p><i>“De manera personal “no”. Y desconozco si alguna compañera ha participado, entonces ahí si no podría contestarte” (Docente 1).</i></p> <p><i>“Que yo sepa en este plantel no se ha aplicado la prueba PISA, el ENLACE si se hace cada año” (Docente 3).</i></p>	<p><b>“Nosotros trabajamos, no hay así como “chiquillos hoy vamos a trabajar para eso, para subir”, hay harto trabajo en el taller de Lenguaje pero es porque estamos con un proyecto de escuela trabajando, no específicamente para la PISA ni para SIMCE, estamos trabajando en favor de la alumnas. [...] Yo no quiero domesticar al niño, yo lo quiero educar, quiero otra cosa, que sea integral” (Docente A).</b></p>

	<p><b>“Nosotros no preparamos estudiantes para la competición, de hecho nosotros tenemos pésimo y malos resultados de las pruebas estandarizadas, porque nosotros tenemos una población con más de una 90% de vulnerabilidad, concursos muy heterogéneos, por lo tanto aspirar al estándar sería una negligencia en tanto hay un montón de otras necesidades que como formadores debemos de cubrir” (Docente B).</b></p> <p><b>“...el periodo de reforzamiento es todo el año, ahora la gracia es como te digo, si tus has tenido en básica a los niños, conoces a tus colegas, sabes cómo trabajan, la gracia es que esos niños que salen de octavo, sigan aquí en primero medio, entonces tú sabes lo que tienes, sabes el material humano pero si esos niños se van y llega gente de otros colegios que vienen con mala base, cuesta ponerlos al día” (Docente C).</b></p>
--	---

Finalmente, se preguntó tanto a especialistas como a docentes de México y Chile lo que propondrían para mejorar los aprendizajes y el desempeño de los estudiantes y *todos* coinciden en la necesidad de fortalecer las capacidades docentes, el mejorar las condiciones de trabajo dentro del aula, el contar con mayores recursos económicos y, en algo central, como lo es la “reflexión de todos los actores que integran los sistemas educativos”.

<p align="center"><b>Tabla 12. Cuadro comparativo “Implementación de Acciones”</b> <b>“PROPUESTAS PARA LA MEJORA”</b></p>
<p><b>ESPECIALISTAS</b></p> <p><i>“Hay dos temas cruciales, uno es el <b>financiamiento público de la educación</b> [...]; ahora el dinero no lo soluciona todo, <b>lo que necesitamos es focalizar el financiamiento en la construcción de capacidades docentes y directivas y organizacionales de las escuelas, [...]</b> necesitamos crear cuerpos docentes más estables y que reciban apoyos directos para mejorar sus prácticas” (Entrevista Dr. Treviño)</i></p> <p><i>“Lo que requiere el sistema a esta alturas es <b>fortalecer sus capacidades internas</b>, digamos acá hay la tendencia a seguir un poco el discurso de los países centrales de que todo consiste en seguir poniendo más y más presión a los sistemas, a través de los estándares, de las pruebas, de la participación en exámenes internacionales, de modo tal como que uno va a tirar al sistema hacía arriba en función del máximo de exigencia y la verdad es que los sistemas no pueden responder más allá de sus capacidades, y <b>lo que a nuestros países les falta son “capacidades”, para diseñar mejores políticas, para evaluar las políticas, para fortalecer las capacidades docentes, las capacidades directivas y, finalmente, capacidades económicas;</b> [...] entonces, junto con crear las capacidades humanas, las capacidades de gestión, tenemos que crear mayor capacidad financiera y tener prioridades claras” (Entrevista Dr. Brunner).</i></p> <p><i>“...si no se interviene en la <b>calidad de la formación de los profesores inicial y continua</b>, es</i></p>

probable que [...] en el fondo con esa falta de claridad, de estrategia es muy difícil que se logre avanzar y realmente mejorar, entonces creo que a parte de esas condiciones más sociales más estructurales, creo que es crítico el factor de la condición de los profesores” (Entrevista Mtra. Meckes).

#### DOCENTES CHILENOS

“Creo que hay que trabajar mucho lo que es la retórica, el manejo de la lengua, del habla, mantener primero el discurso, primero es súper importante que las chicas tengan un discurso claro, como enfrentarse al discurso y yo creo que centrarnos en un trabajo más didáctico” (Docente A).

“**Propondría una mayor apertura hacia la reflexión docente**, porque finalmente va a sonar muy de baby pero es en el aula donde comienzan los cambios educativos, **darle prioridad a la evaluación y contemplarla como una parte más dentro de la planificación**” (Docente B).

“Personalmente, **sería bueno que enseñanza media tuviera su propio local**, para mí sería interesante porque mejoraría enormemente la calidad de los aprendizajes porque tú te diste cuenta, acá estaban haciendo ruido y lo mismo pasa con los niños” (Docente C).

#### DOCENTES MEXICANOS

“**Necesitamos más tiempo y reducción de alumnos**, no es pedagógico trabajar con 50 alumnos, no podemos atenderlos, mentira que pudiéramos hacerlo, sólo hacemos malabares y mucha buena voluntad” (Docente 1).

“**Grupos más pequeños; revisión del temario** porque hay unos temas que ya no son tan actuales” (Docente 2).

“**Tomar en serio el aspecto de la capacidad de leer y entender**, [...] aquí el problema es el que los guía, que en este caso es el maestro, porque a veces dudamos que sepa leer o escribir. **Hay una cuestión de orgullo profesional, entonces nosotros sabemos que muchos maestros tienen problemas de redacción y son pocos los que vienen y preguntan, más bien dicen “yo soy ingeniero”** [...] y realmente la prioridad del “maestro es el maestro” no el alumno, pero así es, aquí lo vemos, **finalmente los maestros dicen “vas a ser ingeniero no te hace mucha falta saber leer o escribir”** pero el leer y entender es básico no sólo para la escuela sino para la vida” (Docente 3).

El contar con los datos precedentes permite realizar un análisis general de la situación educativa de los países estudiados.

Primero, se observa que existe una gran dificultad para definir el concepto de calidad y que un error frecuente que tienen los gobiernos es utilizarla como sinónimo de *resultado*, puesto que la evaluación debe recuperar múltiples factores para poder dar cuenta del estado en el que se encuentra la educación y, concretamente, el aprendizaje de los estudiantes; especialmente, cuando se cuentan con poblaciones y escuelas tan heterogéneas, donde los resultados no dependen únicamente de lo que suceda en el aula. Más aún, si se comparan los resultados educativos, puesto que esto no debe ser el fin único de la evaluación y

aunque se reconoce que se derivan de ésta, cambios a nivel de política educativa, en ambos países se olvida al actor central “el estudiante” (no a nivel del discurso sino en la realidad de las aulas), sobre todo, en México donde no hay una política que impacte a toda la oferta educativa, de ahí que se requiera la formulación de políticas y recursos coherentes.

*Segundo*, los modelos de gestión que se generan, en ocasiones, son inoperantes por las condiciones institucionales, ya sean humanas, materiales o financieras; además lo que México y Chile requieren es de una gestión pedagógica y no sólo administrativa, la cual tendría que estar fundamentada en una gestión eficiente donde se consideren a todos los actores involucrados en el funcionamiento escolar y se comparta una visión y estrategias viables a desarrollar, ya que de poco servirá cualquier propuesta de transformación si los agentes que podrían posibilitar el cambio no están dispuestos a mejorar su práctica.

*Tercero*, la evaluación de estudiantes y docentes es un proceso complejo que requiere de regulación, dado que no existen criterios particulares para cada sistema, debe tomarse en cuenta el contexto y buscar mecanismos de legitimación para las valoraciones, debido a que la percepción que se tiene en México y Chile es que las pruebas que se realizan, específicamente, las realizadas a docentes, carecen de objetividad, por lo que se convierten en procesos poco virtuosos que apuntan por enmascarar la realidad. De ahí que los gobiernos tendrían que generar alternativas no sólo de análisis sino de acción para recuperar la información que arrojan las pruebas, porque de poco sirve saber que se está mal sino hay líneas bien definidas que permitan la orientación de los actores.

*Cuarto*, las transformaciones curriculares que ambos países han enfrentado desde los años noventa no han tenido el impacto esperado, aunque existen grandes diferencias en el proceso educativo que se da en México frente al que se desarrolla en Chile, esencialmente, en el énfasis que se da en éste último por formar en competencias, además del tiempo con el que se cuenta para



implementar otras acciones para fortalecer la competencia lectora. Aunque esto no depende sólo de las condiciones curriculares y temporales sino también del interés del cuerpo colegiado y del apoyo institucional para mejorar los aprendizajes.

*Quinto*, no se puede aseverar que una acción es más eficaz que otra porque la efectividad dependerá de la implementación y ésta de los medios con lo que se cuenten dentro de los centros escolares; además existen factores socioculturales y económicos que pueden determinar el rumbo del proceso educativo. Lo que sí puede hacerse es poner el acento en el fortalecimiento de las relaciones colegiadas, de los procesos reflexivos, del aprendizaje individual y de la experimentación de nuevas acciones para mejorar los procesos educativos.

*“Una organización que aprende es aquella que tiene una competencia nueva, que le capacita para –aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente- procesar la información, corregir los errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo. Cuando las consecuencias de una estrategia de acción son como el agente que esperaba, hay una congruencia entre intención y resultados, y la teoría en uso de agente queda confirmada. Pero si las consecuencias de una acción son inesperadas, detectando un “error”, entendido como el descubrimiento de falta de correspondencia entre intenciones y consecuencias actuales, conduce a su corrección” (Bolívar, 2000: 26).*

## Conclusiones

A lo largo de esta investigación se han abordado aspectos que permiten reflexionar sobre la importancia de la política educativa para cualquier país latinoamericano, especialmente, si se busca incrementar la calidad en sus procesos formativos. Se reconoció, que si bien la visión de los organismos internacionales constituye un punto medular para la construcción de acciones educativas, se requiere de un análisis profundo y consciente de parte de los gobiernos, donde se generen políticas “no” contradictorias respecto a las condiciones operantes de cada sistema, mismas que focalicen las necesidades reales de la sociedad y su medio.

Asimismo, para la construcción de dichas políticas tendrían que contemplarse las condiciones económicas y sociales de la población en cuestión, de poco sirve una política que no puede implementarse; por lo que deben formularse estrategias compensatorias para brindar una mejor educación, por ejemplo, las referidas a la salud y la alimentación de los estudiantes, situación que permitiría una conjugación de acciones encaminadas hacia un fin común; sería un grave error creer que por sí misma una acción logrará cambios radicales, más aún, cuando están arraigados *hábitos educativos* que poco favorecen a la formación de los sujetos.

Ahora bien, lo que sucede en la realidad de las aulas se presenta como un escenario complejo y un tanto difícil de delimitar, puesto que los actores que están encargados de propiciar un proceso educativo eficiente y eficaz son heterogéneos (sobretudo, en el nivel medio), no sólo por su formación profesional sino también por la concepción de lo que entienden y quieren de la educación; “transmitir información” no es el fin, se debe apuntar por la consolidación de aprendizajes duraderos en los estudiantes, producto de una práctica comprensiva y reflexiva:

Aprender es el objetivo y enseñar es un medio para alcanzar ese fin. Los docentes nunca deben olvidar ese objetivo [...]. (Su enseñanza) tiene que ver con “circunstancias” que conducen al aprendizaje [...]. (Estas circunstancias) se refieren al entorno inmediato al aprendizaje” Finkel (2000).

Aunado a esto, están las propias condiciones institucionales de los centros educativos, que en ocasiones más que posibilitar una formación de calidad, se convierten en una carga para los docentes y los directivos, ya sea por el clima de trabajo que se instituye al interior de éstos, las excesivas cargas administrativas o por la falta de formación de alguno de los agentes educativos, lo que impide la consolidación de una educación integral.

De ahí la necesidad de crear mecanismos para fortalecer el *liderazgo educativo* en las escuelas, en muchas ocasiones y como lo manifiestan los especialistas, los directores carecen de las competencias elementales (fomentar la creación de nuevas ideas, establecer el logro de objetivos y metas, guiar y orientar asertivamente, delegar tareas y responsabilidades, conciliar y mediar) para poder orientar el trabajo escolar y coordinar el personal, lo que constituye una tarea pendiente para las autoridades educativas.

Al respecto, los profesores arguyen que lo que sucede en la mayor parte de las instituciones es que los directores se enfocan más a lo administrativo y olvidan generar acciones pedagógicas para orientar el quehacer docente. Bajo este tenor, el fortalecimiento de la función directiva contribuiría a mejorar el clima escolar, es decir, que si lo que se pretende es concretar cualquier proyecto educativo, las primeras acciones que se requerirían serían, por un lado, reestructurar el sistema de gestión, contemplando los distintos niveles de concreción: educativo (sistema), institucional (estructura), escolar (comunidad) y pedagógico (aula) y, por el otro, posibilitar el fortalecimiento profesional.

Además, es necesario reconocer que el liderazgo tiene que ser “compartido” y que cada actor lo tendría que asumir en su campo de acción, por lo tanto, *el maestro también debe fungir como un líder en su aula*.

También se encuentra que la malla curricular no propicia una conexión entre los aprendizajes, lo que evidencia una fragmentación del conocimiento y desdibuja la

tan sonada formación integral de los estudiantes, la idea entonces sería generar un *enfoque globalizador*, entendiendo que éste implica integrar las distintas miradas del conocimiento para poder entender la realidad y funcionar dentro de ésta.

Estos factores, sin duda, repercuten en el desempeño de los estudiantes en las pruebas a las que es sometido; además tiene que considerarse que en el caso del PISA, la evaluación no da cabal cuenta del sistema, si no de lo que el estudiante es capaz de poner en juego en ciertas situaciones, independientemente si esas habilidades para resolver problemas se derivaron del proceso educativo que se da durante la trayectoria escolar.

Por lo que el objetivo no es “domesticar a los educandos para responder a una evaluación”, se tendría que generar en cada escuela una propuesta de planeación viable para orientar la construcción de las competencias básicas que cualquier sujeto debiera desarrollar, tomando como base los resultados que se derivan de las valoraciones (porque en la actualidad poco se hace con esta información) y el trabajo cotidiano dentro de las clases.

Existe como necesidad imperante el considerar las limitantes pero también las posibilidades de crecimiento en cada centro escolar, ciertamente el análisis que se hace con referencia a la política y al cómo se implementa en el contexto educativo evidencia que existe un desfase entre lo que los hacedores de política formulan y lo que en realidad requieren las escuelas; muchas de estas políticas centralizan lo cognitivo pero olvidan lo actitudinal, “lo humano”, se concentran tanto en el aprovechamiento del tiempo para mejorar el rendimiento que se olvida “el aprendizaje”, el reto entonces radica en cómo lograr *crear* al interior de los colegios “*comunidades de aprendizaje que aprendan a través de la transversalidad y el respeto a la diversidad de los actores*”.

Se considera, a partir de los datos recabados, que no existen recetas para modificar una realidad, que a pesar de que a nivel internacional se emitan recomendaciones, el cambio provendrá de la convicción que tengan los actores educativos al interior de cada institución y la capacidad para formular propuestas para la mejora. Es decir, el verdadero cambio debe darse desde lo *micro*, recuperando la esencia de la educación “formar seres humanos que puedan interactuar y vivir en su sociedad”, instituyendo organizaciones educativas que aprendan y se transformen.

*"No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos"*

*Paulo Freire, 1999*

## Fuentes de información

### *Libros*

ABOITES, Hugo (2012). **La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)**. México: UAM/CLACSO.

ALCÁNTARA, Manuel, PARAMIO, Ludolfo, FREIDENBERG, Flavia y DÉNIZ, José (2008). **Reformas económicas y consolidación democrática (1980-2006)** en Historia Contemporánea de América Latina, Vol. VI: 1980-2006. España: Síntesis.

BONAL, Xavier (compilador) *et al.* (2007) **Globalización y educación. Textos fundamentales**. Argentina: Miño y Dávila srl.

BRASLAVSKY, Cecilia, *et. al.* (2000). **Cuaderno de la OEI. Educación Comparada**. España: OEI.

CALDERÓN, Jaime (*Coord.*) (2000). **Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada**. México: UPN, SEC, PyV.

CANO, Wilson (2001). **Soberanía y política económica en América Latina**. Costa Rica: LUR.

CARIOLA, Leonor; CARES, Gabriela y LAGOS, Emma (*Coord.*) (2009). **¿Qué nos dice PISA sobre la evaluación de los jóvenes en Chile?** Chile: MINEDUC-SIMCE

CASANOVA, María Antonia (2004). **Evaluación y calidad de centros educativos**. Madrid: La Muralla.

COX, Cristián (2003). **Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile**. Chile: Editorial Universitaria.

DUCOING, Patricia Coord. (2003). **Sujetos, Actores y Procesos de Formación. Tomo 1: Formación para la investigación los académicos en México: actores y organizaciones.** México: COMIE. Vol. 8 Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002.

FINDEL, Donald (2009). **Dar clases con la boca cerrada.** España: PUV.

FREIRE, Paulo (1999). **Política y Educación.** México: Siglo XXI.

GANIMIAN y SOLANO (2011). **¿Están al nivel? ¿Cómo se desempeñaron América Latina y el Caribe en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA)?** PREAL: Estados Unidos.

GÓMEZ, Margarita (1995). **La lectura en la escuela.** México: SEP.

INCE (2001). **Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto Pisa 2000.** Madrid: INCE.

INEE (2010). **México en PISA. 2009.** México: INEE.

INEE (2011). **La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011.** México: INEE.

MARQUEZ, Ángel (1972). **Educación Comparada: Teoría y metodología.** Buenos Aires: El Ateneo.

MEDINA, Manuel (1976). **Las organizaciones internacionales.** Madrid: Alianza Editorial.

MIGUÉLEZ, Miguel (2004). **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. México: Trillas.

MORDUCHOIEZ, Alejandro (2006). **Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran**. Buenos Aires: UNESCO.

MORENO, Juan Carlos y ROS, Jaime (2010). **Desarrollo y crecimiento en la economía mexicana. Una perspectiva histórica**. México: FCE.

NORIEGA, Margarita (Coord.) (1997). **Políticas educativas nacionales y regionales: Tomo 3**. México: UPN/COMIE.

PEDRÓ, Francesc *et. al.* (1998). **Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada**. España: Paidós.

PEREYRA, Miguel A.; KOTTHOFF, Hans-Georg y COWEN, Robert (2011). **PISA under examination. Changing knowledge, changing tests and changing schools**. Rotterdam: Sense Publishers.

PERRENOUD, Philippe (1997). **Construir competencias desde la escuela**. Santiago de Chile: JC Sáez.

ROBLES, Héctor (Coord.)*et. al.* (2009). **Panorama Educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional: Educación Básica**. México: INEE.

SANTOS, Miguel Ángel (2000). **Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

SCHRIEWER, Jürgen y PEDRÓ, Francesc (1993). **Manual de Educación Comparada. Volumen II. Teorías, investigaciones y perspectivas**. Barcelona: PPU.



SCHRIEWER, Jurgen (2002). **Formación del discurso en la Educación Comparada**. Barcelona: Pomares.

SENADO DE LA REPÚBLICA, CÁMARA DE DIPUTADOS, OEI *et. al.* (2002). **La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación**. México: Porrúa.

UCE (2007). **Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector de Lenguaje y Comunicación: Mapas de Progreso de Lectura**. Chile: MINEDUC.

UNESCO (2008). **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa**. Chile: UNESCO/LLECE.

UNESCO (2011). **Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de seguimiento de la ETP en el mundo 2011**. Francia: UNESCO.

URQUIDI, Víctor L. (2005). **Otro siglo perdido. Las políticas de desarrollo en América Latina (1930-2005)**. México: FCE/ COLMEX, FHA.

VILLA LEVER, Lorenza en ARNAUT, Alberto y GIORGULI, Silvia (2010). **Los grandes problemas de México: Tomo VII "Educación"**. México: COLMEX.

ZORRILLA, Margarita y VILLA LEVER, Lorenza (2003). **La investigación educativa en México 1992-2002: Políticas Educativas**. México: COMIE.

*Documentos oficiales y revistas*

BELLO, María (1999). **La calidad de la educación en el discurso educativo internacional**. Dossier "Calidad de la educación" en *Revista Acción Pedagógica* Vol. 8 N. 2.

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL (2004). **Ley 19.961 sobre evaluación docente**. Chile: Ministerio de Educación.

BRAVO, Tonatiuh (2012). Ponencia "**Calidad de la enseñanza y modelos educativos**" en Foro de las Universidades Públicas en América Latina: el debate necesario. UAM Xochimilco junio 12, 2012.

DE LA FUENTE (2011). **Otro Chile es posible** en *Revista Le Monde diplomatique*. Chile: Aún creemos en los sueños.

DONOSO, Sebastián (2004). **Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis** en *Estudios Pedagógicos (2004)*, Vol. XXXI, N° 1, Chile: Universidad Austral de Chile.

HERNÁNDEZ, Gregorio (1994), "**Reformas educativas recientes y nueva Ley de educación**", en *Revista Educación de Adultos* Núm. 17, 18 y 19, México: INEA/SEP.

NACIONES UNIDAS (2008). **Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2008**. Nueva York: Naciones Unidas.

OCDE (2002). **Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados**. Francia: OCDE.

OREALC-UNESCO (2004). **PRELAC, un trayecto regional hacia la Educación para Todos. Panorama socioeducativo: cinco visiones sugerentes sobre América Latina y el Caribe**. Revista Año 1 Número 0, agosto 2004. Chile: OREALC- UNESCO.

*Electrónicas*

AEDO, Cristian (2000). **Educación en Chile: evaluación y recomendaciones de política** en [fen.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2010/07/inv125.pdf](http://fen.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2010/07/inv125.pdf) Junio 2013.

Agencia de Calidad de la Educación (2013) **¿Qué es el SIMCE?** en <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/> Mayo 2013.

ALCÁNTARA, Armando (s/a). **25 años de política educativa en México**. México: IISUE-UNAM en: [http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&Itemid=26&gid=29&orderby=dmdatecounter&ascdesc=DESC](http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&Itemid=26&gid=29&orderby=dmdatecounter&ascdesc=DESC) Marzo 2011.

ANDARA, Abraham (2007). **La segunda generación de Reforma del Estado y su efecto en la administración pública local de América Latina** en *Revista Provincia N° 7, enero-junio 2007* en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/555/55501704.pdf> Febrero 2013.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2012) **¿Qué hacemos y por qué evaluar?** en <http://www.iadb.org/es/temas/educacion/evaluacion,6978.html> consultado junio 2012.

BANCO MUNDIAL (2004). **Seguimiento y evaluación: instrumentos, métodos y enfoques**. Estados Unidos de América: Banco Mundial en [siteresources.worldbank.org/EXTEVACAPDEV/.../ME\\_Spanish.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EXTEVACAPDEV/.../ME_Spanish.pdf) consultado julio 2012.

BANCO MUNDIAL (2012.a) **Comunicado de prensa N°:2012/297/DEC** en <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/NEWSSPANISH/0,,contentMDK:23130099~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074568,00.html> marzo 2014.

BANCO MUNDIAL (2012) **¿Quiénes somos?** en <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/QUIENESSOMO S/0,,contentMDK:20191733~menuPK:60001939~pagePK:64057863~piPK:242674~theSitePK:263702,00.html> consultado mayo 2012.

BÁSICA (2013). **Programa Escuelas de Calidad** en <http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=Objetivos> Julio 2013.

BÁSICA (2013). **Propuesta Pedagógica del Programa Escuelas de Tiempo Completo** en <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/start.php?act=propuestaacademica> Julio 2013.

CAMARA DE DIPUTADOS (2012). **Reforma a la fracción II y V del artículo 3** en *Diario Oficial de la Federación 9 febrero de 2012* en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_201\\_09feb12.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_201_09feb12.pdf) Diciembre 2012.

CARNOY, Martín y DE MOURA, Claudio. **¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?** Documento de trabajo BID en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=364089> Abril 2011.

CASILDA, Ramón (2004). **América Latina y el Consenso de Washington** en *Boletín Económico de ICE N. 2803*, 26 de abril al 2 de mayo del 2004 en [http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/14120/original/America\\_Latina\\_y\\_el\\_consenso\\_de\\_Washington.pdf](http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/14120/original/America_Latina_y_el_consenso_de_Washington.pdf) Mayo 2013.

DGB (s/a). **Bachillerato General** en <http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html> Septiembre 2010.

Ecofinanzas (s/a). **Diccionario de Economía** en <http://www.eco-finanzas.com/diccionario/A/ACELERACION.htm> Mayo 2013.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan y CONCHA, Carlos (2009). **Jornada Escolar Completa: la Experiencia Chilena** en <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf> Julio 2013.

IEESA (2012). **La Educación Básica en México en el nuevo milenio** en [http://www.ieesa.org.mx/Datos/La\\_Educacion\\_en\\_Mexico\\_en\\_el\\_Nuevo\\_Milenio\\_2000\\_a\\_2010.pdf](http://www.ieesa.org.mx/Datos/La_Educacion_en_Mexico_en_el_Nuevo_Milenio_2000_a_2010.pdf) Marzo 2013.

MAGGI, Claudio y MESSNER Dirk (2013). **Chile: ¿un caso modelo? Desafíos en los umbrales del siglo XXI** en [www.meso-nrw.de/modelo.pdf](http://www.meso-nrw.de/modelo.pdf) Mayo 2013.

MARQUÉS, Pere (2011). **Calidad e innovación educativa en los centros** en <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm> consultado mayo 2012.

MARTÍNEZ, Felipe (2001). **“Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2011”** en *Revista Iberoamericana de Educación* Núm. 27: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm> Abril 2011.

MINEDUC (2013). **Jornada Escolar Completa: aspectos generales** en [http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info\\_guia/guia\\_jorn.pdf](http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_jorn.pdf) Agosto 2013.

MONSERRAT, Heliana y CHÁVEZ, María (2003). **Tres modelos de política económica en México durante los últimos sesenta años** en *Revista de la DCSH “Análisis Económico”* Vol. XVIII. México: UAM Azcapotzalco en <http://www.analiseconomico.com.mx/autores.html> Diciembre 2010.

OCDE (2010). **Perspectivas OCDE 2010. México: políticas clave para un desarrollo sostenible** en <http://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf> Julio 2013.

OCDE (2011). **Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile** en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es> Agosto 2013.

OCDE (2012). **El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve** en <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> Diciembre 2012.

OCDE (2012.a). **History** en [http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en\\_36734052\\_36761863\\_36952473\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en_36734052_36761863_36952473_1_1_1_1,00.html) consultado mayo 2012.

OCDE (2012.b). **Países miembros** en [http://www.oecd.org/document/62/0,3746,es\\_36288966\\_36287974\\_42775230\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/62/0,3746,es_36288966_36287974_42775230_1_1_1_1,00.html) consultado mayo 2012.

OCDE (2012.c). **Perspectivas OCDE 2012. México: Reformas para el cambio** en <http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf> Julio 2013.

OEI (2004). **Enciclomedia: documento base** en [http://www.oei.es/quipu/mexico/documento\\_enciclomedia.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/documento_enciclomedia.pdf) Agosto 2013.

OEI (2008). **La Reforma Integral de Educación Media Superior** en [http://www.oei.es/pdfs/reforma\\_educacion\\_media\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf) Diciembre 2011.

PADILLA, Elías (1995). **La memoria y el olvido. La dictadura militar chilena 1973-1970** en <http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/investig/lamemolv/memolv00.htm#u> p Mayo 2013.

PIZARRO, Marcelo (Coord.). **Minuta ejecutiva: Evaluación de Programas Gubernamentales.** Programa “Programa de Mejoramiento Educativo (PME) de Enseñanza Básica y Media 2010 en [http://www.dipres.gob.cl/574/articulos-64126\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/574/articulos-64126_doc_pdf.pdf) Marzo 2013.

RED GENÉRICA (2011). **Síntesis de la Ley de la Calidad y Equidad de la Educación** en <http://www.redgenerica.cl/fotos/calidadyequidad.pdf> Julio 2013.

RIEB (2013). **La Reforma Integral de Educación Básica** en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb> Julio 2013.

ROJAS, Margarita; MANRÍQUEZ, Germán; GATICA, Yanira y SALCEDO, Pedro (2004). **Curso de UML (Lenguaje de Modelado Unificado). Multiplataforma Adaptativo Basado en la Teoría de Respuesta al Ítem** en *Revista Ingeniería Informática, Edición Número 10, Agosto 2004* en <http://www.inf.udec.cl/~revista/ediciones/edicion10/psalcedo01.pdf> Julio 2012.

SEP (2011). **ENLACE 2011 Educación Básica y Media Superior: información básica** en [www.enlace.sep.gob.mx/.../2011/ENLACE2011\\_InformacionBasica.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/.../2011/ENLACE2011_InformacionBasica.pdf) Mayo 2013.

SIMCE/ Gobierno de Chile (2011). **Políticas y propuestas de acción para el desarrollo de la educación chilena** en <http://www.gob.cl/especiales/politicas-y-propuestas-de-accion-para-el-desarrollo-de-la-educacion-chilena/> Agosto 2011.

Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (2014). **Principales cifras del Sistema Educativo de la República Mexicana 2005 a 2012** en [http://www.sniesep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html) Marzo 2014.

Síntesis de la Legislación Europea (2012). **Definición países candidatos a la adhesión** en

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/glossary/applicant\\_countries\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/applicant_countries_es.htm) Mayo 2012.

UNESCO (2010). **Datos mundiales de educación** en <http://www.ibe.unesco.org/en.html> Marzo 2011.

UNESCO (2012) **¿Qué es la UNESCO?** en <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/> consultado mayo 2012.

UNESCO (2013). **Estadística, evaluación e innovaciones** en [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL\\_ID=7732&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=7732&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) consultado febrero 2013.

UNESCO (2014). **Enfoque por competencias** en <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html> consultado marzo 2014.



# ANEXOS

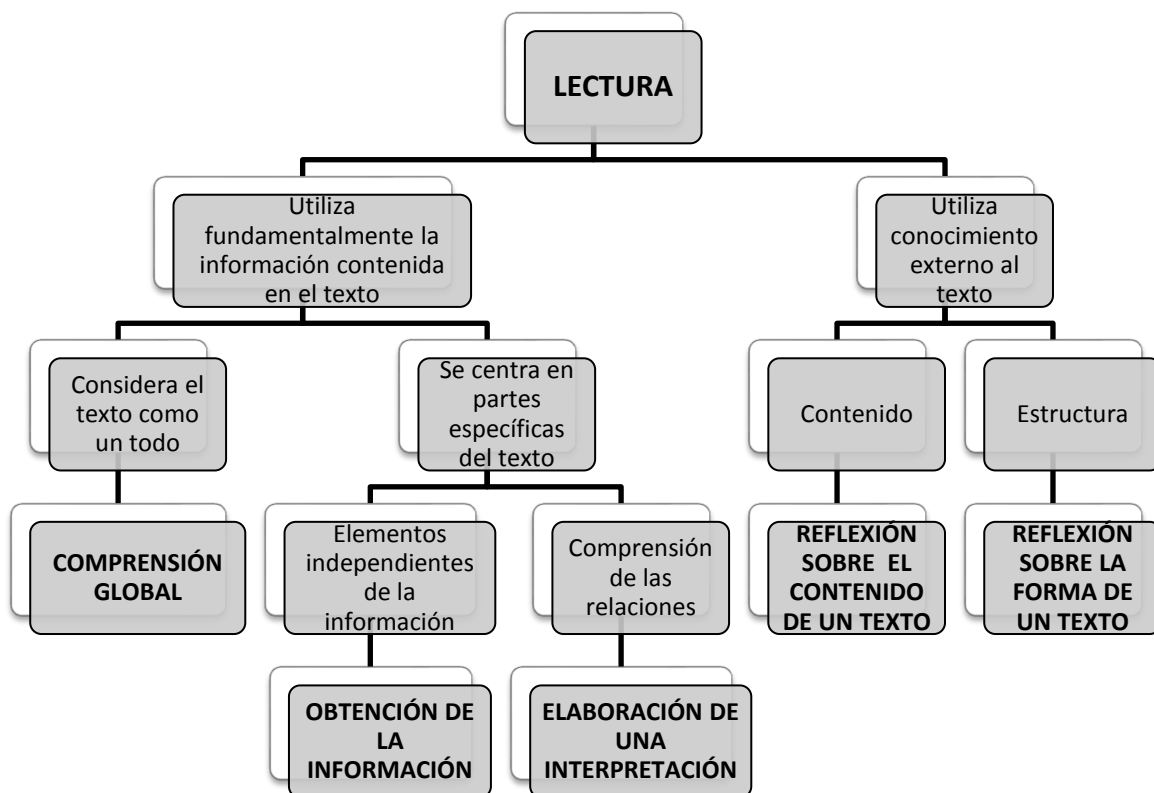
# Anexo 1. Cuadro “Principales Cifras del Sistema Educativo de la República Mexicana 2005-2012”

Principales cifras del Sistema Educativo de República Mexicana									
Indicador Educativo <sup>1/</sup>	(*)	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011 p/ <sup>2/</sup>	2011-2012 e/ <sup>2/</sup>	2012-2013 e/ <sup>2/</sup>
<b>Tot del Sistema Educativo</b>	AL	32,312,386	32,956,583	33,447,443	33,609,314	33,976,261	34,384,971	34,895,427	35,404,946
<b>Educación Básica</b>	AL	24,979,618	25,380,505	25,516,150	25,603,563	25,596,861	25,666,451	25,851,143	26,080,357
% Básica vs Sistema Educativo	%	77.3%	77.0%	76.3%	76.2%	75.3%	74.6%	74.1%	73.7%
Cobertura (3 a 14 años)	%	94.3	96.8	98.5	100.2	101.7	103.5	105.9	108.5
Cobertura (3 a 15 años)	%	87.3	89.4	91.0	92.5	93.7	95.3	97.4	99.7
Tasa Neta de Escolarización (3 a 14 años)	%	91.8	94.3	96.1	97.8	99.4	104.5	105.0	104.8
<b>Educación Preescolar</b>	AL	4,452,168	4,739,234	4,745,741	4,634,412	4,608,255	4,641,060	4,670,216	4,684,975
% vs Sistema Educativo	%	13.8%	14.4%	14.2%	13.8%	13.6%	13.5%	13.4%	13.2%
Atención de 3 años	%	24.7	30.6	34.3	38.3	39.5	43.4	46.4	49.4
Atención de 4 años	%	80.0	88.9	93.1	97.2	98.9	101.1	100.0	100.0
Atención de 5 años	%	92.8	96.8	99.8	96.2	98.4	97.7	100.0	100.0
Atención de 3, 4 y 5 años	%	66.6	73.0	76.4	77.6	79.1	80.9	82.2	83.2
Cobertura (3 a 5 años)	%	66.9	73.9	77.2	78.0	79.3	81.1	82.4	83.4
Tasa Neta de Escolarización (3 a 5 años)	%	66.6	73.0	76.4	77.6	79.1	80.9	82.2	83.2
<b>Educación Primaria</b>	AL	14,548,194	14,585,804	14,654,135	14,815,735	14,860,704	14,887,845	14,984,921	14,978,480
% vs Sistema Educativo	%	45.0%	44.3%	43.8%	44.1%	43.7%	43.3%	42.9%	42.3%
Deserción	%	1.3	1.5	1.1	1.0	0.8	0.8	0.7	0.7
Reprobación	%	4.3	4.2	4.1	3.8	3.5	3.4	3.3	3.2
Reprobación Secundaria	%	18.0	16.9	16.4	15.9	16.3	15.0	14.5	14.1
Eficiencia Terminal	%	91.8	91.7	92.4	94.0	94.5	95.0	94.8	95.6
Tasa de Terminación	%	102.8	103.6	103.5	102.3	103.3	103.8	109.2	111.4
Cobertura (6 a 11 años)	%	109.8	110.0	110.7	113.0	115.1	117.7	121.5	125.2
Cobertura (6 a 12 años)	%	94.1	94.4	95.1	97.0	98.6	100.6	103.4	105.8
Tasa Neta de Escolarización (6 a 11 años)	%	101.1	101.2	101.4	103.3	105.5	108.1	111.6	115.0
Escuelas Incompletas	%	16.1	15.8	15.3	15.2	15.4	15.3	15.3	15.3
Escuelas Unitarias	%	22.5	22.3	22.4	22.1	22.1	22.6	22.5	22.4
<b>Educación Secundaria</b>	AL	5,979,256	6,055,467	6,116,274	6,153,416	6,127,902	6,137,546	6,196,006	6,416,902
% vs Sistema Educativo	%	18.5%	18.4%	18.3%	18.3%	18.0%	17.8%	17.8%	18.1%
Absorción	%	94.9	95.4	95.2	95.5	95.7	96.5	98.0	98.6
Deserción	%	7.7	7.4	7.1	6.4	6.0	5.6	5.4	5.1
Eficiencia Terminal	%	78.2	78.2	78.6	81.4	82.2	82.9	83.7	84.4
Tasa de Terminación	%	75.5	76.7	78.2	81.9	83.3	84.1	84.1	86.3
Atención a la Demanda Potencial	%	91.6	91.4	91.7	92.0	92.6	93.2	94.1	94.6
Cobertura (12 a 14 años)	%	91.1	92.5	93.8	94.8	94.9	95.5	96.5	99.3
Cobertura (13 a 15 años)	%	91.8	93.0	94.2	95.2	95.3	95.9	97.2	100.8
Tasa Neta de Escolarización (12 a 14 años)	%	78.0	80.0	81.5	82.4	82.8	83.7	84.9	87.2
<b>Educación Media Superior</b>	AL	3,658,754	3,742,943	3,830,042	3,923,822	4,054,709	4,187,528	4,282,987	4,335,894
% vs Sistema Educativo	%	11.3%	11.4%	11.5%	11.7%	11.9%	12.2%	12.3%	12.2%
Absorción	%	95.3	95.6	95.4	96.9	96.4	96.7	96.8	97.0
Deserción	%	16.5	16.3	16.3	15.9	14.9	14.5	13.9	13.1
Reprobación	%	34.7	34.9	34.3	35.0	33.6	33.2	32.7	32.1
Eficiencia Terminal	%	58.3	58.0	58.9	60.9	62.0	63.3	63.7	65.3
Atención a la Demanda Potencial	%	84.2	84.7	84.8	85.3	85.5	86.3	86.6	87.0
Tasa de Terminación	%	42.0	42.7	44.1	45.4	47.1	49.6	52.3	54.4
Cobertura (15 a 17 años)	%	57.7	58.8	60.1	61.6	63.8	66.2	68.0	69.1
Cobertura (16 a 18 años)	%	58.6	59.7	60.9	62.3	64.4	66.7	68.5	69.6
Tasa Neta de Escolarización (15 a 17 años)	%	44.0	46.2	47.8	48.9	51.7	53.2	54.5	55.7
<b>Educación Superior</b>	AL	2,446,726	2,528,664	2,623,367	2,705,190	2,847,376	2,981,313	3,145,806	3,312,140
% vs Sistema Educativo	%	7.6%	7.7%	7.8%	8.0%	8.4%	8.7%	9.0%	9.4%
Absorción	%	79.9	78.7	80.1	79.4	82.5	83.0	83.9	83.8
Deserción	%	7.6	7.5	9.6	7.6	8.3	8.2	8.0	7.9
Cobertura (Incluye Posgrado) (18 a 23 años)	%	20.8	21.4	22.1	22.7	23.8	24.8	26.1	27.5
Cobertura (No Incluye Posgrado) (18 a 22 años)	%	23.2	23.9	24.6	25.1	26.3	27.5	28.9	30.4
Cobertura (Incluye Posgrado) (19 a 24 años)	%	21.2	21.8	22.5	23.1	24.2	25.2	26.5	27.8
Cobertura (No Incluye Posgrado) (19 a 23 años)	%	23.7	24.3	25.0	25.6	26.8	27.9	29.3	30.8
<b>Capacitación para el trabajo</b>	AL	1,227,288	1,304,471	1,477,884	1,376,739	1,477,315	1,549,679	1,615,491	1,676,555
% vs Sistema Educativo	%	3.8%	4.0%	4.4%	4.1%	4.3%	4.5%	4.6%	4.7%
<b>Otros Indicadores</b>									
Analfabetismo 2/	%	8.3	8.1	7.9	7.7	7.6	7.4	0.0	0.0
Grado Promedio de Escolaridad	Gr	8.1	8.3	8.4	8.5	8.6	8.7	8.8	8.9

1/ Excepto grado Promedio de escolaridad medido en grados.  
2/ Información al 31 de diciembre de cada año, INEA.  
(\*) Unidades: AL = Alumnos; Gr = Grados  
e/ C/Pases estimadas  
p/ C/Pases preliminares hasta no contar con capacitación para el trabajo de fin de cursos 2010-2011.  
Fuente: DGPP/SEP, formatos 911, INEA.

Fuente: Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIEE) (2014)

## Anexo 2. Tareas de lectura



Fuente: INCE (2001)

### Anexo 3. Tareas en los niveles de desempeño en la escala global de Lectura (PISA)

Nivel/ Puntuación	Tareas
<p style="text-align: center;"><b>6</b> <b>Más de 698.32</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes que alcanzan este nivel son lectores capaces de realizar con detalle y precisión múltiples inferencias, comparaciones y contrastes. Demuestran una comprensión completa y detallada de uno o más textos.</li> <li>▪ Pueden integrar información de más de un texto.</li> <li>▪ Manejan ideas inusuales en presencia de evidente información en conflicto y elaboran clasificaciones abstractas para poder interpretar.</li> <li>▪ Las tareas de reflexión requieren que el lector proponga hipótesis o evalúe críticamente textos complejos o con una temática inusual, tomando en cuenta múltiples criterios o perspectivas, y empleando conocimientos complejos externos al texto.</li> <li>▪ Una condición importante para que pueda acceder a la información y recuperarla es su capacidad de análisis preciso para saber distinguir lo que no es claramente visible en un texto.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>5</b> <b>Más de 625.61 a menos de 698.32</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los alumnos son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en lo absoluto e inferir qué información es relevante en un texto.</li> <li>▪ Las tareas reflexivas requieren que el lector pueda evaluar críticamente o formular una hipótesis a partir de un conocimiento especializado.</li> <li>▪ Para interpretar y reflexionar, el estudiante debe demostrar una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o formato sea inusual.</li> <li>▪ En cualquier tipo de tarea de este nivel, es necesario maneje conceptos contrarios a sus expectativas.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>4</b> <b>552.89 a menos de 625.61</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes ubicados en este nivel son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto.</li> <li>▪ Pueden interpretar el significado de los matices del lenguaje en una parte del texto, tomándolo en cuenta como un todo.</li> <li>▪ Otras tareas de interpretación implican que comprendan y empleen clasificaciones en contextos inusuales.</li> <li>▪ En cuanto a la capacidad reflexiva, deben saber usar conocimientos formales o informales para formular hipótesis o evaluar críticamente un texto. Además, deben demostrar una comprensión exacta de textos complejos o extensos cuyo contenido o formato puede ser inusual.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>3</b> <b>480.18 a menos de 552.89</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En este nivel, los alumnos tienen la habilidad de localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diferentes fragmentos de información que se ajusten a múltiples condiciones.</li> <li>▪ Las tareas interpretativas requieren que los lectores integren diferentes partes de un texto a fin de identificar una idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase.</li> <li>▪ Deben tomar en cuenta muchas características para poder cotejar, diferenciar o clasificar. Con frecuencia la información buscada no es evidente o está en conflicto con otra; o el texto presenta ideas contrarias a las expectativas del lector o están redactadas de manera negativa.</li> <li>▪ Las tareas de reflexión en este nivel demandan que el estudiante sea capaz de relacionar, comparar, explicar o evaluar una característica de un texto, o bien demostrar una comprensión detallada empleando su conocimiento familiar o cotidiano.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En otras tareas no es necesario que lleguen a una comprensión detallada del texto, pero sí requieren aprovechar un conocimiento menos cotidiano.</li> </ul>
<b>2</b> <b>407.47 a menos de 480.18</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes que se encuentran en este nivel son capaces de localizar uno o más fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas condiciones.</li> <li>▪ Pueden reconocer la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel.</li> <li>▪ También pueden comparar o contrastar con base en una sola característica del texto.</li> <li>▪ Las tareas reflexivas en este nivel implican que un lector haga comparaciones o establezca relaciones entre el texto y el conocimiento externo, aprovechando sus actitudes y experiencias personales.</li> </ul>
<b>1 a</b> <b>334.75 a menos de 407.47</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En este nivel, los lectores pueden localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita.</li> <li>▪ Pueden reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto que aborde un contenido familiar, o bien establecer una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano. La información requerida es evidente en el texto y hay poca o ninguna información en conflicto.</li> <li>▪ El lector toma en cuenta de manera directa los factores relevantes del texto o de la tarea solicitada.</li> </ul>
<b>1 b</b> <b>262.04 a menos de 334.75</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes son capaces de localizar un solo fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto corto, cuya estructura sintáctica sea sencilla, esté ubicado en un contexto familiar y sea del tipo narrativo o en forma de una lista simple. Generalmente, los lectores de este nivel manejan textos que contienen diversos apoyos, como información repetida, dibujos o símbolos familiares donde, además, la información en conflicto es mínima.</li> <li>▪ En cuanto a la capacidad de interpretación, éstos pueden relacionar de manera sencilla fragmentos de información próximos.</li> </ul>

Fuente: INEE (2010)

## Anexo 4. Comparativo de los elementos centrales de los contextos a estudiar

Comparativo de los elementos centrales de los contextos a estudiar					
Elementos por país		México Distrito Federal (2-4)		Chile Santiago (2-4)	
1. PIB destinado a la educación	Edu. Básica	2000	23,368.247	-	
		2006	24,979.618	-	
		2009	25,603.606	-	
	Edu. Media	2000	3,885.200	22% (3.4% del total del PIB "75, 211.00")	
		2006	4,886.042	26% (3.9% del total del PIB "146,773.00")	
		2009	5,438.390	26% (4.8% del total del PIB "163,669.00")	
2. Matrícula estudiantil de 15 años	Nacional	2000	29,216.217	989,039.00	
		2006	32,312.380		
		2009	33,741.186		
	Secundaria		62% de 144,712 en 2007		-
	Media Superior		21.16% de 144,712 en 2007		379,590.00
	3. Matrícula docente	Sec.	2006-2007	1,125.790	-
2007-2008			1,144.093		
2008-2009			1,156.506		
Media Superior		2006-2007	258,939	De 1998-2004 Sistema Educativo chileno 140,106.00 Nivel a estudiar 38,961.00	
		2007-2008	264,079		
		2008-2009	272,817		
4. Resultados de la prueba	C. L.	2000	422 de 500 OCDE	410 de 500 OCDE	
		2006	410 de 500 OCDE	442 de 500 OCDE	
		2009	425 de 400 OCDE	449 de 400 OCDE	
	C. M.	2000	387 de 500 OCDE	384 de 500 OCDE	
		2006	406 de 500 OCDE	411 de 500 OCDE	
		2009	419 de 496 OCDE	421 de 496 OCDE	
	C. C	2000	422 de 500 OCDE	415 de 500 OCDE	
		2006	410 de 500 OCDE	438 de 500 OCDE	
		2009	416 de 501 OCDE	447 de 501 OCDE	

Fuente: Elaboración propia

## Anexo 5. Fichas básicas de los especialistas y docentes entrevistados

### PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

<p><b>1. Dr. José Joaquín Brunner Ried</b> Función o cargo: Investigador Universidad Diego Portales/ Exministro de Educación. Área educativa: Educación comparada</p>
<p><b>2. Mtra. Lorena Meckes Gerard</b> Función o cargo: Investigador asociado en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Área educativa: Evaluación educativa</p>
<p><b>3. Dr. Ernesto Treviño Villareal</b> Función o cargo: Director del Centro de Políticas Comparadas (CPCE) de la Universidad Diego Portales. Área educativa: Educación comparada</p>

### DOCENTES CHILENOS

<p style="text-align: right;"><b>Entrevista docente A</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Características del colegio: Particular Subvencionado, Profesional- Técnico, Jornada Escolar Completa, Vulnerabilidad alta.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>1. Ficha básica de la entrevistada (Datos biográficos)</b></p> <p><b>Sexo:</b> Femenino <b>Situación profesional</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>Grado escolar máximo:</i> Licenciatura.</li><li>▪ <i>¿En qué son los estudios?</i> Educación y Castellano.</li><li>▪ <i>Experiencia:</i> desde hace 10 años es docente del nivel impartiendo la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”.</li></ul> <p style="text-align: right;"><b>2. Ficha básica de la entrevista</b></p> <p>Fecha: octubre 25, 2011 Hora: 12:53 Condición de entrevista: audiograbada Duración: 36 minutos</p>
<p style="text-align: right;"><b>Entrevista docente B</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Características del colegio: Particular Subvencionado, Científico-Humanista/Profesional-Técnico, Jornada Escolar Completa, No Focalizado (vulnerabilidad alta).</i></p> <p style="text-align: right;"><b>1. Ficha básica de la entrevistada (Datos biográficos)</b></p> <p><b>Sexo:</b> Femenino <b>Situación profesional</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>Grado escolar máximo:</i> Magister</li><li>▪ <i>¿En qué son los estudios?</i> Licenciatura en Pedagogía del Castellano y</li></ul>

Magister en Evaluación Educativa.

- *Experiencia:* desde hace 8 años es docente del nivel impartiendo la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”.

## 2. Ficha básica de la entrevista

Fecha: octubre 6, 2011

Hora: 11:10

Condición de entrevista: audiograbada

Duración: 34 minutos

## Entrevista docente C

*Características del colegio: Municipal, Científico-Humanista, Jornada Escolar Completa, Focalizado (vulnerabilidad alta).*

## 1. Ficha básica de la entrevistada (Datos biográficos)

**Sexo:** Femenino

### Situación profesional

- *Grado escolar máximo:* Licenciatura
- *¿En qué son los estudios?* Educación y Castellano
- *Experiencia:* desde hace 19 años es docente del nivel impartiendo la asignatura de “Lenguaje y Comunicación”.

## 2. Ficha básica de la entrevista

Fecha: octubre 24, 2011

Hora: sin información

Condición de entrevista: audiograbada

Duración: 29 minutos

## DOCENTES MEXICANOS

## Entrevista docente 1

*Características del colegio: Autónomo, Bachillerato General (opcional técnica).*

## 1. Ficha básica de la entrevistada (Datos biográficos)

**Sexo:** Femenino

### Situación profesional

- *Grado escolar máximo:* Licenciatura.
- *¿En qué son los estudios?* Letras Prehispánicas.
- *Experiencia:* desde hace 25 años es docente del nivel impartiendo la asignatura de “Lenguaje Española”.

## 2. Ficha básica de la entrevista

Fecha: abril 25, 2012

Hora: 13:33

Condición de entrevista: audiograbada

Duración: 20 minutos



## **Entrevista docente 2**

*Características del colegio: Autónomo, Bachillerato General (Ciencias y Humanidades) con opción técnica.*

### **1. Ficha básica de la entrevistada**

**(Datos biográficos)**

**Sexo:** Femenino

#### **Situación profesional**

- *Grado escolar máximo:* Licenciatura.
- *¿En qué son los estudios?* Pedagogía.
- *Experiencia:* desde hace 23 años es docente del nivel impartiendo el taller de “Lectura y Redacción”.

### **2. Ficha básica de la entrevista**

Fecha: mayo 30, 2012

Hora: 8:25

Condición de entrevista: audiograbada

Duración: 38 minutos

## **Entrevista docente 3**

*Características del colegio: Estatal Descentralizado, Profesional- Técnico.*

### **1. Ficha básica de la entrevistada**

**(Datos biográficos)**

**Sexo:** Masculino

#### **Situación profesional**

- *Grado escolar máximo:* Maestría.
- *¿En qué son los estudios?* Lic. en Turismo y Maestría en Ciencias de la Educación.
- *Experiencia:* desde hace 15 años es docente del nivel impartiendo el taller de “Expresión Oral y Escrita”.

### **2. Ficha básica de la entrevista**

Fecha: junio 23, 2013

Hora: 11:05

Condición de entrevista: audiograbada

Duración: 23 minutos

## **Anexo 6. Instrumentos**

### *Objetivo de la investigación*

Realizar un análisis comparativo de los procesos de implementación en el aula de las acciones que podrían influir en los resultados de la prueba PISA para la “*competencia lectora*”: los casos de México y Chile en el nivel de enseñanza media. Ello con la finalidad de conocer cómo dichas acciones inciden en la formación de los estudiantes y en su rendimiento en la prueba.

### *Finalidad de instrumento*

Obtener información acerca de las acciones que se diseñan y la realidad de las que se implementan en el aula (centrándonos específicamente en las que se formulan para mejorar la competencia lectora que se evalúa en el PISA); dichos datos se utilizarán para realizar la comparación y el análisis de las acciones.

### *Ejes del instrumento*

Los siguientes ejes orientarán la entrevista; cabe señalar, que en cada uno de éstos el PISA será tomado (de una forma u otra) como punto de referencia para la indagación:

- a) Política educativa
- b) Gestión escolar
- c) Evaluación del desempeño docente
- d) Propuesta curricular
- e) Acciones para superar la falta de calidad educativa en el nivel medio
- f) Acciones para elevar los puntajes en la prueba

### *Población objetivo: muestra por conveniencia*

1. Funcionarios o profesionales de la educación que tengan conocimientos sobre evaluación educativa, concretamente, que conozcan el PISA.

2. Docentes del nivel medio (particularmente, de instituciones de nivel medio generales) del segundo grado que impartan la asignatura de “Lectura y Redacción” en México y del sector de “Lenguaje y Comunicación” en Chile. Éstos deben formar parte de la plantilla de escuelas (del Distrito Federal y Santiago de Chile) que hayan sido elegidas para alguna de las aplicaciones de la prueba.

*Entrevista a especialistas en educación*

## **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

### **ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE LAS ACCIONES QUE PODRÍAN INCIDIR EN LOS RESULTADOS DE LA COMPETENCIA LECTORA QUE SE EVALUA EN LA PRUEBA PISA**

#### **GUÍA DE ENTREVISTA PARA FUNCIONARIOS O PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN QUE HAN TRABAJADO EL TEMA**

**Nombre**

**Función o cargo** \_\_\_\_\_

**Área Educativa**

El siguiente instrumento únicamente será utilizado con la finalidad de generar una propuesta de mejora que realmente responda a las necesidades institucionales, académicas y estudiantiles del contexto donde se aplica la prueba PISA; asimismo la información que se recabe respetará la confidencialidad del entrevistado.

#### *Política educativa*

1. Dentro de este contexto, ¿cómo definiría el concepto de “calidad educativa” y qué papel juega éste dentro del sistema educativo?
2. ¿Considera que los procesos evaluativos del sistema educacional chileno debieran ser “referente” para la construcción de la política educativa, concretamente, la de la calidad de la educación?
3. ¿Cuál cree Ud. que es el papel que juegan las evaluaciones internacionales, concretamente la de PISA, en la formulación de acciones de política educativa?

4. Desde su visión ¿qué acciones tendría que asumir el Estado en las políticas públicas referidas a la calidad de la educación?

*Gestión escolar*

5. ¿Qué piensa sobre el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar en el nivel medio en Chile? ¿Cree que puede ser un punto de partida para potenciar la gestión institucional que se daba antes de éste?
6. ¿Considera que este *Modelo* puede influir en el proceso educativo y en el aprovechamiento de los estudiantes, tanto en pruebas nacionales como en internacionales como lo es “PISA”?

*Evaluación del desempeño docente*

7. ¿Qué opinión le merece la evaluación docente?

*Propuesta curricular*

8. Desde su visión, ¿cuál ha sido el principal cambio que ha tenido que enfrentar el currículo nacional, concretamente, el del nivel medio a partir de las evaluaciones y exigencias internacionales?
9. Concretamente, sabe si existen cambios curriculares a partir de los resultados de la prueba PISA y cuáles han sido éstos.

*Acciones para superar la falta de calidad educativa en el nivel medio*

10. ¿Qué piensa sobre las acciones que se han generado para superar la falta de calidad educativa en el nivel medio? ¿Considera que han influido en el aprendizaje de los estudiantes?

*Acciones para elevar los puntajes en la prueba*

11. ¿Qué opinión le merece la prueba PISA como instrumento de evaluación? ¿Considera Ud. que posibilita el conocimiento real del Sistema Educativo Chileno?
12. ¿Qué sugeriría para realizar una interpretación (comparativa) de los resultados que obtiene Chile en la prueba PISA?
13. Desde su postura ¿qué requiere Chile para seguir avanzando y mejorando los resultados y competencias de sus estudiantes dentro del PISA?

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**  
**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE LAS ACCIONES**  
**QUE PODRÍAN INCIDIR EN LOS RESULTADOS DE LA COMPETENCIA LECTORA QUE SE EVALUA EN**  
**LA PRUEBA PISA**

**GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DEL SECTOR DE “LENGUAJE Y COMUNICACIÓN” DE**  
**SEGUNDO GRADO DEL NIVEL MEDIO**

Institución \_\_\_\_\_ Tipo de establecimiento \_\_\_\_\_  
Tiempo de jornada institucional \_\_\_\_\_ Focalizado ( ) No focalizado ( )  
Nombre del docente \_\_\_\_\_  
Formación académica \_\_\_\_\_ Años docentes en el nivel medio \_\_\_\_\_  
Años impartiendo la asignatura “Lenguaje y comunicación” \_\_\_\_\_

El siguiente instrumento únicamente será utilizado con la finalidad de generar una propuesta de mejora que realmente responda a las necesidades institucionales, académicas y estudiantiles del contexto donde se aplica la prueba PISA; asimismo la información que se recabe respetará la confidencialidad del entrevistado.

*Política educativa*

1. ¿Cuáles cree que son los principales cambios curriculares que a partir de las actualizaciones del año 2000 se han dado en el sector de “Lenguaje y Comunicación”?
2. ¿Considera que el Programa de Mejoramiento de Educación en el nivel medio ha influido en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Concretamente, en el aprendizaje de los contenidos de “Lenguaje y Comunicación”?

*Gestión escolar*

3. ¿Cree que la gestión directiva que se da en la institución posibilita un mejor proceso educativo para el sector de “Lenguaje y Comunicación”?
4. ¿Se ha solicitado en los últimos 3 años la *Supervisión Escolar* técnico-pedagógica en la escuela para apoyar el sector de “Lenguaje y Comunicación”?  
Respuesta afirmativa ¿En qué consistió? ¿Se formuló algún proyecto para la mejora en el área?  
Respuesta negativa ¿Por qué razón?
5. A nivel institucional ¿Se han implementado acciones para la mejora del proceso educativo del sector?

*Evaluación del desempeño docente*

6. ¿Qué opinión le merece la evaluación docente? ¿Específicamente, la del Sistema Nacional de Evaluación “Docente más”?
7. ¿Alguna vez ha participado en un proceso de evaluación docente?

*Propuesta curricular*

8. ¿El plan y programa de estudio para el sector de “Lenguaje y Comunicación” que se utiliza en la institución fue elaborado por profesores de ésta? Si no es así ¿Cuál están utilizando y por qué?
9. ¿Qué tipos de unidades de aprendizaje se desarrollan para potenciar el aprendizaje del estudiante en el sector?
10. ¿Cómo realiza la evaluación del logro de aprendizaje de sus estudiantes?
11. ¿Considera que el tiempo del ciclo escolar es suficiente para el logro de los objetivos planteados en el plan y programa de estudios?
12. ¿Desde su visión, cuál ha sido la utilidad de los mapas de progreso para desarrollar su trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes en el sector?

En caso de ser escuela de *Jornada Escolar Completa*: ¿Existe alguna actividad en el tiempo libre de disposición que apoye la formación de las competencias del sector de “Lenguaje y Comunicación”?

*Acciones para superar la falta de calidad educativa en el nivel medio*

13. ¿Qué piensa sobre las acciones que se han generado para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en “Lenguaje y Comunicación”? (Jornadas de Análisis de Resultados SIMCE, Asesorías Técnicas Pedagógicas, entre las ya contempladas en las preguntas precedentes)

*Acciones para elevar los puntajes en la prueba*

14. ¿Sabe qué es la prueba PISA y lo que está evaluando?
15. ¿Está al tanto de los resultados que se han obtenido en la “competencia lectora”?
16. ¿La prueba PISA han intervenido de alguna forma dentro del desempeño de su labor y el aprendizaje de los estudiantes al interior del aula? (uso que le ha dado a los resultados, qué ha tenido que modificar “en términos de preparación de sus alumnos” [si es que ha sido el caso], de diseño de estrategias, entre otras)

17. ¿Qué propondría para generar un cambio real en el aprendizaje de sus estudiantes en el sector de “Lenguaje y Comunicación”?

*Entrevista 1 docentes en México*

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**  
**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE LAS ACCIONES**  
**QUE PODRÍAN INCIDIR EN LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS**  
**“LA COMPETENCIA LECTORA QUE SE EVALUA EN LA PRUEBA PISA”**

**GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DEL SECTOR DE “LENGUA ESPAÑOLA” DEL NIVEL MEDIO**

Institución \_\_\_\_\_ Tipo de establecimiento \_\_\_\_\_

Nombre del docente \_\_\_\_\_

Formación académica \_\_\_\_\_ Años docentes en el nivel medio \_\_\_\_\_

Años impartiendo la asignatura de “Lengua Española” \_\_\_\_\_

El siguiente instrumento únicamente será utilizado con la finalidad de generar una propuesta de mejora que realmente responda a las necesidades institucionales, académicas y estudiantiles del contexto donde se aplica la prueba PISA; asimismo la información que se recabe respetará la confidencialidad del entrevistado.

*Política educativa*

1. ¿Cuáles cree que son los principales cambios curriculares que a partir del año 2000 se han generado para la asignatura de “Lengua Española”?
2. ¿Qué opinión le merece la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)? (ni en el CCH ni en las Preparatorias de la UNAM se implementó pero es necesario conocer la opinión de los docentes respecto a ésta)

*Gestión escolar*

3. ¿Cree que la gestión directiva que se da en la institución posibilita un mejor proceso educativo para el colegio de Literatura?
4. A nivel institucional ¿Se han implementado acciones para la mejora del proceso educativo de la asignatura? (ahondar en el trabajo colegiado que se da en el sector)

*Evaluación del desempeño docente*

5. ¿Qué opinión le merece la evaluación docente?
6. ¿Alguna vez ha participado en un proceso de evaluación docente? Si es así ¿en cuál y qué repercusiones ha tenido en su práctica?

*Propuesta curricular*

7. ¿Considera que el programa de estudio para la asignatura de “Lengua Española” responde a las necesidades de formación que requieren los estudiantes de la institución?
8. ¿Qué tipos de unidades de aprendizaje se desarrollan para potenciar el aprendizaje del estudiante en la asignatura?
9. ¿Cómo realiza la evaluación del logro de aprendizaje de sus estudiantes?
10. ¿Considera que el tiempo del ciclo escolar es suficiente para el logro de los objetivos planteados en el programa de estudios?
11. ¿Existe alguna actividad extraescolar que apoye la formación de las competencias de la asignatura de “Lengua Española” o de las competencias que se pretenden generar en el Colegio de Literatura?

*Acciones para superar la falta de calidad educativa en el nivel medio*

12. ¿Qué acciones se han generado en la institución para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en “Lengua Española”? (indagar sobre las acciones que se han dado a nivel macro y a nivel micro)

*Acciones para elevar los puntajes en la prueba*

13. ¿Qué opinión le merecen los procesos evaluativos que realiza la Secretaría de Educación Pública, concretamente, la prueba ENLACE?
14. ¿Sabe qué es la prueba PISA y lo que está evaluando?
15. ¿Está al tanto de los resultados que se han obtenido en la “competencia lectora”?
16. ¿Los resultados y recomendaciones derivados de la prueba PISA han intervenido de alguna forma dentro del desempeño de su labor y el aprendizaje de los estudiantes al interior del aula? (uso que le ha dado a los resultados, qué ha tenido que modificar “en términos de preparación de sus alumnos” [si es que ha sido el caso], de diseño de estrategias, entre otras)
17. ¿Qué propondría para generar un cambio real en el aprendizaje de sus estudiantes en la asignatura de “Lengua Española”?



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE LAS ACCIONES  
QUE PODRÍAN INCIDIR EN LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS  
“LA COMPETENCIA LECTORA QUE SE EVALUA EN LA PRUEBA PISA”**

**GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DEL SECTOR DE “LECTURA Y REDACCIÓN” DEL NIVEL  
MEDIO**

Institución \_\_\_\_\_ Tipo de establecimiento \_\_\_\_\_

Nombre del docente \_\_\_\_\_

Formación académica \_\_\_\_\_ Años docentes en el nivel medio \_\_\_\_\_

Años impartiendo el taller de “Lectura y Redacción” \_\_\_\_\_

El siguiente instrumento únicamente será utilizado con la finalidad de generar una propuesta de mejora que realmente responda a las necesidades institucionales, académicas y estudiantiles del contexto donde se aplica la prueba PISA; asimismo la información que se recabe respetará la confidencialidad del entrevistado.

*Política educativa*

1. ¿Cuáles cree que son los principales cambios curriculares que a partir de la revisión al plan de estudios del año 2005 se han dado en el sector de “Lectura y Redacción”?
2. ¿Qué opinión le merece la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)? (ni en el CCH ni en las Preparatorias de la UNAM se implementó pero es necesario conocer la opinión de los docentes respecto a ésta)

*Gestión escolar*

3. ¿Cree que la gestión directiva que se da en la institución posibilita un mejor proceso educativo para el sector de “Lectura y Redacción”?
4. A nivel institucional ¿Se han implementado acciones para la mejora del proceso educativo del taller? (ahondar en el trabajo colegiado que se da en el sector)

*Evaluación del desempeño docente*

5. ¿Qué opinión le merece la evaluación docente?
6. ¿Alguna vez ha participado en un proceso de evaluación docente?

*Propuesta curricular*

7. ¿Considera que el programa de estudio para el taller de “Lectura y Redacción” responde a las necesidades de formación que requieren los estudiantes de la institución?
8. ¿Qué tipos de unidades de aprendizaje se desarrollan para potenciar el aprendizaje del estudiante en el taller?
9. ¿Cómo realiza la evaluación del logro de aprendizaje de sus estudiantes?
10. ¿Considera que el tiempo del ciclo escolar es suficiente para el logro de los objetivos planteados en el programa de estudios?
11. ¿Existe alguna actividad extraescolar que apoye la formación de las competencias del taller de “Lectura y Redacción”?

*Acciones para superar la falta de calidad educativa en el nivel medio*

12. ¿Qué acciones que se han generado en la institución para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en “Lectura y Redacción”? (indagar sobre las acciones que se han dado a nivel macro y a nivel micro)

*Acciones para elevar los puntajes en la prueba*

13. ¿Qué opinión le merecen los procesos evaluativos que realiza la Secretaría de Educación Pública, concretamente, la prueba ENLACE? ¿Alguna vez se ha aplicado en el plantel?
14. ¿Sabe qué es la prueba PISA y lo que está evaluando?
15. ¿Está al tanto de los resultados que se han obtenido en la “competencia lectora”?
16. ¿Los resultados y recomendaciones derivados de la prueba PISA han intervenido de alguna forma dentro del desempeño de su labor y el aprendizaje de los estudiantes al interior del aula? (uso que le ha dado a los resultados, qué ha tenido que modificar “en términos de preparación de sus alumnos” [si es que ha sido el caso], de diseño de estrategias, entre otras)
17. ¿Qué propondría para generar un cambio real en el aprendizaje de sus estudiantes en el taller de “Lectura y Redacción”?

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**  
**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE LAS ACCIONES**  
**QUE PODRÍAN INCIDIR EN LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS**  
**“LA COMPETENCIA LECTORA QUE SE EVALUA EN LA PRUEBA PISA”**

**GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DEL TALLER DE “EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA” DEL NIVEL**  
**MEDIO**

Institución \_\_\_\_\_

Nombre del docente \_\_\_\_\_

Formación académica \_\_\_\_\_ Años docentes en el nivel medio \_\_\_\_\_

Años impartiendo el taller de “Expresión Oral y Escrita” \_\_\_\_\_

El siguiente instrumento será utilizado únicamente con la finalidad de generar una propuesta de mejora que realmente responda a las necesidades institucionales, académicas y estudiantiles del contexto donde se aplica la prueba PISA; asimismo la información que se recabe respetará la confidencialidad del entrevistado.

*Política educativa*

1. ¿Qué opinión le merece la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)?
2. ¿Cuáles cree que son los principales cambios curriculares que a partir de la implementación del modelo educativo en el 2009 se han dado en el taller de “Expresión Oral y Escrita”

*Gestión escolar*

3. ¿Considera que la gestión directiva que se da en la institución representa un punto de apoyo para la academia de “Lengua y Comunicación”?
4. A nivel institucional ¿Se han implementado acciones para la mejora del proceso de lecto-escritura en los estudiantes del ramo? (ahondar en el trabajo colegiado que se da en el área de Formación Institucional)

*Evaluación del desempeño docente*

5. ¿Qué opinión le merece la evaluación docente?
6. ¿Alguna vez ha participado en un proceso de evaluación docente?

*Propuesta curricular*

7. ¿Considera que el programa de estudio de “Expresión Oral y Escrita” responde a las necesidades de formación que tienen los estudiantes de la institución?
8. ¿Qué tipos de actividades didácticas se desarrollan para potenciar el aprendizaje del estudiante en el taller?
9. ¿Cómo realiza la evaluación del logro de aprendizaje de sus estudiantes?
10. ¿Considera que el tiempo del ciclo escolar es suficiente para el logro de los objetivos planteados en el programa de estudios?
11. ¿Existe alguna actividad extraescolar que permita el afianzamiento de las competencias de “Expresión Oral y Escrita”?

*Acciones para superar la falta de calidad educativa en el nivel medio*

12. ¿Qué acciones que se han generado en la institución para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en “Expresión Oral y Escrita”? (indagar sobre las acciones que se han dado a nivel macro y a nivel micro)

*Acciones para elevar los puntajes en la prueba*

13. ¿Qué opinión le merecen los procesos evaluativos que realiza la Secretaría de Educación Pública, concretamente, la prueba ENLACE? ¿Alguna vez se ha aplicado en el plantel?
14. ¿Sabe qué es la prueba PISA y lo que está evaluando?
15. ¿Está al tanto de los resultados que se han obtenido en la “competencia lectora”?
16. ¿Los resultados y recomendaciones derivados de la prueba PISA han intervenido de alguna forma dentro del desempeño de su labor y el aprendizaje de los estudiantes al interior del aula? (uso que le ha dado a los resultados, qué ha tenido que modificar “en términos de preparación de sus alumnos” [si es que ha sido el caso], de diseño de estrategias, entre otras)
17. ¿Qué propondría para generar un cambio real en el aprendizaje de sus estudiantes de “Expresión Oral y Escrita”?