

El uso de los informes generados por los sistemas de evaluación de aprendizaje en la educación primaria. Los casos de México y Uruguay

Tabaré Fernández
Carmen Midaglia

1. FUNDAMENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El “Marco de Acción” para las políticas educativas acordados por los países de América Latina, del Caribe y del Norte reunidos en Santo Domingo en febrero del 2000, definió “los sistemas de información y evaluación son esenciales para la toma de decisiones de política educativa”, y en consecuencia propuso como ideas-fuerza para la Gestión Educativa: (i) “*Definir estructuras administrativas que tengan a la escuela como unidad básica y tiendan a la autonomía de gestión, generando mecanismos de progresiva participación ciudadana*”; (ii) “*Desarrollar sistemas de información, recolección y análisis de datos, investigaciones e innovaciones*”; y (iii) “*Mejorar los sistemas de medición de resultados, evaluación y rendición de cuentas, ajustados a indicadores y estándares comparables*”. (UNESCO/PNUD 2000:10) (página 10). Esta definición estratégica refleja el hecho de que, en la nueva matriz de política pública que se ha impuesto en la región desde principios de los noventa, la

instalación de los sistemas puede ser valorado como la más estratégica transformación de los sistemas de educación básica y media, dadas las consecuencias que tiene el relevamiento periódico de la calidad y equidad en los aprendizajes sobre las estructuras de gobierno y supervisión (Santangelo 1994; Martínez 1994).

Frente a la interrogante general sobre cómo están posicionados los sistemas de evaluación para cumplir con estos desafíos de política, la investigación que respalda este artículo se propuso indagar si estos sistemas están diseñados institucional y técnicamente para incentivar el uso de los informes de evaluación entre los maestros de aula y los directores de escuelas.

1.1. Alternativas en el diseño de los sistemas de evaluación

La discusión internacional sobre los parámetros de diseño se ha centrado en torno a un conjunto más general de opciones de diseño: i) acreditación versus retroalimentación; ii) información para la familia versus información para los maestros; iii) pruebas estandarizadas y cerradas versus pruebas de respuesta abierta; iv) pruebas públicas versus banco de ítem secreto; v) difusión pública de resultados versus información confidencial; vi) informes generales versus contextualización social de los resultados; vii) participación técnica o participación política.

Se entiende que si la evaluación externa ha de ser una institución clave dentro de un sistema educativo de nueva configuración, deben pensarse qué señales, sanciones y estímulos le estará emitiendo al maestro que fue evaluado. Indudablemente, el problema por detrás es cómo articula este sistema con el nuevo principio de política de la *accountability* o de “responsabilización” por la calidad (o fallas) del servicio público prestado. Un sistema de evaluación en cuyo diseño se encuentran institutos de responsabilización ha sido denominado en la bibliografía como un sistema de “alto riesgo”. Se reconocen varios tipos. Uno de ellos, el que menor consenso genera y que técnicamente está más alejado con el concepto de sistema de evaluación, es el que sanciona o premia formalmente por sus resultados a los alumnos mediante su promoción o reprobación. Un segundo tipo está definido por lo que podría denominarse “pago por productividad en educación”: un componente del salario docente se computa con base en los niveles de aprendizaje de sus alumnos. Finalmente, se encuentra el tipo de sistema que está pensado para informar las decisiones educacionales de los padres de los alumnos res-

pecto de cuál es la mejor escuela para sus hijos. La reacción frente al declinamiento de la calidad (y la sanción a la escuela) se produce mediante el “voto con los pies” según la metáfora clásica propuesta por Albert Hirschmann en los 70. En el otro extremo de las configuraciones institucionales, se encuentran los sistemas de evaluación de “bajo riesgo” en los cuales no se prevén sanciones formales para ningún actor. También aquí se observan varios tipos, los cuales podrían distinguirse fundamentalmente según la amplitud y la calidad de la información de resultados comunicada a los distintos actores y niveles del sistema educativo (Ravela 2001 b).

1.2. Las preguntas iniciales

Sin embargo, existen pocos y en algunos países ningún estudio en profundidad sobre el uso de los informes de evaluación que son producidos en cada evaluación de aprendizajes. Esta ausencia abre un conjunto de preguntas básicas, las que se articulan con las de carácter más general, anteriormente indicadas. ¿Quiénes acceden a los informes?; ¿cuál es el nivel de lectura de los informes?; ¿cuáles son las dificultades que se presentan a la hora de analizar los resultados?; ¿qué formas de trabajar la información se observan?; ¿cómo usan estos informes en la gestión y en los procesos de enseñanza; ¿qué factores podrían resultar importantes para explicar, si es el caso, la diversidad de usos de los informes de evaluación?

1.3. Hipótesis guía de la investigación

La revisión de los antecedentes bibliográficos no permitió identificar teorías e hipótesis específicas explicativas de la lectura y usos de los informes de evaluaciones externas de aprendizaje, sea a nivel del aula como a nivel de la escuela. En consecuencia, optamos por extender teorías intermedias disponibles en otros campos al objeto de estudio: i) el del diseño de políticas; ii) el análisis organizacional de la eficacia escolar; y iii) los estudios sobre la profesión docente. Cada uno de estos antecedentes sirvió para establecer enunciados a niveles analíticamente distinguibles del funcionamiento del sistema educativo.

Hipótesis 1: El diseño institucional del sistema educativo y del sistema de evaluación tiene impactos diferenciales sobre las modalidades de

uso de la información tanto a nivel de escuela, como de las entidades regionales intermedias y de los niveles centrales de toma de decisión.

Hipótesis 2: El grado de institucionalización del subsistema de evaluación de aprendizajes, particularmente las formas en cómo ha sido articulado a la estructura histórica del sistema educativo, influirá en las formas de uso de la información. Se entenderá aquí en forma relevante, el tipo de legitimidad que los actores educacionales le reconozcan a la información producida por las evaluaciones (técnica, política).

Hipótesis 3: Aquellas escuelas que en tanto sistemas organizacionales no hayan desarrollado cierto umbral de capacidades de trabajo colectivo, tendrán usos ineficientes de la información proporcionada por las evaluaciones. Se considera aquí también el extremo de que en ciertas situaciones de “anomia organizacional” la información pueda inundar el sistema. A la inversa, escuelas con climas de trabajo gestados por amplios consensos, solidaridades grupales entre los maestros y alta motivación, permitirán usos más eficientes y eficaces de la información.

Hipótesis 4: El análisis de la información devuelta incluye generalmente diversos niveles de “sofisticación” metodológica y estadística para cuya lectura y análisis son necesarios conocimientos previos en ambas áreas. Con lo cual ciertos tipos de formación docente inicial “tradicionales” en los que no se encuentra cursos sobre estas áreas generarán bloqueos en el uso de la información.

1.4. Delimitación del objeto y niveles de análisis

El objeto de estudio consistió en describir las diversas formas de uso de la información generada por los sistemas de evaluación de aprendizajes de la enseñanza primaria de México y Uruguay. Partimos de la primera hipótesis-guía, identificando primero los parámetros de riesgo con que ha sido diseñado el sistema de evaluación. En segundo lugar, suponiendo que las estructuras descentralizadas (DiGropello 1999) habilitan una diversidad de arreglos institucionales territorialmente referidos que modifiquen, expliciten o anulen los alcances del primero (Cuadro 1.1).

En este esquema, **México** tiene un sistema educativo federalizado donde el subsistema de evaluación fue diseñado sobre un parámetro de “alto riesgo”. Las mediciones están directamente relacionadas con una

CUADRO 1.1
Combinación de parámetros de diseño de los sistemas de evaluación

	Evaluaciones con “alto riesgo”	Evaluaciones con “bajo riesgo”
Sistemas educativos centralizados	Costa Rica	Uruguay
Sistemas educativos descentralizados	México	Argentina

parte de las retribuciones salariales del magisterio. **Uruguay**, por el contrario, tiene un sistema educativo altamente centralizado pero con un subsistema de evaluación de “bajo riesgo”, donde las mediciones de cada escuela son devueltos en forma confidencial a las escuelas con el fin declarado de retroalimentar un proceso de mejoramiento de la práctica pedagógica, sin responsabilidad alguna para los maestros.

1.5. Metodología

El problema construido tiene una estructura conceptual multinivel o de articulaciones macro-micro. Se ha supuesto por hipótesis que los factores que inciden sobre la lectura y uso de los informes de evaluación se corresponden con tres grupos: i) políticas de gestión de las evaluaciones a nivel de las jurisdicciones territoriales (J); ii) modelo de organización de la escuela (O); iii) perfil profesional del maestro (M). Se supone, además por razones teóricas, que una parte significativa de la varianza en la lectura y uso de los informes de la evaluación depende de la jurisdicción territorial. Esto es, que la intravarianza jurisdiccional es más reducida que la intervarianza. Estas decisiones nos conduce al tipo de estudios que Kish (1995) y Yin (1989) han denominado “estudios de caso” y que la bibliografía experimental denomina “cuasi-experimental”.

El proyecto ha sido diseñado sobre una estrategia mixta de producción y análisis en tres etapas que combina el análisis de documentos, entrevistas focalizadas y encuestas organizacionales siguiendo el criterio de la complementariedad (King; Kehoane & Verba 2000; Cortés 2001).

La primera etapa de la investigación incluyó un trabajo sistemático de la información secundaria disponible. Su significación trascendió la mera elaboración de un estado del arte, dados los escasos antecedentes de investigación. Una segunda etapa de la investigación consistió en la realización de entrevistas estructuradas y focalizadas a autoridades nacionales y jurisdic-

CUADRO 1.2
Niveles de análisis en la formulación del problema

	México	Uruguay
4 Nivel nacional	Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP)	Gerencia de Investigación y Evaluación (GIE, ex UMRE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)
3 Nivel intermedio regional	Entidades federativas Áreas Estatales de Evaluación (AEE) de las Secretarías de Educación	Inspecciones Departamentales de Educación Primaria del Consejo de Educación Primaria (CEP)
2 Nivel organizacional	Escuelas primarias (públicas urbanas)	Escuelas Primarias (públicas urbanas)
1 Nivel individual	Maestros de aula	Maestros de aula

cionales responsables de la gestión de las evaluaciones. El material discursivo relevado a través de las entrevistas fundamenta la descripción de los sistemas de evaluación y las políticas de gestión en las jurisdicciones territoriales. Contribuyó además a la selección de tres jurisdicciones en cada país según las políticas definidas para gestionar las evaluaciones de aprendizajes.

La tercera etapa del proyecto de investigación consistió en la realización de encuestas organizacionales autoadministradas a maestros y directores (Bosh & Llorente 1993). El universo de unidades *primarias* fue seleccionado entre las jurisdicciones territoriales intermedias según los hallazgos del análisis de las entrevistas de la etapa previa. Las jurisdicciones incluidas fueron los estados de Aguascalientes y de Morelos y el Distrito Federal en México; y tres inspecciones departamentales del Uruguay (fronteriza con Brasil; central; y litoral con Argentina). Dentro de cada jurisdicción el procedimiento de selección de las escuelas fue distinto en los países por razones de escala y de presupuesto (Kish 1972). En **México** se adoptó la muestra aleatoria estratificada de maestros agrupados en conglomerados (escuela) con un tamaño aproximado de 400 casos por entidad que es utilizada desde 1998 por el Programa de Evaluación de Estándares Nacionales. En el **Uruguay** se decidió censar a todos los maestros en el universo definido por las unidades primarias, dado el tamaño reducido de las jurisdicciones.

2. LA EVALUACIÓN EN MÉXICO Y EN URUGUAY

2.1. El sistema de evaluación en México

2.2.a. *Un sistema antiguo pero que no difundió resultados*

La historia de la evaluación educativa externa en México cubre un largo período de más de 30 años que puede ser dividido en tres etapas para su mejor caracterización: desde 1974 a 1992; de 1992 a 2000 y del 2000 hasta el presente (AAVV 2002; DGE 2002 a). Tales etapas cubren uno o más períodos presidenciales con sus respectivas orientaciones de política y coyunturas económico-sociales. Desde un punto de vista institucional, tres han sido los acontecimientos más relevantes que pautan esta historia. El primero fue la constitución de una unidad de evaluación de aprendizajes, como consecuencia de las primeras medidas tomadas por el Gobierno de Luis Echeverría a principios de los 70 para modificar la estructura de la altamente burocratizada Secretaría de Educación Pública (SEP). El segundo hecho fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Pública en 1992 con la consiguiente implementación de las evaluaciones de aprendizaje a gran escala para el Programa Carrera Magisterial (Arnaut 1998; 2002). Finalmente, el tercer acontecimiento está ligado con la creación de un instituto público, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desconcentrado de la SEP, cuyo propósito es la evaluación del sistema educativo básico y medio (Martínez Rizo 2001).

Recién desde mediados en los años 90 se establecen los primeros *programas* nacionales de evaluación y el país participa en 4 programas internacionales (TIMSS 1995, LLECE 1997, PISA 2000 y PISA 2003). Estos programas nacionales fueron respondiendo a distintas demandas, tienen distintos enfoques de evaluación y difieren en su representatividad (Cuadro 2.1). Sin embargo, no fue hasta 1997 que la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP tomó la decisión de entregar a las entidades federativas resultados de las evaluaciones de uno de los programas: Aprovechamiento Escolar. No han existido informes públicos de los otros programas hasta el pasado año del 2003 cuando el nuevo Instituto Nacional para la valuación de la Educación (inee) presentara y difundiera el primer informe público nacional de resultados que incluyó los 5 levantamientos de Estándares Nacionales (EN)¹.

¹ La página web del INEE es www.inee.com.mx

CUADRO 2.1
Programas Nacionales de Evaluación en México entre 1990 y 2000
(el cuadro se repite en las siguientes páginas)

	Componente 11 / EVEP	Aprovechamiento escolar	Estándares nacionales
Origen	Componente 11 del Programa Compensatorio PAREB de la SEP/WB	Acuerdo Nacional SEP/SNTE Programa de Carrera Magisterial	Equipo coordinado por Sylvia Schmelkes
Fecha de aplicación inicial/final	1991-1994 (primera etapa) 1996-2000 (segunda etapa)	1994 al presente	1998 al presente
Enfoque	Normativo Programa vigente	Normativo Programa vigente	Criterial Competencias /habilidades
Áreas evaluadas	Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Historia, Civismo, Geografía	Todas	Matemática Lengua
Sectores del sistema evaluados	En 2ª Etapa públicas urbanas y rurales; privadas urbanas y educación indígena	Públicas urbanas	Públicas urbanas y rurales; privadas urbanas, educación indígena y cursos comunitarios
Universo	Primera etapa: Alumnos de Primaria de los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca Segunda etapa: 26 entidades	Todos los alumnos de los profesores inscritos en Carrera magisterial que rinden examen	Alumnos de Educación Primaria y Secundaria de todo el país
Tamaño regular de la muestra	3235 (3 ^{er} levantamiento 93) 15469 (4 ^o levantamiento 94) 119211 (Seg. etapa - 5 ^o levantamiento 2000)	4.368.033 (1 ^{er} levantamiento 94) 4.449.379 (7 ^m levantamiento 00)	256.995 (1 ^{er} levantamiento 98) 135.204 (4 ^o levantamiento 01)
Periodicidad	Anual	Anual	Anual para 6 ^o grado bianual los restantes

Continuación

	Componente 11 / EVEP	Aprovechamiento escolar	Estándares nacionales
Cuestiona- rios para contextuali- zar	Encuesta al niño sobre familia Encuesta al maestro Encuesta al director	Ninguno	Encuesta al niño sobre familia
Informes de resultados	No hasta 2000 Desde 2000 consulta por internet	Sí desde 1999 impresos Desde 2000 consulta por internet	No Informe previsto para fin 2002
Estudios	Sí	No	No

La importancia política dada al *ocultamiento* de los resultados desde las instancias evaluadoras centrales está detrás de este último giro en la política. Por ejemplo, Martínez (2000: 40) reconoce que: “*El talón de Aquiles del SNEE es el proceso de difusión y uso de los resultados. Al respecto existen los temores ancestrales entre muchas autoridades de distintos niveles por hacer públicos los resultados*”.

2.1.b. Aprovechamiento Escolar

El Programa de evaluación de aprendizajes denominado “Aprovechamiento Escolar” es parte del Programa de Carrera Magisterial. La primera aplicación del Programa se realizó en el ciclo escolar 1994-1995, y hasta el 2003 se han realizado ocho levantamientos. Según una reciente definición pública de la DGE, la medición de Aprovechamiento Escolar debiera ser un insumo para que la escuela realice los juicios de valor apropiado que completan la definición de una evaluación, y luego avance en la formulación de una “autoevaluación”.

Este programa tiene varias peculiaridades a destacar. En primer lugar, la selección de la población evaluada depende de dos decisiones sucesivas que toma **cada maestro**: i) la incorporación al programa y ii) la presentación del examen para cambiar de categoría. Es decir, por definición existe autoselección en la evaluación. Según los más recientes datos extraídos del análisis de la encuesta docente de Estándares Nacionales 2001, un 61,1% de los maestros se han incorporado al programa y

existe una variación importante: desde un mínimo de 47% en Oaxaca y Michoacán hasta un máximo de 84,7% en Morelos. En segundo lugar y a pesar de la extensa cobertura del programa, cerca de cinco millones de alumnos entre tercero de primaria y tercero de secundaria en todo el país, la población evaluada no es una muestra representativa: no están incluidas ni las escuelas rurales ni las escuelas privadas ni la educación indígena ni los cursos comunitarios. En tercer lugar, al enfrentar un operativo tan extenso, la DGE no ha contratado evaluadores externos para la aplicación de cada prueba en cada salón. Por el contrario, la aplicación la realizan los mismos maestros de cada escuela, a través del sencillo expediente de cambiar de grupo.

La cuarta característica es el diseño mismo de la evaluación. Por un lado, el modelo teórico que orienta la construcción de las pruebas está centrado en la medición del nivel de conocimientos alcanzado por el alumno respecto del Programa oficial en cada grado escolar. Las pruebas han sido liberadas para el conocimiento y el trabajo del magisterio recién en el año 2002 y a partir del año 2001 están disponibles también en formato Acrobat Reader (pdf) la página web de la SEP². En quinto lugar, el informe de los resultados de Aprovechamiento se expresa en dos puntajes distintos. Por un lado, el porcentaje de respuestas correctas muestra directamente el dominio alcanzado por el alumno o el grupo. Por otro, se introdujo desde el año 2000 una nueva medida de reporte de resultados que se denomina “índice de aciertos” (IA), que consiste en una estandarización de los porcentajes.

La sexta característica de este Programa es la lentitud con que se difunden los resultados. La DGE ha publicado los resultados de las evaluaciones de Aprovechamiento Escolar en forma relativamente reciente y gradual. Si bien las mediciones comenzaron en 1994, no fue hasta 1997 que los resultados se entregaron a las autoridades educativas nacionales y estatales. A partir del año 1999 se entregan a los estados un reporte ejecutivo estatal (con desagregación a nivel de municipios) y los reportes impresos de cada escuela además de una base de datos electrónica para generarlos (DGE 2002 a: 18).

En séptimo lugar, debe señalarse que estos informes tienen un formato muy singular. Aprovechamiento Escolar ha sido la única evaluación

² Página web de la Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de Educación Pública de México: <http://snee.sep.gob.mx/>


cuya información actualmente llega en un formato impreso a cada una de las escuelas evaluadas mediante un reporte individual a cada maestro inscripto en carrera magisterial. Esto es importante de resaltar: los resultados promedio por asignatura y grupo están individualizados con el nombre del maestro responsable del grupo / asignatura. ¿Tal vez convenga numerar esto como figura y darle un título?

2.2. El sistema de evaluación en Uruguay

2.2.a. Objetivos del sistema

La instauración de un sistema de evaluación de aprendizajes en el país es una consecuencia no esperada del proceso más amplio de revisión y moder-

FIGURA 1
Ejemplo de informe de resultados de Aprovechamiento Escolar
enviado a las escuelas por la DGE



SISTEMA NACIONAL DE EVALUACION EDUCATIVA
APROVECHAMIENTO ESCOLAR
EDUCACION PRIMARIA
REPORTE DE RESULTADOS POR GRUPO
EN INDICE DE ACIERTOS *

Historico del Control de Trabajo

	1995	1999	2000
IA #	137.2	6	100.7
Nivel de Aciertos	845.84 (1)	114.84	862.02

ESTADO : 01 AGUASCALIENTES

I.- DATOS DEL CENTRO DE TRABAJO

NOMBRE : MIGUEL ANGEL BARBERENA VEGA C. C. T. : 01DPR0016X
 ZONA ESCOLAR : 0015 MUNICIPIO : 001 AGUASCALIENTES
 TURNO : VESPERTINO

II.- RESULTADOS PROMEDIO POR GRADO, EN INDICE DE ACIERTOS

*NOTA: VALORES EN UNA ESCALA CON MEDIA = 100 EN EL CONTEXTO NACIONAL. Para mayor detalle consulte al docente. *Distribución de los estudiantes por centro de trabajo por asignatura y momento de evaluación (nivel de trabajo) de este momento en sus matrículas de carrera magisterial.

GRADO	GLOBAL 2000		POR UNIDAD TEMÁTICA ESTATAL 2000						
	ESTATAL	MUNICIPAL	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CIENCIAS NATURALES	GEOGRAFÍA	HISTORIA	CIVISMO	
TERCERO	99.8	101.5	98.5	100.7	99.9	99.0	100.4	101.0	
CUARTO	99.7	101.6	99.2	99.6	100.4	99.2	99.2	101.3	
QUINTO	99.8	101.7	99.3	100.2	100.2	99.9	99.8	100.3	
SEXTO	99.2	101.2	98.9	99.5	98.3	99.2	100.8	99.1	

EL PROMEDIO GLOBAL ESTATAL Y EL MUNICIPAL SE OBTIENE A PARTIR DEL INDICE DE ACIERTOS PROMEDIO DE CADA GRUPO.
 EL PROMEDIO ESTATAL POR UNIDAD TEMÁTICA SE OBTIENE A PARTIR DEL INDICE DE ACIERTOS PROMEDIO POR GRUPO EN ESA UNIDAD TEMÁTICA.

III.- RESULTADOS PROMEDIO POR GRUPO DE LA ESCUELA, EN INDICE DE ACIERTOS

GRADO	DOCENTE	GLOBAL 2000	POR UNIDAD TEMÁTICA 2000						
			ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CIENCIAS NATURALES	GEOGRAFÍA	HISTORIA	CIVISMO	
CUARTO	PACHUCA BERNAL REGULO	105.7	103.1	115.8	101.6	94.9	105.7	102.3	
QUINTO	GONZALEZ CALVO MARIA EUGENIA	100.2	96.4	103.3	104.6	92.3	91.9	102.3	
QUINTO	NIETO ORTIZ ALICIA	MUY ALTO PORCENTAJE DE EXAMENES CON IGUAL PATRON DE RESPUESTA							
SEXTO	FARGA HERRERA LIDIA	98.4	93.4	101.0	93.8	106.4	110.7	95.2	
SEXTO	RAMIREZ GARCIA J LUIS	96.5	97.5	101.3	97.5	100.9	91.6	98.4	

* ALTO PORCENTAJE DE EXAMENES CON IGUAL PATRON DE RESPUESTA. LOS RESULTADOS QUE SE MUESTRAN SON DE LOS EXAMENES RESULTANTES.

DESCRIPCION : 102.3 RESULTADO DEL GRUPO ATENDIDO POR EL DOCENTE EN EL 2000
RESULTADO DEL GRUPO QUE OBTUVO SU PUNAJE EN LA CATEGORIA DE C. 2000

nización de la educación iniciado a la salida de la dictadura en 1985³. En términos comparados, y en particular teniendo como referencia la experiencia de México, el sistema uruguayo es relativamente reciente. En 1993 el país acuerda con el Banco Mundial el “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP)” y un año más tarde instala la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) pero dependiente del Presidente del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). A partir del año 2000 la unidad con el nuevo nombre de “Programa de Evaluación de Aprendizajes” (PEA) se integró a la estructura orgánica del Consejo Directivo Central.

El sistema de evaluación inicialmente restringido a la Educación Primaria, tuvo tres objetivos fundacionales (Ravela *et al.* 1999: 13-14). En primer lugar, la democratización de la enseñanza, principio por el cual se entendía que el sistema educativo debía informar sistemáticamente a la sociedad sobre el de conocimiento que los alumnos adquieren; ii) el diseño de políticas educativas orientadas a compensar las inequidades y dificultades del funcionamiento de un sistema universalizado; y iii) la modernización y el mejoramiento del sistema educativo, en el entendido de que la evaluación de aprendizajes permite establecer cuál es el currículo básico aprendido por los alumnos y analizar la distribución social de las oportunidades de aprendizaje.

2.3.b. Etapas de la institucionalización

Es posible identificar tres etapas específicas en la institucionalización: una que se podría considerar como una fase fundacional y de ajuste; y otra, la actual, que es posible calificarla en términos de plena institucionalidad o maduración del sistema. La fase fundacional abarca desde 1994 hasta 1999 y se caracterizó por la programación inicial de un conjunto de evaluaciones censales en varios grados de Primaria, todas fundamentadas en el modelo estadístico de normas. En 1995 Germán Rama

³ A la salida de la dictadura, en marzo de 1985, se aprobó la ley 15736 que inicia un proceso centralizador. Se crea la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como ente autónomo descentralizado con competencia sobre los niveles de educación preescolar, primaria, media, técnica y normal. El Consejo Directivo Central (CODICEN) nombrado por el Parlamento es el órgano rector. Jerárquicamente subordinado se encuentran tres consejos desconcentrados: Primaria, Secundaria y Técnica. Del CODICEN dependen directamente un conjunto de gerencias que atienden áreas especializadas de la gestión.

asume la Presidencia del CODICEN y se reformula radicalmente la política. A partir de este cambio, entre 1996-1999 se llevaron a cabo tres evaluaciones nacionales (cuadro 2.2), todas fundamentadas en la idea de contextualizar los resultados desde el punto de vista socioeconómico a los efectos de observar más elocuentemente los problemas de igualdad de aprendizajes. La misma política diseñó la “aplicación autónoma” de las escuelas no incluidas en las muestras con el fin de realizar aportes concretos a la práctica docente.

La tercera etapa es posible calificarla de maduración e institucionalización del sistema y se extiende desde 2000 hasta el presente. La UMRE se incorpora como Programa a una estructura más amplia, la Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. Esto supuso, por una parte, la ampliación de sus cometidos, ya que se le agrega la evaluación de aprendizajes de educación media y la educación normalista. Por otra parte, el mencionado cambio significa su inclusión en un esquema institucionalizado, que se traduce en que el nuevo Programa de Evaluación de Aprendizajes ya no forma parte de un proyecto de tipo *bypass* de mejoramiento educativo, sino que adquirió un lugar orgánico dentro de la reestructura de ANEP.

2.2.c. El diseño del sistema

El sistema de evaluación uruguayo identifica el papel de la evaluación con “el aprendizaje y desarrollo profesional de escuelas y maestros”, y complementariamente, la información producida por dicho sistema sirve de apoyo a “la investigación y producción de conocimiento”. Esta orientación determinó que las evaluaciones realizadas hasta el momento compartieron las siguientes características básicas, a saber: las pruebas no tuvieron consecuencias sobre escuelas, maestros y alumnos; la información producida tomó como principal destinatario a los profesionales y autoridades de la educación –maestros, directores e inspectores–; se promovió la participación voluntaria de los establecimientos escolares en los trabajos muestrales; los resultados de las pruebas fueron entregados rápidamente, lo que se denomina en “tiempo real” en pos una mayor utilidad de los mismos; los instrumentos aplicados en las evaluaciones tuvieron carácter público, en el sentido que fueron enviados a las escuelas luego de cada operativo con el fin de que se transformaran en objeto de análisis por los docentes; los resultados de las evaluaciones se contextualizaron socioculturalmente. (Ravela *et al.* 1999: 36-38).

CUADRO 2.2
Evaluaciones de aprendizajes realizadas en el Uruguay

	Evaluación en 6º año	Evaluación en 3º año	Evaluación en el Primer Nivel	Evaluación en 3º año del Ciclo Básico de Educación Media	Evaluación en 3º año de la Educación Media Superior
Años	1996-1999-2002	1998	2001	1999	2003
Cobertura	Censal (1996) Muestral (99 y 02)	Muestral	Muestral	Censal	Censal
Áreas evaluadas	matemática y lengua	matemática, lengua, ciencias sociales y naturales	matemática y lengua	matemática, lengua, ciencias sociales y naturales	
Enfoque	Criterial múltiple opción producción de texto	Criterial abierta integrada	Criterial abierta integrada, entrevista individual	Criterial múltiple opción	Criterial múltiple opción producción
Encuestas socio-familiares	Encuesta a la familia Encuesta semi-proyectiva al niño ("caritas") 96 y 99. Encuesta de clima grupal (99)	Encuesta a la familia	Encuesta a la familia	Encuesta a la familia Encuesta al alumno	
Encuestas docentes	Encuesta al maestro de sexto (96 y 02). Encuesta a todos los maestros (solo 1999) Encuesta al director	Encuesta a todos los maestros de la escuelas (contextos socioculturales desfavorables)		Encuesta a los profesores del grupo evaluado. Encuesta al director	

Fuente: Ampliado y modificado a partir del cuadro presentado en Ravela *et al.* 1999:33

Las evaluaciones son de “bajo riesgo”. De ahí que la forma de difusión adoptada adquiere una importancia estratégica: informes confidenciales a las escuelas y públicos los resultados generales alcanzados. De acuerdo a lo relevado en la investigación la difusión de resultados no se realiza estrictamente de acuerdo a lo establecido por el sistema. Este tema se abordará en el ítem siguiente.

Esta opción de política cuenta con una fuerte legitimidad. Una rotunda mayoría de los entrevistados (17 en un total de 23 inspectores departamentales) acuerdan el tipo y orientación y la vez descartaron de manera contundente el uso de premios y castigos de acuerdo a los resultados obtenidos. El grupo restante de informantes no tuvo una opinión contraria sobre el Sistema instituido, sino que consideró la posibilidad de introducir algunos cambios relativos al manejo de ciertos estímulos para aquellas escuelas y docentes que se esforzaron en el cumplimiento de su tarea, sin que esto se transforme en sanciones o discriminaciones “radicales” o perjudiciales.

Una importante estrategia utilizada para incrementar la legitimidad requerida por nueva política pública, consistió en la realización de múltiples instancias jurisdiccionales de consulta y en la institucionalización de un “Grupo de Consulta”, integrado por diferentes agentes educativos: (i).- el Inspector Técnico y un Inspector Regional propuestos por el Consejo de Educación Primaria; (ii).- un Inspector de Zona de cada una de las seis regiones del país; (iii).- una Inspectora de Práctica propuesta por la Inspección Nacional; (iv).- dos profesores propuestos por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, uno de Montevideo y otro del Interior del país; (v).- tres Maestros propuestos por la Mesa Permanente de la ATD; (vi).- dos representantes de los colegios privados, uno por cada Asociación existente; y (vii).- el Director Técnico y la Coordinadora Técnico Pedagógica de la UMRE (Ravela *et al.* 1999: 63).

2.3. Hipótesis sobre la incidencia del diseño del sistema

Los impactos del diseño de estos dos tipos de sistema de evaluación sobre la probabilidad de lectura de un informe pueden suponerse de tipo directo o indirecto. El primer tipo se refiere a las consecuencias generales que tienen las instituciones sobre todos los individuos con independencia de otros atributivos (por ejemplo, individuales u organizacionales). La bibliografía que ha tratado estas consecuencias supone diferencias entre los sistemas de “alto” riesgo y los de “bajo” riesgo. El

diseño del sistema mexicano está en el eje de la responsabilización de los profesores; nada hay en el sistema uruguayo que se oriente hacia ahí. Si tal efecto teóricamente esperado es cierto, debería observarse en los maestros mexicanos una gran preocupación y lectura los informes de la evaluación, mayor que la observada entre los maestros uruguayos. Sin embargo, debe suponerse que también habrá efectos indirectos de instituciones: estas pueden incentivar tipos de comportamientos “defensivos” contra las reglas de competencia, distribución de recursos y responsabilización implícitas. Aún así, en ambos casos, se puede añadir una distinción en nuestra segunda hipótesis: *ambos sistemas de evaluación impactan diferencialmente sobre el nivel de lectura de los informes de evaluación combinando efectos directos e indirectos.*

3. LAS POLÍTICAS DE GESTIÓN DE LAS EVALUACIONES

3.1. La clave política en la gestión de las evaluaciones

En este apartado se describen las formas de comunicación de los informes de evaluación en dos niveles de análisis distintos pero articulados: la jurisdicción y la gestión de la escuela. Proponemos entender este proceso de comunicación bajo el concepto de “políticas de gestión” para hacer notar que en ambos niveles se gestiona la evaluación y que esta se hace sobre la base de decisiones políticas que involucran opciones respecto de cuáles son los grupos destinatarios de los informes, los formatos de información distribuidas y las estrategias de comunicación (vertical-descendente; horizontal y vertical-ascendente). La aplicación del concepto es directa cuando se analizan las jurisdicciones territoriales, pero sostenemos que resulta heurísticamente útil también para analizar los procesos de recepción, difusión y análisis dentro de cada escuela (Ball 1989).

3.2. Las Áreas Estatales de Evaluación (AEE) y las políticas en las entidades

Las entrevistas realizadas a los titulares de las Áreas Estatales de Evaluación (AEE) y los estudios monográficos sobre la descentralización en México (Arnaut 1998, 2002; Conde 2002; Camacho 2001; Zorrilla 1999; 2002; Barba 2000; Latapí & Ulloa 2000; Ochoa 2002; Fierro & Tapia

1999; Loera & Sandoval 1999; Mejía 1999) resaltan el hecho de las *políticas* implementadas en cada entidad para gestionar las evaluaciones deben tratarse como procesos negociados y sedimentados de elaboración de políticas públicas en un campo donde las relaciones de fuerza son particularmente rígidas e institucionalizadas. Derivado de esta perspectiva, se sostiene en primer lugar, que las políticas de gestión han variado según las distintas orientaciones *políticas* de las autoridades educativas, tanto a nivel federal (SEP) como estatal (SEEs). **No han sido debates pedagógicos, comunicacionales u organizacionales los que han orientado la elaboración de informes o la comunicación de resultados;** han sido debates políticos fundamentalmente dados sobre la disyuntiva de difundir o no difundir. En segundo lugar, los programas de evaluación establecidos a nivel federal han generado informes que no han sido “desempacados” (revisados, reformulados) en sus componentes, en parte debido a la configuración centralizada del sistema de evaluación. El interés del análisis se concentró por tanto, en la identificación de las opciones y supuestos que están detrás de las políticas locales de distribución. En tercer lugar, el análisis ha indagado sobre las formas *actuales* de distribución de la información y solo se ha preguntado por las anteriores cuando estas eran significativas para entender el estado actual.

3.2.a. La ausencia de un marco regulativo

La comunicación de resultados representa “una laguna” en el marco jurídico-institucional que regula la evaluación de aprendizajes. La Ley General de Educación de 1993 dedica tres artículos a las características que deberá tener la evaluación pero no establece una normatividad para su comunicación. El Programa de Carrera Magisterial establece que se harán evaluaciones del desempeño de los alumnos, del profesor, pero a los solos efectos de computar incrementos de salarios; no para fines de planificación a nivel del aula o de la escuela. Tampoco están identificados los sujetos obligados a difundir. Si bien la realización de evaluaciones externas de aprendizajes ha sido asignada por la Ley General de Educación como competencia a la SEP a través de la DGE, no existe disposición legal análoga que establezca cuáles son las autoridades en las que recae la obligación de difundir los resultados. En consecuencia, aun cuando la DGE liberara los resultados desde 1997 y los entregara a las AEE, han sido los gobiernos estatales quienes resolvieron si esa información era distribuida o no en las escuelas del estado.

3.2.b. La constitución de las AEE

Resulta significativo que se esperase hasta una iniciativa federal de 1996 para iniciar el proceso de creación de las AEE, es decir, cuatro años después de la firma del Acuerdo (SEP 2000: 657). Probablemente la decisión haya sido políticamente inspirada en una valoración del estado del conflicto político interno en cada estado y del grado de avance alcanzado en la consolidación de las nuevas instituciones educativas locales. No en vano es que se observan escasas diferencias en el diseño organizacional de las AEE. Con algunas excepciones, fueron inscritas en las estructuras preexistentes con competencia en planeamiento y presupuesto. Si bien las denominaciones algo varían, la localización estatal repite así la localización federal.

Ahora bien, una de las más inmediatas constataciones que pueden realizarse es que el proceso de institucionalización ha tenido resultados altamente dispares. Las entidades se caracterizan por una **gran disparidad en las capacidades organizacionales de sus AEE's** (no así en su estructura). No es sencillo ensayar explicaciones sobre esta diversidad. Se ha sugerido en las entrevistas que dependerían entre otros factores, de: i) el nivel de desarrollo social general del estado; ii) de la magnitud del sistema educativo; iii) del partido en el gobierno estatal; iv) de la diversidad étnica; v) de las propias vicisitudes que había ido asumiendo la “transferencia” de la gestión educativa. *Nuestra hipótesis más firme es que el éxito de la evaluación en el estado depende en alto grado en cómo se haya resuelto lo que algunos autores denominan la lucha por el control de la educación estatal luego del Acuerdo; lucha dada entre el SNTE y el gobierno estatal.*

3.2.c. Las estrategias para comunicar resultados

Las entrevistas permitieron identificar grandes “tipos de estrategias” que combinan formatos de información con destinatarios, alguna de las cuales tienen variantes que podrían calificarse como subtipos. Como algunos entrevistados señalaron, las estrategias no están pensadas en forma excluyente; se piensa que es posible diseñar una política de difusión con una acumulación de estrategias diferenciadas a los efectos de optimizar el impacto en cada grupo-objetivo delimitado. El cuadro 3.1 sintetiza estas ideas de políticas. De su observación, se puede inferir que existen tres estrategias de comunicación que podrían ser combinadas o no en una política de gestión de las evaluaciones.

La estrategia de difusión más frecuente que se ha identificado entre los entrevistados podría denominarse *trickle down* o de chorreo. Consiste en la distribución a las escuelas de los informes impresos que la DGE envía a los estados y que contienen la información de resultados de “Aprovechamiento Escolar” para cada profesor de la escuela que rindió examen en “Carrera Magisterial”. La AEE se ocupa de poner en un sobre los resultados, los cuales pueden o no estar acompañados por una carta formal al director, para luego distribuirlos a través de la estructura burocrático-jerárquica del sistema estatal (nivel, sector, zona) hasta llegar a las escuelas. Toda la estrategia está fundada en supuestos fuertes que son además teóricamente contradictorios; aquí los denominamos “supuesto comunicacional”. Por un lado, se supone que el jerarca intermedio habrá de difundir la información que recibe en razón de su rol organizacional definido por un concepto weberiano de *burocracia*. Se supone que estos grupos intermedios no tienen intereses informales específicos (en el sentido de la teoría de las desviaciones burocráticas de Merton, Selznik y Crozier, en función de los cuales podrían instrumentalizar estos informes y resignificarlos como recursos estratégicos que le permitan incrementar el control político de sus subordinados y su poder de negociación hacia sus superiores. Pero por otro lado, se supone que los distintos actores involucrados se posicionarán frente a estos documentos con una *actitud analítica no burocrática*, realizando una interpretación de los resultados funcionalmente compatible con una lógica de planificación estratégica y de *mejoramiento no burocrático*. En breve, se supone que se la utilizará para mejorar estratégicamente la calidad de la educación.

Las **estrategias de resignificación** pueden distinguirse en dos grandes subtipos: la más simple en realidad solo es potencialmente resignificativa. Ambos tienen la característica de levantar el supuesto de la comunicación transparente y someter en distintas instancias a reflexión el sentido de lo comunicado (Bakken & Hernes 2003; Leydesdorff 2003; Luhmann & Shorr 1993). El primer subtipo consiste en acompañar el informe de resultados con **un documento de trabajo** elaborado por la propia AEE y que está dirigido a los maestros y directivos. Puede tratarse también de una revista o boletín. Los objetivos de estos documentos pueden consistir en una presentación de la naturaleza de la evaluación, de los resultados evaluados o una guía **para interpretar** los resultados de la escuela. En algunas de las entidades incluso, esta estrategia ha sido definida como una meta próxima a alcanzar. El segundo subtipo ideal de estrategias tiene como característica teórica central, el cuestionamiento

implícito o explícito del “supuesto comunicacional”. Desde una perspectiva de sistemas, esto supone pensar que una comunicación ubicada en un plano conceptual muy distinto a la comunicación de reglas, puede ser bloqueada, distorsionada, transformada o anulada a través de la comunicación interorganizacional (AEE, niveles intermedios, escuelas). Las organizaciones intermedias simplemente adaptarían y aprehenderían los informes bajo las premisas estructuralmente disponibles, que son típicamente burocráticas. En sistemas organizacionales recargados muy probablemente esas premisas contribuyen a evitar que la inspección o la escuela “se inunde” con una comunicación que no puede codificar.

Ahora bien, el tipo de estrategias más radical dirigida al grupo objetivo intermedio fue **la reestructura** de las zonas de educación que agrupan las escuelas y en las que trabajan inspectores y asesores técnico-pedagógicos; reforma denominada frecuentemente “rezonificación”. Estrictamente, aquí estaríamos frente a **una política de reforma estructural de la supervisión** escolar que pone en cuestión las relaciones interorganizacionales entre gerencia, direcciones de supervisión y escuelas. Entre otros impactos deseados, contribuiría a jerarquizar el uso de las evaluaciones como un insumo de las prácticas de asesoramiento académico, de diagnóstico y monitoreo de las escuelas y sus maestros. La difusión de la información se aprovecha de esta transformación de la supervisión y en este sentido, consideramos que tal política puede ser tomada como una estrategia de difusión (Conde 2002; Ochoa 2002; Zorrilla 1999).

3.2.d. Tipología de políticas de gestión de las evaluaciones en las entidades

Con base en la información empírica recabada durante la segunda etapa de la investigación, particularmente con la serie de entrevistas aplicadas a los encargados de las áreas de evaluación de los estados y al director general de la DGE, se ha procedido a desarrollar una tipología de políticas de gestión de las de evaluación educativa que se puede inferir que hagan los estados. Con esta tipología se clasificaron estas entidades y seleccionaron las dos más extremas y una intermedia para realizarse en estas las encuestas organizacionales.

El primer tipo (“Tipo 0”) está conformado por los estados donde la política es la **no difusión** de los resultados. En este grupo se ubican estados que no realizan la difusión de la información por una razón

CUADRO 3.1
Espacios de delimitación de una política de comunicación:
grupos-objetivo con tipos de comunicación

Destinatarios	Informe nacional de resultados	Reporte ejecutivo global del Estado	Reporte impreso de la escuela por profesor	Documento de trabajo de orientador	Taller, jornada de análisis	Comunicados de prensa	Página WEB (*)
Secretario, Subsecretarios (o equivalentes)							
Directores de área, jefes de departamentos centrales, seccional SNTE	N						
Funcionarios intermedios del sistema: jefes de región, jefes de sector, inspectores, asesores técnico-pedagógicos	I	x					
Directores, maestros	Z			x			
Escuelas Normales, UPN, Universidades estatales y centros de investigación	A			x			
Familias con hijos en la escuela evaluada	R					x	
Medios de comunicación, sociedad toda	E						
	S						
	O						
	N						
							x

Referencia: la información en la web se colocó recién en mayo del 2003 y será retirada en noviembre 2003.

política y estados en los que si bien se ha registrado que se realiza, la difusión no forma parte de una estrategia de difusión deliberadamente elaborada, tiene resultados inciertos o no se ha impartido ninguna orientación respecto de su uso. El segundo tipo (“Tipo I”) está conformado por entidades en las que se ha pasado de una política de no difusión a la expresión de la voluntad política de difundir; esto en lapso de dos o tres años. Se trata de una **política emergente**, no totalmente perfilada en sus

estrategias, con metas que no están muy claras y donde los impactos son totalmente desconocidos. La política se basa en una única estrategia de comunicación: el *trickle down*. El tercer grupo de entidades (“Tipo II”) se caracteriza por una política nítida, estable, y **administrativa** de comunicación de resultados cuyos destinatarios son los maestros y los supervisores. La estrategia principal de comunicación sigue siendo el *trickle down* aunque se identifica el uso incipiente de estrategias de “resignificación”: documentos ad hoc, cartas a los directores, talleres regionales con supervisores, etc. En el último tipo (“Tipo III”) se ubicarían las entidades en los que los supuestos que fundamentan las estrategias anteriores son levantados en pos de **una transformación de las organizaciones intermedias del sistema educativo**; en particular de la supervisión escolar. Reformas de este estilo permiten introducir módulos de capacitación en análisis de datos estadísticos que junto con otros contenidos de formación y actualización, permitirían cambiar o al menos criticar, la visión burocrática de la educación que estos funcionarios han construido a lo largo de los años.

3.3. Las políticas de gestión en las Inspecciones de Uruguay

3.3.a *Los informes de resultados*

La comunicación de resultados es fruto de los compromisos asumidos entre 1995 y 1996 por la Unidad de Evaluación en el marco del Grupo de Consulta. El primer objetivo declarado fue cubrir a los equipos docentes de todas las escuelas del país, los inspectores, los institutos normales, y los centros académicos. El segundo objetivo fue realizar una rápida devolución al magisterio nacional para permitir que fueran oportunamente trabajados. El tiempo entre la realización de la evaluación y la comunicación fue de próximo a los 40 días para el censo de 1996, la evaluación de tercer año (1998) y las de sexto año (1999 y 2002). De esta pauta general se desvía la evaluación del Primer Nivel del año 2001.

3.3.b *Estrategias de difusión en los departamentos*

Tanto a nivel nacional como en las inspecciones departamentales se realizan desde 1996 actividades específicamente diseñadas para analizar los resultados de las evaluaciones. De acuerdo a la información recabada en las entrevistas en profundidad, no existe el mismo grado de homogenei-

dad respecto a las características de estas actividades, a pesar de que dependen de las orientaciones generales del Consejo de Educación Primaria (CEP). La estrategia general de difusión es el *trickle down* y como se verá se fundamenta en el “supuesto comunicacional” de la burocracia; aunque debe recordarse que la Unidad de Evaluación produce otros documentos además de los informes: por ejemplo, los “manuales de interpretación” para cada una de las pruebas.

A nivel nacional es bastante unificado el tipo de acciones que se realizan una vez que se entregan los informes de evaluación. Las autoridades nacionales del CEP reglamentan lo que se denomina “**acuerdo de inspectores departamentales**” que es claramente la actividad específica de análisis más referida por los entrevistados. En las mismas se presentan los resultados generales nacionales y departamentales lo que permite la comparación entre regiones actual y pasada. Una gran proporción de los informantes identifican esa instancia como un espacio clave que posibilita la “estandarización de procedimientos y estrategias”, “la unificación de criterios y prioridades educativas”, así como la definición de estrategia de “política educativa” nacional. Un grupo minoritario, reconoce que ese procedimiento en ocasiones se vuelve ritualista y si bien en dichas instancias se abordan temas de importancia y se asumen posiciones en relación a los mismos, en la práctica su impacto es reducido, en la media no trasciende más allá de la propia reunión. Interesa agregar que la mayoría de los entrevistados considera que en esas instancias inspectores departamentales transmite a las autoridades y técnicos de la Unidad de Evaluación, sus observaciones, críticas o sugerencias respecto al contenido de las pruebas; a su forma de aplicación, así como a temas procedimentales. Es coincidente la opinión de que el grado de receptividad de las autoridades y técnicos a sus comentarios ha ido creciendo.

A nivel de las inspecciones departamentales, la totalidad de los entrevistados plantean que se analizan y trabajan los informes de evaluación en espacios que se denomina “**acuerdos de inspectores de zona**”. No son instancias específicas. En algunos casos, dichos acuerdos se instrumentan para trabajar específicamente con los informes de evaluación, y en otros, el tratamiento de este tema se agenda y se aborda entre el conjunto de las actividades formales habituales.

Posteriormente a estos acuerdos, los inspectores zonales “bajan” esas decisiones al eslabón jerárquico subsiguiente, es decir, a los directores escolares, y luego a nivel de “**junta de directores de las escuelas**”

supuestamente se tratan las conclusiones de esas evaluaciones y redefinen líneas de acción.

El tratamiento de la información **en las propias escuelas** posee un carácter altamente heterogéneo de acuerdo a la visión de propios entrevistados. La intensidad y forma de utilización de las evaluaciones no es solo diversa, sino muchas veces se torna difícil conocer los efectos que genera en la dinámica del establecimiento escolar. No obstante, se plantea una amplia coincidencia entre el cuerpo inspectivo que el tipo, intensidad y proyección de las actividades que se llevan a cabo en las escuelas en relación a los informes, se definen fundamentalmente por el perfil y rol que cumple el director en el centro educativo.

CUADRO 3.2
Distintos tipos de informes producidos por la UMRE entre 1996 y 2002

	Evaluación censal en 6º 1996	Evaluación muestral en 3º 1998	Evaluación muestral en 6º 1999	Evaluación en el Primer Nivel 2001	Evaluación muestral en 6º 2002
Informe Nacional	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Comunicado de prensa	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Informe confidencial	Todas las escuelas	A escuelas de la muestra	A escuelas de la muestra	No	A escuelas de la muestra
Informe sobre contexto social	Sí	No	No	No	No
Informe sobre características organizacionales y pedagógicas	Sí	No	no	no	No (hasta el momento)
Estudio estadístico de factores explicativos	Sí	(*)	(*)	no	No (hasta el presente)
Estudio de casos	Sí	(*)	no	no	No
Liberación de las bases de datos	Sí	Sí	Sí	no	No

Fuente: Elaborado con base en Ravela *et al.* 2000, anexo. (*) en esa ocasión se realizaron estudios cualitativos y cuantitativos pero no llegaron a difundirse luego del cambio de administración.

3.3.c La confidencialidad de los resultados de la evaluación

Como ya se mencionó la estrategia de comunicación adoptada supone por cada evaluación la elaboración de dos tipos de informes: a) los públicos de carácter nacional y b) un informe confidencial que le llega a cada escuela evaluada. El carácter supone que los “maestros y directores” pero no los supervisores son los principales destinatarios de la información generada” (hay tres comillas, sobra o falta una). El equipo directivo y docente de cada escuela debe ser el primero en enterarse de los resultados de su institución, y los cuerpos Inspectivos solo podrán acceder a esta información solicitándosela a las propias escuelas. (Ravela *et al.* 1999: 37).

Sobre este aspecto, la opinión de los Inspectores departamentales evidencia **cierta conformidad** con la forma en que la información recabada es distribuida. Una gran mayoría de los entrevistados expresan su acuerdo con la doble modalidad de comunicación. No obstante la *confidencialidad* no posee el mismo significado para el cuerpo inspectivo. En este sentido se identifican dos tipos de “orientaciones” para tratar de reaccionar frente a la política de confidencialidad centralmente adoptada. Por un lado, la “confidencialidad extrema/dura/ dogmática” que involucra la restricción de acceso a la información tanto de los actores educativos (inspectores o jerarquías educativas) y al público más amplio (padres, sociedad civil), ajenos a la institución escolar. Por otro, la “confidencialidad educativa” referida a que los informes solo deben ser manejados por los actores o técnicos educativos, es decir, que tanto los maestros evaluados o miembros de la unidad escolar, así como los inspectores zonales o departamentales tienen posibilidad de acceder a los resultados. En esta visión, la restricción a la información se reduciría hacia los medios de comunicación, padres o tutores, y sociedad civil en general. Entre estas dos orientaciones sobre la confidencialidad, los entrevistados tienden a apoyar ampliamente la segunda alternativa. Interesa indicar, de acuerdo a la información recabada, que en la práctica los Inspectores Departamentales tienen conocimiento de los informes confidenciales de las escuelas, ya sea, porque los solicitan directamente a las autoridades del establecimiento escolar y lo obtienen sin dificultad, o el propio supervisor zonal los remite a la Inspección de referencia.

Las opiniones de los **maestros** sobre las modalidades de distribución y en particular sobre la confidencialidad se relevaron a partir de un conjunto de preguntas abiertas introducidas en la encuesta autoadministrada. Es posible agrupar las opiniones en dos grandes categorías, aque-

llos que están en desacuerdo con la forma actual de distribución, es decir, la confidencial hacia el público y a los diversos agentes educativos, y aquellos que están totalmente de acuerdo con la misma. En líneas generales, una importante mayoría del grupo de encuestados está en desacuerdo con la forma de distribución de los resultados. Sin embargo, ese desacuerdo refiere ampliamente a **la ausencia de una distribución de los resultados hacia otras escuelas de las jurisdicciones** de referencia así como a **la confidencialidad al interior del establecimiento escolar**. Solo una minoría absoluta cuestiona simultáneamente la falta de difusión de los resultados en la escuela, entre ellas, como al público en general. El “secreto” al interior del centro escolar es una práctica que no estuvo prevista en el diseño general de la política de difusión. La práctica de un conjunto de centros es que la confidencialidad de los resultados es sinónimo de ausencia de información de los docentes (un control “micropolítico” en el sentido de Ball 1989). De acuerdo a las opiniones vertidas, esta forma de gestión de la información obstaculiza el debate colectivo, el compromiso de la escuela y de su cuerpo docente. Si esta es la modalidad típica adoptada, aspecto que es imposible de generalizar con los datos disponibles, entonces se podría afirmar, que: a) claramente el “supuesto comunicacional” burocrático no es sustentable; y b) la mera existencia del documento no estimula a la lectura y uso de los informes dada la ausencia de una política “agresiva” de difusión y compromiso con los resultados de las evaluaciones.

3.3.d Criterios para la elaboración de la tipología de gestión

A partir de las entrevistas, de información territorial secundaria disponible y de la bibliografía, se definió una tipología de las formas de gestión de la información a nivel local. Los cuatro indicadores considerados fueron: (i) - Nivel de especificación de las actividades; (ii) - Involucramiento de los actores educativos; (iii) - Identificación de obstáculos para la lectura de los informes; y (iv) - Grado de conocimiento de la realización de las últimas evaluaciones. A continuación se presenta una breve conceptualización de cada uno de ellos.

El nivel de **especificación de las actividades** recoge el tipo y cantidad de tareas específicas que las respectivas jurisdicciones realiza a partir de la recepción de los resultados de las pruebas de evaluación. Este indicador tiene tres valores posibles: alto, medio y bajo. El **involucramiento de los actores educativos** releva el grado de participación direc-

CUADRO 3.3
Clasificación de las jurisdicciones seleccionadas en la tipología

	Tipo I	Tipo II	Tipo III
Grado de especificación de las actividades	baja	media	alta
Involucramiento de los actores en las actividades	limitado	intermedio	completo
Identificación de los obstáculos para la lectura	reducida o nula	general	precisa
Conocimiento de las evaluaciones realizadas	escaso o nulo	básico	calificado

ta de los distintos actores de la estructura educativa y administrativa de las jurisdicciones en las actividades referidas al uso y difusión de las pruebas de evaluación. Los valores de este indicador son: completo, intermedio y limitado.

La **identificación de los obstáculos** para la lectura: refiere al grado de conocimiento de las autoridades jurisdiccionales respecto a los impedimentos que limitan el acceso y utilización extendida de los informes de las evaluaciones. Las categorías utilizadas se traducen en: precisa, general y reducida. El **conocimiento de la realización de las últimas evaluaciones** expresa el nivel de actualización de las autoridades jurisdiccionales respecto al proceso de evaluación de los resultados educativos del sistema en su conjunto. Los valores que adquieren se traducen en: calificado, básico y escaso.

3.4. Las políticas de gestión a nivel de la escuela

Una amplia bibliografía sobre planificación estratégica señala que además de la utilización individual de los informes (que incluye su lectura, la incorporación de los resultados a la planificación de aula y el uso de las pruebas), existiría un conjunto de actividades tendientes a incorporar la información de las evaluaciones en las rutinas de la gestión escolar para la toma de decisiones (Pozner & Fernández 2000; Pozner 1995; Chávez 1993). Por una parte, esta premisa es compartida explícitamente por los sistemas de evaluación y constituye uno de los argumentos básicos de su legitimidad. Por otra, en la lógica de las políticas de fortalecimiento de la

CUADRO 3.4
Actividad colectiva realizada para darle tratamiento al informe cuando este llegó a la escuela

	México			Uruguay		
	Tipo III	Tipo II	Tipo I	Tipo III	Tipo II	Tipo I
No hubo actividad	3,1%	14,7%	37,5%	75,6%	54,5%	62,9%
Tratamiento informal	84,4%	52,9%	57,5%	22,0%	31,8%	28,6%
Tratamiento formal en una reunión específica	12,5%	32,4%	5,0%	2,4%	13,6%	8,6%

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003.

gestión, el uso sistemático de estas fuentes estadísticas es considerado una condición necesaria (aunque no suficiente) para orientar procesos de mejoramiento de la calidad. En consecuencia, las políticas de gestión de las evaluaciones constituirían un mecanismo privilegiado para incentivar una apropiación significativa de los informes. Conceptualmente el análisis de los informes conforman una estructura (simbólica) que permite transformar reflexivamente una observación externa (la medición) en una auto-observación (evaluación) (Luhmann & Schorr 1993). Pero también desde este paradigma, podemos suponer que no existe linealidad entre la recepción de un documento y su transformación en premisas de decisión. Asimismo, es razonable considerar que no todas las escuelas incorporan dichos resultados. En términos generales, las organizaciones solo pueden procesar aquellas informaciones del entorno bajo algunos presupuestos organizacionales. Se ha sostenido a través de estudios de caso que aquellos estarían vinculados con los esquemas construidos por la escuela para resolver sus problemas de reflexión (Pereda 2003).

Tanto en México como en Uruguay se ha registrado, a través de las entrevistas, que las escuelas cuentan con espacios de trabajo colectivo en los que se puede dar tratamiento a los informes de evaluación⁴. Mensual-

⁴ Aquí estamos haciendo referencia tanto al programa de Aprovechamiento Escolar como a las evaluaciones de UMRE en 6^{os} Años.

mente, los maestros mexicanos se reúnen en el Consejo Técnico Escolar⁵. En Uruguay la recepción de los informes de UMRE (sean los informes confidenciales o los nacionales) se ha planificado para los meses de diciembre o febrero, coincidiendo con la semana de trabajo administrativo previo al inicio escolar. Partimos del supuesto que la consideración (lectura o análisis) de los informes de evaluación una vez llegados a la escuela, podría realizarse según tipos de actividades que difieren en el nivel de formalidad de tratamiento. En principio consideramos tres tipos: i) la ausencia de actividades ante la llegada del informe; ii) su incorporación en el marco de otra actividad distinta y de forma circunstancial; y iii) su consideración formal en una actividad convocada con este fin. El cuadro 3.4 presenta los datos sobre el tratamiento dado a los informes.

En el caso de **México** sorprende el hecho de que sean excepcionales las reuniones colectivas formalmente convocadas para el tratamiento específico del informe. Sorprende más aún observar que es en la jurisdicción de tipo II donde esta instancia es más frecuente. Las jurisdicciones III y II no se ordenan de acuerdo a la hipótesis, aunque sí es claro el rezago existente en la jurisdicción de tipo I. En el caso de **Uruguay**, los resultados indican que en la mayoría de las escuelas de las tres jurisdicciones declara que no hubo actividades colectivas, ni formales ni informales, para tratar los informes. Al analizar el tratamiento formal, se observa que en la jurisdicción de Tipo II es donde se encuentra un mayor porcentaje de escuelas y en la de tipo III es el más bajo. Es decir, las jurisdicciones tampoco aquí se ordenan según la hipótesis de incidencia del tipo de política de gestión de las evaluaciones. Las decisiones de tratamiento parecerían no depender de las orientación de las jurisdicciones sino de otros factores. La comparación de ambos países muestra que en México predomina un tratamiento colectivizado de los informes, en tanto que en Uruguay se registra una modalidad esencialmente individual.

Un segundo bloque de preguntas respecto a las acciones emprendidas en la escuela considera las *líneas de acción* adoptadas por los docentes para analizar los resultados. Esta pregunta se hizo para aquellas escuelas en las que, informal o formalmente, se hicieron actividades. Las opcio-

⁵ En una de las jurisdicciones, los directivos nos hacían referencia a que tratarían o que habían tratado el informe del ciclo 2001-2002 en el Consejo Técnico Escolar porque esa era la directiva.

nes iban desde la forma de lectura del informe, comprendiendo la estrategia de interpretar resultados mediante comparaciones (entre grupos, grados o asignaturas); instancias de transformación de la información en diagnóstico y finalmente la definición de prioridades para la acción. Cada uno de estos lineamientos y acciones no son excluyentes.

En el caso de **México**, para las tres jurisdicciones, la moda de las respuestas agregadas por escuela está en la estrategia de analizar comparando resultados entre los distintos grupos en los que se aplicó la evaluación. Es interesante retener este dato dadas las críticas expuestas respecto de las evaluaciones: los maestros sostenían que impulsaban la competencia entre colegas. Aquí se observa que a nivel de escuelas paradójicamente la línea de interpretación que siguen 7 de cada 10 escuelas de la jurisdicción tipo III, 6 de cada 10 en la Tipo II y 5 de cada 10 en la tipo I, es congruente tanto con el estímulo de la “competencia” como con situaciones de “culpabilización”. Un reducido subconjunto de 1 de cada 3 escuelas explora otras estrategias que podrían favorecer el trabajo en equipo.

En el caso de **Uruguay**, las magnitudes son notoriamente más pequeñas y las tendencias son contrapuestas a las observadas para México. La moda se ubica en el “análisis de las áreas de mayores dificultades”. Al contrario, las líneas de comparación han sido adoptadas por una muy pequeña proporción de escuelas. Es decir, no se observa en la base del sistema educativo, comportamientos que podrían desatar competencia entre docentes sino más bien acciones de intervención compatibles con el trabajo colectivo.

3.4.c. Tipología de gestión de evaluaciones a nivel de la escuela

El paso siguiente en el análisis fue combinar las dos dimensiones anteriores (recepción del informe y líneas de acción) para construir una tipología de gestión de las evaluaciones en las escuelas que especifica la propuesta hecha en el proyecto de investigación. Nuestro objetivo era contar con tres grandes tipos: episódico, ritual y estratégico. Sin embargo, dada la magnitud que ha alcanzado la ausencia de cualquier tipo de actividades para recibir y emplear los informes, se debió agregar una cuarta categoría. La distribución de las escuelas según los tipos de gestión de las evaluaciones se presenta en el cuadro 5.

La **gestión de tipo episódica** se caracteriza por haber tenido solo conversaciones informales sobre los resultados, aunque sobre distintos aspectos: desde comparaciones de resultados hasta enunciación de obje-

tivos. Es desde este punto de vista, un tipo de gestión en transición, en donde es factible encontrar una gama muy variable de opiniones (tal como se muestra más abajo). Es probable que la falta de un espacio formal para el análisis pueda traducirse en un pobre desarrollo argumental que fundamente las opiniones respecto tanto de los resultados como de la evaluación en general. En contra de lo esperado, en el caso de México este tipo de gestión es el ampliamente predominante en la jurisdicción de tipo III y en menor medida también en la tipo II. En Uruguay se produce una cierta alteración, en la medida que es la Inspección II la que encabeza esta tendencia seguida de la III.

En segundo lugar pero con distintos pesos en cada jurisdicción, se encuentra la **gestión de tipo “ritual”**“caracterizada por el predominio de acciones comparativas de resultados “hacia dentro” (tanto en instancias formales como en conversaciones informales). Puede presentarse incluso, el caso de haber otorgado prioridad a algunas de las áreas con dificultades; sin embargo, el carácter informal de tal proposición le resta valor de compromiso de acción.

El último tipo **de gestión** fue denominado **“estratégico”**, aunque es necesario advertir que se trata de una denominación que debe ser relativizada sensiblemente. De ninguna forma queremos señalar que estas escuelas así clasificadas tengan ya hoy una gestión escolar estratégica sino que, dados algunos lineamientos de acción para el tratamiento de los informes de evaluación, estarían en mejores condiciones para incorporar dichos informes en la planificación a nivel escuela y en el modelo de desarrollo del currículo. Es de notar que una de cada cuatro escuelas de la jurisdicción de tipo II alcanza este nivel contra una de cada diez escuelas en la jurisdicción de tipo III. Para el caso uruguayo, la jurisdicción de tipo III presenta los valores más bajos mientras que en la jurisdicción de tipo I, una de cada diez escuelas adopta esta modalidad de gestión. Estos resultados contrastan con lo esperado por las hipótesis hechas.

3.5. Las hipótesis sobre la incidencia de estas políticas

Se puede suponer que ciertos atributos de la “hechura de las políticas” implementadas en cada jurisdicción repercuten en forma significativa tanto sobre el nivel individual de lectura de los informes como en el uso colectivo que de ellos se hagan a nivel de la escuela. En términos generales y utilizando el lenguaje teórico-metodológico de Lazarsfeld, puede hipotetizarse que las entidades *especifican* el impacto del tipo de diseño del sistema de eva-

CUADRO 3.5
Distribución de los tipos de gestión de las evaluaciones

	México			Uruguay		
	Tipo III	Tipo II	Tipo I	Tipo III	Tipo II	Tipo I
Sin uso/sin actividades	3,1%	14,7%	37,5%	75,6%	54,5%	75,6%
Episódica	62,5%	44,1%	30,0%	22,0%	27,3%	14,3%
Ritual	25,0%	14,7%	30,0%	0,0%	9,1%	14,3%
Estratégica	9,4%	26,5%	2,5%	2,4%	9,1%	8,6%

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003.

luación; incluso al extremo de *condicionar* la difusión de los resultados en el caso mexicano. Habría evidencia para sostener una hipótesis adicional: *existe una variabilidad significativa en la lectura de los resultados de las evaluaciones atribuible a la jurisdicción territorial (entidad federativa mexicana o inspección departamental uruguaya) a la que pertenece el maestro*. Se ha observado que al menos hay en México varias entidades que actualmente no difunden sus resultados y que otras más no lo hacían hasta la última alternancia en el gobierno de cada entidad federativa. En Uruguay, si bien en todas las jurisdicciones se han entregado los resultados a los respectivos distritos y por este intermedio a los directores, existe evidencia razonable para sostener que aún se registran diferencias significativas entre las inspecciones departamentales uruguayas. Estas diferencias estarían fundamentalmente pautadas por la “significación” que estos documentos tienen y por las formas en que la inspección reconstruye o formula un diagnóstico de la calidad de la educación “procurándose” de la información de los informes confidenciales que la umre envía a las escuelas.

4. EL USO DE LA INFORMACIÓN EN MÉXICO Y EN URUGUAY

4.1. Nivel de lectura de los informes

Una información básica que proporciona la encuesta es el porcentaje de maestros que, en febrero-marzo del 2003, había leído *al menos uno* de

los informes de evaluación de aprendizajes considerados en esta investigación. Para el caso de México se consideran todos los informes de resultados publicados por los programas de evaluación considerados: Aprovechamiento Escolar; Evaluación de 6^{os} años en Aguascalientes; Instrumento de Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS); Evaluación de Aprendizajes del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) hechas a través de un instrumento análogo a Estándares Nacionales y los Resúmenes Ejecutivos para el Estado de Aprovechamiento Escolar. Para el caso de Uruguay, se consideran los informes públicos y los informes confidenciales producidos por los dos últimos operativos de evaluación de aprendizajes realizados en sextos años (1999 y 2002), así como también el Informe de Resultados de la Evaluación del Primer Ciclo de la Educación Primaria⁶.

En ambos países, en el cuadro 4.1 se puede apreciar que el nivel de lectura de los informes por parte de los maestros no supera el 70% en

CUADRO 4.1
Número de informes leídos por los maestros y directores

	Méx. Tipo III	Méx. Tipo II	Méx. Tipo I	Uru. Tipo III	Uru. Tipo II	Uru. Tipo I
MAESTROS						
Ninguno	35,2%	42,7%	58,0%	41,6%	45,6%	50,8%
Un informe	6,5%	20,0%	16,8%	36,8%	33,4%	27,8%
Dos informes	15,7%	11,8%	13,4%	14,9%	9,3%	12,9%
Tres informes	13,4%	12,0%	6,2%	2,6%	9,3%	4,2%
Cuatro y más informes	29,2%	13,5%	5,6%	4,1%	2,4%	4,3%
Totales	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
DIRECTORES						
Ninguno	10,0%	9,1%	57,1%	6,1%	15,8%	13,3%
Un informe	0,0%	13,6%	17,1%	21,2%	5,3%	10,0%
Dos informes	10,0%	4,5%	14,3%	18,2%	26,3%	20,0%
Tres informes	10,0%	18,2%	2,9%	9,1%	10,5%	26,7%
Cuatro y más informes	70,0%	54,6%	8,6%	45,4%	42,1%	30,0%
Totales	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003.

⁶ Comprende el denominado "Nivel 5 años" de la Educación Inicial, primer y segundo grado de Educación Primaria.

ninguna de las jurisdicciones estudiadas. Asimismo, se observa que entre las jurisdicciones de cada país existe una variabilidad importante en los niveles de lectura: el rango máximo es de un poco más de 20 puntos porcentuales en México y en torno a 10 puntos en Uruguay. En ambos países las diferencias entre las jurisdicciones son estadísticamente significativas al 1%. Las dos jurisdicciones de Tipo III, con políticas de gestión fuertes, evidencian el mayor porcentaje de lectores que las restantes y entre ellas resultan bastante similares.

Cuando se observa el número más alto de informes de evaluaciones de aprendizajes leídos (3 o 4 y más) se observa un patrón de diferencias jurisdiccionales básicamente coherente con lo comentado anteriormente. En **México**, los maestros de la jurisdicción de Tipo III muestran el más alto nivel acumulativo de lectura, triplicando a los maestros de la jurisdicción de tipo I. Para **Uruguay** se constata un comportamiento relativamente irregular, en el que las unidades territoriales que se ubicaban en el nivel intermedio y bajo de lectura se igualan en torno al 4% de los maestros.

4.2. Tipos de uso de los informes en el aula

La introducción de los sistemas de evaluación ha sido justificada políticamente en el contexto de reformas educativas inspiradas en el mejoramiento de la calidad. En consecuencia, es importante identificar si los documentos producidos por el sistema de evaluación pueden transformarse en un nuevo recurso didáctico a ser utilizado en la práctica docente de *aula*, y por extensión, pueden ser apropiados como insumos de la gestión escolar y también de la supervisión. Aquí nos ocuparemos de dos “productos”: los “resultados” comunicados a la escuela y de los instrumentos de evaluación o “cuadernos de pruebas”.

En el nivel del *aula*, podría suponerse que la lectura de un documento donde se informan los resultados puede constituirse en recurso para diferentes estrategias o cursos de acción, tales como: i) habilitar una nueva comprensión cognitiva del nivel promedio de las competencias de su grupo en las áreas evaluadas; ii) inferir la existencia de alumnos con dificultades que se aparta del promedio; iii) motivar una re-elaboración de la orientación del proceso de aprendizaje propuesto al grupo de alumnos. El cuadro 4.3. presenta indicadores para cada uno de estos tres grandes tipos de acciones.

Dentro del grupo de maestros **mexicanos** que sí transformaron los resultados en recursos para la acción educativa, se observó que predominantemente optaron por realizar ejercicios para reforzar los aprendizajes

CUADRO 4.3
“¿Utilizó los resultados para el trabajo pedagógico-didáctico en su grupo?”

	Méx.	Méx.	Méx.	Uru.	Uru.	Uru.
	Tipo III	Tipo II	Tipo I	Tipo III	Tipo II	Tipo I
No	53,8%	58,5%	69,6%	39,7%	39,5%	30,0%
Sí	46,2%	41,5%	30,4%	60,3%	60,5%	70,0%
Realizó ejercicios	87,1%	90,0%	91,1%	87,2%	91,3%	98,0%
Conversó con alumnos que habían tenido malos resultados	25,9%	16,9%	44,6%	12,8%	13,0%	18,4%
Hizo un nuevo plan de trabajo	24,5%	20,6%	16,1%	25,5%	26,1%	14,3%
No respondentes a esta pregunta	29,0%	19,2%	20,0%	67,9%	61,6%	60,0%

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003. (Todos los maestros con datos)

en las áreas con dificultades. No existirían diferencias estadísticamente significativas entre las entidades ($X^2 = 1,030$, Sig = 0,604). Las estrategias que implican una transformación de mayor elaboración conceptual alcanzaron porcentajes relativamente altos. En la entidad de Tipo III, uno de cada cuatro maestros que usaron los resultados lo hicieron para conversar con los alumnos con mayores dificultades y / o para modificar su planificación anual de aula. En la entidad de Tipo II la acción de “conversar” es desarrollada por un porcentaje menor de maestros en tanto que en la entidad de Tipo I es la acción emprendida por casi la mitad de los maestros. En primera instancia, las diferencias entre las entidades en los niveles declarados respecto de este tipo de acción son estadísticamente significativas ($X^2 = 24,373$; Sig = 0,000).

Entre los docentes **uruguayos** se constata una cierta predisposición entre los que han leído a utilizar los resultados en el trabajo didáctico-pedagógico. Esta tendencia genérica hacia la aplicación tiene variaciones según la pertenencia jurisdiccional del docente. La inspección de tipo I es la que registra el porcentaje más alto de aplicación de los resultados. Esto podría

deberse a que es la inspección más distante de la capital del país y por ende la difusión y distribución de diversos materiales educativos generalmente tiende a ser más rezagada que en otras partes del país. Por este motivo, resulta pertinente suponer que este grupo profesional tiene una demanda potencial insatisfecha en materia de renovación didáctica pedagógica.

4.3. El trabajo con los instrumentos de evaluación

El uso que puedan tener los instrumentos de evaluación puede ser analizado en cuatro direcciones distintas: i) la conformación de una opinión profesional en el magisterio sobre la pertinencia pedagógico-curricular de las pruebas aplicadas; ii) la retroalimentación en un proceso de discusión colectiva en el desarrollo del currículo; iii) la utilización del instrumento en el contexto de diagnósticos y monitoreos de los grados de avance de los alumnos en el correr de un ciclo escolar; y iv) el desarrollo de habilidades específicas en los alumnos para un desempeño eficiente en contextos de evaluación del tipo de los generados por estas pruebas. Es evidente que la observación de tales aspectos depende fuertemente de que los maestros tengan *acceso* real a las pruebas.

En el caso de **México**, una muy importante proporción de los maestros de las tres entidades mexicanas declaran que **nunca han llegado las pruebas a la escuela**. Pero, por otro lado, se observan porcentajes interesantes de maestros que declaran haber usado tales pruebas. En la entidad de Tipo III, casi uno de cada cinco maestros (19,2%) usó las pruebas; en tanto que en el Tipo II, lo hizo un poco más de uno de cada diez (12,5%). No existen diferencias estadísticas significativas ($X^2 = 5,730$; Sig. = 0,057) entre las entidades mexicanas, a diferencia de lo que se había observado en lo referente a la lectura de los informes de evaluación de aprendizajes. Una probable explicación podría provenir de que las pruebas adquirieron un estado público recién hace dos años. Otra posible explicación, de mayor amplitud, es que el sistema de evaluación mexicano no ha diseñado instrumentos masivos para el análisis pedagógico de las pruebas aplicadas.

En **Uruguay** se registra un comportamiento totalmente inverso al mexicano. La tendencia a usar las pruebas resulta altamente relevante si se la compara con el grado de lectura de los informes. Es decir, los instrumentos utilizados en las instancias de evaluaciones parecen ser más valorados que los propios informes de presentación de los resultados. Más allá de la aplicación individual de la prueba por los docentes en-

CUADRO 4.5**¿Utilizó las pruebas para el trabajo pedagógico-didáctico en su grupo?**

	Méx. Tipo III	Méx. Tipo II	Méx. Tipo I	Uru. Tipo III	Uru. Tipo II	Uru. Tipo I
No	80,7%	87,9%	85,6%	31,2%	42,9%	47,1%
Sí	19,2%	12,2%	14,4%	68,8%	57,1%	52,9%
Nunca llegaron a la escuela	77,0%	83,9%	83,1%	3,9%	17,5%	17,4%
Hay pruebas en la escuela pero nunca las usamos	1,0%	2,1%	1,4%	7,8%	9,5%	10,7%
Otros maestros las usaron pero yo no lo he hecho	2,7%	1,9%	1,1%	19,5%	15,9%	19,0%
Utilicé las pruebas con mis alumnos	19,2%	12,2%	14,4%	68,8%	57,1%	52,9%
No responden la pregunta	25,8%	17,7%	16,5%	63,0%	65,4%	66,0%

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003.

cuestados, casi un 20% según la jurisdicción, indica que sus colegas las utilizan. Este porcentaje es levemente menor en la inspección tipo II. Por último cabe destacar valores relativamente bajos en el uso de las pruebas cuando estas se encuentran disponibles en los establecimientos escolares.

5. ANÁLISIS MULTINIVEL DE LA LECTURA DE LOS INFORMES DE EVALUACIÓN

5.1. Presentación

Tanto en México como en Uruguay, en los últimos cinco años se han generado en forma regular distintos tipos de informes sobre las evaluaciones externas de aprendizaje con el objetivo, entre otros, de fortalecer los procesos de mejoramiento de calidad de la educación en el nivel de la escuela. Sin embargo, un 45,6% de los maestros encuestados en México

y un 65,2%% de los maestros encuestados en Uruguay habían leído al menos un informe de evaluación. Se ha hallado también que las políticas de gestión de las evaluaciones tanto en el nivel de la jurisdicción como en el nivel de la escuela, resultarían fundamentales para entender las diferencias observadas dentro de cada país.

Este capítulo en particular tiene por objetivo proponer un modelo que permita explorar por qué algunos maestros han leído al menos uno de los informes. Una explicación de este tipo requiere considerar simultáneamente atributos de los maestros, de las escuelas y de las jurisdicciones. Estadísticamente, el modelo explicativo refiere a una estructura anidada: maestros dentro de escuelas. Consecuentemente, se ha optado por utilizar una técnica estadística isomorfa (Cortés & Rubalcaba 1993) con tal planteamiento: los modelos jerárquicos lineales generalizados (Hierarchical Generalized Linear Models, HGLM; Raudenbush & Bryk 2002). El análisis se hará por separado para cada país, integrando en el nivel 1 (individuos) las encuestas de maestros y directores. El nivel 2 está constituido por las propiedades absolutas de la escuela, por propiedades analíticas resultantes de la agregación de propiedades de los maestros y propiedades contextuales derivadas de la localidad y de la jurisdicción en la que la escuela se encuentra.

5.2. La incidencia relativa del individuo y de la escuela

El primer paso estándar en todo análisis multinivel consiste en cuantificar qué proporción de la variabilidad en la variable dependiente es atribuible al nivel colectivo de análisis; en nuestro caso, la lectura de informes entre escuelas. Tal magnitud es denominada coeficiente de correlación intraclase (denominado con la letra griega ρ). Este primer resultado permite distinguir empíricamente la incidencia de distintos niveles teóricos en la determinación de un resultado individual, y de esta forma, establece un mecanismo de análisis estadístico para el vínculo micro-macro. Aquí permitirá valorar qué papel estarían jugando la escuela (y también indirectamente la jurisdicción) en un comportamiento específico del maestro. El cuadro 5.1 presenta las estimaciones realizadas. Ambas hipótesis nulas son rechazadas para México y Uruguay.

Para el caso de **México**, se puede observar que el 24,7% de la varianza en la lectura de los informes de evaluación depende de características de la escuela. Para los modelos logísticos multinivel esta magnitud es teóricamente relevante y auspiciosa para los análisis organizacionales e institucionales

CUADRO 5.1.
Distribución de la varianza entre el nivel 1 y nivel 2 para
la lectura de informes

		México	Uruguay
Gran media (β_{00})	Unit specific model	-0,266	0,732
	Error estándar	0,135	0,122
	t de Student	-1,968	5,994
	Population average model	-0,238	0,693
	Error estándar	0,135	0,120
	t de Student	-1,809	5,781
	valor estimado de φ	0,434	0,675
Estimación final de la parte variable del modelo	Varianza nivel 2 (u_{0j})	1,082	0,585
	Varianza nivel 1 - Snijders & Boskers (1999:224)	3,290	3,290
	Coeficiente de correlación intraclase (ρ)	0,247	0,151

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003.

que se han propuesto. Para el caso de **Uruguay**, el ajuste del modelo vacío indica que solo el 15% de la variabilidad en la lectura de algún informe obedecería a las propiedades de la organización, incluida la jurisdicción en que se encuentra. A la inversa, casi toda la variabilidad se concentra en las diferencias entre los maestros, es decir, en las características individuales. Podría arriesgarse una primera interpretación de estas diferencias sosteniendo que en México, la lectura es un comportamiento que ha sido más socializado que en Uruguay, donde primaría un comportamiento más individualista. Una segunda interpretación sostendría que esta partición de la varianza refleja los resultados de las estrategias de difusión empleadas en ambos países. Las dificultades en las políticas mexicanas detalladas en los capítulos de la segunda parte, dejaría sin informes a escuelas completas sin consideración de los atributos de los maestros. En cambio, las políticas observadas en las distintas jurisdicciones de Uruguay aseguraría al menos la llegada de los informes a la escuela, evitando exclusiones sistemáticas.

5.3. Hipótesis sobre los factores individuales

Un conjunto reciente de estudios han aportado evidencia sobre las dificultades que han de encontrarse en el capítulo de la formación profesio-

nal de los maestros en distintos países de la región (Filgueira *et al.* 2003; Murduchowicz 2002; Tiramonti 2001; Tedesco *et al.* 2001; Fernández *et al.* 2000). México y Uruguay constituyen ejemplos regionales donde una Reforma Educativa de considerable magnitud se ha implementado sin introducir cambios sustanciales al modelo clásico de formación de un magisterio normalista imbuido de un proyecto educativo nacional. Sin considerar aquí en sí misma la agenda de la formación docente inicial, es necesario reconocer que la instalación de un sistema de evaluación externo de aprendizajes que comunica resultados a través de informes con lenguaje estadístico (promedios, porcentajes, índices, cuadros) constituye por lo menos, un desafío para aquellos maestros que no cuentan con formación estadística. Debe entenderse que tenemos en mente aquí no solamente la formación estadística en cuanto académica, sino también aquella que forma parte de las habilidades requeridas para la gestión escolar con un enfoque estratégico y que aparece por tanto, en módulos de la formación en gestión y planificación. Estas han sido las razones de nuestra cuarta hipótesis y en principio hemos encontrado a través de los informantes entrevistados que los obstáculos para alcanzar un más alto nivel de lectura estarían asociados con esta falta de formación “matemática y estadística”, no habiéndose esbozado comentarios respecto a la formación en gestión específicamente. En consecuencia *es de esperar que la probabilidad de haber leído informes se incremente cuando el maestro ha realizado cursos que tengan algún contenido de estadística y/o gestión escolar.*

Ahora bien, esta hipótesis bastante reducida en principio, se ha visto enriquecida con el análisis de las entrevistas y con el ajuste previo de un modelo logístico con una muestra de maestros uruguayos⁷. Según las opiniones de los entrevistados en ambos países, no sería posible identificar un perfil nítido (o perfiles) de maestros lectores. Se han citado algunas características difusas tales como el compromiso (ideológico) con la educación (“los dedicados”, “los comprometidos”), por las aspiraciones de movilidad laboral (“deseos de superación”), la “mayor apertura”, “los que son buenos” o por haber adquirido una formación de postgrado. Algunos de estos aspectos pueden ser especificados en variables más fácilmente que otros. En principio, podría suponerse que los maestros

⁷ Base generada por la investigación sobre maestros reportada en Fernández *et al.* 2000. Ver anexos informe final en www.preal.org

“dedicados”, “los buenos”, los “abiertos” y los que tienen “deseos de superación” debieran ser identificables a través de algunos comportamientos específicos del campo profesional de la educación; uno de estos que podría ser registrado podría ser la lectura de textos para su actualización en ciencias de la educación⁸.

En cuanto a las variables más duras, los resultados fueron modestos. La estabilidad en la escuela no fue mencionada como un factor que tuviera incidencia. La edad fue mencionada en las entrevistas con dos sentidos distintos: por un lado, asociada a una “época de oro de la formación magisterial” donde el compromiso ideológico con la actividad profesional era muy destacado, haría pensar que los maestros con más edad tendrían más probabilidad de leer el informe. Por otro, la edad también fue citada como una variable asociada a una mayor actualización o más estrictamente, una formación en las concepciones vigentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por consiguiente podría pensarse que la edad tendría una relación no lineal del tipo parábola respecto de la probabilidad de lectura.

Un análisis logístico preliminar realizado para datos del Uruguay entregó al menos dos hallazgos que resultan de importancia rescatar aquí: los niveles diferenciales de lectura según el grado en que labora el maestro y el efecto de las lecturas teóricas de actualización que haya hecho el maestro (para ambas variables, ¿con qué dirección?). Ni la estabilidad en la escuela ni la realización de otras instancias de formación, mostraron efectos estadísticamente significativos.

El modelo general e inicialmente propuesto luego de discutir y ampliar las hipótesis sobre factores individuales está basado en cuatro bloques de variables: sociodemográficas; de trayectoria profesional; afiliación a la organización y actualización profesional. Se ha buscado un set de variables comunes en ambos países, aunque como se mostrará más abajo, existen algunas diferencias en los casos analizados. La formalización general para el modelo de nivel 1 es la siguiente:

$$[1] \quad \eta = \pi_{0j} + \pi_{1j} \text{Curso} + \pi_{2j} \text{Edad} + \pi_{3j} \text{Edad}^2 + \pi_{4j} \sum \text{Grado} + \pi_{5j} \text{Actualiz} + \pi_{6j} \text{Antesc} + \pi_{7j} \text{Antesc}^2 + \pi_{8j} \text{Niv_norm} + r_{ij}$$

$$[2] \quad \text{Nivel 2: (escuela)} \quad \pi_{0j} = \sum \beta_{qk} + u_{qj}$$

⁸ Ver informe final, anexos, en www.preal.org

Se ha demostrado anteriormente que la $\text{Var}(u_{0k}) \neq 0$ y que por tanto un resultado secundario de la especificación del submodelo será conocer cuáles de todos los coeficientes π_{1j} que capturan los efectos de los atributos individuales sobre la lectura deberán ser tratados como libres y cuáles como fijos en el nivel 2. Las definiciones operativas de las variables y su distribución univariada se presentan en el cuadro 5.2.

En el caso de **México**, se especificó un modelo extendido con el propósito de incluir otras variables que razonablemente podrían explicar diferencias en la lectura. Se supuso en primer lugar que la condición de haber presentado examen en Carrera Magisterial constituiría un factor determinante de la lectura de los informes de la evaluación externa visto que los resultados comunicados son los resultados del propio maestro inscripto. En segundo lugar, se agregó una clasificación de los títulos jurídicos con que el maestro ocupa su plaza (interino, suplente, en clasificación, efectivo o de base). Se optó por tratar la variable en dos catego-

CUADRO 5.2
Descripción de las variables de nivel 1 (docente) empleadas para el análisis

Bloque		México	Uruguay
Socio-demográficas	Sexo (1 mujer; 0 varón)	74,8%	91,6%
	Edad	41,3	39,0
Trayectoria profesional	Formación académica (1 solo Normal; 0 = otros)	47,1%	83,6%
	Participa en Carrera Magisterial (1 = sí alguna vez; 0 = nunca)	80,3%	- -
	Años de antigüedad en la escuela	8,6	5,2
	Rol docente en la escuela tres variables ficticias:		
Filiación escolar	3º y 4º;	24,1%	23,7%
	5º y 6º;	42,6%	21,0%
	director comparado con 1º y 2º).	6,9%	8,6%
	Tipo de plaza (1 = efectiva; 0 = interina o suplente)	85,7%	68,3
Actualización profesional	Índice de lecturas de actualización teóricas en ciencias de la educación	0,0	0,0
	Índice de cursos de actualización tomados (*)	0,0	0,0

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003.

rías: interino y suplente por un lado, y en cargo en proceso de “basificación” y “cargo de base” por el otro. En tercer lugar, se incluyó la variable sexo del maestro. En México, la profesión docente aún no llega a los niveles de feminización que se observan en el resto de América Latina. Un 75% en las tres muestras de jurisdicción son mujeres? Desde una perspectiva proporcionada por una teoría crítica feminista, es razonable suponer que las relaciones intraescolares (incluido el poder) puedan estar intermediadas por las relaciones de género.

Se decidió utilizar el método stepwise para ajustar el modelo, introduciendo las variables siguiendo cada uno de los bloques conceptuales de variables definidos en el modelo propuesto. Dado que se trata de un trabajo que se mantiene dentro de unas pretensiones generalmente exploratorias de los posibles determinantes de la lectura, se ha optado por un criterio bastante flexible para rechazar la hipótesis nula respecto de los coeficientes. En un contexto similar Lee & Bryk (1989) propusieron una $t > /1,5/$, criterio que aquí se sigue. Dicho criterio se fundamenta minimizar el error de tipo II antes de que el de tipo I. Para los términos variables se utiliza un $\alpha=0,05$.

Los resultados finales presentados en el cuadro 5.3 delinean un perfil de maestro lector en el cual intervienen predominantemente el bloque de la filiación escolar y el bloque de variables de actualización profesional. **Ni para México ni para Uruguay**, se hallaron diferencias estadísticas en las variables sociodemográficas: la probabilidad de haber leído alguno de los informes de evaluación no dependería ni de la edad ni del sexo; no es un problema de maestros jóvenes o de maestros experientes, contra la teoría que se desprendía de algunas de las entrevistas realizadas.

Se observan diferencias entre los países respecto de las variables de trayectoria. En **México**, no habría diferencias en la probabilidad de lectura entre los maestros que tienen un título de la Escuela Normal frente a aquellos que tienen licenciaturas, postgrados o maestrías. Esta desvinculación entre la formación académica, sea en el tipo inicial o la continuación de los estudios, no es extraña; venía anticipada por la información relevada en las entrevistas respecto de la ausencia de conexiones entre las Áreas Estatales de Evaluación (aee) y los institutos y universidades. Por el contrario, sí existe un efecto significativo y positivo de la condición de participante en el Programa de Carrera Magisterial sobre la posibilidad de lectura. Sin embargo, para el caso de **Uruguay** existe una clara diferencia entre las distintas credenciales terciarias. Si el maestro solo está titulado por el Instituto Normal, el logit disminuye en forma

estadísticamente significativa en 0,66 unidades. Dicho en sentido inverso, la lectura de los informes de evaluación está asociada a una formación académica de postítulo magisterial (licenciaturas, postgrados y cursos de similar nivel).

En tercer término, interesa anotar, que el rol del maestro en el establecimiento de enseñanza, capturado mediante la variable grado escolar, mostró resultados parcialmente distintos a los esperados. En **México**, se puede descartar que exista una asociación entre la lectura y el rol docente (maestro de alguno de los grados o directivo). Llama la atención en particular, la desaparición de la asociación bivariada observada antes entre nivel de lectura y rol directivo. Una posible explicación es que aquella ha sido absorbida por las restantes variables en el modelo⁹. Para el **Uruguay**, los resultados difieren en un aspecto de interés. Por un lado, no se puede rechazar la hipótesis de que las probabilidades de lectura de los maestros controladas por el grado en que imparten clases sea estadísticamente distinta cuando se los compara con los maestros de 1º y 2º grado.

Solo en **México**, los años de permanencia en la misma escuela por parte del maestro está relacionada con una más alta probabilidad de lectura. Pero esta variable ingresa con una forma funcional cuadrática: el término lineal es positivo y el cuadrado es negativo (aunque de pequeña magnitud). Esta asociación podría venir explicada por dos vías (no excluyentes). Por un lado, el mero estar en la misma escuela puede favorecer cierto tipo de seguimiento con las evaluaciones realizadas y mantener así el interés por los resultados. Por otro, podría suponerse que la antigüedad es un indicador de pertenencia a la organización, particularmente expresable en la agencia de objetivos, consensos y orientaciones pedagógicas en la escuela. De cualquiera de ambas formas, lo cierto es que este hallazgo tiene implicancias “duales”: tanto respalda la importancia de la estabilidad como la idea de que una excesiva permanente resulta contraproducente para el maestro.

⁹ Se ha registrado una diferencia sistemática entre todas las variables seleccionadas para México: los directores tienden a estar menos años en una escuela ($F = 7,356$; $\text{Sig.} = 0,007$), tienden a ser predominantemente hombres antes que mujeres ($f = 69,046$; $\text{Sig.} = 0,000$); tienen además del título normalista otros títulos académicos ($F = 30,750$; $\text{Sig.} = 0,000$) de tipo postgrado y universitarios; han leído más libros teóricos clásicos como de actualización en ciencias de la educación ($F = 22,201$; $\text{Sig.} = 0,000$) y han realizado en promedio más cursos con alto valor de actualización y profesionalización en las nuevas concepciones de la gestión del currículo ($F = 40,786$; $\text{Sig.} = 0,000$). Consúltese el anexo VII del informe completo de la investigación disponible en el portal de PREAL.

CUADRO 5.3
Ajuste paso a paso del modelo de nivel 1 para México y Uruguay

		México	Uruguay
Estimación de los términos fijos del modelo			
Constante - Gran media (β_{00})	β_{00}	-1,088	1,206
Edad del maestro	β_{10}	--	Nc
Edad al cuadrado del maestro	β_{20}	--	--
Docente mujer	β_{30}	--	--
Nivel de formación solo normalista	β_{40}	--	-0.655
Participa Carrera	β_{50}	0,539	Nc
Grado 3 y 4	β_{60}	--	--
Grado 5 y 6	β_{70}	--	--
Director	β_{80}	--	1,592
Antigüedad en la escuela	β_{90}	0,156	--
Antigüedad en la escuela al cuadrado	β_{100}	-0,001	--
Plaza en efectividad	β_{110}	--	--
Índice de cursos de actualización	β_{120}	0,324	0,533
Índice de actualización teórica	β_{130}	0,223	0,270

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003. En negrita los coeficientes con una $t > 1,5$. "NC" no computable.

En ambos países, la probabilidad de lectura está asociada positivamente a las decisiones de autoformación y carrera profesional que adoptó el maestro. El índice de cursos registra en forma ponderada haber realizado instancias de formación en áreas técnicamente más exigentes (estadística, evaluación de aprendizajes) relacionadas con las competencias requeridas para gestionar contemporáneamente los aprendizajes tanto a nivel del aula como de la escuela (Pozner 1995). Pero hay diferencias en los costos de acceso en ambos países que deberían estudiarse. En el caso de **México**, estos cursos pueden ser tanto de nivel nacional, como estatal y local, relativos o no al Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP). En el caso de **Uruguay**, no existe formación estatal de postgrado para el magisterio, sino solo privada, y la mayor parte de los cursos de capacitación han sido desarrollados en el marco de programas especiales y focalizados. Finalmente el índice de lecturas incluye textos tanto clásicos como avanzados propios del grado de diversificación y complejización existente en las ciencias de la educación y que se corresponden con una concepción "holista" de la formación docente.

A estos breves comentarios sobre el componente sistemático del modelo se debe agregar algunas observaciones sobre la parte variable. Tanto en **México** como en el **Uruguay**, solo la constante resulta tener una varianza estadísticamente significativa. Para las restantes variables, no han sido identificados efectos específicos o únicos de la escuela.

5.4. Características de las escuelas que inciden en la lectura del maestro

En las distintas teorías utilizadas en el análisis organizacional se ha enfatizado la relación entre ciertas propiedades de la gestión escolar y del clima organizacional tanto sobre las prácticas de aula como sobre los resultados académicos de los alumnos. En nuestra tercera hipótesis propusimos extender el dominio de la teoría señalando que en aquellas escuelas caracterizadas por un clima organizacional comunitario se observarán más altas probabilidades de lectura que en las escuelas que presenten climas anómicos (Fernández 2001). Sería difícil suponer que en escuelas con bajos niveles de integración sociocultural sea posible establecer espacios de comunicación no estratégicos que dejen de lado las posibilidades de usar políticamente los resultados o donde se excluyan mecanismos de culpabilización de ciertos maestros¹⁰.

Sin embargo, el modelo explicativo original propuesto para el nivel organizacional estaba incompleto respecto de sus dimensiones relevantes. Recién en la etapa de entrevistas, la figura del director de la escuela apareció como una clave central. Para muchos encuestados la lectura no dependería de características personales, sino principalmente del director y de su capacidad de motivación, fomento de la lectura, supervisión de la labor docente, su rol en la formación de equipos estables y académicamente sólidos, entre otros aspectos. Este hallazgo preliminar nos convenció de incluir en las preguntas de lectura y uso de la información, la alternativa (no excluyente sino acumulativa) de la intervención del director. Pero aún más, decidimos construir dos baterías para caracterizar más globalmente la gestión escolar siguiendo dos vertientes de aportes: la idea de estructuras de decisión (Mintzberg 1996; Fernández 2001) y la micropolítica de los liderazgos directivos (Ball 1989; Staessens 1991).

¹⁰ El "clima organizacional" es un índice sumatorio ponderado por análisis factorial de las percepciones sobre el nivel de integración sociocultural existente entre los maestros y directivos de la escuela.

Dado que no hemos hallado antecedentes bibliográficos generales sobre cuáles estilos de gestión tendrían mayor impacto sobre la lectura y por qué razones incidirían en ese sentido, hemos propuesto una hipótesis adicional general: *Los estilos de gestión del director de la escuela tienen efectos diferenciales sobre la lectura y uso de los informes por parte de los maestros.*

Una segunda dimensión incorporada al modelo de análisis organizacional es el enfoque o racionalidad que orienta el trabajo pedagógico-didáctico colectivo de los maestros de la escuela. La teoría curricular propone para esto el término de “desarrollo del currículo” a nivel de la escuela y se podría derivar de aquí que un más alto nivel de racionalización curricular va de la mano con una más alta utilización de los informes; estos constituyen fuentes de información privilegiados para la toma de decisiones. Desde las metodologías de gestión escolar, podría proponerse que existen al respecto tres alternativas. En primer lugar estaría la opción 0 (“cero”) de no intervenir en el nivel escuela dejando librado la adecuación del currículo al nivel aula. En un segundo grado de desarrollo se puede encontrar la formulación de proyectos pedagógicos para el centro educativo, conocidos con distintos nombres tales como Proyecto de Centro, Proyecto Pedagógico Institucional, Proyecto Educativo Institucional o Proyecto Escolar. Finalmente, podría encontrarse la opción de formular proyectos pedagógico-didácticos específicos para áreas del currículo, en particular idioma español y matemática. Esto supone que: *en las escuelas que han implementado proyectos de centro se observa una más alta probabilidad de que los informes sean leídos por los maestros.* El modelo general del que se parte es el siguiente:

$$[3] \quad \pi_{0j} = \beta_{00k} + \beta_{0j} \text{Contexto}_j + \beta_{02j} \text{Escala} + \beta_{03j} \text{Clima}_j + \beta_{04j} \sum \text{Gestión}_j + \beta_{05j} \text{Proye}_j + \beta_{06j} \text{ResMat} + \beta_{07j} \sum \text{Juris}_j + u_{0j}$$

Se incluye en ambos países una variable de contextualización socio-cultural de las escuelas (contexto) (Ver anexo de construcción de índices)¹¹. La hipótesis es *que podría ocurrir que las escuelas vieran condicionadas la gestión de los informes de evaluación de acuerdo al contexto sociofamiliar promedio en sus alumnos.* Una segunda variable de control

¹¹ Las medidas mexicanas y uruguayas de contextos no son iguales. Sin embargo, desde el punto de vista lógico cumplen el mismo papel en la especificación del modelo y por esto se incorporan sistemáticamente.

es la cantidad de alumnos que tiene la escuela (escala). Esta variable está asociada tanto a recursos centrales como locales. Los sistemas educativos han incluido burocráticamente el criterio de la asignación diferencial de recursos materiales y según la cantidad de alumnos de la escuela. Las escuelas públicas pequeñas en general están ubicadas en zonas poco pobladas, de reciente asentamiento, con redes en general restringidas y clausuradas para la movilización de recursos (Granovetter 1973). Para el caso particular de **México**, se entendió agregar la variable de contexto rural / urbana¹² para controlar posibles situaciones de aislamiento geográfico de las escuelas. Dentro del segundo conjunto de variables de control, se considera explícitamente la tipología de gestión de las evaluaciones en la escuela y que fuera presentada en el capítulo anterior.

Los resultados para los ajustes de ambos países en el cuadro 5.5. Las **variables de control** introducidas al modelo para analizar si existían diferencias en la lectura provenientes del contexto social no han resultado significativas para ninguno de los países. En el caso de **México**, se puede rechazar la hipótesis de que una escuela ubicada en una localidad menor de 2.500 habitantes reduzca la probabilidad promedio de lectura de los informes en la escuela por parte de los maestros que laboran en ella. Tampoco se han identificado efectos sobre el comportamiento lector derivado de la escala de la escuela y de sus posibles factores asociados.

Más importante aún por razones de equidad social es que el factor de **contexto sociocultural** no resulte estadísticamente significativo en ninguno de los dos países. Dicho en otras palabras, el comportamiento lector promedio en la escuela no estaría condicionado por la incidencia que pudiera tener entre los alumnos de la escuela el analfabetismo de los padres, el trabajo infantil y la ausencia de libros en el hogar. Sin duda este es un hallazgo fundamental a la hora del diseño de políticas de gestión de las evaluaciones, ya que el propósito central ha sido el mejoramiento de la calidad.

Las variables caracterizadoras del sistema organizacional, clima y estilo de gestión, muestran resultados disímiles. Tanto en México como en Uruguay, el **clima organizacional** resulta estadísticamente significativo. El sentido de la relación es el esperado: una mayor integración sociocultural entre los maestros (consensos, cooperación, motivación y cuidado) contribuye positivamente a la probabilidad promedio de haber leído algún informe de evaluación de aprendizajes. El resultado es ambiguo

¹² Menos de 2.500 habitantes se considera una localidad rural.

CUADRO 5.4
Estadísticos para las variables organizacionales

	México	Uruguay
Cantidad de alumnos en la escuela	445,3	346,2
Promedio índice de marginalidad sociocultural (z) (*)	-1,0	- -
Escuelas en contexto 1 (mejor contexto)	6,6%	1,1%
Escuelas en contexto 2	80,2%	9,5%
Escuelas en contexto 3	12,3%	9,5%
Escuelas en contexto 4	0,9%	21,1%
Escuelas en contexto 5 (peor contexto)	- -	58,9%
Prom. Índice de clima organizacional	0,0	2,0
Escuelas en localidades menores de 2.500 habitantes (rural)	17,9%	- -
Cantidad de directores en los últimos seis años (**)	1,9	3,3
Estilo de gestión administrativo - jerárquico	50,9%	21,4%
Estilo de gestión interpersonal	26,4%	26,2%
Estilo de gestión colegiado	22,6%	- -
Estilo administrativo	- -	52,4%
Tipo de uso episódico	20,4%	32,8%
Tipo de uso ritual	7,1%	15,7%
Tipo de uso estratégico	6,1%	9,3%
N=	106,0	98,0

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003. (*) El índice está computado para todas las escuelas de Estándares Nacionales y no solo para la muestra de PREAL. (**) Variable *missing values* sin posibilidad de imputar.

pero en alguna medida razonable. Dado lo observado en los capítulos anteriores, el principal problema de las políticas de gestión ha sido distribuir los informes. Dado que es un factor exógeno, poco podría hacer el clima organizacional para revertir aquel problema. Sin embargo, también es razonable pensar que dada la forma en cómo se comunican los resultados (nombrando profesores y grupos), es necesario contar con ciertas premisas de cooperación y ciertos consensos básicos tanto en los objetivos como en criterios de trabajo para que el análisis no se transforme en una “culpabilización” de los docentes que tuvieron peores resultados o en un estímulo a la competencia¹³.

Los **estilos de gestión** definidos no mostraron un efecto estadísticamente significativo, aunque los signos resultan en alguna medida los

¹³ Del análisis del capítulo XII se recuerda que entre las críticas que se formulaban a la evaluación en general era que estimulaba la competencia entre docentes.

esperados. Si bien en el análisis se presentan los coeficientes contrastados con el estilo administrativo-jerárquico, un cambio en la categoría de referencia no modifica los resultados. Tal vez un análisis de *cluster* más exhaustivo y con mayor cantidad de casos podría mostrar que sí son significativas las relaciones.

Las tres categorías de orientación por proyecto que se incluyeron en el análisis no mostraron relaciones en **México**, pero sí en el **Uruguay**, donde las escuelas que han diseñado un proyecto en Matemática son las que tienen menor lectura. Este hallazgo es importante. Una de las críticas que se ha hecho a la introducción de instrumentos de proyectos educativos en la escuela, es que su adopción puede haber seguido más comúnmente el modelo ceremonial (Meyer & Rowan 1999) impuesto por la propia estructura burocrática que un modelo estratégico de adopción. Este temor parecería en alguna medida confirmarse si este hallazgo preliminar se confirma en otros estudios. Parecería que los objetivos pedagógicos no estarían formulados con relación a los diagnósticos de los logros y dificultades del aprendizaje.

En **ambos países** existe relación estadísticamente significativa y con signo positivo entre el comportamiento lector promedio en la escuela y el porcentaje promedio de respuestas correctas en la prueba de Matemática (Estándares Nacionales 2000 y UMRE 1999) entre los alumnos de sextos años (grados?) de la escuela. Más específicamente, esto significa que en las escuelas que se obtienen mejores resultados, existe una más alta probabilidad de leer informes. Se establece así un vínculo entre el resultado de la escuela, la observación externa de este resultado y la predisposición de conocer esta observación externa. Sin dudas que esto viene siendo un círculo virtuoso si suponemos junto con la teoría de la planificación estratégica, que la inclusión de las evaluaciones en la gestión habilita un proceso autosostenido de mejoramiento.

Si bien esto es positivo para estas escuelas, también tiene un mensaje negativo. Las escuelas que tienen mayores dificultades para que sus alumnos aprendan estarían menos predispuestas a atender/entender/discutir/incorporar las observaciones externas. Por tanto, tendríamos aquí un círculo vicioso de reforzamiento de los procesos de deterioro organizacionales. Si esto es así y dada la política de gestión de las evaluaciones predominante, debería plantearse la discusión más profunda de si los sistemas de evaluación están reforzando la segmentación entre las buenas y las malas escuelas.

El resultado observado para el tipo de gestión de las evaluaciones en la escuela está en la dirección de lo esperado. Comparado con la catego-

CUADRO 5.5
Factores organizacionales que inciden en la lectura del maestro (2003)

		México	Uruguay
Constante - Gran media (β_{00})	β_{00}	-3,988	-0,202
Localidad rural	β_{01}	--	nc
Contexto sociocultural	β_{02}	0,287	--
Cantidad de alumnos	β_{03}	--	--
Índice de clima organizacional	β_{04}	0,046	0,063
Estilo de gestión colegiada	β_{05}	0,009	--
Estilo de gestión interpersonal	β_{07}	-0,166	--
La escuela se orienta mediante un planteamiento especial en Lengua (en lugar de seguir solo el Programa)	β_{08}	--	--
Escuela orientada por planteamiento en Matemática (en lugar de solo el Programa)	β_{09}	--	-1,040
Escuela orientada por un proyecto institucional (en lugar de solo el Programa)	β_{010}	--	--
% respuestas correctas en Matemática	β_{011}	0,121	0,029
Tipo de uso episódico a nivel escuela (comparado con el no uso)	β_{012}	0,894	0,775
Tipo de uso ritual (comparado con el no uso)	β_{013}	1,049	--
Tipo de uso estratégico (comparado con el no uso)	β_{014}	1,695	1,853
Escuela ubicada en Entidad de tipo III	β_{015}	0,034	--
Escuela ubicada Entidad de tipo I	β_{016}	-1,208	--
ESTIMACIÓN DE LOS TÉRMINOS VARIABLES DEL MODELO			
Var. nivel 2 - Constante (u_{0j})	τ_{00}	0,753	0,330
Pseudo R^2		0,304	0,419

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas a maestros y directores aplicadas en México y Uruguay entre febrero y abril de 2003. (*) El índice está computado para todas las escuelas de Estándares Nacionales y no solo para la muestra de PREAL. Variables significativas con $t/ > 1,5$.

ría “sin ninguna actividad”, los restantes tipos de gestión tienen una incidencia positiva en ambos países. La probabilidad de lectura, controlada por todas las restantes variables, es mayor para aquellas escuelas donde la gestión ha seguido un tratamiento formal para recibir y analizar los informes; y donde se han adoptado lineamientos de trabajo que se encaminan a conectar los resultados con los planes de trabajo. Dicho de un modo más directo: el comportamiento lector, además de tener una determinación individual, está condicionado por la gestión de las evaluaciones que se hace en las escuelas. Dado que el director es la figura

central, esto vuelve a poner el acento en sus acciones. Es de observar que el tipo de gestión ritual se comporta diferentemente en México y en Uruguay.

Es de resaltar la estimación de que al controlar por todos los otros aspectos, no existirían efectos estadísticamente distintos de cero para una escuela que está en la entidad con un tipo III de políticas de gestión de las evaluaciones frente a una escuela que está en la entidad con tipo II. Lo que aparecían ser diferencias bivariadas significativas en el marco de las descripciones, terminan por desaparecer.

Finalmente, corresponde realizar alguna observación sobre la bondad de ajuste. Es de advertir que sobre este punto no existe consenso respecto de cómo construir indicadores. Aquí se ha seguido la propuesta de Raudenbush & Bryk (2002) de calcular en qué porcentaje se ha reducido la varianza de nivel 2 en comparación con la estimada con el modelo vacío. Snijders & Boskers (1999:99 y ss) sostienen como crítica que este indicador no es satisfactorio ya que puede entregar resultados negativos y proponen por su parte una estimación alternativa. Aún con estas limitaciones en las medidas, se puede apreciar que el modelo final 6 explica un 30,4% de la varianza de la constante para México un 41,9% en el caso de Uruguay (nivel 2).

6. CONCLUSIONES E IMPLICANCIAS DE LOS HALLAZGOS

6.1. Síntesis de los hallazgos

Respecto de lectura de los informes de evaluación por parte de los **maestros** se puede señalar que esta investigación encontró que su valoración es muy reducida, dada la cantidad de años que se vienen difundiendo los mismos en ambos países.

Entre los **directores** la lectura supera al 90%, excepto en la jurisdicción tipo I de México (política “emergente” de gestión). El director de la escuela también destacó por ser mencionado como el principal factor motivador de lectura de los informes en ambos países y en todas las jurisdicciones. Cuando se atiende el número de informes leídos se constata la ausencia de una estrategia de acumulación en esta materia. La excepción es en la jurisdicción de tipo III de México.

En segundo lugar, es identificable a través del análisis multinivel un **perfil muy similar del maestro lector** en ambos países. Se ha observa-

do que hay diferencias entre países en la probabilidad de base para la lectura y en algunos efectos individuales. La explicación **difiere** respecto del impacto que tiene el rol docente desempeñado en la escuela, en el papel de la estabilidad y en el efecto del nivel de formación. La explicación para ambos países es **similar** para un subconjunto de variables en los que generalmente la investigación educativa se ha detenido a analizar. En el nivel individual y en ambos países, los índices de actualización y de realización de cursos fundados en la nueva concepción de gestión de los aprendizajes tienen un papel destacado. Podría hipotetizarse más generalmente que este hallazgo estaría apuntando que el lector de evaluaciones es un tipo de maestro en el cual habrían nítidas pautas de autocomprensión de la profesión docente centradas en aspectos teóricos multidisciplinarios, en concepciones más generales de la enseñanza y (en alguna medida) partidario de los procesos de evaluación externa como esquema de retroalimentación y mejoramiento, tanto a nivel de los alumnos como del magisterio.

Este mismo fenómeno se presenta también respecto de las **características de las escuelas** que inciden en la probabilidad de lectura. Se evidenció una estructura explicativa parcialmente semejante en ambos países. No se hallaron efectos significativos del contexto sociocultural de la escuela y de los estilos de gestión; tampoco tiene efecto el tamaño de la escuela. Tres variables bastante relevantes son significativas en ambos países: el clima organizacional, la gestión estratégica de los informes y otros instrumentos de las evaluaciones, y el nivel de resultados obtenidos por la escuela en una evaluación anterior de matemática. Es de observar que la relación positiva entre **resultados en matemática** y lectura ha sido sorpresiva. Si se acepta este dato (aunque sea provisoriamente) habría de inferirse que se estaría ante un “círculo virtuoso” que refuerza ambos términos de la relación. Las escuelas con mejores resultados tienden a estimular la lectura y es de suponerse que la lectura mejora la enseñanza. El punto de política es que los sistemas de evaluación fueron diseñados para mejorar la calidad educativa también de las escuelas con peores resultados. Si se aceptan estos hallazgos, esto no estaría sucediendo. La incidencia de la **jurisdicción** sobre la lectura solo es significativa en el caso extremo de México con la entidad que desarrollaba una política de gestión de tipo I: emergente, difusa y exclusivamente apoyada sobre el “chorreo administrativo” de la información. No habría diferencias estadísticamente significativas entre las jurisdicciones de Uruguay analizadas aquí luego de incorporar los controles apropiados.

A pesar de estos resultados, es de señalarse que en las entrevistas a los responsables de la gestión no apareció con claridad un perfil de maestro lector. La edad del maestro fue citada pero en explicaciones contradictorias. El compromiso ideológico y la responsabilidad profesional fueron otras variables señaladas.

6.2. Implicancias para la comunicación de resultados

La falta de efectos significativos de las políticas de gestión a nivel territorial, excepto en la entidad de tipo I de México no debe ser mal interpretada. El hallazgo importante que resulta de fundamental importancia es que si no se garantiza el máximo acceso a los informes por parte del magisterio en el momento en que un sistema de evaluación se está institucionalizando, muy probablemente esta decisión se transforme en un des-incentivo para la futura lectura.

En segundo lugar, no se pueden comunicar resultados por vías administrativas corrientes. Solo en la jurisdicción de tipo I de México se utilizó la estrategia de *trickle down*; las dos entidades restantes mexicanas y las tres uruguayas emplean otras estrategias de comunicación que suponen que es necesario construir una interpretación de los resultados. Una política de gestión estratégica de las evaluaciones pautada por la realización de una reunión especial para darle tratamiento al informe, una lectura en detalle de los instrumentos y ciertas decisiones (selecciones) de priorización de áreas genera estímulos muy claros respecto del valor que tienen estos documentos. En contextos donde los maestros suelen tener escasez de tiempo debido a sus múltiples tareas de corrección de trabajos y preparación de clases, tales señales son importantes para leer. Es necesario recordar que la principal dificultad que se ha señalado por parte de los maestros para la lectura es la falta de orientaciones claras del director o del supervisor.

Para el caso de México, resulta importante anotar que en noviembre del año 2003 (ojo, el libro saldrá el 2004) fue presentado el primer informe nacional de resultados de las pruebas de “Estándares Nacionales” por parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Este es un hecho histórico de gran importancia. Sin embargo, es necesario justipreciar su peso en el contexto de los hallazgos de esta investigación, en particular del peso que tienen las políticas de gestión a nivel de las entidades. Si no se logran modificar fuertemente las tendencias al ocultamiento o a la comunicación puramente burocrática de los

informes, es probable que la situación que aquí se reportó conserve todas sus inercias. Esta conclusión se refuerza por otro hecho: no ha habido hasta el momento un informe de resultados dirigido a las casi cinco mil escuelas que formaron parte de las muestras en alguno de los seis levantamientos realizados entre 1998 y 2003.

Para el caso de Uruguay, interesa señalar que más allá de la estrategia comunicacional de tipo universal (en relación a los informes generales) y confidencial respecto a los resultados de las escuelas participantes, las modalidades de distribución y por ende de tratamiento de la información a nivel de las jurisdicciones y de los centros escolares son diferenciales. Estas variaciones, en algún sentido esperable, refieren fundamentalmente a la importancia y significado que le otorgan las unidades educativas de referencia a la evaluación. Es así que algunas jurisdicciones llevan a cabo actividades específicas del tratamiento de la información, a la vez, que las escuelas socializan u ocultan entre su cuerpo docente los resultados alcanzados. Estas estrategias diferenciales de comunicación inciden significativamente en la utilización intensiva de la información generada, en la medida que el grado de “difusión efectivo” pasa a depender de la “voluntad política” de las autoridades intermedias de la educación (cuerpo inspectivo y directores). Esta situación no es menor para un sistema de evaluación como el uruguayo, relativamente joven y que no utiliza la sanción como incentivo o mecanismo de presión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. 2002 *La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación*. Miguel Ángel Porrúa Editores. México DF.
- ARNAUT, Alberto, 1998 *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. Ed. El Colegio de México / Centro de Docencia e Investigación Económica. México DF. 2002 *Administración pública descentralizada en México 1992-2002*. El Colegio de México. En prensa.
- BAKKEN, Tor & HERNES, Tore, 2003 *Autopoietic Organization Theory. Drawing on Niklas Luhmann's Social Systems Perspective*. Abstrakt / Liber / Copenhagen Business School Press. Olso.

- BALL, Stephen, 1989 *Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Colección Temas de Educación Ediciones Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia de España. Madrid.
- BARBA, Bonifacio (coordinador), 2000 *La federalización educativa: una valoración externa desde la perspectiva de los estados*. Secretaría de Educación Pública. México DF.
- BENVENISTE, Luis, 1999 *Student Assessment and Consensus Building in Uruguay*. Unpublished paper. Stanford University. 2000 *The Politics of Student Testing: Comparative Analysis of National Assessment Systems in Southern Cone Countries*. Unpublished paper. Stanford University. Ca.
- BOSCH, Luis & TORRENTE, Diego, 1993 *Encuestas telefónicas y por correo*. Cuadernos Metodológicos N° 9. Editorial CIS. Madrid.
- CAMACHO, Salvador, 2001 “Hacia una evaluación de la modernización educativa: desarrollo y resultados de la ANMEB”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. 6 (13) pp. 401-413. México, DF.
- CHAVES, Patricio, 1993 *Metodología para la formulación y evaluación de proyectos educativos: un enfoque estratégico*. Publicaciones CINTERPLAN. Caracas.
- CONDE, Silvia, 2002 “El proyecto de gestión pedagógica en el Estado de Nuevo León”. *Revista Educación* 2001 num. 85. Octubre.
- CORTÉS, Fernando, 2001 “Algunos aspectos de la controversia entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa”. *Argumentos* vol. 36. Universidad Autónoma Metropolitana. México DF.
- CROZIER, Michel, 1969 *El fenómeno burocrático*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- DGE (Dirección General de Evaluación) - México, 2002a *La experiencia de la Dirección General de Evaluación en la Educación Básica y Normal. 30 años de medición del logro educativo*. Consultado en www.snee.gov.mx. Una versión abreviada fue incluida en el libro AA.VV. *La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación*. Porrúa Editores. México DF. Pp. 293-304. 2002b. *Estándares Nacionales. Documento Técnico*. SEP. México DF. 2002c *Boletín a docentes*. SEP multicopiado. México DF.
- DI GROPELLO, Emmanuela, 1999 “Los modelos de descentralización educativa en América Latina”. *Revista de la CEPAL* num. 68, pp.153-170

- FERNÁNDEZ, Tabaré, 1998 *El análisis jerárquico multinivel en Educación y Ciencias Sociales*. Documento de Trabajo N° 36. Depto. de Sociología de la Universidad de la República. Montevideo. 2001. *Contribución al análisis organizacional en educación*. Ed. Facultad de Ciencias Sociales (UDELAR) /Ediciones Plural. Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré; ALESINA, Lorena; CABRIO, Silvina; CAGGIANI, Eugenia; FUERTES, Karina; GARCÍA, Ether, PÉREZ, Macarena & SOSA, Ana. 2000 *Condiciones de desempeño profesional de los maestros uruguayos*. Informe de investigación N° 20. Departamento de Sociología /UDELAR. Montevideo.
- FIERRO, María; TAPIA, Guillermo, 1999 “Descentralización educativa e innovación. Una mirada desde Guanajuato”. En Pardo (1999) *Federalización e innovación educativa en México*. El Colegio de México. México DF.
- FILGUEIRA, Fernando, *et al.*, 2003 *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización*. ANEP/UNESCO/IIEP. Montevideo.
- GRANOVETTER, Mark, 1973 “The Strength of Weak Ties”. *American Journal of Sociology*, vol. 78 (6). 1360-1380.
- KING, Gary; KEOHANE, Robert & VERBA, Sidney, 2000 *El diseño de la investigación social: la inferencia en los estudios cualitativos*. Alianza Editorial. Madrid.
- KISH, Leslie, 1972 *Muestreo de encuestas*. Editorial Trillas. México DF. 1995 *Diseño estadístico para la investigación social*. Editorial CIS. Madrid.
- LATAPÍ, Pablo & ULLOA, Manuel, 2000 *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*. Editado por Centro de Estudios de la Universidad UMAM / Fondo de Cultura Económica. México DF.
- LEE, Valerie & BRYK, Anthony, 1989 “A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement”. In *Sociology of Education* n 62. number 3, 172-192. October. Chicago.
- LEYDESDORFF, Loet, 2003 “The Construction and Globalization of Knowledge Base in Inter Human Communication Systems”. *Canadian Journal of Communication* vol. 28(3).
- LOERA, Armando & SANDOVAL, Fernando, 1999 “La innovación educativa en el proceso de descentralización en el Estado de Chihuahua”. En

- Pardo (1999) *Federalización e innovación educativa en México*. El Colegio de México. México DF.
- LUHMANN, Niklas & SHORR, Karl Eberhard, 1993 *El sistema educativo: problemas de reflexión*. Ed. Universidad Iberoamericana. México DF.
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe, 2001 “Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001”. En Revista de la OEI, núm. 27, septiembre - diciembre. Pp. 35-56. Madrid. Consultado en el www: <http://www.campus-oei.org/revista/rie27.htm>
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Félix, 1994 “México: Sistema Nacional de Evaluación Educativa” en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas año VI N° 17; Ed. Ministerio de Cultura y Educación; / OEA; Buenos Aires. Pp. 79-110. 2000. “El Sistema Nacional de Evaluación Educativa de México (SNEE)”. En Revista de Educación N° 321. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Madrid.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Félix & SCHMELKES, Sylvia 2000 *Aseguramiento de la calidad de las pruebas de Estándares Nacionales para la Educación Primaria, de la Secretaría de Educación Pública*. Ponencia presentada en el V Congreso de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- MEJÍA, José, 1999 “Federalismo e innovación educativa en México. El caso de Nuevo León”. En Pardo (1999) *Federalización e innovación educativa en México*. El Colegio de México. México DF.
- MERTON, Robert (1936) “The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action”. *American Sociological Review* vol. 1, 894-904.
- MIDAGLIA, Carmen, 1999 *Hacia una nueva institucionalización de las políticas sociales*. Documento de trabajo N° 11, Departamento de Ciencia Política. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Montevideo.
- OCHOA, Manuel, 2002 “La evaluación académica en el estado de Aguascalientes: un camino hacia la equidad educativa y un aporte a la autoevaluación institucional”. En AA.VV. *La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación*. Porrúa Editores. México DF.
- POZNER, Pilar, 1995. *El directivo como gestor de aprendizajes*. Editorial Aiqué. Buenos Aires.
- POZNER, Pilar & FERNÁNDEZ, Tabaré, 2000 *Gestión educativa estratégica*. Módulos destinados a los responsables de transformación educa-

- tiva. Num. 2. IIPE Buenos Aires - UNESCO. También accesible en www.iipe-buenosaires.org.ar
- RAUDENBUSH, Stephen & BRYK, Antony, 2002 *Hierarchical Linear Models. Second Edition*. Sage Publications. Thousand Oaks
- RAVELA, Pedro, 2001a. *Los próximos pasos: ¿cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* Documento de Trabajo N° 20. PREAL. Santiago de Chile. Consultado en www.preal.org.
- 2001b. *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas de evaluación educativa en América Latina?* Documento de Trabajo N° 22. Grupo Estándares y Evaluación. PREAL. Santiago de Chile. Consultado en www.preal.org
- RAVELA, Pedro; PICARONI, Beatriz; CARDOZO, Manuel; FERNÁNDEZ, Tabaré, GONET, Dina; LOUREIRO, Graciela & LUACES, Oscar. 1999 *Factores institucionales y pedagógicos explicativos de los aprendizajes. Cuarto Informe de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Sextos Años de Educación Primaria*. Ed. UMRE-MECAEP-ANEP. Montevideo.
- RAVELA, Pedro; PICARONI, Beatriz; FERNÁNDEZ, Tabaré, GONET, Dina; HARETCHE, Carmen; LOUREIRO, Graciela & LUACES, Oscar. 2000 *Evaluaciones nacionales de aprendizajes en Educación Primaria en el Uruguay (1995-1999)*. Ed. UMRE-MECAEP-ANEP. Montevideo.
- RUIZ, Francisco, 1999 “El proceso de federalización educativa en Oaxaca”. En Pardo (1999), *Federalización e innovación educativa en México*. El Colegio de México. México DF.
- SANTANGELO, Horacio, 1994 “Sistemas de Evaluación y Estrategias de Mejora de la Calidad Educativa” en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, año VI N° 17; Ed. Ministerio de Cultura y Educación; / OEA; Buenos Aires. p.13-28.
- SCHMELKES, Sylvia, 2002. *La difícil relación entre la evaluación educativa y la calidad de la educación*. Presentación en el evento sobre Ética, Evaluación y Calidad de la Educación organizado por Editorial Santillana y realizado en Ciudad de México el 15 y 16 de febrero del 2002.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) - México, 2000b. *Distribución de los planteles públicos de educación primaria y secundaria según el nivel de aciertos de sus alumnos en los exámenes de carrera magisterial*. Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Evaluación. México DF.

- SELZNICK, Paul (1943) "An Approach to a Theory of Bureaucracy". *American Sociological Review*, vol. 8 N° 1.
- 2000c *Perfil de la educación en México. 3ª edición*. Secretaría de Educación Pública. México DF.
- 2001a *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica - Resumen*. Ed. Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Dirección General de Evaluación. México DF.
- 2001b *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Publicado en sitio web www.sep.gob.mx.
- SOLANA, Fernando; CARDIEL, Raúl & BOLAÑOS, Raúl, 1997 *Historia de la educación pública en México*. Ed. Fondo de Cultura Económica / Secretaría de Educación Pública. México DF.
- UMRE (Unidad de Medición de Resultados Educativos) - Uruguay, 1996a *Evaluación nacional de aprendizajes. Fundamentos*. Ed. ANEP/MECAEP. Montevideo
- 1996b *Primer informe público de resultados. Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6º año de Enseñanza Primaria - 1996*. Ed. ANEP/MECAEP. Montevideo.
- 1997a *Segundo Informe público de resultados. Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6º año de Enseñanza Primaria - 1996*. Ed. ANEP/MECAEP. Montevideo
- 1997b *Tercer Informe Público. Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6º año de Enseñanza Primaria - 1996*. Ed. ANEP. Montevideo.
- 1999a *El trabajo con la muestra controlada por UMRE: Boletín Informativo para Maestros*. Ed. ANEP/MECAEP. Montevideo.
- 1999b *Evaluación Nacional de Aprendizajes en sextos años de Educación Primaria. Primer Informe*. Ed. ANEP/MECAEP. Montevideo.
- 2002a *Los niveles de desempeño al inicio de la educación primaria. Estudio de las competencias lingüísticas y matemáticas. Evaluación nacional en el primer nivel de la escolaridad: inicial 5, 1º y 2º año. Primer informe. Septiembre 2002*. Proyecto Mecaep / ANEP - Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativo, Gerencia de Investigación y Evaluación. Montevideo.
- 2002b *Evaluación nacional de aprendizajes en lenguaje y matemática. 6º año de Enseñanza Primaria. - 2002. Primer Informe de devolu-*

ción de resultados de la muestra nacional. Noviembre 2002. Proyecto Mecaep/ANEP - Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativo, Gerencia de Investigación y Evaluación. Montevideo.

ZORRILLA, Margarita 1999 “Descentralización e innovación educativa en Aguascalientes, 1992-1998. De un modelo armado a un modelo para armar”. En Pardo (1999) *Federalización e innovación educativa en México*. El Colegio de México. México DF.

2002a “Diez años después: retos, tensiones y perspectivas de la Educación Básica en México”. Revista Electrónica de Investigación Educativa vol. 4 (2). Consultado en el www: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

2002b “Una década más tarde: la reforma de la supervisión escolar en Aguascalientes. Características, aprendizajes y problemas por resolver”. Revista Educación 2001. Num. 89 octubre. México DF.