PREAL
Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa?

Pedro Ravela

JULIO DE 2003

SUMARIO

PRESENTACIÓN

Capítulo I
LOS TITULARES DE PRENSA: CATÁSTROFE EN LA EDUCACIÓN

Capítulo II
LOS ERRORES MÁS COMUNES EN LOS INFORMES DE LA PRENSA

Capítulo III
LA VISIÓN DE UNA PERIODISTA

Capítulo IV
MODELOS DE BUENOS REPORTES DE PRENSA

Capítulo V
¿CÓMO MEJORAR LA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS DESDE LOS MINISTERIOS DE EDUCACIÓN?

ANEXO

PRESENTACIÓN

El Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE) de PREAL ha trabajado durante los últimos años en torno a cómo mejorar el uso y difusión de los resultados de las evaluaciones nacionales de logros educativos en los países de la región.

Los sistemas nacionales de evaluación educativa nacieron en casi toda la región durante la década de los 90, respondiendo a una necesidad crucial para los sistemas y políticas educativas: contar con información apropiada acerca de los conocimientos y competencias que los niños y jóvenes adquieren a partir de su participación en los centros de enseñanza.

La mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos ha justificado la creación de unidades de evaluación de logros de aprendizaje con argumentos similares: contribuir a la mejora de la calidad y equidad del sistema educativo; entregar información relevante, válida y confiable para la toma de decisiones de política educativa; promover la mejora de las prácticas de enseñanza en las escuelas, etc.

Si bien en la práctica las modalidades de implementación y las estrategias de inserción del sistema de evaluación en el sistema educativo han sido diversas –y algunos fines han recibido más énfasis que otros en distintos países-, casi todos coinciden en sus definiciones de propósitos en cuanto a la necesidad de difundir y utilizar la información recogida para rediseñar o ajustar políticas, planes, programas y prácticas pedagógicas y de gestión escolar.

Sin embargo, la concreción de estos propósitos ha sido más bien limitada. Ello se refleja en el escaso desarrollo –común a toda la región– de mecanismos específicos y efectivos de divulgación y aprovechamiento de resultados, cuestión que es claramente percibida por muchos actores sociales que, aún así, siguen confiando en el potencial de las pruebas nacionales e internacionales de logros como instrumento de política educativa. Tal confianza podría ir disminuyendo, sin embargo, si no se emprenden acciones específicas para fortalecer significativamente esta dimensión central de las evaluaciones: la divulgación y uso de los resultados.

En general se puede afirmar que queda aún un largo camino por recorrer, tanto en relación a la mejora de la calidad técnica de los sistemas de evaluación como en cuanto a la difusión y uso de los resultados para la mejora de la acción educativa. En parte ello obedece a

que muchos sistemas de evaluación han tenido una historia discontinua como consecuencia de los vaivenes políticos; varios sistemas nacionales están en estos momentos en proceso de revisión.

Al mismo tiempo, cada vez adquieren mayor fuerza y presencia en el escenario educativo las evaluaciones de carácter internacional que comparan los conocimientos y capacidades logrados por los estudiantes en los distintos países. También en este caso parece haber mucho por aprender respecto al modo de aprovechar efectivamente los resultados de este tipo de estudios.

El GTEE/PREAL, cuya misión es contribuir a consolidar y mejorar los emergentes sistemas de evaluación de América Latina, se ha propuesto examinar las prácticas actualmente vigentes en cuanto a la difusión y uso de los resultados de las evaluaciones, para proponer medidas concretas que podrían tomarse en el corto, mediano y largo plazo para acercar lo real a lo deseable.

En este sentido, con anterioridad el GTEE ha publicado un estudio sobre los informes de resultados producidos por los países, denominado ***"¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?"*** [1]. Más recientemente, se ha publicado el documento ***"Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones"*** [2].

El presente documento focaliza su atención en cómo los resultados son recogidos y entregados a la opinión pública a través de los medios de prensa.

La prensa es uno de los medios principales de difusión de información en la sociedad en todos los temas, y también en materia de resultados de las evaluaciones educativas. El público en general, las familias, e inclusive muchas veces los políticos y hasta los propios profesores, se informan acerca de dichos resultados principalmente a través de las versiones que aparecen en la prensa acerca de los mismos. No es descabellado suponer que son muchas más las personas que leen información sobre resultados de las evaluaciones en algún medio de prensa que aquéllas que lo hacen directamente de los reportes producidos por las Unidades de Evaluación de los Ministerios de Educación.

---

[1] RAVELA, P., 2002. Documentos PREAL Nº 22. Este documento puede ser consultado en la página WEB del Grupo de Trabajo de Estándares y Evaluación de PREAL: htpp://www.grade.org.pe/gtee-preal/docs/Resultados.pdf/.

[2] FERRER, G., y ARREGUI, P., 2003. Documentos PREAL Nº 26. Este documento puede ser consultado en la página WEB del Grupo de Trabajo de Estándares y Evaluación de PREAL: htpp://www.grade.org.pe/gtee-preal/docs/ExperLatino.pdf/.

Sin embargo, el tema de los resultados de las evaluaciones educativas es relativamente nuevo y suficientemente complejo desde el punto de vista técnico como para que se cometan errores y existan problemas en los modos en que el tema es abordado y transmitido a la opinión pública por los medios de prensa, tanto por desconocimiento por parte de los medios, como por carencias en los modos en que los Ministerios entregan los resultados.

Usualmente los sistemas de evaluación comunican los resultados a los medios llamando a una rueda de prensa o emitiendo un comunicado que resume los resultados más importantes -o haciendo ambas cosas-. En muchos casos los medios de prensa se limitan a publicar los comunicados, sin hacer muchas modificaciones. En otros, hacen interpretaciones de los datos presentados tratando de enfatizar aspectos que puedan llamar la atención del público, aunque no necesariamente dichas interpretaciones se deriven de los datos. En algunos casos se realizan entrevistas a actores sociales relevantes o a funcionarios del gobierno, para que comenten los resultados.

En términos generales, en los países de la región, la prensa tiende a destacar lo negativo cuando se presentan los resultados de un levantamiento de información. Posteriormente, es muy poco lo que se publica sobre el tema, aunque se siguen utilizando algunos datos esporádicamente en diferentes artículos y contextos.

Lo anterior no tiene en principio nada de extraordinario. De hecho, parece la manera normal en que se presenta también la información producida en otros campos. Sin embargo, la complejidad de los resultados de las evaluaciones educativas, las limitaciones técnicas que algunos sistemas tienen y la falta de referentes por parte de periodistas y del público para interpretar correctamente la información, muchas veces impide que estos resultados tengan el impacto esperado: concientizar y movilizar a los diferentes sectores para que se involucren en la mejora de la calidad de la educación. Por el contrario, los efectos que generalmente está teniendo la difusión de resultados son la búsqueda de posibles culpables, el descrédito del sistema educativo en general y el sentimiento de que por mucho que se está haciendo no se está llegando a ningún lado.

La queja más común que se escucha de parte de los Ministerios de Educación y, más específicamente, desde los sistemas de evaluación, es que el público no tiene la formación necesaria para entender los datos y que, lo que es peor, reciben una visión distorsionada a través de la prensa, que generalmente se concentra en lo negativo.

Pero, al mismo tiempo, debe señalarse que muchos de los problemas se originan en que los propios Ministerios de Educación y Unidades de Evaluación no tienen una visión clara de qué pretenden de los resultados, qué quieren comunicar y cómo hacerlo

adecuadamente. O, también, que lo que pretenden comunicar responde más a los intereses y perspectiva de los especialistas en evaluación que a las preguntas que el público se hace y espera ver respondidas.

En el marco de este panorama sin duda complejo, el propósito de este trabajo es ofrecer una primera mirada sobre el tratamiento que la prensa en la región ha venido dando a los resultados de las evaluaciones. El objetivo es doble:

- por un lado, aportar a los periodistas elementos que les ayuden a informar mejor sobre resultados de las evaluaciones educativas;

- por otro lado, desarrollar un conjunto de reflexiones acerca de cómo trabajar mejor con los medios de prensa desde los Ministerios de Educación.

El trabajo está escrito desde un doble supuesto.

En primer lugar, que la producción de información a partir de las evaluaciones es abundante, rica y compleja. Los Informes oficiales que se publican probablemente son leídos directamente por un público muy minoritario. Desde esta perspectiva, establecer una suerte de alianza con al menos una parte del mundo periodístico, con el fin de desarrollar una labor de difusión pública didáctica y apropiada, es un camino importante a recorrer para que una mayor cantidad de ciudadanos se informen sobre el estado de la educación y se interesen por ella.

En segundo lugar, no se puede ser ingenuo respecto al papel de los medios de comunicación. Mientras algunos de ellos seguramente estarán genuinamente interesados en contribuir a la formación del ciudadano y al desarrollo de debates informados sobre la educación, no se puede ignorar que en muchos medios tienen mayor peso otro tipo de intereses: o bien relacionados con la venta del propio medio, lo que en muchos casos lleva al sensacionalismo fácil en el tratamiento de la información, o bien relacionados con posturas político-partidarias, lo que en muchos casos lleva a usar los datos con la finalidad exclusiva de estigmatizar ante la opinión pública las políticas educativas del gobierno de turno, independientemente de que éstas sean más o menos buenas, regulares o malas.

Lo afirmado en el párrafo anterior podría sugerir que la empresa que acometemos en parte está destinada de antemano al fracaso: solo sería posible contribuir a mejorar la forma de reportar los resultados con aquellos medios de prensa que realmente están interesados en desempeñar un papel docente en la formación de la conciencia ciudadana y a hacerlo desde una perspectiva seria, amplia, abierta y tolerante. Sin embargo, creemos que en la medida en

que al menos una parte de los medios desarrollen capacidades técnicas mayores para cumplir un rol de información seria de los debates educativos, lograrán imponer un estándar a ser emulado por los otros y a ser contrastado por los lectores con lo que producen los diarios meramente sensacionalista. Es desde esta convicción que hemos producido este documento: para apoyar y reforzar la labor positiva que ya vienen realizando algunos medios e incentivar la mejoría de los otros, así como para sugerir estrategias y acciones a las agencias de evaluación para que incrementen el impacto de sus esfuerzos de difusión.

El trabajo fue realizado a partir del análisis de varios cientos de notas de prensa sobre resultados de las evaluaciones, la mayor parte de ellas de países de la región. Los artículos han sido tomados de dos fuentes. Por un lado, la sección "Recortes" de la página WEB del GTEE, que en el momento en que se realizó en relevamiento incluía alrededor de 150 artículos correspondientes a países de la región. Por otro lado, la sección "PISA en la prensa" de la página WEB de OCDE/PISA, que recoge artículos relacionados con los resultados de PISA en los diferentes países participantes (se trabajó con los artículos correspondientes a Brasil, México, España y Australia).

A partir del análisis de este material se produjo un primer documento que fue objeto de estudio y debate en un Taller de tres días realizado en la ciudad de Santo Domingo en marzo de 2003. Participaron en dicho Taller, además del autor de este documento:

- Tacyana Arce, periodista del diario 'Estado de Minas' de Minas Gerais, Brasil;
- Claudio Sánchez, periodista, corresponsal en Educación de National Public Radio de E.E.U.U;
- Gilbert Valverde, especialista en evaluación educativa, Universidad del Estado de Nueva York en Albany;
- Martha Grijalva, ex–responsable del sistema nacional de evaluación de Ecuador – APRENDO;
- Renán Rápalo, actual responsable de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa de Honduras;
- Julio Valeirón, actual responsable del Sistema de Pruebas Nacionales de República Dominicana;
- Sarah González de Lora, Decana de Educación de la Pontificia Universidad Católica de República Dominicana;
- Antonio Sancho, oficial de proyectos de PREAL;
- Patricia Arregui, coordinadora del Grupo de Trabajo de Estándares y Evaluación del PREAL.

Buena parte del contenido de este documento es fruto de las discusiones desarrolladas durante este Taller y recoge las reflexiones y aportes de los participantes. Deseo además

agradecer los comentarios y sugerencias realizadas al borrador final por parte de Renán Rápalo, Martha Grijalva y Tacyana Arce, y muy especialmente a Patricia Arregui por su meticulosa revisión de la última versión y sus agudas observaciones y reflexiones.

El documento está estructurado en cinco grandes capítulos. En el primero se plantea la difícil relación entre medios de prensa y resultados de las evaluaciones, a partir del análisis de la forma en que los medios titulan las noticias.

El segundo capítulo está destinado a analizar e ilustrar los errores en que incurren con frecuencia los medios al informar sobre los resultados de las evaluaciones. Estos errores en muchos casos obedecen al desconocimiento del tema por parte de los periodistas, pero también a tratamientos inapropiados de la información por parte de los propios Ministerios de Educación.

El tercer capítulo fue escrito durante el Seminario mencionado, por Tacyana Arce. Este capítulo ofrece una mirada sobre el tema desde la perspectiva de los periodistas.

El cuarto capítulo propone algunos modelos de muy buenos informes sobre resultados educativos -encontrados en la revisión realizada- y sistematiza las características de los mismos. A partir de allí se formulan algunas sugerencias para los periodistas en el tratamiento de la información sobre resultados de evaluaciones educativas.

Finalmente, en el quinto capítulo se analizan los problemas de los propios Ministerios de Educación para la difusión apropiada de los resultados y se plantea un conjunto de reflexiones acerca de qué hacer para mejorarla.

El documento se propone promover la reflexión e invitar al diálogo. En modo alguno pretende atacar a la prensa, sino simplemente mostrar la complejidad del reporte de resultados de evaluaciones y de la relación con los Ministerios de Educación. Pretende también ayudar a la reflexión sobre la debilidad de las propias unidades de evaluación, tanto en su estrategia general de difusión de resultados como en el relacionamiento específico con la prensa. El objetivo final es proponer pistas de trabajo que ayuden a una mejor comprensión de los problemas del sector educativo por parte de la población y a promover un debate ciudadano más informado en torno a los temas educativos.

Capítulo I

LOS TITULARES DE PRENSA: CATÁSTROFE EN LA EDUCACIÓN

Hemos elegido como puerta de entrada natural al tema que nos ocupa a los titulares empleados para presentar las noticias sobre los resultados de las evaluaciones educativas. El titular normalmente es lo que más impacta de una noticia y en general condiciona fuertemente la lectura del contenido de la misma. Muchas veces es lo único que se lee -o lo único que muchos lectores registran en su mente-. Los titulares de prensa son, además, motivo de preocupación y potencial fuente de problemas para las autoridades educativas.

Además, como veremos a lo largo de este capítulo, los titulares reflejan una actitud hacia las instituciones educativas y un modo de encarar los debates educativos que le hacen daño al sistema educativo.

A partir de la revisión de los titulares de prensa sobre evaluaciones educativas en la región de América Latina (tanto los incluidos en la sección "Recortes de prensa" de la página WEB del GTEE/PREAL como en las colecciones de información de prensa sobre los resultados de PISA para México, Brasil y España incluidos en la página WEB de la OCDE), fue posible constatar un muy fuerte predominio del tono "catástrofe" o "desastre" en el tratamiento de la información.

La lista de titulares consignados en el Recuadro 1 es una selección que pretende ser ilustrativa de este fenómeno. La característica común a todos estos titulares es el uso de adjetivaciones fuertes -del tipo ***"educación mediocre"***, ***"país de burros"***, ***"país reprobado"***, ***"los peores del mundo"***, ***"colapso de la educación"***, ***"gran desastre"-*** que revelan una intención de crear una sensación de cataclismo que va más allá de los serios problemas que, sin duda, los datos ponen de manifiesto.

Por oposición a lo anterior, otros modos –menos frecuentes- de titular las noticias evitan recurrir a la adjetivación y se focalizan en lo sustantivo de la información (ver Recuadro 2), es decir, adoptan un tono que evita adjetivar y se limita a presentar la información -que en general es suficientemente contundente por sí misma- o a plantear una reflexión u opinión a partir de los datos. Ello no significa que los artículos no pongan de manifiesto importantes carencias o problemas, pero evitan el empleo de adjetivaciones

exageradas y llamativas. En otros casos, el tono del titular invita a la reflexión: ***"Lo que enseña APRENDO"***, ***"Un puzzle que encaja piezas de 32 países"***, ***"A lição de PISA"***.

Recuadro 1
TITULARES "CATÁSTROFE"

Titular	País	Medio	Fecha
En cinco años, ninguna mejora	Argentina	La Nación	18/03/99
Chubut tiene el promedio educativo más bajo del país	Argentina	Jornada	08/09/01
Alunos brasileiros ficam em último lugar em ranking de educação	Brasil	Folha Online	04/12/01
O último da fila	Brasil	Diário Catarinense	06/12/01
Brasileiro é último em leitura	Brasil	Diário da Manha	05/12/01
Troféu inglório	Brasil	Diario de Sao Paulo	01/12/01
Aluno brasileiro é o pior em leitura	Brasil	Jornal do Brasil	05/12/01
País Reprovado	Brasil	Jornal do Brasil	09/12/01
Evaluación de calidad aplicada a alumnos en cinco departamentos los mostró graves en matemáticas y lenguaje	Colombia	El Tiempo	18/09/02
Informe de Fedesarrollo 'raja' a la educación privada en Cali	Colombia	El Tiempo	14/10/02
Simce muestra un gran desastre en la educación	Chile	La Tercera	01/01/01
Ecuador pierde el año	Ecuador	El Comercio	14/01/98
La educación está en su peor crisis	Ecuador	El Diario	14/09/99
El país reprueba matemáticas	Ecuador	Hoy	16/07/00
Una libreta que asusta	Ecuador	El Universo	22/08/99
Los alumnos españoles de secundaria, entre los peores de los países desarrollados	España	El País	05/12/01
Los estudiantes españoles suspenden y se sitúan entre los peores del mundo	España	EFE – Terra	11/01/02
Educación es mediocre	Guatemala	Prensa Libre	08/08/02
La educación no encuentra rumbo	Guatemala	Prensa Libre	28/04/02
Reprueba México calidad educativa	México	Reforma	15/10/01
Según la OCDE. Reprobados en educación	México	Diario de México	05/12/01
Reprueba la OCDE la calidad de la educación impartida en México	México	El Financiero	05/12/01
Contexto: orejas de burro	México	El Financiero	05/12/01
Nos truena la OCDE. Prometen reducir número de burros	México	Metro	05/12/01
¡Le ganamos a Brasil!	México	Metro	05/12/01
Un país de reprobados	México	Reforma	08/12/01
Perú penúltimo entre 15 países de Latinoamérica en nivel educativo	Perú	La República	25/03/00
Escolares peruanos en último lugar de Latinoamérica en matemáticas	Perú	El Comercio	28/02/01
El colapso de la educación	Perú	El Comercio	26/03/01
Somos los peores en matemáticas en el continente	Perú	Tiempos del Mundo	03/05/01

Fuentes: ***Recortes de prensa*** (http://grade.org.pe/gtee-preal/evalua.htm) y ***PISA en la prensa*** (http://ocde.org/pisa/press.htm).

Recuadro 2
TITULARES "INFORMATIVOS" o "REFLEXIVOS"

Titular	País	Medio	Fecha
Persisten las dificultades al finalizar el secundario	Argentina	La Nación	29/05/98
Família influencia desempenho	Brasil	Jornal do Commercio	03/12/00
Estudantes sabem muito mais do que demonstram na sala de aula	Brasil	Estado de São Paulo	14/12/00
Aluno brasileiro é mal avaliado em pesquisa	Brasil	Folha de Sao Paulo	05/12/01
Distorção de série e idade prejudica aprendizado	Brasil	O Estado de São Paulo	05/12/01
A lição de PISA	Brasil	O Globo	12/12/01
Pruebas revelan fallas educativas	Costa Rica	La Nación	07/03/02
Los pro y los contra del SIMCE y la reforma educativa	Chile	Sociedad Civil	17/12/01
Lo que enseña "aprendo"	Ecuador	Expreso	13/06/98
El rendimiento estudiantil en el país es insuficiente: Aprendo 97	Ecuador	El Comercio	16/09/99
Un puzzle que encaja piezas de 32 países	España	El País	05/12/01
Un 20% de los alumnos españoles no alcanza el nivel mínimo en matemáticas	España	El País	06/12/01
El 60% de alumnos de 3º tienen un nivel satisfactorio	Uruguay	El País Digital	12/12/99

Fuentes: Recortes de prensa (http://grade.org.pe/gtee-preal/evalua.htm) y PISA en la prensa (http://ocde.org/pisa/press.htm).

El conjunto de titulares incluidos en los Recuadros 1 y 2 responden a una variedad de tipos de artículos: notas informativas, columnas de opinión, entrevistas, etc. Sin embargo, los artículos de información elaborados por un periodista a partir de una presentación pública de los resultados en rueda de prensa y/o a partir de un informe escrito distribuido por el Ministerio de Educación, son los que predominan. Apenas una pequeña parte de los artículos recogidos en las colecciones indicadas son entrevistas a especialistas o de columnas de opinión.

Es por ello significativo que, a pesar de que la gran mayoría de los artículos son notas de carácter informativo, el titular por lo general está fuertemente adjetivado. Esto ocurre tanto con los resultados de las evaluaciones internacionales como con los resultados de las evaluaciones nacionales. En el Recuadro 1 los titulares de periódicos de Perú, México, Brasil y España corresponden a resultados de evaluaciones internacionales, en tanto que los de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador y Guatemala corresponden a resultados de evaluaciones nacionales.

¿Por qué los medios de prensa deciden titular las noticias de esta manera? ¿Qué razones, lógicas y motivaciones hay detrás de esta manera de encarar las noticias sobre las evaluaciones educativas?

En principio, cuatro tipos de factores se entrecruzan para generar este fenómeno:

i. una dosis importante de "sensacionalismo" al servicio de la venta del medio de prensa;el desconocimiento del tema de la evaluación educativa por parte de los periodistas;

iii. el inadecuado tratamiento de la información sobre resultados educativos por parte de los propios Ministerios de Educación;

iv. la dimensión política que atraviesa la actividad educativa –para bien y para mal- lo que incluye las posturas políticas y/o visiones sobre la educación del periodista, del medio de prensa y de otros actores que actúan como columnistas o tienen espacios en el medio, así como también el uso político de los resultados por parte de las propias autoridades educativas.

1. El "sensacionalismo educativo"

El primer factor que sin lugar a dudas incide decisivamente en el enfoque de los titulares es el hecho de que los medios de prensa son ante todo empresas que venden un producto.

Un medio de prensa puede, además, tener otras motivaciones o encuadres para encarar su labor. Por ejemplo, puede tener opciones de carácter político –o incluso partidarias-, puede asumir una misión de servicio a la formación de la conciencia ciudadana, puede desarrollar su labor en el marco de ciertos principios de ética periodística o puede considerar que su misión es favorecer el control ciudadano sobre el poder político a través de la información. Pero, en primer término, necesita vender su producto, para lo cual debe atraer y retener a algún sector de la opinión pública. De lo contrario, desaparece como medio periodístico.

Algunos medios logran conformar su público a través de estilos reflexivos y analíticos. Pero otros, los dirigidos al "gran público", parecen lograr su objetivo a través de la sobre simplificación de la realidad y de la incorporación a la información de una cierta dosis de morbosidad –lo cual, por cierto, no es responsabilidad exclusiva del medio, sino también del público-. En este contexto, los titulares son un medio de atraer al público. Dar a los mismos un tono sensacionalista es una manera de construir una noticia que "venda".

La educación es un sector de la realidad social en el que no es fácil construir noticias que atraigan al público. En la región de América Latina las noticias educativas suelen limitarse a la información brindada por las autoridades respecto a sus planes de acción –construir nuevas escuelas, comprar computadoras, etc.-, a los conflictos sindicales por mejoras salariales, a los reclamos ocasionales de padres por el mal estado de un edificio

escolar. Por el momento la prensa en general parece no haber descubierto cómo hacer una noticia acerca de lo que se enseña día a día, de los esfuerzos de escuelas o profesores por mejorar su trabajo y motivar a los niños y jóvenes con el aprendizaje, de los esfuerzos de las familias por educar a sus hijos y del compromiso de maestros y directores que sostienen proyectos educativos valiosos en condiciones muy desfavorables[3].

Los resultados de las evaluaciones constituyen un modo relativamente fácil de hacer "noticia educativa": hay datos que pueden mostrarse y los resultados normalmente son malos, lo cual se presta para el titular escandaloso o catastrófico del tipo de los incluidos en el Recuadro 1, que sin duda pueden atraer la atención del público. En este sentido, los resultados de las evaluaciones se prestan especialmente para crear algo así como el equivalente a la llamada "crónica roja", que haga al medio más vendible.

Finalmente, cuando los resultados no son tan malos o son buenos, la prensa suele desentenderse de ellos: ya no son noticia. Un ejemplo ilustrativo de ellos es lo ocurrido recientemente en los Estados Unidos en relación a la cobertura de los resultados de un Estudio Internacional sobre Lectura (denominado PIRLS en inglés)[4].

"Alguna vez se han preguntado por qué el público piensa que las escuelas norteamericanas no son tan buenas? Aquí va un indicio:

Ayer se publicaron los resultados de un estudio internacional sobre lectura que muestra que los chicos americanos están en 9o. lugar entre 35 naciones y muy cerca en puntaje a los que se desempeñaron mejor.

El Washington Post le dió a la noticia 1/12 de la última página de su sección A. Avisos comerciales de la tienda Hecht's ocuparon los otros 11/12. Las pocas palabras que el Post dedica a la historia son un cable de AP, es decir, algo que no vale lo suficiente como para ocupar el tiempo del reportero nacional de educación del Post, Mike Fletcher, o, en su ausencia, Jay Mathews o Valerie Strauss.

El New York Times le dio cobertura cero. Ni una palabra. Al menos, no en la edición que se imprime en Washington para distribuir a domicilio.

Uno no puede sino imaginarse en qué página de ambos periódicos hubiera aparecido la nota si los estudiantes Americanos hubieran estado bajo el promedio.

---

[3] Lo mismo suele ocurrir con el trabajo de muchos trabajadores y ciudadanos anónimos que día a día sostienen con enorme esfuerzo y generosidad diversos servicios de carácter social en áreas como la salud, la alimentación, la atención a sectores pobres, etc.

[4] Lo que se transcribe a continuación fue publicado por Gerald Bracey en su página web (www.america-tomorrow.com/bracey/EDDRA/) y ha sido traducido por el GTEE con autorización del autor.

El estudio fue difundido aquí vía el Boston College, y el Boston Globe sí colocó un artículo -- en la sección B. El enfoque que usó la reportera Megan Tench revela que los reporteros nunca, nunca, nunca escriben una historia simple positiva sobre la educación:

'Cuarenta años después de que por primera vez se estableció que los estudiantes norteamericanos son peores en matemáticas que sus pares en otros lugares del mundo *[gracias, Megan, por este sesudo comentario],* ***un estudio de Boston College muestra que están mejor -- pero aún así, no destacablemente mejor -- en lectura'...***

'En la primera comparación internacional de importancia sobre capacidades en lenguaje *[se equivoca. En 1992 el Estudio "How in the World Do Students Read" analizó las destrezas en lectura de niños de 9 años en 27 países y de niños de 14 años en 31 naciones],* ***los estudiantes estadounidenses quedaron novenos entre 35 países, detrás de Letonia, Bulgaria y Suecia [qué tragedia!], aunque por encima del promedio internacional'.*** *[Pero Megan, el puntaje norteamericano está 42 puntos por encima del promedio internacional, sólo 12 puntos por debajo de Holanda que quedó en segundo lugar, y 18 puntos debajo de Suecia, que quedó primero. ¿No merecería eso algo más que* ***"aunque encima del promedio internacional"****?]*
...
No sé si los medios tuvieron el estudio "bajo embargo" por un tiempo hasta ayer a las 11 de la mañana, pero aun si no fue así, sí tuvieron tiempo suficiente como para preparar un artículo extenso para la siguiente mañana.

Jerry.

---

2. El desconocimiento del tema por parte de los periodistas

A la necesidad del medio de atraer lectores se agrega que la educación tiene, en los hechos, importancia secundaria en la agenda pública y en las prioridades de los medios de prensa en relación a otros sectores de actividad tales como la política o la economía. Por tanto, no suele haber periodistas especializados en educación, como suele haberlos para otros sectores[5].

Pero, simultáneamente, el tratamiento de la información sobre resultados de evaluaciones educativas es bastante complejo y requiere de cierto conocimiento técnico y de ciertos cuidados en relación a las interpretaciones que pueden derivarse válidamente de los datos y a las limitaciones de los mismos.

La falta de especialización y acumulación de conocimiento y "cultura" en un campo relativamente nuevo en la región –el de la evaluación de sistemas educativos-, lleva a que en

[5] El análisis en torno a este tema será profundizado en el capítulo III desde la visión de una periodista.

los artículos periodísticos revisados se encuentre una gran cantidad de errores, falacias o interpretaciones inapropiadas de los datos. Al análisis detallado de los mismos está dedicado el capítulo II.

3. Los defectos en el uso de los resultados y la comunicación de los mismos por parte de los Ministerios de Educación

Junto con los factores atribuibles a los medios de prensa, es preciso reconocer que muchas veces el tratamiento inadecuado de los resultados de las evaluaciones es propiciado por las maneras en que los propios Ministerios presentan la información a la prensa.

Según se podrá apreciar en el próximo capítulo, muchos de los errores y falacias en que incurren las notas de prensa sobre resultados tienen su origen en defectos en el modo en que las propias autoridades manejan la información. Por ejemplo, entregando rankings de establecimientos construidos en forma inapropiada, interpretando como "eficacia" educativa lo que probablemente no es más que el efecto de la selección social del alumnado o traduciendo a calificaciones los resultados de pruebas de carácter diagnóstico que, por la forma en que fueron construidas, no permiten emitir juicios de valor en términos de si un alumno aprobaría o reprobaría el grado.

Al mismo tiempo, los Ministerios de Educación –en particular las Unidades de Evaluación- muchas veces carecen de una estrategia explícita de relacionamiento con los medios de prensa que defina claramente los mensajes que se desea comunicar a partir de los datos y que permita ir construyendo una cultura de la evaluación entre los propios periodistas. De esta manera la interpretación de la información y la construcción de los mensajes queda absolutamente librada a la buena voluntad e inventiva de personas que, según se indicó antes, normalmente no poseen conocimientos mínimos sobre evaluación.

4. Los usos políticos de los resultados

Un cuarto tipo de factores que contribuye al tono catástrofe que suele tener la difusión de resultados de las evaluaciones de aprendizajes está vinculado con la dimensión política que atraviesa a la educación al igual que a todas las actividades sociales. Este aspecto involucra el uso político de los resultados tanto por parte de los Ministerios de Educación como por parte de quienes se oponen a la administración a cargo o desean impulsar otros proyectos o visiones para el sector educativo. El punto es complejo y amerita un tratamiento detenido.

4.1. Los usos políticos de los resultados por parte de las autoridades

Las autoridades pueden utilizar políticamente los resultados de diversas maneras. Una primera, obvia y legítima, es convalidar su gestión cuando los resultados son buenos o mejoran -lo que no suele ser frecuente, dados los problemas históricos de la educación en nuestros países, así como el hecho de que los cambios en los resultados educativos suelen tomar bastante más tiempo que el de una administración-. Sin embargo, aún en este caso, el modo en que esto se haga puede ser contraproducente: la gama de posibilidades va desde entregar información objetiva sobre avances en ciertos indicadores o resultados hasta, en el otro extremo, hacer campaña político electoral a partir de los resultados (a veces en forma subrepticia o disimulada, a veces en forma abierta y explícita). Los usos cercanos a este último extremo, inevitablemente tendrán como consecuencia intentos por descalificar los buenos resultados desde las posturas políticas opuestas y una razonable actitud de sospecha de parte de los medios de prensa.

Cuando se trata de lidiar con malos resultados, es interesante notar que los Ministerios los manejan de maneras diferentes e incluso contradictorias: en algunos casos intentan ocultarlos, en otros simplemente explicarlos y en otros los destacan enfáticamente para impulsar reformas o para atacar al sector docente. La primera –cuando los resultados finalmente son filtrados a la prensa o dados a conocer luego de un período de ocultamiento- y la última de estas estrategias, contribuyen fuertemente a generar los titulares de tipo catastrófico.

Por ejemplo, en algunos países de la región, típicamente Perú y México, el tono catástrofe de los titulares de prensa se explica en buena medida por el hecho de que durante muchos años los Ministerios de Educación en estos países ocultaron los resultados, tanto de las evaluaciones nacionales, como de los correspondientes a su participación en evaluaciones internacionales -la evaluación latinoamericana de educación primaria realizada por la UNESCO en el caso de Perú, la prueba internacional TIMSS realizada por la Asociación Internacional de Evaluación (IEA) en el caso de México-. Ello dio lugar a que, cuando los resultados se conocieron, el ambiente estuviera predispuesto a un tratamiento especialmente escandaloso: por algo los resultados se habían mantenido en secreto durante tanto tiempo. Los titulares fueron además un modo de castigar a las autoridades responsables del ocultamiento de la información.

Por otra parte, en el extremo opuesto, muchas veces los propios Ministerios construyen el argumento de la catástrofe educativa a partir de los datos de las evaluaciones, como forma de legitimar sus propios proyectos de cambio –normalmente esto dependerá de si se está al inicio o al final del período de gobierno, pero también de la coyuntura educativa-. Un ejemplo interesante, si bien extra-regional, es el caso de España, en que la visión

catastrófica a partir de los datos de PISA es propiciada por funcionarios del gobierno de Partido Popular, en el marco de la discusión de una nueva reforma educativa que dio marcha atrás a la reforma educativa anterior del PSOE:

> *"Los datos que arroja este informe confirman, según la secretaria general de Educación, XX, la «necesidad de un cambio de rumbo» y subrayó que en España -donde el estudio se ha realizado entre 2.600 alumnos de todas las Comunidades- los resultados en Matemáticas están «muy bajos», seguidos de comprensión escrita y ciencias, también por debajo de la media de la OCDE. «Esto confirma las evidencias y avala la necesidad de cambios en el contenido de lo que estudian los alumnos y el diseño del sistema* educativo*, porque estos resultados preocupantes no se corresponden con los recursos y la dedicación de los docentes», manifestó XX".* (**Los adolescentes españoles destacan por su bajo nivel en comprensión escrita,** ABC, España, 05/12/01).

> *"En España, donde el estudio se ha realizado entre 2.600 alumnos de todas las comunidades autónomas, los resultados en Matemáticas están "muy bajos", seguidos de comprensión escrita y ciencias, también por debajo de la media de la OCDE. La OCDE estableció cinco niveles de rendimiento, y España se sitúa entre el 2 y el 3, al tiempo que mientras la media de los países desarrollados en el nivel cinco (de excelencia) es del 9 por ciento, en España "sólo llegamos al cuatro por ciento". Por ello la Secretaria General de Educación, XX, ha advertido de que los resultados en España del informe de la OCDE sobre los conocimientos escolares "confirma las evidencias y avala la necesidad de un cambio de rumbo".* (**Los estudiantes españoles suspenden y se sitúan entre los peores del mundo,** EFE-Terra, España, 11/01/02).

Como veremos un poco más adelante, cuando se toman en consideración variables socioculturales, los resultados de España no parecen tan malos como lo sugieren las declaraciones de la funcionaria. Por otra parte, resulta algo absurda la categorización de "peor del mundo" cuando la evaluación solo involucró a algo más de 30 países, en un mundo que tiene algunos más...

4.2. Los usos políticos de los resultados por parte de otros actores

En muchos casos los titulares de tono "catástrofe" no responden simplemente a la búsqueda de mayor venta del diario sino que obedecen a una voluntad deliberada de confrontar la gestión gubernamental en educación o de impulsar proyectos alternativos.

El análisis de este aspecto es bastante complejo porque implica conocer en profundidad la situación interna en cada país y las líneas editoriales de los periódicos. Sin embargo, asumiendo el riesgo de equivocarnos, pondremos algunos ejemplos.

El primero de ellos es el caso del diario "La Tercera" en Chile. En el recuadro 3 se incluye un par de artículos de este periódico. El primero es de carácter informativo y es del

año 2001, en tanto el segundo forma parte de la página editorial del diario y está fechado en marzo del 2003.

Recuadro 3
USOS POLÍTICOS DE LOS RESULTADOS (1)

Cifras revelan mínimo avance tras la reforma de 1996

Simce muestra un gran desastre en la educación

"La reformulación de currículum y el aumento de recursos destinados a mejorar la calidad de la enseñanza no han dado resultados. Las pruebas a los cuartos básicos arrojaron que un 19% presenta un rendimiento deficiente en lenguaje, un 32% en matemática y un 27% en ciencias. "No podemos estar conformes", admitió la ministra de Educación, Mariana Aylwin.

(Publicado el 6 de julio).- Un preocupante diagnóstico que reafirma **la desastrosa realidad de la educación chilena** arrojaron los resultados de las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) aplicadas a los cuartos básicos el año pasado, constituyéndose en el primer traspié de la reforma educacional implementada a partir de 1997.

Pese a que estos escolares están trabajando desde esa fecha con un curriculum y metodologías pedagógicas reformuladas, los resultados promedio de los establecimientos municipalizados, subvencionados y particulares pagados son similares a los de 1996, año de la anterior medición a los cuartos básicos. Además, al medir el desempeño en la última prueba, se constató que el 19% de los 285.094 alumnos analizados tienen un rendimiento deficiente en Lenguaje y Comunicación; el 32% en Educación Matemática y el 27% en Comprensión del medio natural, social y cultural".

(La Tercera, Chile, 01/01/01) (los subrayados son nuestros).

Nuevo año escolar

"La mayoría de los establecimientos educacionales del país comenzó ayer un nuevo año escolar. Con éste comienzan también las tradicionales discusiones sobre el estado, falencias y desafíos pendientes del sistema educacional. **El debate ha sido largo y pese a que en los últimos años se han observado ciertas mejorías**, la comentada reforma que impulsó el Ministerio de Educación (Mineduc) hace casi ocho años no ha traído consigo los resultados esperados, según estudio nacionales e internacionales.

Si bien en la última década los recursos destinados a educación se han triplicado y alcanzan el 7.2% del PIB nacional.... éste aumento de fondos no ha ido aparejado de una mejora sustancial de la calidad de la enseñanza, lo que resulta en extremo grave... **La centralización que existe por parte del Mineduc**[6] en la distribución de recursos, metas y planes de estudio aparece, entonces, como contraproducente... la eficiencia en la gestión es otro tema que despierta reparos. Para favorecer la competencia y transparencia en el ámbito educacional, el Mineduc anunció que los directores de escuelas comenzarán a ser elegidos a través del concurso público.... Pero la competencia debe ir más lejos, dejando atrás antiguas trabas –como las que impone el estatuto docente-....".

(La Tercera, Chile, 06/03/03) (los subrayados son nuestros).

[6] El salto conceptual que hace el editorialista al tema de la centralización/descentralización es, al menos, un tanto simplista. Parece ignorar que una buena parte de los países con excelentes resultados en las evaluaciones internacionales tienen sistemas educativos fuertemente centralizados, en tanto otros con sistemas muy descentralizados, como los Estados Unidos, obtienen resultados bastante magros en la comparación internacional.

Del análisis de los artículos transcriptos se desprende, en primer lugar, que los datos ofrecidos, aunque muestran problemas, no parecen sustentar suficientemente el calificativo de "gran desastre". Se incluyen algunos porcentajes de alumnos que se encontrarían en niveles deficientes en relación a los aprendizajes esperados, que se ubican en el entorno del 20% al 30% lo cual, si bien es materia opinable, en principio no aparece como desastroso. Al mismo tiempo se informa que los avances registrados luego de 5 años son "mínimos" (¿es posible esperar avances espectaculares y rápidos en la educación? ¿el que haya avances mínimos no podría ser considerado una buena noticia?).

La decisión de encarar la noticia en tono de desastre parece explicarse a partir del editorial transcripto en segundo término. De la lectura del mismo se desprende que la línea del diario sería cuestionar el aumento del gasto en educación y su propuesta pasaría por incrementar la autonomía y la competencia entre los centros educativos, incluyendo la remoción de las regulaciones sobre contratación de docentes que incluye el Estatuto Docente en vigencia[7].

En otros casos, los titulares obedecen a columnas de opinión de personalidades individuales a las que el medio de prensa abre su espacio, pero que no implican que el medio comparta sus puntos de vista. Un ejemplo de ello es el artículo titulado **"El colapso de la educación"** (Recuadro 4), escrito en Perú en relación con los resultados de la evaluación de la UNESCO cuya publicación no fue autorizada durante el gobierno de Fujimori. Como se puede apreciar claramente, la intención del autor de la nota es confrontar la gestión de Fujimori y las afirmaciones realizadas por su gobierno acerca del estado de la educación en el Perú.

Pero por otra parte el autor, connotado director de un colegio privado limeño, utiliza también la información para promover una visión acerca de la mejor calidad de la educación privada. Para ello alude a los mejores resultados de los colegios privados en relación a los públicos y de los urbanos en relación a los rurales. Sin embargo, omite considerar la cuestión de la composición social del alumnado de los establecimientos educativos, que según todas las investigaciones, incluida la de la propia UNESCO, juega un papel central en la determinación de los logros por establecimiento, lo que obliga a realizar análisis más complejos antes de formular afirmaciones acerca de la calidad relativa de unos y otros tipos de establecimientos. Por otra parte, el argumento de que si se excluyera a los colegios privados de la muestra los resultados serían peores se aplica a todos los países no solo a Perú. No puede afirmarse que la situación de Perú en la "tabla" latinoamericana empeoraría,

[7] Por cierto nuestra intención no es cuestionar que el periódico impulse ciertas opciones de política educativa, estas u otras, simplemente buscamos la lógica que puede existir por detrás de los titulares "catástrofe".

también podría mejorar, dependiendo de cómo hayan sido los resultados de los colegios privados peruanos en relación a los colegios privados del resto de los países.

Recuadro 4
USOS POLÍTICOS DE LOS RESULTADOS (2)

El colapso de la educación

"Finalmente, luego de muchas presiones de los interesados en conocer la realidad de la educación peruana comparada con la latinoamericana, la publicación de los resultados de mediciones internacionales evidencia inequívocamente que nuestra educación es la peor del continente, exactamente lo opuesto a la promesa fujimorista que sostenía que la estaba convirtiendo en "la mejor de América Latina"...

Los resultados muestran que los mejores estudiantes en todos los ítems y niveles son los de Cuba. Más atrás se ubican los estudiantes de Argentina, Brasil y Chile. Un poco más atrás Colombia, México y Paraguay. Los alumnos del tercer grado del Perú quedaron ubicados en último lugar en Matemáticas y antepenúltimo lugar en Lenguaje. Este estudio también ratificó que, salvo Cuba, donde no hay educación privada, **en el conjunto de países los colegios privados muestran mejores resultados que los públicos**; asimismo, que **la educación estatal urbana supera a la urbano-marginal y ésta a la rural**, que sigue postrada en las peores condiciones imaginables con la única excepción de Colombia, donde las escuelas rurales tuvieron mejores resultados que las urbano-marginales, gracias a su exitosa modalidad educativa conocida como Escuela Nueva. **Si la muestra peruana hubiera excluido las escuelas privadas, los resultados de la escuela pública hubieran sido peores aun.**

Los peruanos hemos sido triplemente estafados. Primero, porque se nos ha escondido los resultados. Segundo, porque se nos ha querido hacer creer que estamos próximos a ser los líderes de América Latina. Tercero, porque el gobierno de Alberto Fujimori gastó cientos de millones de dólares en reformar un sistema educativo con pésimos resultados. Llama la atención que, habiéndose montado en el Ministerio de Educación una Unidad de Medición de la Calidad de la Educación, no se haya permitido que la opinión pública peruana conozca los resultados. ¿Cómo vamos a hacer que nuestra educación sea competitiva sin partir de un conocimiento de su situación real?

El sector Educación requiere urgentemente una "comisión de la verdad" para conocer a fondo sus problemas y posibilidades. Esta es una tarea pendiente que está al alcance de la actual gestión gubernamental...

(El Comercio, Perú, 26/03/01) (los subrayados son nuestros).

Debo afirmar enfáticamente que en ambos ejemplos, tanto el de Chile como el de Perú, no está en cuestión la legitimidad o conveniencia de las posturas o visiones educativas que se busca impulsar ni la utilización para ello de los resultados de las evaluaciones de logro educativo. Ello forma parte de los debates propios de un sistema democrático y es deseable que la información resultante de las evaluaciones sea utilizada para alimentar estos debates.

Sin embargo, es preciso señalar al menos dos requisitos que deberían ser respetados al hacer uso de los resultados de evaluaciones de aprendizaje para impulsar visiones o

propuestas educativas. En primer término, las interpretaciones de los resultados no pueden ser antojadizas y arbitrarias sino que deben ajustarse con algún grado de rigurosidad a lo que la información permite afirmar con propiedad. A la profundización de este aspecto está destinado el próximo capítulo.

En segundo término, es importante evitar que el tratamiento de la información alimente una espiral de desconfianza en relación a las instituciones educativas. Este aspecto merece un tratamiento especial en el apartado que sigue.

La confianza en el sistema educativo como valor a construir y preservar

El presente apartado pretende aportar una reflexión acerca del daño que a la educación hacen los enfoques de tipo "catástrofe" analizados a lo largo de este capítulo, tanto los que se derivan del "sensacionalismo" periodístico como los que son utilizados como recurso retórico en el debate público de los temas educativos.

Sin duda los datos normalmente dan sustento a una legítima preocupación por el estado de la educación. Se puede pensar que una función importante de la prensa es generar cierto grado de preocupación e interés de la opinión pública por la situación del sistema educativo. Sin embargo, cabe preguntarse en qué medida el recurso a las adjetivaciones de tono catástrofe ayuda a movilizar a la opinión pública y a comprender los problemas y desafíos del sector educativo. Más bien parece contribuir a generar una imagen crecientemente negativa sobre las instituciones, a desvalorar la educación pública e, inclusive en algunos casos, a la propia nación.

No está en cuestión el derecho de la prensa a informar del modo que le parezca más adecuado, ni el derecho de cualquier ciudadano a formular los juicios de valor que considere apropiados acerca de la situación del sistema educativo. Tampoco está en cuestión la necesidad de generar cierto grado de preocupación en la opinión pública por la situación de deterioro de los sistemas educativos en nuestra región y por las deficiencias en los logros educativos de los estudiantes. Sin embargo, todo lo anterior no debiera llevar a la creación de una desconfianza radical sobre las instituciones educativas.

En el sector educativo la confianza es tan importante como en el sector económico y financiero. En el sector económico, cuando los actores pierden la confianza, la economía se desmorona. En el sector educativo ocurre algo similar. No es posible educar en un contexto en el que las autoridades desconfían radicalmente de los docentes; los docentes desconfían de las autoridades educativas, sean del partido que sean; las familias desconfían de las escuelas a las

que envían a sus hijos y de los docentes que están a su cargo; la opinión pública desconfía de las instituciones educativas en general.

Los enfoques de tipo sensacionalista o de tono "catástrofe" contribuyen a destruir la confianza mínima necesaria para poder construir instituciones educativas fuertes.

Por cierto confianza no significa ingenuidad. Hay políticas educativas buenas, regulares, malas y pésimas. Hay administraciones buenas, regulares, malas y pésimas. Hay docentes buenos, regulares, malos y pésimos. Hay escuelas buenas, regulares, malas y pésimas.

Lo primero y más importante es asumir como punto de partida y presupuesto fundamental que la educación es una tarea compleja y de largo aliento, que requiere del aporte constructivo de múltiples actores y de esfuerzos sostenidos en el tiempo. No hay responsables únicos de los malos o buenos resultados, ni debiera esperarse que alguna política, sea del tipo que sea, obtenga logros espectaculares en tiempos reducidos. Por estos motivos, la educación no debiera ser parte de las discusiones políticas menores –me refiero a los intercambios de declaraciones entre actores políticos que tienen por finalidad principal diferenciarse del adversario para captar votos- y, aún los grandes debates nacionales sobre la educación, debieran darse en un clima de tolerancia y respeto por la diversidad, intentando aprender con humildad de los datos antes que usarlos para defender posturas preconcebidas o para crear percepciones apocalípticas.

En este último sentido, lo segundo es evitar las descalificaciones generalizadas: 'todos los maestros son malos e incumplidores', 'la escuela pública es mala y siempre peor que la privada', 'la reforma educativa del gobierno 'x' es integralmente un desastre y ninguna de sus acciones tiene valor alguno', 'el sistema educativo de nuestro país es el peor del continente o del mundo'.

Por el contrario, es necesaria una mirada suficientemente amplia como para comprender que en educación las cosas nunca son blancas o negras, más bien grises y llenas de matices. Los factores que inciden en los resultados son múltiples, por lo cual la actitud más apropiada para analizarlos es la ponderación[8].

Los enfoques que llevan la interpretación de los resultados de las evaluaciones educativas al plano de lo "catastrófico" como recurso retórico, probablemente le hacen más

[8] Probablemente lo dicho en estos párrafos se aplica también a otras áreas de la vida social y requiere de otros modos de hacer política, más centrados en **construir** socialmente que en **combatir** al adversario. Pero bueno, la educación es suficientemente importante en el mundo contemporáneo como para comenzar a experimentar con ella nuevos modos de hacer política.

mal que bien a la educación, independientemente del proyecto que busquen sustentar. En especial porque impiden acumular en el tiempo el efecto de las acciones. Cada administración tiene sus nuevos proyectos que salvarán a la educación del caos, mientras poco cambia en la mayor parte de las escuelas.

Por el contrario, lo que se requiere es un enfoque de las noticias y los debates educativos que contribuya a construir apoyos de la sociedad a las instituciones educativas y a los educadores.

Para ello es preciso aprender a utilizar la información de manera apropiada en la formulación de valoraciones matizadas sobre la situación educativa. Es preciso construir las bases que permitan una mejor comprensión de los problemas y desafíos que es necesario encarar en el sector educativo.

En el capítulo IV se analizan algunos ejemplos de reportes de resultados que se caracterizan justamente por su enfoque ponderado y reflexivo.

Capítulo II

LOS ERRORES MÁS COMUNES EN LOS INFORMES DE LA PRENSA

Independientemente de las cuestiones relativas al sensacionalismo, a los usos políticos de los resultados de las evaluaciones educativas y a los aspectos éticos conexos, la revisión de las colecciones de artículos de prensa permitió identificar un conjunto muy importante de errores en el tratamiento de la información.

El recurso al sensacionalismo puede ser comprensible cuando no es exagerado. El uso de la información con fines políticos es en general legítimo –o, en todo caso, materia opinable en casos extremos. En cambio, un mínimo de rigor en el tratamiento de la información es indiscutiblemente exigible a todos los medios, independientemente del modo en que elijan titular las noticias y de los proyectos políticos que busquen impulsar.

El presente capítulo está destinado a mostrar y explicar los errores más comunes en que incurren las notas de prensa cuando informan sobre los resultados de las evaluaciones de logros educativos. El propósito es arrojar algo de luz sobre la complejidad del tema y la necesidad de crear una cultura y un conocimiento sobre el tema entre los periodistas, de modo que la información que se entrega al público y que se utiliza como base para los debates de política educativa, sea lo más apropiada y rigurosa posible.

En algunos casos los errores constatados se deben al desconocimiento del significado de los datos por parte del periodista –como, por ejemplo, interpretar puntuaciones abstractas como cantidad de aciertos en las pruebas-. En otros casos se trata de interpretaciones que van más allá de lo que la información permite afirmar –como, por ejemplo, interpretar como "eficacia" escolar lo que en principio puede obedecer simplemente a la composición social del alumnado de una escuela o provincia-. Estos ejemplos se comprenderán mejor a lo largo del capítulo.

Lamentablemente es preciso reconocer que una parte muy importante de las interpretaciones erróneas de los datos son generadas por los propios Ministerios de Educación, dado que ellos entregan la información de manera inapropiada y equívoca.

A los efectos de ordenar la exposición hemos organizado los errores encontrados en tres grandes categorías –que no pretenden ser exhaustivas-:

a. errores de interpretación del significado de los datos y métricas que se emplean, derivados de la carencia de conocimientos básicos sobre estadística, evaluación y reporte de resultados;
b. interpretación equivocada de los resultados como calificaciones y de los alumnos como aprobados o reprobados, error derivado de interpretar como "absolutos" (o "criteriales") resultados que son "relativos";
c. construcción inapropiada de rankings e interpretación de los mismos en términos de calidad de las escuelas o provincias sin consideración de las variables relativas a la composición sociocultural del alumnado.

A través de los ejemplos que analizaremos a lo largo de este capítulo se podrá apreciar que en buena parte de los casos la interpretación errónea es inducida por los propios Ministerios de Educación y que en general los periodistas no tienen los conocimientos indispensables para detectar lo que muchas veces son groseras contradicciones o interpretaciones falaces o carentes de sentido.

1. Errores de interpretación derivados del desconocimiento estadístico

Informar sobre resultados requiere inevitablemente contar con un conjunto básico de conocimientos generales de estadística, en primer lugar, y del significado específico de las "métricas" o tipos de datos que se emplean para reportar resultados en las evaluaciones educativas. Para ponerlo en otros términos, ningún periodista debería cubrir las noticias económicas si no sabe distinguir un porcentaje de un promedio y si no conoce el significado de términos como Producto Bruto Interno o Índice de Precios al Consumidor. Del mismo modo, para cubrir la información del sector educativo y, en especial, los resultados de las evaluaciones, es imprescindible poseer un conjunto mínimo de conocimientos y asesorarse con personas especializadas, para no cometer errores gruesos: qué diferencia hay entre un porcentaje promedio de respuestas correctas, una calificación -o nota- y un porcentaje de alumnos suficientes; qué diferencia a una prueba normativa de una prueba criterial, etc.

Ejemplo 1.1.
Interpretación de los puntajes como cantidad de respuestas correctas o "aciertos"

Este es un error que aparece en forma reiterada en varios artículos de la prensa mexicana. Todas las evaluaciones internacionales y algunos sistemas nacionales presentan sus resultados a partir de un puntaje cuya media se fija arbitrariamente, por lo general en 500 puntos. Esto se hace a través del tratamiento de los datos mediante un modelo matemático complejo denominado "teoría de respuesta al ítem" –cuyo tratamiento excede los alcances de

este documento-. Obviamente un periodista no tiene por qué conocer los fundamentos matemáticos de la misma, pero si debiera saber que las medias que se presentan en los informes son puntajes abstractos y no cantidad de aciertos. Es decir, un puntaje de 500 no significa que un alumno haya respondido correctamente 500 preguntas –lo que además parece algo descabellado-. Sin embargo, este es el modo en que se ha reportado los resultados del TIMSS en México (véase el Recuadro 5).

Recuadro 5
ERRORES POR DESCONOCIMIENTO ESTADÍSTICO (1)

"Reprueba México Calidad Educativa"

"El promedio de México quedó atrás en más de 100 puntos con respecto a la media mundial. Por ejemplo, los estudiantes mexicanos de primero de secundaria obtuvieron en matemáticas el último lugar entre 28 países participantes: México sacó 375 aciertos frente a 483, que fue el promedio internacional. Ante los alumnos de las naciones más aplicadas, el contraste es mayor. Singapur, el primer lugar, obtuvo en matemáticas 604 aciertos, Corea del Sur quedó en segundo con 583 y Japón, en tercero con 574. En el examen de matemáticas para segundo de secundaria, los mexicanos se quedaron a 115 aciertos de distancia del promedio internacional... **La media internacional reportó que los niños evaluados lograban resolver acertadamente en promedio 470 problemas, pero los mexicanos sólo cubrieron un total de 362".**

(Reforma.com, 15/10/01) (los subrayados son nuestros)

"Son mexicanos los burros"

"**Estos países asiáticos alcanzaron calificaciones que superan hasta en más de 100 aciertos el promedio internacional**. Por ejemplo, mientras en el examen de matemáticas de primero de secundaria la media global fue de 483 aciertos, los estudiantes mejor calificados obtuvieron 604 puntos. Después de Singapur, **los coreanos acumularon 583 cuestionamientos resueltos correctamente**, los japoneses 574 y los alumnos de Hong Kong 566".

(Reforma.com) (los subrayados son nuestros).

Los autores de las notas debieran informarse de que los puntajes no refieren a cantidad de problemas o preguntas respondidas correctamente, sino que se trata de un puntaje arbitrario que forma parte de una escala que se construye a partir de un modelo matemático. Justamente para resolver el problema de la abstracción de estos puntajes es que normalmente los informes incluyen una descripción de lo que se denomina "niveles de desempeño". Estos niveles describen qué tareas son capaces de realizar los alumnos en distintos tramos de la escala de puntajes. Por ejemplo indican que los alumnos que obtienen entre 283 y 420 puntos mayoritariamente son capaces de resolver problemas matemáticos de tal tipo pero no de tal otro. Por ejemplo, en la prueba brasileña SAEB-97, el puntaje 325 en la escala empleada para Matemática significa que[9]:

[9] Véase al respecto el Documento **¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?** (RAVELA, P., 2001) disponible en la página WEB del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, sección Biblioteca (http://www.preal.org/docs-trabajo/ravela_n22.pdf).

- *Los alumnos clasifican sólidos geométricos en cuerpos redondos y poliedros.*
- *Interpretan resultados de medidas de longitud, masa, tiempo y capacidad.*
- *Identifican, comparan y ordenan números racionales (en las formas fraccionaria y decimal) así como números enteros*
- *Interpretan lenguaje algebraico y resuelven ecuaciones y sistemas de ecuaciones de primer grado.*

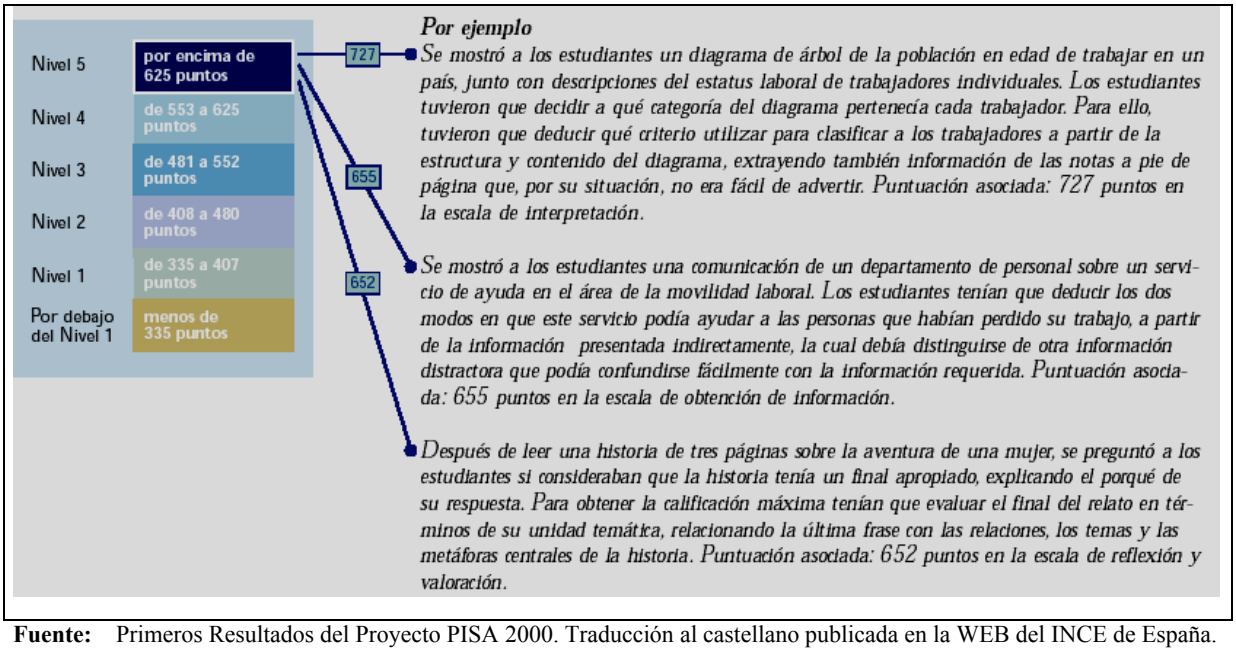
En parte el error en que se incurrió es explicable porque se trata de los resultados del TIMSS, que en México estuvieron ocultos durante muchos años, y que el periódico logró obtener de algún modo no convencional.

Ejemplo 1.2.

Atribuir el nivel de desempeño al país y, por lo tanto, a la totalidad de los alumnos del país

Según se explicó en el ejemplo anterior, es común cuando se reporta con puntajes abstractos describir el significado de la escala en términos de los que son capaces de hacer los alumnos con distintas puntuaciones. Para ello se trabaja con los denominados niveles de desempeño. A título ilustrativo en el Recuadro 6 se incluye un ejemplo de cómo en el Informe de Resultados de PISA 2000 se presentan y ejemplifican los niveles de desempeño en Lectura.

Recuadro 6
EJEMPLO DE NIVELES DE DESEMPEÑO EN LECTURA EN LA EVALUACIÓN PISA



Fuente: Primeros Resultados del Proyecto PISA 2000. Traducción al castellano publicada en la WEB del INCE de España.

El nivel de desempeño es una característica del alumno: describe lo que un alumno es capaz de hacer, según el puntaje que obtuvo en la prueba. Un error común en los informes de prensa sobre PISA consiste en atribuir el nivel de desempeño al país, según cuál sea el puntaje promedio del país. Es decir que, si el promedio de un país se encuentra dentro del rango de puntajes correspondiente al nivel 2, se afirma que el país está en el nivel 2. Y luego se concluye que dicho nivel describe la capacidad de todos los alumnos del país. Por ejemplo:

> *"De cinco níveis possíveis de clasificação da média geral, os brasileiros foram os únicos a ficar no nível um. Isso significa que os alunos souberam apenas localizar informações explícitas nos textos"* (Estado de Minas, 05/12/2001).

Como el promedio obtenido por Brasil en PISA se ubica dentro del rango correspondiente al nivel 1, la nota concluye que la totalidad de los alumnos brasileños apenas son capaces de realizar lo que corresponde a este nivel. En realidad el promedio es un promedio, hay alumnos con puntuaciones por debajo y por encima del mismo, lo que significa que hay alumnos que hacen más que lo correspondiente al nivel 1. En el propio informe público de PISA presentan varios gráficos con la información acerca de la proporción de alumnos de cada país que quedó ubicado en cada nivel. Para Brasil, el 1% estuvo en el nivel 5, el 3% en el nivel 4, el 13% en el nivel 3, el 28% en el nivel 2, el 33% en el nivel 1 y el 23% por debajo del nivel 1.

El mismo error se puede apreciar en el Recuadro 8, incluido algunas páginas más adelante en este capítulo, en que se coloca a los países dentro de los niveles de desempeño, como si estos caracterizaran al país.

Los niveles de desempeño son un atributo de los individuos y justamente lo que se pretende con ellos es romper con las limitaciones que tiene el puntaje promedio como medida resumen del resultado de un país. Los niveles de desempeño buscan informar acerca de la distribución de los alumnos de cada país, mostrando que hay alumnos con mayores capacidades y otros con menos. Al atribuir al país el nivel correspondiente a su promedio se vuelve a sobresimplificar la realidad en forma equivocada.

Ejemplo 1.3.
En "cuidados intensivos" por estar "por debajo de la media"

> *"El Secretario de Educación en Nuevo León prefirió no hacer públicos los resultados del REALE para no "satanizar" a las escuelas con pobre rendimiento.*
>
> *Indicó que* ***existen cerca de 300 primarias en "cuidados intensivos", ya que se ubican por abajo de la media estatal en español y matemáticas****, de acuerdo con el promedio de aciertos de los estudiantes de cada plantel.*

'Tenemos escuelas con 'cuidados intensivos' que hay que cuidar muy bien. Desde hace dos años les hemos entregados sus resultados, y ellos han trabajado al respecto; hay algunas que se han mantenido en ese nivel, por lo que hablaremos con los directores, maestros y padres de familia para exhortarlos a cambiar esto', dijo".

("**Evalúan escuelas, ocultan nombres"**, El Norte, México, 23/10/01).

Otro problema serio de interpretación tiene que ver con la interpretación del hecho de "estar por debajo de la media". En principio estar por debajo de una media no constituye ningún demérito especial ya que, por definición, siempre habrá unas escuelas por debajo y otras por encima de la media. El único caso teórico en que esto no ocurriría sería una evaluación en que **todas** las escuelas tuviesen exactamente el mismo promedio. Salvo esta situación excepcional y muy poco probable, por definición una media implica que alrededor de la mitad de los alumnos o centros están por debajo, en tanto los restantes estarán por encima. El problema no es este, sino cuán lejos de la media se encuentran y cuán lejos está la media de un mínimo exigible o esperable –o, en otras palabras, qué significa la media en términos de capacidades y conocimientos de los alumnos que llegan a ella-.

En este sentido, la calificación de "cuidados intensivos" parece por lo menos exagerada, salvo que se tratase de escuelas muy por debajo de la media. De la nota no surge con claridad si la información fue mal brindada por el funcionario o mal interpretada por el periodista.

Un poco más adelante, en el mismo artículo, se indica que:

"En matemáticas, las escuelas secundarias con índice de aciertos mayores a 110, cifra superior a la media estatal, eran 31 en 1999, mientras que este año se ubicaron en ese rango sólo 17. En español, las escuelas llamadas de "alto rendimiento", eran 29 en 1999. Hoy son sólo 18".

"Matemática. En 1999, 31 escuelas tuvieron los mayores aciertos. La baja a 18 en el 2000 y a 17 este año, preocupa a las autoridades educativas".

("**Evalúan escuelas, ocultan nombres"**, El Norte, México, 23/10/01)
(los subrayados son nuestros).

La información brindada hace suponer que se trata de una media estandarizada en 100 puntos (ya que de lo contrario sería necesario saber cuál era el puntaje máximo posible). Es decir, nuevamente se trata de un puntaje abstracto y no una cantidad de "aciertos", como interpreta el periodista. Aparentemente se ha definido como "aceptables" los promedios entre 90 y 110 (probablemente 10 sea la desviación estándar).

El problema es que los juicios de valor y las interpretaciones que se formulan están sustentadas sobre la distribución normal de las escuelas y una distribución normal siempre es así: la mayoría de los casos –alrededor del 70%- se ubican dentro de los márgenes de una desviación estándar por encima o por debajo de la media y una minoría de casos se ubica en los extremos.

Por lo tanto, de este tipo de análisis –que casi seguramente sea responsabilidad de los funcionarios y no de los periodistas- no se pueden derivar conclusiones absolutas (escuelas buenas y malas) sino únicamente relativas (escuelas mejores y escuelas peores en relación al conjunto). Las escuelas que se ubican en los extremos sin duda son mejores o peores en relación al resto –en los logros educativos medidos por las pruebas-. Pero los cambios en la cantidad de escuelas en esos extremos no deberían preocupar al periodista. Este tipo de cambios es altamente probable que obedezca a caprichos de la distribución estadística, a menos que obtener entre 90 y 110 puntos tenga un significado preciso en términos de logros educativos, lo que debería aparecer explicitado. Pero si se está trabajando con una distribución normal, el hecho de que sean menos las que están en el extremo más alto puede obedecer tanto a que las mejores escuelas empeoraron como a que el conjunto de las escuelas mejoró, y por lo tanto son más homogéneas.

Ejemplo 1.4.

Una extraña comparación entre las distancias sociales y las distancias educativas

Un último ejemplo de desconocimiento estadístico que merece ser incluido en esta colección son las afirmaciones de un funcionario ministerial dirigidas a transmitir el mensaje de que la escuela tiene un efecto de igualación social:

> *"Para XX, el estudio demuestra que, si bien la distribución de los niveles socioeconómicos en el país es bastante parecida a los niveles de rendimiento (a más bajos recursos, peores resultados),* ***la diferencia en términos educativos es muchísimo menor que la brecha económica. Por ejemplo, la región Centro tiene un producto bruto que es más del doble del de la región NEA; en cambio, la diferencia en resultados educativos es de sólo 9 puntos****".*

("**Los alumnos rinden mejor en matemática que en lengua**", La Nación, Argentina, 28/07/01) (los subrayados son nuestros).

La afirmación, que es groseramente errónea, tiene implícito el supuesto de una relación directa y lineal entre el producto bruto de una provincia o región y los aprendizajes de los alumnos de la misma. De acuerdo a la afirmación subrayada, por cada punto de diferencia en el producto bruto entre dos regiones debería haber un punto porcentual de diferencia en los rendimientos educativos. El hecho de que haya más puntos porcentuales de

diferencia en el producto bruto que en los aprendizajes demostraría que la brecha educativa es menor que la económica.

Para que el lector entienda mejor, lo afirmado en el párrafo anterior equivale a comparar a dos muchachos, Juan y José, de 12 y 15 años respectivamente, uno que pesa 50 kilos y el otro 65, y decir que hay una desproporción porque la diferencia es de 3 años en edad y de 15 kilos en peso. Se trata de unidades que miden cosas distintas que no pueden ser comparadas entre sí sin más. En todo caso habría que establecer cuál es la relación estadística entre peso y edad, para luego ver si las diferencias entre ambos niños son adecuadas o exageradas.

Del mismo modo en educación hay que establecer primero una correlación entre las variables sociales (producto bruto, pero tal vez mejor nivel de alfabetización o educación promedio de la población) y los rendimientos, para luego analizar si las diferencias son mayores o menores de lo esperable.

Este error fue recogido sin cuestionamientos también por otros medios:

> *"De acuerdo a la evaluación realizada por el Ministerio de Educación de la Nación, las diferencias de resultados entre regiones y niveles sociales son significativamente menores a las existentes en el resto de la sociedad. 'Esto permite afirmar que la escuela sigue teniendo una notable capacidad de reducción de diferencias sociales'.*
>
> ("**Chubut tiene el promedio educativo más bajo del país**", Jornada, Argentina, 08/09/01) (los subrayados son nuestros).

2. Aprobados y reprobados

Otra importante fuente de errores en la información al público es la traducción de los resultados a calificaciones y/o su interpretación en términos de **aprobación/reprobación**. Este recurso, si bien parece facilitar a los periodistas la comunicación con el público, en la mayor parte de los casos es inapropiado, con la única excepción de los casos de exámenes que efectivamente tienen como finalidad aprobar o reprobar alumnos, o de pruebas en las que se establece explícitamente un "punto de corte", es decir, un puntaje que deben alcanzar los alumnos para que su desempeño sea considerado satisfactorio.

Sin embargo, en la mayor parte de los casos esto último no se hace, sino que las pruebas simplemente buscan describir todo el espectro de capacidades de los alumnos y en

todo caso mostrar qué proporción de ellos se encuentra en cada estadio o "nivel" de competencia[10].

Ejemplo 2.1.
"Un país de reprobados"

Una buena cantidad de notas periodísticas referidas a los resultados de TIMSS y PISA en México, Brasil y España recurren a este tipo de interpretación o metáfora de la reprobación. Ejemplo de ello son los titulares incluidos en el Recuadro 1: ***"Estudiantes brasileros reprobados en examen"***, ***"Los estudiantes españoles suspenden..."***, ***"Un país de reprobados"***. En todos los casos se trata de modos inapropiados de presentar la información, en tanto refieren a pruebas que no tenían como finalidad aprobar o reprobar alumnos y que no establecieron un criterio respecto a lo deseable o esperable de los alumnos, sino que simplemente pretenden describir a través de cinco niveles de desempeño lo que los alumnos son capaces de hacer en lectura.

Por ejemplo en el caso de PISA, es discutible si el nivel 5, que refleja una capacidad avanzada de lectura e interpretación de textos, es el nivel esperable y exigible para todos y/o la mayoría de los jóvenes de 15 años de edad. PISA no pretende afirmar esto, sino simplemente informarnos que alrededor del 10% de los jóvenes de 15 años de los países miembros de la OCDE logran alcanzar este nivel. Pero es bastante complejo decidir a cuál de los cinco niveles deberían llegar a los 15 años los jóvenes de todo el mundo o de un determinado país o región. En todo caso, lo que los países deberían hacer a partir de la información de PISA y sobre la base de la opinión experta –e inevitablemente subjetiva- de docentes y especialistas, es proponerse metas en términos de los niveles a los que razonablemente deberían llegar la mayoría de sus estudiantes en el mediano plazo.

Más inapropiado aún es considerar al país entero como aprobado o reprobado y, peor aún, atribuir a un organismo como la OCDE la intención de calificar la calidad educativa de un país (véanse los titulares incluidos en el Recuadro 1: ***"Reprueba la OCDE la calidad de la educación impartida en México"***; ***"País Reprovado"***; ***"Reprueba México calidad educativa"***; ***"Según la OCDE. Reprobados en educación"***).

La OCDE como institución no dictamina sobre la calidad de los sistemas educativos ni reprueba países. La metáfora del "país reprobado" no parece aportar ni contribuir más que al sensacionalismo. Los alumnos no fueron reprobados, porque no se trataba de un examen sino de un estudio de tipo diagnóstico.

[10] Véase al respecto el capítulo II del Documento **¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?** (RAVELA, P., 2001), disponible en la página WEB del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, sección Biblioteca (http://www.preal.org/docs-trabajo/ravela_n22.pdf).

En realidad este tipo de estudios únicamente aporta una información a partir de la cual cada país debe realizar la interpretación y el diagnóstico de lo que está ocurriendo con su sistema educativo, planteándose preguntas tales como: ¿es nuestro curriculum el adecuado para los desafíos que los jóvenes encontrarán en el mundo contemporáneo?; ¿estamos enseñando cosas relevantes a los jóvenes?; ¿estamos enseñando bien? (sin descartar la posibilidad de concluir que en realidad las competencias que PISA evalúa no son las que consideramos apropiadas, necesarias ni deseables para nuestros jóvenes, en cuyo caso no nos preocuparán los resultados y probablemente no deberíamos seguir participando en el Programa).

Llevar adelante esta última tarea implica tiempo y estudio –de los académicos, de los técnicos en los Ministerios, de los propios periodistas-. ***Atribuir al organismo externo un papel de "certificador de la calidad educativa" es en realidad una forma de eludir el trabajo de análisis, interpretación y reflexión colectiva que debe realizarse a partir de los datos***.

Ejemplo 2.2.
"La nota no llega a 7"

En algunos países, como Ecuador y Argentina, la confusión ha sido promovida por los propios Ministerios de Educación, que añaden en la presentación de sus resultados una "traducción" de los mismos a un promedio similar al de la escala de calificaciones vigente en el país, con la intención de facilitar la comprensión por parte del público. Pero a pesar de la buena intención, con ello se induce a la población –y a los medios de prensa- a interpretar las pruebas como si establecieran puntos de corte y de acreditación o certificación, del mismo modo que lo hace la calificación escolar, lo cual en realidad no es así, ya que se trata de pruebas de carácter descriptivo que no suelen incluir una explicitación sistemática de cuál es el nivel mínimo que significa aptitud para aprobar un curso.

En Argentina, por ejemplo, desde el propio Ministerio se dice que el puntaje máximo en las pruebas nacionales -'10'- solo refleja el dominio de los contenidos mínimos indispensables para aprobar el curso (véase la nota incluida en el recuadro 7). Ello significa que únicamente los alumnos que alcanzaron 10 puntos en la prueba estarían en condiciones de aprobar el curso, es decir, de alcanzar una calificación de '7' –la nota de aprobación en el sistema educativo- (aunque las pruebas nacionales no tienen consecuencias de promoción para los alumnos).

En este contexto, carece de sentido todo el tratamiento que se realizó en la Argentina de los puntajes como calificaciones. Si un puntaje 10 refleja el dominio de lo básico, entonces en términos de calificaciones debiera ser traducido como 7, es decir, la calificación mínima de aprobación. Y todos los alumnos que no alcanzan el puntaje 10 debieran ser considerados

como reprobados. Por tanto carece de sentido transformar mecánica y linealmente los porcentajes promedio de respuestas correctas (que están en una escala de 1 a 100) a la escala de 1 a 10, como si fueran calificaciones, porque 7 significaría en ese caso que un alumno domina solo el 70% de los conocimientos mínimos e indispensables y no la totalidad de ellos. Sin embargo, en los informes del propio Ministerio se traducen los porcentajes promedio de respuestas correctas a calificaciones.

Recuadro 7
LA METÁFORA DEL APROBADO/REPROBADO

"La nota no llega a 7"

"Un 6,69 en lengua y un 6,70 en matemática son las notas promedio que los alumnos que el año último terminaron el secundario obtuvieron en las pruebas tomadas por el Ministerio de Educación para medir la calidad de la enseñanza.

En la última evaluación, la nota subió a 6,7, tanto en lengua como en matemática.

En séptimo grado, la nota en lengua fue 6,6, un punto por encima del resultado de 1997.

En matemática, los alumnos de séptimo grado obtuvieron un 6, cuando la nota había sido 5,4 en 1997.
A pesar de la mejora, los resultados siguen siendo poco alentadores: en ningún caso el promedio nacional llegó al 7, que por lo general es el mínimo necesario para aprobar una materia en el colegio.
Además, el 10 no significa, en el criterio ministerial, "excelencia", sino únicamente que el alumno domina los contenidos mínimos y elementales de cada materia".

(La Nación Line, Argentina, 28/05/99) (los subrayados son nuestros)

Asimismo, hay dos contradicciones flagrantes en las siguientes declaraciones del funcionario Ministerial que el periodista no logra detectar:

> *"En las calificaciones de las pruebas de los Operativos de Evaluación de la Calidad Educativa, en la escala del 1 al 10,* ***el puntaje más alto no es sinónimo de la excelencia. El "10" sólo representa lo mínimo que un alumno debe saber*** *para el grado o año que esté cursando. Según estos parámetros, sólo un tercio de los que el año pasado terminaron la escuela media está cerca de saber lo indispensable....*
>
> *"Esto se traduce en una realidad: la escuela pública argentina sigue siendo un factor importante de igualación social. Puede producir resultados positivos entre los sectores más vulnerables", aseguró el subsecretario de Educación Básica, XX. Y también reconoció:* ***"La escuela está más capacitada para llevar a los alumnos hacia la "media", pero tiene dificultades para que desarrollen las más altas habilidades"****.* (**La escuela secundaria no logra objetivos mínimos,** Clarín, Argentina, 28/08/01) (los subrayados son nuestros).

La primera es la afirmación relativa a la capacidad de la escuela a llevar a los alumnos "hacia la media". ¿Qué significa esto? Como se explicó más arriba en este texto, siempre, por definición, la mayoría de los alumnos se encontrarán en torno a la media, salvo casos excepcionales en que la distribución tenga forma de dos campanas en los extremos.

La segunda y más importante es que, mientras en el primer párrafo citado se indica que los ítemes solo reflejan "lo mínimo que un alumno debe saber" -y que eso es lo que refleja un puntaje de 10-, en el segundo párrafo se afirma que la escuela argentina tiene dificultades para desarrollar en los alumnos las más altas habilidades. Esta última afirmación no tiene ningún sustento empírico, dado que estas habilidades **no están siendo medidas** por las pruebas que, según lo afirmado por el propio funcionario, solo miden las habilidades básicas. Por tanto, no hay forma de saber si se están alcanzando o no "las más altas habilidades".

En este contexto la "media" no representa un nivel de competencia "medio" en relación a lo que debiera saberse, sino algo muy por debajo. Y un puntaje alto no significa un alto nivel de competencia, sino apenas el dominio de lo básico.

3. El uso exagerado e inapropiado de los "rankings"

Una aproximación que tiene "gancho" periodístico es la del **ranking** o **tabla de posiciones** estilo campeonato de fútbol. Los periodistas parecen sumamente proclives a seleccionar del conjunto de información que se brinda, aquélla relativa a las tablas de posiciones, ya que ofrece datos, es simple y fácil de comprender y resulta atractiva para el lector.

Este enfoque se suele priorizar tanto cuando los resultados son malos como cuando son buenos. En Australia, por ejemplo, cuyos resultados en la evaluación internacional PISA fueron muy positivos, se recurre continuamente al titular ***"top of the class"*** (los mejores de la clase) –promovido desde el propio Ministerio de Educación en su primera comunicación oficial a la prensa sobre los resultados del mencionado estudio[11]-.

Lo mismo ocurrió en Brasil y México, con artículos fuertemente focalizados en describir el ranking (como el incluido en el Recuadro 8). Otros titulares le ponen un toque de humor ácido a la metáfora, como el titular mexicano *"¡Le ganamos a Brasil!"* (que hace referencia a que en el estudio PISA el puntaje promedio de los alumnos mexicanos fue algunos puntos superior al de los brasileros).

[11] Véase la sección sobre Australia en la página de OCDE, pág. 5.

Este mismo fenómeno ocurre con los resultados de evaluaciones nacionales en países en los que se publican ranking de establecimientos. Un ejemplo ilustrativo es la nota publicada en Chile por el diario "La Segunda" el 21 de noviembre de 2002, sobre los resultados del SIMCE[12] 2001, que utiliza titulares tales como *"Tops en Región Metropolitana. Ranking de los 20 mejores promedios"* o *"Posiciones. Por área de desempeño. Por comunas"* acompañados de diferentes rankings de colegios con sus respectivos promedios.

Del mismo modo, en Argentina y Colombia es común encontrar rankings de provincias o información sobre supuestos "mejores colegios".

> *"Siguiendo con la tendencia que se ha dado en los últimos años, los colegios privados* ***se llevaron los laureles*** *en lengua con 7 de promedio, y dejó en* ***el segundo puesto*** *a las escuelas técnicas (6,3). Las escuelas estatales comerciales y los bachilleratos estatales quedaron en* ***el tercer puesto****, con 6,2".*
>
> (Argentina, La Nación Line, 28/05/98) (los subrayados son nuestros).

> *"Los trece colegios de Cali, rankeados este año entre los primeros 96 del país por parte del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, tienen sus claves. Pese a que* ***algunos bajaron en la clasificación*** *frente a lo alcanzado el año pasado, la calidad educativa tiene sus claves y secretos. El primer centro docente caleño categorizado como `muy superior' por el Icfes es el Liceo Femenino Benalcázar, que aparece* ***en el puesto quince****. Luego están el Colegio Colombo Británico* ***en el lugar 22****, el Berchmans en el 24, el Colegio Bolívar en el puesto 39, el Juanambú Aspen en el 60, Lacordaire en el 61, el Diana Oese en el 71, el Colegio Alemán en el lugar 74, Liceo Tacuri en el 82, el Hebreo Jorge Isaacs en el 91 y el Franciscano Pío XII en el puesto 93".*
>
> (El País, Colombia, 02/02/02) (los subrayados son nuestros).

Existen dos problemas centrales vinculados al exagerado énfasis en reportar rankings. En primer lugar, se suele dejar de lado lo principal –qué conocen y qué son capaces de hacer los estudiantes-, transformando la educación en algo así como un campeonato de fútbol, trivializando lo que hay detrás del esfuerzo educativo y evaluativo. En segundo lugar, en general los ranking tienen muy serias debilidades técnicas, en la medida en que se construyen sin considerar la composición sociocultural del alumnado de las escuelas, provincias o países, con lo cual inducen al lector a conclusiones erróneas acerca de la calidad educativa de las entidades rankeadas[13]. Veamos algunos ejemplos.

Ejemplo 3.1.

[12] La Evaluación Nacional de Aprendizajes chilena.

[13] Además de lo cual, no suelen considerarse los márgenes de error, que generalmente hacen que una buena parte de las diferencias no sean estadísticamente significativas.

Brasil "fica" último en PISA

Parece inevitable que cuando los reportes incluyen algún tipo de ranking la prensa se focalice fuertemente sobre el mismo, aun cuando no sea lo central de la información que se aporta. En el caso de PISA por ejemplo, el informe oficial intenta focalizar la atención más en la descripción de los niveles de lectura de los alumnos y las proporciones de alumnos que alcanzan cada nivel. Sin embargo, esta información en general queda en un segundo plano en relación a las posiciones en el ranking, e incluso esos niveles de desempeño, que se construyen para caracterizar a los alumnos, son mal interpretados por algunos medios de prensa en términos de niveles asignados a los países, según fuera explicado más arriba (véase el Recuadro 8). En el mismo artículo se puede apreciar que la nota está básicamente destinada a mostrar el ordenamiento de los países en la "tabla de posiciones", incluyendo muy escasa información sobre qué significan los puntajes y qué es lo que están aprendiendo los alumnos.

Recuadro 8
LA TABLA DE POSICIONES

"Brasil queda último en evaluación sobre educación"

El Ministerio de Educación divulgó este martes que Brasil quedó en último lugar en la prueba del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (Pisa), que midió la capacidad lectora de los adolescentes de 15 años de 29 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de otros invitados a participar. La muestra incluye alumnos de escuelas públicas y privadas de zonas urbanas.

El Ministerio de Educación atribuye el mal desempeño al desfase entre grado y edad de los alumnos de la red pública. Los alumnos de 15 años de Brasil están distrubuidos desde el 7º grado de enseñanza básica hasta el segundo año de enseñanza media. Lo correcto sería que un estudiante de esa edad estuviese en el 1er. grado de enseñanza media. Se calcula que aproximadamente la mitad de los 4.800 estudiantes que rindieron la prueba Pisa están en el 7º u 8vo. grado.

Entre los estudiantes con nueve o más años de escolaridad, o sea, sin atraso escolar, el promedio mejora y el país pasa a ser incluido en el nivel 2, al lado de Grecia, Rusia y Polonia. La evaluación establece cinco niveles de desempeño. El mejor resultado fue el de Finlandia, que obtuvo el índice 4.

La mayoría de países evaluados - 25 de un total de 32 – llegó al nivel 3. Ese bloque incluye pricipalmente a países desarrollados.

Los estudiantes en el nivel 1 son prácticamente considerados analfabetos funcionales, capaces de identificar letras, palabras y frases, pero no de comprender el sentido de lo que leen (nivel 2). Para poder alcanzar el índice 3 se requiere tener capacidad de abstracción, hacer comparaciones y evaluaciones. Los estudiantes que logran hacer una evaluación crítica de un texto son clasificados en el nivel 4.

La prueba exige que los alumnos comprendan la lectura, a partir de la identificación y recuperación de información, interpretación y reflexión. Presentaba varias situaciones cotidianas y una serie de preguntas para ser respondidas de acuerdo con los textos.

Paulo Renato – "Esperaba un desastre peor", dijo el ministro de Educación, Paulo Renato Souza, al anunciar el resultado. Para el ministro, ese desempeño está directamente relacionado con el desarrollo socio-económico. Basándose en indicadores como el PIB e o el índice Gini, que mide la concentración de ingresos, afirmó que el desempeño de los estudiantes termina viéndose perjudicado por las condiciones de vida de los brasileros.

Consulte el ranking:

Nivel 4

1° - Finlandia – 546 puntos

Nivel 3

2° - Canadá – 534
3° - Holanda – 532
4° - Nueva Zelandia – 529
5° - Australia – 528
6° - Irlanda – 527
7° - Corea del Sur – 525
8° - Reino Unido – 523
9° - Japón – 522
10° - Suecia – 516
11° - Austria – 507
12° - Bélgica – 507
13° - Islandia – 507
14° - Noruega – 505
15° - Francia – 505
16° - Estados Unidos – 504
17° - Dinamarca – 497
18° - Suíza – 494
19° - España – 493
20° - República Checa – 492
21° - Italia – 487
22° - Alemania – 484
23° - Liechtenstein – 483
24° - Hungría – 480

Nivel 2

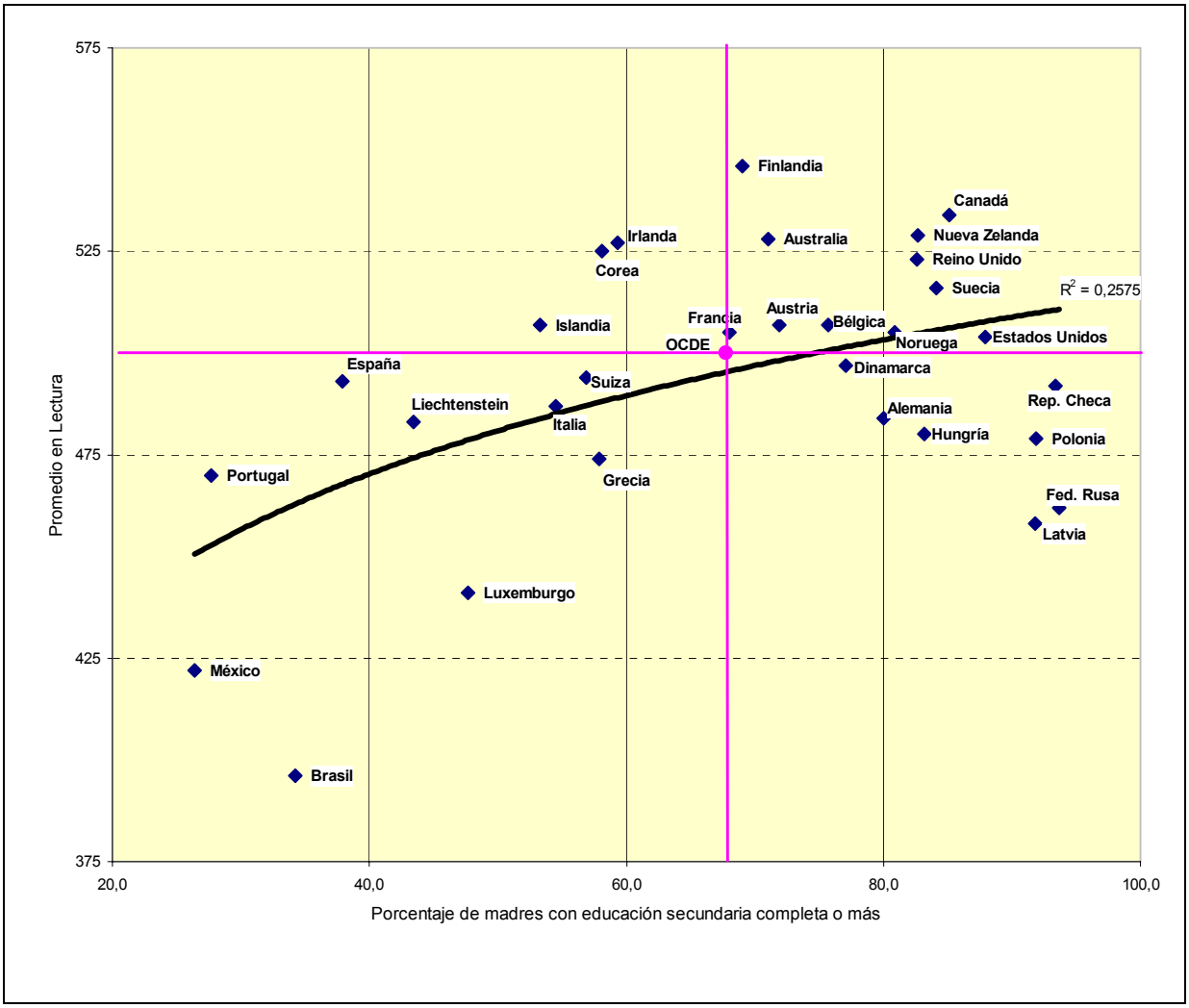
25° - Polonia – 479
26° - Grecia – 474
27° - Portugal – 470
28° - Federación Rusa – 462
29° - Letonia – 458
30° - Luxemburgo – 441
31° - México – 422

Fuente: Diário do Grande ABC - 05/12/2001. Publicado en la sección sobre Brasil de PISA EN LA PRENSA (http://www.pisa.oecd.org/News/PISA2000/PISABrazil.pdf). Traducido por los editores.	Nivel 1 32° - Brasil – 396

Pero, además de desviar la atención de lo principal, los rankings tienen como defecto principal que no toman en cuenta la composición del alumnado, cuando muchas investigaciones muestran que la principal variable que determina los aprendizajes de los alumnos es la composición social del alumnado de la escuela. En el caso de PISA, si se hace el ejercicio de poner los datos del ranking en un gráfico de dos ejes que tenga en cuenta los niveles educativos de las madres de los alumnos que hicieron las pruebas, se puede arribar a una visión mucho más rica y apropiada que la que arroja la "tabla de posiciones" (véase el Gráfico 1).

Gráfico 1

EL RANKING DE PISA CONSIDERANDO EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe de Resultados de PISA 2000 (**Knowledge and Skills for Life. First Results From PISA 2000.** OCDE, 2001).

En este Gráfico cada país está ubicado según dos valores: el puntaje promedio en Lectura (eje y) y el porcentaje de alumnos cuyas madres terminaron toda la educación secundaria o tienen un nivel educativo terciario (eje x). Es decir, se trata de las madres que llegaron más allá que el nivel educativo que actualmente están cursando sus hijos, quienes están terminando en general el primer ciclo de la educación media –8º, 9º o 10º grados-. Estas madres completaron 12º o más. Es importante señalar que la variable –el nivel educativo materno-, si bien es importante por sí misma, más lo es como indicador del nivel educativo y cultural del hogar –mayor nivel educativo materno está correlacionado con mayor cantidad de libros y elementos educativos, mejores ingresos y condiciones de vida, etc., todos elementos que inciden fuertemente en el desarrollo del tipo de capacidades que PISA evalúa en los niños y adolescentes-.

Es interesante notar que el promedio de la OCDE se ubica en el entorno del 70%, es decir, una holgada mayoría de los alumnos son hijos de madres que como mínimo completaron 12 años de escolaridad formal. La relación entre el porcentaje de madres con educación secundaria completa y más y el puntaje promedio en Lenguaje se refleja en el R^2 de 0,2575, lo cual significa una correlación más que respetable de 0,51[14].

Brasil, México, España y Portugal se ubican bastante lejos del promedio de la OCDE, por debajo del 40% de madres con secundaria completa. En este contexto, en primer término, la interpretación del resultado de España podría ser bastante diferente de la que fuera planteada en las declaraciones de los propios funcionarios ministeriales en las notas de prensa analizadas anteriormente en este documento. Teniendo en cuenta esta desventaja en los antecedentes educativos de su población, los resultados no son tan "malos" como se los muestra. Esto no quiere decir que no sea importante preocuparse por la brecha que separa a España del resto de los países de la OCDE. Pero no puede atribuirse esa distancia exclusivamente a deficiencias del sistema educativo y/o de los educadores, sino que debe analizársela como un problema más complejo que atañe a toda la sociedad.

La situación de Brasil y México también merece un comentario. Si bien quedan muy abajo, aun en el gráfico de doble entrada, debe considerarse que el indicador de educación materna utilizado no muestra la realidad de estos países en su cabalidad. La OCDE y los países del norte en general, cuando quieren definir bajo nivel educativo materno ponen la línea de corte en no haber completado la educación secundaria. Para ellos no haber completado la Primaria es algo absolutamente excepcional. Sin embargo, en nuestros países, esto es bastante normal entre las madres de los estudiantes[15].

Algunos países que en el ranking simple aparecen con resultados destacados mantienen esa situación –como Finlandia- mientras que este modo de presentación permite resaltar la calidad de los resultados de otros países que, como Corea e Irlanda, no destacan en el ranking simple. Un último comentario relevante sobre lo que muestra el gráfico así construido es la situación de los países de Europa del Este, los que, a pesar de poseer muy buenos niveles de educación en los hogares, tienen resultados muy por debajo de lo esperable. En principio pueden plantearse dos hipótesis al respecto: o bien la educación que se brinda en

[14] En realidad se pueden lograr correlaciones bastante más altas si se construyen índices más sofisticados para el nivel educativo del hogar del estudiante, pero para facilitar la comprensión del lector preferimos trabajar con una variable sencilla, como el porcentaje de madres que completaron la educación secundaria o más.

[15] En Uruguay por ejemplo, un país con larga trayectoria en la universalización de la educación primaria, el 38% de las madres de los alumnos apenas completaron la primaria. Probablemente en México y Brasil haya cifras de este entorno, pero de madres que no completaron la escuela primaria. Todo esto significa que si se trabajara con más datos el indicador del eje x podría ser más complejo y la correlación más alta. Pero ello escapa a los alcances de este trabajo.

estos países está dirigida a aprendizajes muy diferentes de los que PISA evalúa, o bien la crisis posterior a la caída del muro de Berlín ha tenido efectos devastadores sobre los sistemas educativos, lo que hace que estos países estén perdiendo el capital cultural acumulado por las generaciones anteriores.

Más allá de los análisis, el Gráfico 1 tiene como propósito principal ilustrar que es posible, de modo relativamente sencillo, hacer una presentación de resultados mejor que una simple tabla de posiciones que conduce a múltiples interpretaciones inapropiadas.

Ejemplo 3.2.
La diferencia de calidad entre las provincias

Esta traducción automática de resultados de logro educativo a interpretaciones en términos de calidad de los sistemas educativos sin tomar en consideración la composición social del alumnado se verifica también en la mayor parte de los reportes de prensa sobre resultados nacionales, obviamente con responsabilidad de los Ministerios que ofrecen información insuficiente o que directamente propician este tipo de interpretaciones erróneas.

En el artículo incluido en el Recuadro 9 nótese, en primer lugar, cuáles son las provincias "en la cima" y en el "piso". Casualmente "en la cima" están las provincias más desarrolladas de la Argentina, y la última –Santiago del Estero- es una de las más pobres. Lo grave del artículo es que la interpretación de este hecho en términos de calidad y eficacia de los sistemas educativos provinciales es propiciada por el funcionario ministerial declarante.

El artículo es un exponente paradigmático de los problemas y falacias que genera no tener en cuenta la composición sociocultural del alumnado de escuelas, provincias o países cuando se presentan y analizan los logros educativos[16]. Santiago del Estero es una de las provincias más pobres de la Argentina. En la misma nota se dice que casi el 100% de las escuelas de la provincia formaban parte del "Plan Social", un programa de apoyo a las escuelas de medios pobres, lo cual sugiere que los bajos resultados no necesariamente se deben a la ineficacia o falta de calidad del sistema provincial –puede ser que así sea, puede ser que no-, sino simplemente a que es más difícil enseñar allí porque los niños viven en condiciones de pobreza material y cultural. Tampoco debe extrañar que un colegio privado, ubicado en la provincia más pobre del país y al que seguramente asisten los hijos de la élite

[16] Véase al respecto el capítulo III, denominado "Comparando lo incomparable. La parábola de las carreteras" en el Documento **¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?** (RAVELA, P., 2001), disponible en la página WEB del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, sección Biblioteca (**http://www.preal.org/docs-trabajo/ravela_n22.pdf**). En dicho capítulo se muestra como comparar resultados entre provincias o escuelas sin tener en cuenta su contexto social es como comparar la eficiencia de empresas constructoras de carreteras sin tener en cuenta el tipo de terreno en el que construyen.

provincial, haya logrado el mejor puntaje nacional. Pero difícilmente haya motivo para sentir *"orgullo"* por algún tipo de *"mérito"*.

Recuadro 9
UTILIZACIÓN INAPROPIADA DE RANKINGS (1)

"No conforman los resultados de las pruebas del secundario"

"Santa Cruz, Catamarca, La Rioja, Chaco y Misiones están bien por debajo de los promedios nacionales alcanzados en las pruebas de matemática (6,86), lengua (6,57) e historia (6,48) tomadas en julio último a los estudiantes que este año terminan la escuela secundaria. En cambio, la ciudad de Buenos Aires, la provincia homónima y las de Córdoba y Santa Fe se ubicaron **en la cima de la lista evaluadora**.

'**La diferencia de calidad que se refleja entre las provincias** es histórica. Desde que se comenzó a evaluar en 1991 se advirtió esta segmentación en el sistema educativo', dijo XX a La Nación.

Las diferencias de rendimiento son dispares incluso dentro de una misma provincia. En Santiago del Estero se encuentra **el colegio privado más exitoso** del censo nacional, el Hermas de Bruijn, cuyos alumnos obtuvieron un promedio general de 9,38. **Festejaron con orgullo el mérito de ser el mejor colegio evaluado**.

Sin embargo, las escuelas que rodean al Hermas de Bruijn distan bastante de esa misma excelencia educativa. Así lo demuestran los promedios que **ubican a la educación de la provincia de Santiago del Estero entre las menos eficaces de la Argentina**: 5,36 en lengua, 5,4 en matemática y 5,42 en historia.

'Santiago del Estero tiene rendimientos muy heterogéneos. Casi el cien por ciento de las escuelas son del Plan Social Educativo', dijo XX en referencia a un programa de asistencia y asesoramiento a las escuelas más necesitadas que promueve el Ministerio de Educación.

El promedio de 9,2 le permitió al Instituto de Educación Media Nº 288 de la ciudad cordobesa de Río Tercero acceder al primer puesto del ranking de escuelas estatales de la Argentina. Y si bien Córdoba figura entre las provincias que salieron mejor paradas en la evaluación nacional, **el promedio general** de 6,97 **ni siquiera se acerca al estupendo desempeño demostrado por su escuela estrella**".

(La Nación Line, Argentina, 27/11/99) (los subrayados son nuestros).

También resulta algo cómica la calificación de "escuela estrella" que utiliza el periodista, quien además, nuevamente se equivoca al pretender que el promedio de la provincia se acerque al de su "escuela estrella" ya que como vimos anteriormente, por definición nunca el promedio de una provincia se podrá acercar al de su mejor escuela, ya que un promedio indefectiblemente se ubica en una zona central entre las mejores y las peores escuelas de una provincia.

Ejemplo 3.3.
"Los mejores colegios de Cali"

A continuación incluimos otro ejemplo de cómo los periodistas en nuestra región asumen sin dudar que los colegios con mejores resultados son efectivamente los mejores colegios en términos de la calidad de la educación que imparten (Recuadro 10).

El articulista asume sin más que los colegios privados son buenos en cuanto instituciones educativas, ignorando que por ser privados su población está social y culturalmente seleccionada, por lo que en realidad las "claves" del éxito pueden no tener ninguna relación con los resultados de las pruebas. Del mismo modo, construye un juicio crítico respecto a la calidad del sector público, que tampoco puede sostenerse sin un análisis más complejo de los datos.

Recuadro 10
UTILIZACIÓN INAPROPIADA DE RANKINGS (2)

"Los mejores colegios de Cali revelan sus secretos para estar entre los primeros del país. Las diez claves de la educación"

"La persona es más importante que la tecnología. La clave del éxito está en una formación integral. Los trece colegios de Cali, rankeados este año entre los primeros 96 del país por parte del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, tienen sus claves.

Pese a que algunos bajaron en la clasificación frente a lo alcanzado el año pasado, la calidad educativa tiene sus claves y secretos.

El primer centro docente caleño categorizado como `muy superior' por el Icfes es el Liceo Femenino Benalcázar, que aparece en el puesto quince. Luego están el Colegio Colombo Británico en el lugar 22, el Berchmans en el 24, el Colegio Bolívar en el puesto 39, el Juanambú Aspen en el 60, Lacordaire en el 61, el Diana Oese en el 71, el Colegio Alemán en el lugar 74, Liceo Tacuri en el 82, el Hebreo Jorge Isaacs en el 91 y el Franciscano Pío XII en el puesto 93.

1- Poner a la persona (el alumno) en primer lugar, en el centro de la educación, es la primera clave para Ann Marie Leroy, coordinara académica del Liceo Benalcázar. Lo mismo opinan Gloria Stella Ramírez y Juan Carlos Arana, coordinadores académicos del Colegio Berchmans.

2- La formación integral, es una segunda clave del éxito. Eso implica concebir una educación no sólo como la transmisión de conocimientos, sino con gran contenido ético, estético y espiritual.

La calidad de la educación en Cali, sobre todo la pública, volvió al centro de la discusión, luego de que el Icfes incluyera sólo trece colegios caleños en el ranking de los primeros 96 del país. Los trece colegios mejor calificados de la ciudad son privados, no hay ninguno del sector público".

(El País, Colombia, 02/02/02) (los subrayados son nuestros).

¿Qué hacer con los rankings?

La focalización de la atención sobre los rankings aporta poco a la comprensión de los problemas y desafíos educativos, y constituye una aproximación más bien simplista al tema. En primer lugar, porque los mismos suelen basarse en una única medida que no da cuenta de la diversidad de aspectos relevantes de la acción educativa de una institución. En segundo, lugar, porque por lo general estos "rankings" no tienen en cuenta la composición social del alumnado de las escuelas o provincias, que es el principal predictor de los resultados. Por lo tanto, los rankings en general, tal como suelen ser construidos, no reflejan calidad educativa sino selección social del alumnado. En tercer lugar, porque en la mayor parte de los casos no va acompañada por otro tipo de información que ayude al lector a comprender más cabalmente lo que fue evaluado y lo que los resultados significan. La gran ausente en los artículos de prensa es la información sobre qué saben hacer y qué no saben hacer los estudiantes, qué es lo que se espera de ellos. Toda la información se centra en los datos numéricos y en los ordenamientos, pero casi no se informa a la sociedad acerca de cuáles son los conocimientos y capacidades que se espera alcancen los alumnos en las diferentes etapas de su escolaridad y en qué grado lo están logrando...

Para algunos medios de prensa esto es meridianamente claro. Véase al respecto el Recuadro 11, que recoge algunos párrafos de un artículo en el que se describe de qué manera muchos medios de prensa en los Estados Unidos están encarando el tema. Los párrafos son suficientemente elocuentes y no requieren de mayores comentarios.

Recuadro 11
ALGUNOS MEDIOS DE PRENSA BUSCAN NUEVAS MANERAS DE REPORTAR

"Un nuevo agente en la responsabilización: el periódico local"

"Esta primavera, el Detroit Free Press anunció que ya no volvería a categorizar las escuelas y distritos sobre la sola base de sus puntajes en las pruebas estatales de rendimiento escolar.

El periódico llegó a esta decisión luego de conducir durante seis meses un análisis computarizado de los resultados del Programa de Evaluación Educativa de Michigan. Encontró que la pobreza y otros factores que están fuera del control de la escuela están tan fuertemente vinculados a los resultados de las pruebas de rendimiento que hacer comparaciones directas resulta "inevitablemente fallido" y "mayormente irrelevante". **"Pienso que comprendimos, con algo de vergüenza, que nunca tuvimos ningún derecho a categorizar a los distritos basándonos en los puntajes del MEAP"** dice Tracy Van Moorlehem, reportera sobre educación escolar del periódico.

"Simplemente no es justo ni, en verdad, particularmente preciso".

En lugar de ello, el Free Press se comprometió a que en adelante produciría una imagen más fina y detallada de cuán bien están funcionando las escuelas de Michigan, dados los retos que confrontan...

"Felicito a cualquier periódico que intente contextualizar algo de este tema", dice Linda Leddick, directora de investigación, evaluación y medición del rendimiento de las escuelas públicas de Detroit. **"Por mucho tiempo, se han estado difundiendo resultados de las pruebas como si fueran resultados de carreras de caballos, y eso no ayuda a su comprensión por parte del público"**. Pero ella previene que "este tipo de artículos puede ser particularmente peligroso si los periódicos sólo van a comenzar a meter datos de pruebas en una mezcladora y hacer proyecciones sin mayor cuidado"...

Una de las fortalezas de los periódicos es su habilidad para complementar los datos con reportajes más tradicionales. Para su reporte, el World-Herald envió cinco reporteros a una docena de escuelas por dos semanas a visitar las aulas y a entrevistar a los padres, estudiantes y educadores.

"Mientras más aprendimos sobre los puntajes en las pruebas de rendimiento y más conocimos sobre sus limitaciones, más sentimos la necesidad de ingresar a las aulas," dice Mike Reilly, editor de proyectos del periódico....

Lynn Olson

*Extraído y traducido de **Education Week on the Web del 17 de junio de 1998**, con autorización de sus editores. El artículo completo puede consultarse en la página WEB del GTEE-PREAL. (Los subrayados son nuestros).*

El camino no necesariamente es eliminar los rankings, sobre todo cuando ya se han instalado como demanda de la opinión pública, pero en todo caso construirlos de manera más apropiada. Lo que se necesita es utilizar más información y presentarla de un modo más inteligente –a la vez que inteligible para los lectores-.

Si el público quiere comparaciones, lo que hay que hacer es construirlas de una manera más apropiada, al estilo de lo que intentamos ejemplificar con el Gráfico 1. No sería difícil, por ejemplo, trabajar con rankings paralelos que permitan establecer comparaciones y distinguir a las mejores y peores escuelas entre las que atienden a los sectores medios y altos de la población, por un lado, entre las rurales, por otro, entre las urbano-marginales, por otro (y al ponerlos en paralelo, comparar a todas entre sí, para no perder la visión de conjunto). O, del mismo modo, entre conjuntos de provincias con similares niveles de desarrollo educativo, cultural y económico. Lo que no tiene sentido es focalizar la atención en un ranking unidimensional que desconoce el conocimiento acumulado en materia de investigación socioeducativa y que conduce inexorablemente a conclusiones erróneas.

Capítulo III

LA VISIÓN DE UNA PERIODISTA[17]

Aun cuando no haya sido exactamente una sorpresa, la ausencia de periodistas al encuentro marcado para las 17.00 horas de un día martes en un hotel de Santo Domingo fue emblemático. Establecido para un horario que coincide con el cierre de las ediciones, el encuentro estaba destinado al fracaso desde su nacimiento[18].

El hecho reforzó que, si el objetivo es construir una cobertura más crítica, profunda y contextualizada sobre los sistemas nacionales e internacionales de evaluación, el primer paso es acertar en la relación con la prensa y conocer su lógica, empezando por la lógica operativa.

No se puede simplemente transferir la responsabilidad de un posible fracaso de la cobertura periodística sobre sistemas de evaluación a los periodistas, editores o empresarios de los medios, sin reconocer los límites y deficiencias de las propias agencias operadoras en los primeros contactos con la prensa. Y también sin conocer mejor las potencialidades y determinantes del quehacer periodístico, sus desafíos, límites y condicionantes.

Los problemas clave del periodismo ya los conocemos bien, pero nada nos cuesta citarlos nuevamente. Empezando por la eterna lucha del periodista contra el reloj, lo que lo lleva a la necesidad de tomar decisiones casi instantáneas, a formar juicios de valor en un plazo exiguo de tiempo, a sacar conclusiones apresuradas, lo que, muchas veces, aunque no siempre, contribuye a la superficialidad o, peor, al error de información.

Otro gran problema, es la disputa por la "primicia" periodística, por la noticia exclusiva, disputa en la que no es raro que se atropelle a la ética. En la competencia por el liderazgo en el precioso espacio de la opinión pública, en la necesidad de hacerse

[17] El texto incluido en el presente capítulo fue escrito por la periodista Tacyana Arce –originalmente en portugués- en el marco del Seminario realizado en Santo Domingo y refleja de un modo agudo la visión "desde el otro lado", es decir, desde alguien que trabaja en los medios de prensa y no pertenece al sector educativo.

[18] La autora se refiere a una reunión de discusión sobre la difusión de resultados de las evaluaciones educativas, de periodistas con los miembros del Grupo de Trabajo de Estándares y Evaluación del PREAL. Dicha reunión era parte de un conjunto de reuniones realizadas con distintos actores –docentes, políticos, padres de familia, empresarios- organizadas como parte del trabajo del Taller que se llevó a cabo en la preparación de este documento, según fue explicado antes. La reunión con periodistas fue la única que no pudo realizarse.

indispensable para los lectores, -no solamente para imponer su primacía sobre los demás, pero, sobretodo, para satisfacer una exigencia que es de los propios consumidores ('si pago un diario, es para que me mantenga informado antes que los demás')– los vehículos de comunicación abortan los tiempos de maduración de la noticia, se abstienen de profundizar la información, muchas veces dejando escapar la calidad en beneficio de lo inédito.

Podríamos continuar citando otros determinantes, como la dificultad y los conflictos a la hora de definir los temas relacionando los intereses de los lectores con los intereses de la empresa y los intereses del mercado publicitario (que, finalmente, es quien sustenta un vehículo de comunicación), el constante retorno a temas fetiche, la crisis de identidad de algunos medios, como la prensa escrita, ante los cambios impuestos por la pos-modernidad, o por el interés torpe, que no es del periodismo sino de la condición humana, por el sensacionalismo. Pero para no extendernos, citamos otro gran problema: el enfrentamiento entre noticia e intereses económicos y políticos, que solamente en un plano ideal puede dejar de existir, reconociendo que, antes que nada, las empresas periodísticas son grupos comerciales que, como cualquier otro, juegan conforme a las reglas del mercado, con inevitables perjuicios para el periodismo responsable.

Pero la pregunta que nos hacemos ahora es: ante este escenario desfavorable para la calidad de la cobertura periodística, ¿cómo actuar en favor de un comportamiento más adecuado de la prensa ante un tema tan sensible y estratégico como la divulgación de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje? ¿Es posible sobreponerse a los intereses políticos, a las disputas simbólicas o a las presiones del mercado? ¿Es posible intervenir en la lógica y en el quehacer periodístico? ¿O esta discusión está tan destinada al fracaso como la reunión con periodistas programada para las 17.00 horas de un martes a la que hiciéramos mención antes?

Si asumimos que las únicas cuestiones que determinan una buena cobertura periodística son las condiciones macro citadas anteriormente, nada nos resta, sino el reconocimiento de que no se puede hacer mucho en la dirección de un cambio de paradigmas en la cobertura periodística. Sin embargo, lo que paso a sustentar ahora es que no son solamente los grandes determinantes los que minimizan las potencialidades del periodismo en Educación, sino también cuestiones menores y por tanto posibles de ser atacadas, las que, aunque no en la misma proporción, también contribuyen a un quehacer periodístico. Enfrentarlas no solo es posible, sino también necesario.

Aunque no conozca a fondo la relación entre prensa y ministerios de educación en los países citados en la colección de notas periodísticas y artículos seleccionados para la muestra

de prensa que dio origen a este Taller[19], y aunque no esté al tanto de los intereses económicos y políticos de los medios en cuestión, arriesgaría a decir que la mayor parte de los errores y falacias identificados no tienen relación con intenciones explícitas de manipulación, con intenciones deliberadas, sino con la absoluta falta de preparación del periodista para lidiar con números, estadísticas, tablas y otras formas usuales de presentación de los resultados de los sistemas de evaluación. Un buen ejemplo es el artículo *'Reprueba México Calidad Educativa'*, donde los puntos obtenidos por los estudiantes fueron confundidos con aciertos. ¿Qué tipo de intención malévola podría haber por detrás de ese error? Seguramente ninguna. Lo más probable es que el periodista haya pensado que sus lectores no entenderían una escala de puntuación tan diferente como esa, ya que lo habitual es que las escalas varíen de 0 a 100. En la tentativa de hacer su tema más accesible a cualquier lector, regla básica del periodismo, el autor erró.

Entender lo que es una "media", algo muy simple para especialistas, no lo es para periodistas. Simplemente porque para ellos, así como para la población en general, "media" tiene otro significado. En Brasil, por ejemplo, para ser promovido de grado, el alumno precisa lograr una "media" de siete en diez. Quien queda por debajo de eso, es reprobado. Puede parecer estúpido, pero los periodistas, así como los lectores en general, no relacionan inmediatamente "media" con el resultado general de un grupo, en el que muchos logran notas más altas, otros notas más bajas, y que, por eso, obligatoriamente algunos estarán siempre por debajo de la media. Si no son alertados de esto, la primera reacción de los periodistas es creer que sería posible que todos estuviesen por encima de la media, sin percibir que, estadísticamente eso sería imposible.

Es necesario resaltar que tales errores no ocurren solo en la cobertura sobre Educación, sino que se repiten en diversos sectores, siempre que es necesario lidiar con números y similares. Es el caso, por ejemplo, de la cobertura sobre Salud, Índice de Desarrollo Humano, Violencia. Cierta vez un diario en Brasil, estampó un titular diciendo que los casos de homicidio en la Región Metropolitana habían crecido 50%, de 1800 a 3600 ocurrencias al año. ¿Cómo pudo el periodista errar un número tan básico? Calculando el crecimiento no sobre el número inicial, sino sobre el número final.

Estoy a punto de argumentar que uno de los principales problemas del periodismo es la formación profesional de sus recursos humanos. En algunos países, el periodismo es una profesión, exigiéndose la formación en el nivel superior. En otros, como es el caso reciente de Brasil, por determinación del Tribunal Superior de Justicia, el periodismo puede ser ejercido por cualquier persona, en nombre de la libertad de prensa. Pero incluso donde se exige la

[19] La autora se refiere a los artículos que se analizaron para elaborar una versión preliminar de este Informe, que se revisó en el Taller al que aquí se hace referencia.

formación de nivel superior, muchas veces la misma se limita a la formación técnica del periodismo: cómo operar cámaras, micrófonos, computadoras; cómo digitar un texto, hacer los títulos y los copetes. Lo que se espera de un buen fotoperiodismo.

Pocas escuelas se proponen formar a sus periodistas en temas de economía, política, ciudadanía. Y otras herramientas básicas para el ejercicio de la profesión, como conocimientos básicos de estadística, indicadores económicos, capacidad de digerir reportes e informes oficiales, también son dejadas de lado.

¿Qué es lo que ocurre en la vida real? El periodista se forma en el ejercicio de su profesión. En Brasil llamamos "foca" a los periodistas con menos de cinco años de formados, porque en ese período serán entrenados y formados. No se manda a un foca a cubrir un pronunciamiento presidencial sobre la reforma económica del país, mucho menos a cazar primicias en el Congreso Nacional. Se manda a los focas a cubrir asuntos que, aunque necesitan figurar en las páginas de los diarios, no tienen el mismo peso en el mercado simbólico del periodismo. En América Latina, el tema Educación es uno de esos temas secundarios. Desafortunadamente, en aquellas ocasiones en que un periodista que cubre el área de Educación (recuérdese, en tanto, que él no se dedica exclusivamente a esta área sino que generalmente la comparte con Salud, Urbanismo y Movimientos Sociales) comienza a destacarse por su buen trabajo, inevitablemente será promovido. Pasará a cubrir Economía y Política, dejando su lugar libre para otro foca.

A partir de aquí identificamos otro problema que puede ser enfrentado: hacer que la agenda educativa sea prioritaria, aunque eso signifique ingresar en un delicado juego de símbolos y sentidos que no tienen respuesta inmediata, menos aún, una fórmula exacta.

¿Por qué los diarios de todo el mundo dedican espacios significativos a la cobertura de Política y Economía? Seguramente porque los lectores de todo el mundo se identifican con esos dos temas y exigen que los diarios que compran les ofrezcan materiales sobre el tema. ¿Y por qué el tema Violencia gana más espacio en las páginas de los diarios brasileros que en los diarios chilenos? Ciertamente la respuesta no puede ser que los diarios de Brasil sean más sensacionalistas que los de Chile, sino que el asunto es más urgente para los brasileros que para los chilenos. Lo que se pretende decir aquí es que, a diferencia de lo que el sentido común acostumbra repetir, la agenda periodística no es definida por un grupo de periodistas. Quien define la agenda periodística es la sociedad. Los medios se aprovechan comercialmente de deseos y ansiedades generalizados.

Por otro lado, los medios también son bastantes sensibles a ciertas fuentes. Universidades, organismos de desarrollo e investigación, organizaciones multilaterales,

empresarios, organizaciones no-gubernamentales e institutos de responsabilidad social acostumbran gozar de gran prestigio en las empresas periodísticas. El involucramiento de esos actores en un esfuerzo para despertar el interés de los medios en la agenda educativa puede tener buenos resultados, a través de contactos más frecuentes con periodistas y editores, la utilización de los espacios para editoriales, su reacción ante los buenos o deficientes artículos sobre Educación.

En el caso de los sistemas de evaluación, no se puede dejar de considerar su fuerte potencial periodístico. En sí mismos, ellos son todo lo que los lectores, y por lo tanto, los periodistas, más quieren: contienen información fáctica que puede ser traducida a números (o vice-versa), garantizan titulares fuertes y títulos espectaculares, llenan páginas de gráficos coloridos, dan lugar a discusiones y venden diarios. Se debe evitar considerar estas características, que son inherentes al periodismo, y, por lo tanto, difícilmente modificables, como perniciosas. Más bien se las debe explorar. O sea, a partir de ellas, es posible convencer al empresariado de los medios que es una agenda que vale la pena explorar, y que, aun más, realizarla de forma competente es asegurar su posición como líder de audiencia y referencia para la opinión pública.

¿Cómo hacerlo?

Llegamos, tal vez, el punto más difícil. Si es fácil identificar dónde están los problemas, menos simple es encontrarles una salida. No es que ellas no existan, pero, ante la complejidad del mercado periodístico, donde cada empresa tiene su realidad, es un poco difícil definir una fórmula, así como no es posible establecer reglas generales para el desarrollo de la Educación en América Latina. Pero se puede establecer algunas recomendaciones que intentaremos sean lo menos genéricas posible.

A las fuentes, especialistas y escuelas de comunicación

- Enterarse sobre la lógica de funcionamiento y la línea editorial de los medios de prensa de la región, para prever sus reacciones, expectativas y el tipo de relacionamiento que es posible establecer.

- Tener un buen equipo de prensa capaz de preparar un material con las siguientes características: conciso, claro, sin especulaciones y sin aparente manipulación de los significados. El objetivo es que el periodista pueda confiar en los datos y superar el temor de estar siendo manipulado.

- Convocar ruedas de prensa en un horario que sea conveniente para todos los medios, pero que deje a los periodistas tiempo hábil para revisar los datos. Cuando los periodistas tienen la impresión de que todo el arreglo está siendo hecho para manipular el resultado de su producción, ya se predisponen. Si es posible, poner a disposición los datos con cierta anticipación para sectores interesados tales como consejos de educación, asociaciones de padres y maestros y especialistas de la universidad, para que la repercusión sea de calidad y no solamente basada en impresiones subjetivas (del tipo "me parece que").

- Nunca ocultar datos a los periodistas, ni siquiera bajo el alegato de que ellos no los podrán comprender. Al contrario, ofrecerse para aclarar los datos o informar cuáles serían los especialistas -no vinculados a los organizadores de la evaluación- capaces de comprender y traducir los datos.

- Intentar establecer una relación ética y respetuosa con posibles periodistas especializados, realizando, de esa manera, una educación continua de tales profesionales. Tener presente, sin embargo, que esto no significa "fidelidad" por parte del periodista. Su función seguirá siendo reportar y denunciar.

- Nunca dejar de devolver los llamados o pedidos de entrevista de los periodistas, por más que se sepa de antemano que la tarea será espinosa.

- Promover, en conjunto con asociaciones de periodistas, asociaciones de dueños de empresas periodísticas, universidades y organizaciones no-gubernamentales, programas de capacitación adaptados a las necesidades y la realidad de la profesión. Seminarios prácticos, cortos y puntuales.

- Ocupar espacios editoriales, escribir artículos, manifestarse sobre una buena o mala cobertura de manera constructiva, apuntando las fallas y sus consecuencias, no para el gobierno, sino para el desarrollo de la educación.

- Sin proselitismo, dejar claro dónde están las fallas del sistema de evaluación (si existen), para qué cosas el sistema no sirve o qué tipo de interpretaciones no son válidas, qué otras formas de evaluación complementarias serían necesarias para trazar un perfil más adecuado de los sistemas de educación, etc.

- Nunca intentar interferir directamente en el texto o material producido por el reportero. Nunca pedir para leer, revisar, etc., el material antes de la publicación. Al contrario, colocarse a disposición para cualquier aclaración en el momento en que el reportero esté

escribiendo el texto. Esto significa prepararse para dejar por lo menos un técnico libre durante todo el día para posibles nuevas consultas.

A los periodistas

- Si la agenda de la conferencia de prensa está pre-programada, intentar prepararse para la cobertura: leer resultados anteriores, informarse con un especialista independiente sobre los sistemas de evaluación, lo que mide, cómo mide, lo que no mide, dónde están sus problemas, etc. Intentar descubrir qué datos han sido levantados por el sistema y no serán divulgados pero son importantes como contexto para el análisis.

- En el momento de la presentación, asegurarse de que está entendiendo los datos, la forma de presentación, lo que significan. No hacer "traducciones" por cuenta propia, sino más bien confrontar sus interpretaciones con los especialistas.

- No contentarse con la fuente ministerial, aun cuando el plazo sea exiguo. Al mismo tiempo, asegurarse de que la nueva fuente buscada tiene competencia para hacer los comentarios, sin limitarse al "me parece que".

- Escarbar más allá de los números y las medias. Lo que los datos realmente demuestran y lo que esconden. Cómo se traducen en la realidad de las escuelas y cómo impactan en la vida de los padres y madres y en la vida del país. Cómo esos datos impactan en la economía y en la política.

- Sugerir a los reporteros de investigación y a los redactores de opinión y editoriales detenerse sobre el tema para un estudio más profundo. Aprovechar fechas simbólicas para explorarlos mejor. Por ejemplo: el Día del Estudiante, la Semana del Profesor, o, en el propio período de divulgación de nuevos resultados, es posible desmenuzar mejor lo que fueron los resultados de los años anteriores.

- Mantener contacto permanente con las fuentes, insistiendo en primicias periodísticas, mostrando que una primicia puede ser bien hecha y contribuir a la divulgación más crítica y cualitativa del tema.

- Buscar capacitación si percibe que no domina términos técnicos de estadística, de preferencia con especialistas independientes.

- Enterarse sobre los sistemas de evaluación de otros países, estados o ciudades, para confrontar el sistema de evaluación de su localidad y asegurarse de que sea lo más adecuado para un buen retrato de la educación.

- Recordar que la evaluación no es un fin en sí misma. Se supone que se evalúa para tomar alguna medida o para mejorar algo. Pedir cuenta de las acciones y solicitar metas. Acordarse de volver a ellas cuando el plazo de las metas esté venciendo. Al mismo tiempo, tener en mente que la educación es un proceso que no se resuelve de la noche a la mañana.

Capítulo IV

MODELOS DE BUENOS REPORTES DE PRENSA

El presente capítulo está destinado a proponer diferentes modelos de buenos reportes de prensa sobre resultados de evaluaciones. El propósito es ilustrar las diversas posibilidades de elaboración de informes y notas periodísticas en relación a las evaluaciones de logros educativos y sus resultados, que contribuyan a la información ciudadana y al debate público informado acerca de la educación.

Los ejemplos han sido seleccionados de modo tal que reflejen una diversidad de posibilidades y tipos de artículos. En un caso se trata de una noticia "del día" sobre los resultados de PISA, en otros de notas de tipo "periodismo investigación" realizadas con más tiempo y dedicación, en otro caso, una nota de opinión y, finalmente, se incluyó también una columna elaborada por una ONG mexicana -que se publica regularmente en la prensa y que ilustra otro modo en que los medios de prensa pueden buscar informar mejor sobre las evaluaciones educativas-.

Ejemplo 1
La cobertura de PISA de "Los Angeles Times"

La nota incluida en el Recuadro 12 es una nota informativa del día –aunque probablemente preparada con alguna anticipación-. Recoge los resultados de PISA en el momento en que fueron dados a conocer al público.

Se caracteriza claramente por el tono sobrio. No recurre a ningún tipo de efecto sensacionalista ni de creación de alarma pública. No obstante ello, destaca que los resultados se encuentran en torno a la media de la OCDE y que, según el propio Secretario de Educación, eso es malo, porque implica estar por debajo de los países que son los principales competidores de los Estados Unidos en la economía internacional.

El texto incluye de manera clara y concisa, abundante información descriptiva de lo que es PISA, los países que participaron, el tipo de competencias que fueron evaluadas, los países que se destacaron por sus resultados.

Incluye además menciones breves y oportunas a las manifestaciones de tres personalidades diferentes: el Secretario de Educación, un funcionario oficial de la OCDE y un especialista universitario independiente.

Recuadro 12
UNA BUENA NOTA INFORMATIVA "EN CALIENTE"

"Estudiantes norteamericanos al mismo nivel que países peer"

Por MARTHA GROVES, redactora de TIMES EDUCATION

Según los resultados de una prueba, "los estudiantes norteamericanos de quince años, comparados con sus pares de otros países altamente industrializados respecto a su capacidad de aplicar capacidades lectoras, matemáticas y científicas a situaciones de la vida real, se desempeñan a un nivel promedio.

Los hallazgos, publicados el lunes, se basaron en el desempeño de los estudiantes de 32 de los países más industrializados. Ellos rindieron el examen, el primero de su tipo, en la primavera del 2000.

Los resultados coinciden con otros datos de pruebas recientes que indican que el desempeño en matemáticas y ciencias de los estudiantes norteamericanos va cayendo por debajo del de sus pares de muchos otros países a medida que se hacen mayores. La noticia fue tomada con consternación por el principal funcionario de educación. "Desgraciadamente, estamos en el promedio en con otras naciones industrializadas," dijo el Secretario de Educación Rod Paige. "En la economía global, estos países son nuestros competidores—el promedio no es suficiente."

La prueba, llamada Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, es auspiciada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, una organización de 30 países desarrollados que incluye al Reino Unido, Japón, Corea del Sur y Australia, y que está basada en París. La prueba fue administrada por el National Center for Education Statistics del Departamento Norteamericano de Educación.

Los países desarrollaron la prueba para crear una medición periódica y confiable que ayudase a orientar políticas educacionales.

Estados Unidos fue uno de los 20 países que obtuvieron puntajes "promedio" en capacidad lectora. Finlandia, Canadá y Nueva Zelanda obtuvieron puntajes bastante más altos que el promedio norteamericano. Muy por debajo del promedio de Estados Unidos quedaron Grecia, Portugal Luxemburgo y México.

En matemáticas y ciencias, Estados Unidos también obtuvo un puntaje promedio. En matemáticas, ocho países, incluyendo a Japón y Corea del Sur, obtuvieron puntajes bastante más altos que el promedio de Estados Unidos y cinco países quedaron muy por debajo de éste. En ciencias, siete países obtuvieron puntajes bastante más altos que el promedio de Estados Unidos y cuatro países quedaron por debajo.

Funcionarios de educación dijeron que los resultados de Estados Unidos no podían atribuirse únicamente a la diversidad de la población evaluada y sus capacidades lingüísticas.

Finlandia, Canadá y Nueva Zelanda fueron los únicos países que demostraron desempeños por encima del promedio en las tres áreas.

La prueba se rendirá cada tres años. Cada ciclo se concentrará en un área temática particular, pero se evaluará a tres cada vez. La lectura fue el foco principal de la versión del 2000; matemáticas será el tema principal en el 2003, ciencias en el 2006.

Los ítemes de lectura están elaborados para medir la capacidad que tienen los estudiantes que se acercan al final de su educación escolar formal obligatoria de comprender material que encontrarán en su vida, tal como formularios de bancos, documentos gubernamentales, mapas y artículos periodísticos.

En un ítem se le pide a los estudiantes que elijan una respuesta que mejor identifique el propósito de una carta pugnaz al editor. También se les pide que escriban un texto sobre qué tipo de respuesta esperaba generar el autor de la carta.

En otro, ellos deben analizar las horas en que funcionan diversas bibliotecas, tal como se desprende de un marcador de páginas. Otro pide a los estudiantes completar una ficha de garantía utilizando un recibo de una cámara nueva. Los ítemes van de sencillos a complejos.

Los desgloses indicaron que a los estudiantes norteamericanos les iba mejor reflexionando sobre el significado de los textos que encontrando información relevante o interpretando textos.

Un funcionario de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico dijo que los resultados ofrecen claras implicancias de políticas para Estados Unidos. "El motivo por el que Estados Unidos en promedio tenga logros promedio, es que a muchos les va mal" dijo Barry McGaw, el director adjunto de educación de la organización. "Lo que Estados Unidos tiene que hacer es levantar el rendimiento de los que están peor. No tiene que sacrificar la calidad para lograr la equidad."

Otros países, señaló, han demostrado que se puede superar los efectos negativos de un entorno social difícil.

Muchos educadores notaron similitudes entre estos resultados y los del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), una mirada continua al desempeño en matemáticas y ciencias de los países industrializados y en vías de desarrollo.

Un desempeño promedio de los estudiantes norteamericanos "no es sorprendente, dado… el hecho de que Estados Unidos se encuentra en el medio de los resultados de octavo grado [en el estudio de matemáticas y ciencias], que serían los más parecidos a estos," dijo James Hiebert, un profesor de educación matemática de la Universidad de Delaware. A diferencia de esta prueba orietada a la vida real, la prueba de matemáticas y ciencias para los estudiantes de octavo grado explora qué tan bien les va a los estudiantes en los ítemes relacionados con los currículos escolares.

Hiebert encontró extraño que Japón y Corea del Sur, que a menudo salen mejor parados que Estados Unidos en pruebas internacionales, también estuviesen en el bloque "promedio" en lectura.

Entre otros hallazgos importantes:

- En promedio, 10% de los estudiantes de quince años de los países más desarrollados del mundo tienen capacidad lectora excelente y son capaces de comprender textos complejos, evaluar información y elaborar hipótesis. En Australia, Canadá, Finlandia, Nueva Zelanda y el Reino Unido, el porcentaje va de 15% a 19%. En Estados Unidos es 12%.
- Un promedio de 6% de los estudiantes—y en algunos países más del doble de ese porcentaje—están por debajo del nivel más bajo de proficiencia en lectura. Eso significa que no podían ubicar un fragmento sencillo de información o identificar el tema central de un texto. El porcentaje en Estados Unidos es de 6%.
- Japón y Corea del Sur son los que mejor se desempeñan en matemáticas y lectura.
- Algunos países—particularmente Finlandia, Japón y Corea del Sur—mantienen una brecha relativamente reducida entre quienes se desempeñan mejor y peor, a la vez que alcanzan niveles promedio altos.
- En muchos países, los varones están cayendo más en lectura. En todos los países participantes, las mujeres son, en promedio, mejores lectoras que los varones.
- En casi la mitad de los países a los varones les va mejor en matemáticas que a las mujeres. En la mayoría del resto, están casi parejos.

En Estados Unidos, 7,000 estudiantes de 9º y 10º grados participaron en la prueba. Cada uno de ellos rindió una prueba de 90 minutos y resolvió un cuestionario de 25 minutos. Funcionarios de educación señalaron que los estudiantes constituyeron una muestra bastante representativa. En la página web http://www.pisa.oecd.org están disponibles ejemplos de los ítemes.

Fuente: Los Ángeles Times – Estados Unidos – 04/12/2001.
Traducido por los editores.

Ejemplo 2
Una reflexión sobre PISA en Brasil

El segundo ejemplo, incluido en el Recuadro 13, es un artículo de opinión, de tipo reflexivo, escrito por un académico brasilero. El medio de prensa abre su espacio para una reflexión equilibrada, lo cual es sumamente importante en el contexto de los titulares que vimos anteriormente para PISA en Brasil.

El artículo no rehuye al reconocimiento de los graves problemas educativos que los datos muestran y reconoce, al mismo tiempo, el valor y la insuficiencia de los esfuerzos realizados a través de diversos programas de inversión para la mejora educativa.

Es un buen ejemplo de análisis equilibrado que, si bien señala carencias muy importantes, evita ingresar en el tono catástrofe o en la búsqueda simplista de culpables. Más bien hace un esfuerzo por señalar la complejidad del esfuerzo por mejorar la educación. Señala explícitamente que no hay soluciones mágicas y reconoce la importancia que tiene contar con información sistemática sobre la situación, como uno de los requisitos indispensables –aunque en sí mismo insuficiente- para ir encontrando caminos para enfrentar los desafíos.

Recuadro 13
UNA COLUMNA DE OPINIÓN DE CARÁCTER REFLEXIVO

La lección de Pisa

Simón Schwartzman

”Los resultados de Brasil en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Pisa), último entre 38 países, justo debajo de México, no llegan a sorprendernos, pero ayudan a recolocar en agenda la cuestión de la pésima calidad de nuestra educación. Los detalles de esta historia ya eran conocidos, y están analzados de forma pormenorizada en el informe del Sistema de Evaluación de la Educación Básica para 1999, realizado y publicado por el INEP. En portugués, en cuarto grado de educación básica, todos los brasileros se encuentran, en prmodeio, en el nivel inicial de aprendizaje, que va de 150 a 200 puntos, en los cuales los estudiantes son cpapces de "lectura con comprensión localizada de textos pequeños, con frases cortas en orden directo, vocabulario y temática próximos a la realidad del alumno". En esta escala, los promedios de los estados del sureste y del sur se aproximan a 180; y los estados del noreste están debajo de 160 (la media brasilera es 170).

Esto significa que casi la mitad de los estudiantes de cuarto grado del noreste y gran parte de los estudiantes del centro-sur están por debajo de este nivel mínimo. Es decir, son analfabetos funcionales. Lo que es peor: entre 1997 y 1999, la media nacional parece haber diminuído, sobre todo en Minas Gerais, que ya tenía el nivel más alto del país. Nadie sabe exactamente lo que sucedió, la caída puede haber se debido a cambios de la misma prueba, a la mala implementación de la política para combatir la repitencia o, quién sabe, a cierto desánimo nacional que se coló en nuestras escuelas. Pronto sabremos lo que nos dirá el SAEB del 2001.

¿Qué se puede hacer? Las respuestas usuales ya las conocemos: invertir más en educación, pagar mejor a los maestros. Pero nuestro problema más serio no es que gastemos poco, o que nuestros maestros ganen mal: el problema más serio es que la enseñanza continúa siendo mala cuando gastamos más, y cuando los maestros están más formados. Los datos muestran que tampoco gastamos tan poco, y el nivel de los maestros está mejorando. Según la OCDE, Brasil ya gasta cerca de 17% de los recursos públicos en educación, en comparación con el 13% a 14% que gastan Canadá y Francia, y el 16% que gasta Chile. Puede ser que estos datos estén sobreestimados, pero muestran que difícilmente podríamos cambiar el nivel de gasto sin un crecimiento significativo de la economia.

En cuanto a los maestros, 30% de los que enseñan hasta cuarto grado, y 40% a 50% en las regiones Sureste y Sur, tienen educación superior, y reciben salarios compatibles con este nivel para el mercado brasilero. Es cierto que la situación de una escuela en el estado de São Paulo o en Rio Grande do Sul es mucho mejor que la de una escuela del interior de Bahía o de Marañón. Pero ni siquiera así la educación recibida por los estudiantes de Sao Paulo es tanto mejor. Y eso que estamos hablando sólo de la educación más elemental. La situación de la enseñanza media, con casi la totalidad de los alumnos en cursos nocturnos siguiendo currículos obsoletos, es todavía más seria. Por dar um exemplo extremo, el desempeño de los alumnos de 3er. grado de enseñanza media en portugués en Sao Paulo bajó de 305 a 267 entre 1997 y 1999 (la media brasilera bajó de 290 a 266 en el mismo período).

Tanto el gobierno federal como varios gobiernos estatales han tratado de enfrentar este problema con una serie de programas de estilo y costos variados. Al nivel federal, la lista de proyectos incluye, además de sistemas de evaluación como el SAEB y el ENEM, el Programa Nacional del Libro Didáctico, de distribución de libros; el Proyecto Fundescola, de obras y equipos para las regiones más pobres; el Programa Nacional Bibliotecas en la Escuela; el ProInfo, de introducción de tecnologias de información en las escuelas; la TV Escola; el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Básica y de Revaloración del Magisterio; los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Básica y Media; el Programa de Aceleración del Aprendizaje; el Programa Dinero Directo en la Escuela; y el nuevo programa Bolsa-Escola. Sería absurdo e injusto concluir que, como la educación no está mejorando, estos programas son inútiles y deberían abandonarse. En muchos casos, ellos tienen un tiempo de maduración prolongado, y están dirigidos por equipos competentes y dedicados. Pero también es ingenuo creer que van a lograr todo aquéllo que se prometió y pensó cuando se iniciaron.

El hecho es que no existe una receta mágica para los problemas de la educación básica. Diez años atrás sabíamos poco sobre lo que estaba sucediendo, y todos decían que era preciso construir escuelas, educar mejor a los maestros y acabar con la deserción. Hoy, gracias sobre todo a la labor del INEP, ya tenemos excelentes datos, casi todos los niñosasisten ya a la escuela, los profesores se gradúan de las universidades. Ahora descubrimos que los chicos no aprenden, y tratamos de crear programas de lo más variados para corregir los problemas que vamos encontrando. Pero todavía no aprendemos a evaluar los programas existentes, conocemos poco de las experiencias de otros países, así como de los buenos ejemplos que existen en nuestro medio. Falta una cultura moderna y actualizada de estudios e investigaciones educacionales, que pueda ir dando respuestas y señalando caminos en esta gran jornada que tenemos por delante".

Fuente: O GLOBO – Brasil – 12/12/2001. Traducido por los editores.

Ejemplo 3
Una nota de investigación sobre el SIMCE en Chile

El tercer modelo que hemos seleccionado para este capítulo de buenas prácticas es un trabajo realizado por la revista "Qué Pasa" de Chile. En este caso se trata de una investigación sobre el propio sistema de evaluación, que incluye un análisis tanto de los resultados como del tipo de actividades que los alumnos deben realizar, de los rankings que el sistema produce y de los efectos que el sistema tiene sobre los colegios. El trabajo se apoya fuertemente en entrevistas, tanto con especialistas externos al Ministerio como con funcionarios del mismo.

Recuadro 14
UNA NOTA DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL SISTEMA DE EVALUACIÓN

El ABC del SIMCE

Loreto Aravena / Elizabeth Simonsen

Cada vez que se publican los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), se desata una fiebre colectiva. El país queda dividido entre los colegios "top" y los otros y los resultados pueden llegar incluso a provocar renuncias, como la que presentó en julio pasado el coordinador nacional de la prueba, Cristián Cox, ante los magros resultados en el test de matemáticas de cuarto básico.

Cox sigue en el cargo, pero su actitud refleja que el Simce ha cobrado una importancia quizás no imaginada cuando en 1988 se instauró para evaluar la educación chilena.

Sus predecesoras fueron la Prueba Nacional (aplicada entre 1968 y 1971), dirigida a los octavos básicos. En 1982 se creó el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER) para los cuartos y octavos básicos. Era una fórmula administrada por un organismo autónomo - la Universidad Católica- cuyos resultados nunca vieron la luz, porque el ministerio consideró que era como ponerle nota a los profesores.

La idea de mantener los resultados en secreto permitía evitar vicios que empezaron a aparecer alrededor del Simce (ver recuadro).

Qué Pasa quiso ir más allá de los resultados globales. Por ello, inicia una serie de reportajes que consideran tanto el contenido del test, como sus proyecciones sobre el nivel de la educación chilena. En esta primera parte, se muestra el nivel real de conocimientos de los alumnos, lo que mide el Simce y si sus resultados son comparables con el otro indicador de la enseñanza: la PAA.

Los tres vicios

La prueba Simce ya muestra ciertas deformaciones que la apartan de su objetivo inicial. Para Jorge Manzi, se ha desvirtuado en tres aspectos.

1) Hay colegios que preparan exhaustivamente para el examen a la generación que debe rendir el test, lo que a juicio de Manzi, "genera una especie de acostumbramiento en los niños". El propio Mineduc envía folletos con preguntas tipo, que sirven de base para que cada establecimiento prepare la prueba.

Estudios norteamericanos dicen que el entrenamiento en una prueba puede conducir a un alza en el rendimiento, que no corresponde necesariamente a lo que ha aprendido el alumno. Esto jugó en contra de los estudiantes en 1999, cuando rindieron un examen con estructura y formato diferentes (ninguno de los niños estaba acostumbrado al prototipo de preguntas abiertas).

2) El incentivo económico que reciben los docentes de un establecimiento educacional por medio de bonos, también distorsiona el sistema. "Como el dinero se reparte entre todo el profesorado, puede suceder que los pedagogos adopten actitudes poco éticas, como aquellas constatadas en un establecimiento de Mulchén (donde un docente ayudó a los alumnos a responder la prueba); o bien, la dirección del establecimiento puede solicitar a aquellos niños cuyo rendimiento no es óptimo, que no asistan a rendir la prueba ese día", enfatiza Manzi.

3) La calificación de los colegios en un ranking es otro "vicio" del Simce, pues se ha transformado en una especie de "lista de ofertas". Muchos padres esperan ver los resultados del test nacional para tomar una decisión acertada a la hora de matricular a sus hijos. "Esto ha despertado un conflicto de autoestima entre los diversos establecimientos del país, ya que sólo un 10 % de ellos logra buenos puntajes. El resto son escuelas pobres, que no tienen los medios para competir con centros educacionales mejor dotados", dice Manzi.

La prueba es fácil

Las investigadoras del Centro de Estudios Públicos (CEP), Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, analizaron en un exhaustivo estudio las pruebas Simce aplicadas a los segundos años medios y octavos básicos en 1998 y 1997, respectivamente. Y concluyeron que tenían una complejidad equivalente a dos y tres niveles menos que el curso al que se aplicaba la prueba.

Por ejemplo, el 78 % de los contenidos de lenguaje del test aplicado a 8º básico pertenecía a los currículos de los cursos de 3º a 6º básico. No se medía ninguno de los temas más difíciles que se enseñan en 7º y 8º, y que reflejan un total dominio del tema. Lo mismo sucedía con la sección de matemáticas: las materias evaluadas correspondían a 6º básico en el antiguo currículo y a un 5º básico avanzado, si se toman en cuenta los nuevos objetivos de la reforma.

En la prueba aplicada el año siguiente a segundo medio, se notó un fuerte cambio, pues incorporaba algunas preguntas acerca de contenidos de la reforma, además de aquellas materias antiguas que no eran consideradas obsoletas.

Sin embargo y pese al avance, las investigadoras del CEP detectaron que el nivel medido en aquella oportunidad igual fue más bajo que los contenidos mínimos que exige el Mineduc.

Sucede lo mismo con la prueba aplicada el año pasado a los 4º básicos. Aunque incorpora definitivamente los nuevos contenidos curriculares, la lectura que puede realizarse a partir de los resultados deja en bastante mal pie a la educación chilena: "El 50 % de los niños no está cumpliendo los objetivos mínimos exigidos para 4º año básico en lenguaje, y en matemáticas, el 63 % no los logra", sentencia Eyzaguirre.

Según el informe del Mineduc, un 19 % de los niños logró un desempeño considerado deficiente en lenguaje y comunicación y un 31 % apenas alcanzó el nivel básico. En rendimiento deficiente caen los que respondieron menos del 65 % de las preguntas básicas, que no requerían más esfuerzos que el simple hecho de identificar la información explícita en los textos o diferenciar si un escrito era noticia, cuento, poema, receta o aviso publicitario (pregunta sobre "aventuras del lápiz" en página 46).

En el nivel básico se sitúan los niños que respondieron menos del 65 % de las preguntas de la categoría inmediatamente superior, esto es, de desempeño "intermedio", que requiere, por ejemplo, inferir significados implícitos en textos breves, utilizar sinónimos y reconocer la función que cumplen algunas palabras. Todas estas habilidades se deberían alcanzar como mínimo en 4º básico, según lo que incluyen los contenidos mínimos y objetivos fundamentales establecidos por el Ministerio de Educación.

En matemáticas, la situación es incluso peor: el 32 % de los niños está por debajo del nivel básico y el 31 % por debajo del intermedio. Ellos no alcanzan objetivos como identificar cuerpos geométricos, utilizar una regla graduada para medir longitudes o resolver problemas cotidianos con sumas, restas, multiplicación y división con números naturales y divisor de una cifra.

"Ningún colegio ni profesor puede sentirse satisfecho con estos resultados, ni siquiera los que alcanzaron los máximos rendimientos, esto es, sobre 290 puntos", dice Eyzaguirre.

Las respuestas

El tipo de preguntas de las pruebas de 2º medio (1998) y de cuarto básico (1999) son un indicio claro de que el nivel de exigencia planteado a los alumnos es bajo, pero el porcentaje de respuestas correctas no es el esperado.

En el test de matemáticas de 2º medio, la pregunta número 10 (ver figura 5) interroga a los jóvenes sobre cuánto mide el largo del quiosco. La respuesta implica medir cuántas veces cabe el gato en el techo y saber que 100 centímetros equivalen a 1 metro, materia propia de Educación Básica. Sin embargo, apenas el 40 % de los estudiantes la respondió bien.

Otro ejemplo es el de Chile y sus medidas (figura 6), materia correspondiente al 8º año básico. Apenas el 31 % de los estudiantes marcó la alternativa correcta.

En lenguaje, hay más casos. La pregunta 24 (Pablo Neruda, figura 2) tiene por objetivo reconocer el sentido implícito en el texto. Apenas el 40 % de los alumnos respondió bien.

La situación se agrava si se consideran las preguntas abiertas, en las que los jóvenes deben redactar una respuesta a partir de una idea.

En la pregunta número 27 (figura 4) había que escribir un diálogo a partir del título "Sorprendente descubrimiento". Hay respuestas que revelan alto nivel de creatividad, como "los dinosaurios no se extinguieron, sino que viven escondidos", "el secreto de la eterna juventud" o "no soy hijo de mis padres". Sin embargo, apenas el 16% contestó de esta forma y pudo redactar un diálogo coherente con al menos dos personajes distintos. El 35 % escribió un diálogo sin personajes o bien los inventó, sin relacionarlo con el descubrimiento. Un 36 % omitió la pregunta.

La pregunta referente a la librería El Aleph (figura 1), considerada de nivel alto, requiere de conocimientos de matemáticas, como multiplicar los precios por las unidades adquiridas, sumar el total de la compra y luego restar del dinero disponible para obtener el vuelto. A juicio de Eyzaguirre, se trata de una pregunta adecuada para 4º básico, pero no de las más difíciles, pues la multiplicación se podría fácilmente reemplazar por la suma de los artículos comprados. Más de la mitad de los niños (60 %) no la supo responder.

Qué dice el Mineduc

En teoría, la prueba debe incluir algunas preguntas de cursos inferiores para medir si los contenidos aprendidos anteriormente se mantienen en el tiempo. Lorena Meckes, vicecoordinadora del Simce, explica que en la nueva forma de evaluar la prueba -que se aplicó por primera vez el año pasado a los 4º años básicos-, las preguntas de cursos inferiores tienen menor puntaje.

- "Aun cuando se hayan incluido preguntas de primer año básico, esto no significa que la prueba sea más fácil. En las ocasiones anteriores, el puntaje dependía de cuántas preguntas del total habían sido bien respondidas".

El punto en discusión, entonces, es cuántas preguntas "fáciles" incorpora la nueva prueba y si lo catalogado como "difícil" o de nivel alto corresponde realmente a los conocimientos esperados en el nivel en que se aplica. El Mineduc no dará a conocer esta vez en su totalidad la prueba a los colegios e investigadores y se guardará algunos ítemes para aplicarlos en el futuro y así tener una vara de comparación. Por ello, sólo se ha liberado una breve muestra de las preguntas.

En todo caso, el método para clasificar a los alumnos en niveles de desempeño "alto", "intermedio", "básico" o "deficiente" suscita varias dudas entre los investigadores. Meckes explica que los puntos de corte de las preguntas obedecen a que se tomó el total de estudiantes y se los dividió en cuatro categorías, según su rendimiento. De esta forma, se seleccionó el tipo de pregunta más contestada por cada nivel para establecer los puntos de corte.

El método tiene sus detractores. Según Eyzaguirre, el riesgo es que siempre la prueba se termine adecuando a lo que los alumnos saben, más que a lo se defina oficialmente como necesario.

- "No se saca nada con demostrar aumentos en los puntajes si la prueba (de 8º año) en su mayor parte no sobrepasa el nivel de 6º básico".

El sicólogo Jorge Manzi, de la Universidad Católica, especialista en temas de educación (el mismo que fue coordinador de la mesa de diálogo), opina parecido: "El Simce es un instrumento de monitoreo que sirve poco, porque no refleja el rendimiento integral de los estudiantes. No se puede constatar cómo reflexionan, cómo se comportan con su entorno social (si son solidarios, si respetan la naturaleza, cómo se desenvuelven como ciudadanos, entre otros). Sólo mide las mejorías o retrocesos en materias puntuales".

El Simce y la PAA

Es por esas características técnicas que los resultados del Simce no son comparables con los de otras evaluaciones como la Prueba de Aptitud Académica (PAA). Es más, ni siquiera el Simce es comparable con su propio pasado, pues hasta ahora, sus preguntas -y por ende, su nivel de dificultad- varían año tras año.

- "El Simce y la PAA tienen objetivos distintos", explica Cristián Belley, asesor del Ministerio de Educación. "El primero mide la calidad de la educación y la PAA mide habilidades. El Simce toma una fotografía de la educación en los colegios, y la PAA busca seleccionar y ordenar a los mejores alumnos para el ingreso a la universidad".

Eyzaguirre sostiene que dado el bajo nivel de exigencia del Simce, un establecimiento con buen puntaje, no garantiza que sus alumnos tendrán el mismo nivel en la PAA. No existe en el país ningún estudio que permita confirmar esas afirmaciones, pero según un análisis hecho por Qué Pasa a partir de los rankings de los colegios con máximos puntajes en ambas mediciones, la relación entre ambos es relativa. Ninguno de los colegios que tuvieron alumnos con más de 800 puntos en la PAA figura entre los 10 mejores del Simce de 4º básico del mismo año, pero sí obtuvieron promedios que los sitúan en el quintil más alto del Simce (270 y 348 puntos).

Por ejemplo, el Instituto Alonso de Ercilla, con 15 alumnos entre los puntajes más altos de la PAA, no está dentro de los 10 primeros del Simce, pero tiene promedios sobre 300 puntos en sus tres áreas: lenguaje, matemáticas y comprensión del medio.

La situación es distinta en los segundos medios. En este caso, existe una evidente relación de puntajes: los colegios Alonso de Ercilla, Alemán de Santiago y La Abadía figuran entre los 10 mejores del Simce y entre los mejores de la PAA.

Uno de los aspectos más criticados con respecto a los rankings que se realizan a partir del Simce, es la variable en la cual se basan: el promedio del establecimiento en cada una de las materias evaluadas. Como se trata únicamente de la media, el que un niño ingrese a un colegio "top" no asegura su éxito académico. De hecho, en el test de matemáticas para 4º básico, el 12,8 % de los alumnos de los colegios con mejores puntajes (más de 270) está en nivel deficiente, y el 22,4 % en nivel básico. Aun más, sólo alcanzó desempeño "alto" el 29,4 % de los niños, lo suficiente como para favorecer su ubicación en el ranking.

Por lo demás, hay múltiples factores externos que condicionan el rendimiento de un alumno en el Simce, y que van mucho más allá del lugar que un establecimiento ocupe en el ranking, como por ejemplo, el nivel de educación alcanzado por la madre.

Fuente: Revista Qué Pasa – Chile – 27/08/2000. Traducido por los editores.
Para ver el artículo original, ir a:
http://www.quepasa.cl/revista/2000/08/27/t-27.08.QP.TM.SIMCE.html

Según se puede apreciar, el trabajo refleja una aguda mirada sobre el SIMCE y sus diferentes aristas, discutiendo aspectos clave de la política de evaluación con el apoyo de múltiples puntos de vista. Describe lo que se requiere a los alumnos en las pruebas a través de ejemplos y figuras –que no están incluidas aquí por razones de espacio-. Además pone en el tapete un aspecto clave de la política de evaluación: si los niveles de desempeño de los alumnos se establecen en función de lo que la sociedad y el Ministerio de Educación esperan que aquellos sean capaces de hacer, o si por el contrario se establecen en función de la distribución real de las capacidades de los alumnos ("***Según Eyzaguirre, el riesgo es que siempre la prueba se termine adecuando a lo que los alumnos saben, más que a lo se defina oficialmente como necesario").***

Ejemplo 4

Una nota de investigación sobre el aprendizaje de las ciencias en los Estados Unidos

Otro ejemplo de periodismo de investigación y reflexión está referido al debate sobre el aprendizaje de las Ciencias en los Estados Unidos. Se trata de un artículo del "The Washington Times" que plantea la insuficiente habilidad de los estudiantes norteamericanos en ciencias y matemática, principalmente por su limitada capacidad para utilizar los conocimientos en la resolución de problemas nuevos. Esto obliga a las empresas a recurrir a técnicos del extranjero.

Nuevamente, sin ingresar en un tono sensacionalista[20], el artículo plantea el problema, resume los datos de diversas evaluaciones y contrasta opiniones disímiles acerca de los modos de enfrentar el problema, como por ejemplo las del economista Milton Friedman y las del Presidente de la Asociación Nacional de Profesores de Ciencias, Harold Pratt.

Recuadro 15
DIVERSOS PUNTOS DE VISTA SOBRE EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LOS ESTADOS UNIDOS

¿Burros en ciencias? – los bajos puntajes de los estudiantes norteamericanos resultan preocupantes

Por CHERYL WETZSTEIN

"La legendaria ingeniosidad y saber-hacer científico de Norteamérica quedaron demostrados recientemente con el debut de "IT"- un transportador humano creado para acelerar los viajes en distancias cortas. Dean Kamen, inventor del dispositivo nacido en Nueva York, forma parte de una larga lista de inventores norteamericanos que se remonta a Benjamín Franklin.

Sin embargo, cada vez existe mayor preocupación sobre si habrá muchos inventores norteamericanos en la cola detrás del Sr. Kamen, dados los puntajes en ciencias rotundamente mediocres de los estudiantes norteamericanos.

"Las compañías norteamericanas necesitan trabajadores que no solo tengan conocimientos factuales y teóricos sobre ciencias y matemáticas, sino la capacidad para aplicar esos conocimientos científicos a nuevas situaciones", señaló Edward Donley, ex presidente de la Compañía Air Products and Chemicals.

Sucede simplemente que no hay suficientes personas egresadas de las escuelas secundarias norteamericanas que tengan esta capacidad de razonamiento y de aplicación, dijo, agregando que las compañías norteamericanas han estado importando tantos técnicos extranjeros que sus laboratorios parecen "una mini Naciones Unidas".

Estudios recientes han confirmado los mediocres puntajes norteamericanos:

- El Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, realizado en 1999, mostró que los estudiantes norteamericanos de octavo grado se ubicaban en el puesto 14 entre 38 países. Los puntajes de 1999 no habían casi cambiado desde 1995.
- La Prueba Nacional del Progreso Educacional (NAEP) masiva?????? En ciencias, publicada en noviembre, demostró que 47 por ciento de los estudiantes de último año de secundaria no poseen capacidades científicas "básicas".

[20] A pesar de que el título sí lo es en cierta medida.

- Otra prueba estudiantil internacional – el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)- halló que los estudiantes norteamericanos de quince años tienen puntajes promedio en ciencias, ubicándose en la posición 14 entre 31 países

"En la economía global, el promedio no es suficientemente bueno para los estudiantes norteamericanos", dijo el Secretario de Educación Rod Paige cuando se publicaron los resultados de la OCDE el 4 de diciembre.

Los resultados de la NAEP "son preocupantes," señaló el Sr. Donley, quien es miembro de la junta directiva de NAEP. Según NAEP, los puntajes en ciencias empeoran a medida que los estudiantes avanzan grados en la escuela pública: los estudiantes norteamericanos de cuarto grado clasifican en un puesto bastante alto en comparación a sus pares de otros países. Sin embargo, las notas en ciencias bajan al rango del promedio cuando llegan a octavo grado y bajan aun más, hasta quedar por debajo del promedio al llegar al 12º grado.

Los puntajes NAEP muestran "que cuanto más tiempo tienen en la escuela los chicos, peor les va", dijo Milton Friedman, el premio Nóbel de 89 años, economista y promotor de los *vouchers escolares.* Los puntajes en ciencias son "desastrosos", pero no inesperados, dado el monopolio ¨cuasi-soviético de la educación pública básica en los Estados Unidos, dijo recientemente el señor Friedman en una videoconferencia para periodistas. "Es fascinante notar que en lo que respecta a educación superior, los Estados Unidos son el número uno en el mundo", dijo el señor Friedman. "Pero en lo que respecta a la educación básica, estamos muy abajo. La diferencia entre ambos es una sola palabra: *choice [Friedman se refiere a la libre elección de la escuela – N.E.*"

Indudablemente, las universidades norteamericanas fuertes en ciencia y tecnología son reconocidas mundialmente, según los expertos científicos y educativos consultados. Pero ya en algunas de estas escuelas, los estudiantes extranjeros son más que los norteamericanos, y al paso en que van los estudiantes estadounidenses, la brecha seguramente se agrandará.

La llegada de individuos altamente educados y calificados de todo el mundo ha beneficiado enormemente a los Estados Unidos, dijo Bruce Fuchs, director de la Oficina de Educación Científica de los Institutos Nacionales de Salud, quien recordó que el jefe de la Reserva Federal, Alan Greenspan, estuvo explicando al Congreso este hecho hace ya un año..

"Es una gran cosa, siempre y cuando el mundo quiera seguir enviándonos a sus estudiantes más brillantes y capaces", dijo el señor Fuchs. Pero que ocurriría si algo interrumpe ese flujo, se preguntó. "Es esencial que de alguna manera aprendamos a no depender de que el mundo nos envíe a los mejores y mas capaces, y crear algunos de esos chicos aquí."

La visión del Sr. Fuchs consiste en que las escuelas relajen sus intentos de que los estudiantes memoricen vocabularios y datos obtusos, en lugar de que tengan experiencias de aprendizaje significativas. "Lo que realmente importa en la ciencia… es que los chicos se entrenen en el pensamiento crítico que la ciencia enseña", dijo. Los trabajos fabriles están migrando a otros lugares del mundo, y los puestos de trabajo en los EEUU van a requerir más competencias de sus trabajadores, dijo. "Los chicos de hoy tienen que ser pensadores y aprendices continuos; demostrar que han aprendido a aprender."

Harold Pratt, presidente de la Asociación Nacional de Profesores de Ciencias, que tiene 53,000 miembros, concuerda en que logros pobres en ciencia en la secundaria pronostican desempeños pobres en el mercado de trabajo y "una escasez de recursos humanos técnicos."

Pero lo que falta es una voluntad nacional de dar prioridad a la ciencia, dijo. Por ejemplo, no es raro que en las secundarias norteamericanas los estudiantes "elijan" no llevar ciencias en los grados superiores, especialmente en el último año escolar, dijo el señor Pratt. Una razón para ello es que los estudiantes están buscando admisión universitaria apenas empiezan ese año escolar, reciben "admisión temprana" ya en diciembre "y entonces descansan el resto del año", dijo.

Es también un hecho que los estudiantes norteamericanos tienen muchas carreras lucrativas entre las cuales escoger, tales como leyes, ventas, atención a la salud, y altas finanzas. Los puestos vinculados a las ciencias no pagan tan bien como estas otras carreras, mientras que "si vives en otro país, ser un buen estudiante en matemáticas y ciencias es tu boleto de ingreso" a un puesto bien remunerado, dijo el señor Pratt.

Mas aún, los líderes norteamericanos no parecen valorar la ciencia, al menos en lo que respecta al financiamiento, dijo el señor Pratt. La ley de educación recientemente aprobada por el congreso, por

ejemplo, enfatiza el dominio del lenguaje y, en menor grado, la matemática, dijo. Sin embargo, el dictamen final cerró un programa de 485 millones de dólares nombrado en honor al Presidente Eisenhower, que estaba dedicado al desarrollo profesional de profesores de matemáticas y ciencias. Esos fondos pasaron a engrosar un enorme fondo para reducir el tamaño de las clases, desarrollo de lecciones, educación alternativa y tutoría – "hay como 15 usos", dijo Jodi Peterson, un analista del NSTA.

La nueva ley de educación, que se espera sea aprobada por el Presidente Bush en enero, contiene 12 millones y medio de dólares para un programa de alianzas para matemáticas y ciencias, pero ello es solo una fracción de los 450 millones que se habían solicitado originalmente. "A fin de cuentas, lo claro es que las ciencias y las matemáticas – especialmente las ciencias—tienen tercer o cuarto lugar en las prioridades", dijo Gerry Wheeler, director ejecutivo del NSTA.

Otros observadores dicen que los puntajes en ciencias son solo un síntoma de problemas escolares mayores, y que sin una reforma escolar seria, la educación norteamericana continuará en declive. A menos que ocurra una real innovación en la educación, "creo que continuaremos simplemente arreglándonos como podamos, como hemos venido haciéndolo a lo largo de 30 años de resultados mediocres," dijo Chester E. Finn, presidente de la Fundación Thomas B. Fordham.".

Fuente: The Washington Times – Estados Unidos - 27/12/2001
Traducido por los editores

Ejemplo 5
El Observatorio Ciudadano de la Educación en México

El quinto modelo que deseamos proponer ha sido incluido como Anexo en virtud de su extensión. En este caso de trata de un trabajo realizado por una ONG mexicana –El Observatorio Ciudadano de la Educación-, que publica regularmente una columna en el periódico Jornada.

La columna seleccionada refiere a los resultados de PISA. Es interesante el enfoque del trabajo, sobre todo si se tiene en cuenta el contexto de los titulares con que la prensa mexicana difundió los resultados de PISA.

Además de realizar un análisis reflexivo y balanceado, que expresa con claridad lo preocupante que los resultados son para México, el trabajo muestra cómo los resultados han impactado en otros países y, en particular, realiza una serie de análisis originales a partir de información sobre variables sociales que muestran que parte de los problemas, aunque por cierto no todos, obedecen a las importantes diferencias entre la realidad social mexicana y la realidad de la mayoría de los países miembros de la OCDE.

Este caso es además un interesante ejemplo de cooperación entre un medio de prensa y una ONG, que los beneficia mutuamente. Al medio, porque puede ofrecer a sus lectores un tipo de producto que probablemente le sería difícil producir con sus propios recursos, y a la ONG, porque le brinda un canal de llegada a la población con el que de otro modo le sería difícil contar.

Sugerencias para periodistas

A partir de los modelos analizados a lo largo del presente capítulo, así como de las reflexiones formuladas por Tacyana Arce en el capítulo anterior y, más en general, de las discusiones realizadas en el Seminario de Santo Domingo, intentaremos ahora formular un conjunto de sugerencias para los periodistas y medios de prensa que deseen llevar adelante una mejor cobertura de los resultados de las evaluaciones nacionales y internacionales de aprendizaje. Por cierto, no pretendemos nosotros orientar la labor periodística, simplemente aportar algunas reflexiones que puedan ayudar a realizar mejor la labor.

En primer término, interesa destacar cinco características principales que están presentes en los reportes de prensa propuestos como modelos a lo largo del presente capítulo:

a. el **tono** empleado evita ingresar en el terreno de la alarma público o el escándalo. Si bien todos o casi todos ellos ponen de manifiesto serios problemas en los sistemas educativos, lo hacen sin sensacionalismo;

b. en todos o casi todos los casos se recurre a la **opinión experta de personas especializadas** en los temas tratados;

c. se realiza un **tratamiento cuidadoso de la información**, evitando conclusiones rápidas y simplistas y aportando al lector información sobre las características y **contexto** de las evaluaciones, así como sobre lo que fue evaluado y **lo que los alumnos debieron ser capaces de hacer**;

d. **se confronta puntos de vista diferentes** respecto a los problemas educativos detectados y a los caminos para enfrentarlos, o respecto al propio sistema de evaluación y a la interpretación de sus resultados;

e. se busca **relacionar las evaluaciones** y sus resultados **con otros aspectos de la política educativa** y con las acciones necesarias para enfrentar los problemas que los resultados ponen de manifiesto.

Además de las características que se acaba de mencionar, siguen a continuación otras sugerencias que están agrupadas en cuatro grandes ejes:

i. un conjunto de preguntas clave que el periodista debería formular e indagar en torno a las evaluaciones;

ii. un conjunto de conocimientos y saberes de distinto tipo que debería ir acumulando;

iii. un conjunto de otros recursos y pistas para la elaboración de notas periodísticas sobre resultados de las evaluaciones.

i. Preguntas clave

- ¿Cuáles fueron los propósitos de la evaluación? ¿Para qué se realizó? ¿Cuál es la estrategia global de evaluación que está siendo seguida?

- ¿Cuál es el significado de los datos o métricas –porcentajes, promedios, etc.- que se utilizan para reportar los resultados?

- Los resultados, ¿son principalmente descriptivos de lo que la población evaluada es capaz de hacer en una disciplina dada, sin que ello implique un juicio de valor acerca de

si los alumnos alcanzan lo necesario para aprobar el curso o nivel evaluado? o, por el contrario, ¿establecen las pruebas estándares o expectativas definidas acerca de lo que los alumnos deberían alcanzar como mínimo para que su resultado sea considerado satisfactorio?

- ¿Cuál es la relación entre lo que las pruebas evalúan y los conocimientos y capacidades que, de acuerdo a lo establecido en el currículo, los alumnos deberían lograr?

- ¿Qué actividades concretas los alumnos debían ser capaces de resolver para alcanzar un resultado satisfactorio en la prueba? ¿Qué tipo de actividades fueron capaces de resolver los alumnos con mejores resultados y cuáles los alumnos con peores resultados?

- ¿A quiénes y bajo qué modalidades van a ser entregados los resultados? ¿Cómo se espera que los mismos sean utilizados y de qué modo se espera que contribuyan a mejorar el sistema educativo?

- ¿Cuáles son los principales problemas que los resultados ponen de manifiesto y que acciones el Ministerio planea tomar –o está tomando- para hacerles frente? ¿En qué plazos se espera que puedan observarse mejoras?

- ¿Son comparables estos resultados en relación a mediciones anteriores? Los procedimientos técnicos seguidos, ¿permiten garantizar la comparabilidad de las mediciones? ¿Están los procedimientos técnicos utilizados abiertos al escrutinio público?

- ¿Se han tomado los recaudos técnicos necesarios para controlar el efecto de la composición sociocultural del alumnado cuando se efectúan comparaciones de resultados entre tipos de escuelas, sectores del sistema educativo o regiones del país, o entre escuelas individuales? ¿Están los procedimientos técnicos utilizados abiertos al escrutinio público?

ii. Conocimientos y saberes

Para poder formular las preguntas anteriores a los funcionarios ministeriales o a los especialistas, así como para intentar usar las respuestas como insumo en la producción de información periodística, es imprescindible contar con algunos saberes y conocimientos básicos:

- Es preciso poseer un conocimiento básico sobre el sistema educativo, sus estructuras fundamentales y el curriculum. Cómo están organizadas las escuelas y qué es lo que se proponen enseñar en los diversos niveles, grados y asignaturas.

- Conviene también estar al tanto de las principales iniciativas que se están llevando adelante (por ejemplo, programas de mejoramiento de cobertura y/o de calidad) y de cuáles son las principales líneas de debate en el sector. Armar una especie de "mapa" con las principales posturas en pugna en relación a las políticas educativas en el país.

- Es imprescindible poseer un conjunto de conocimientos básicos sobre evaluación educativa y estadística. Saber que hay distintos tipos de evaluaciones, distintos tipos de pruebas y distintas finalidades, y que cada una de ellas permite extraer cierto tipo de conclusiones y no otras. Asimismo, saber distinguir entre los distintos tipos de métricas que se utilizan en la evaluación.

iii. Otros recursos y sugerencias

- Es necesario distinguir datos de interpretaciones, y tener conciencia que un mismo dato puede admitir distintas interpretaciones y que algunas interpretaciones pueden ser válidas y otras no. Distinguir siempre entre suposiciones, hipótesis o propuestas de acción y las conclusiones que están apoyadas en los datos.

- Conviene apoyarse siempre en consultas a especialistas dentro y fuera de los ministerios. Asesorarse y confrontar con ellos interpretaciones y dudas.

- Hay que intentar evitar la tentación de "la" noticia espectacular a partir de los resultados de las evaluaciones. En general la educación no da para eso, aunque sí para producir informes sustanciosos y reflexivos. Si una de las claves de una nota periodística atractiva es crear un conflicto, tal vez el mejor modo de hacerlo es promoviendo el debate público informado, identificando actores clave con posturas diferentes y elaborando notas que confronten interpretaciones de los resultados, así como posturas acerca del valor y significado de la propia evaluación.

- Si va a dar datos de escuelas específicas o a comparar los resultados entre provincias o tipos de escuelas, es indispensable ser muy cuidadoso. Hay que recordar siempre que el principal predictor de los resultados es la composición social del alumnado. Hay que saber distinguir entre tener el puntaje promedio más alto y ser una muy buena escuela –pueden coincidir ambas cosas, pero también pueden ser cosas distintas-. Es necesario distinguir entre una escuela relativamente mejor que otra, de una escuela que logra que todos sus alumnos alcancen los conocimientos y capacidades esperados -porque una

escuela puede tener el promedio más alto de todas, pero no estar logrando que la mitad de sus alumnos alcancen los niveles de aprendizaje esperados-.

- Como norma general conviene evitar las adjetivaciones y centrarse en la información, dejando que los datos hablen por sí mismos o que las interpretaciones y valoraciones las formulen los diversos actores involucrados.

- Conviene tener siempre presente la complejidad de la labor educativa y evitar las visiones simplistas y los chivos expiatorios. Por el contrario, es preciso intentar comprometer a todos con el mejoramiento de la labor educativa, asumiendo como punto de partida que la educación debe ser una política de estado y un compromiso de toda la sociedad.

- Finalmente, otra pista para la elaboración de notas atractivas es preocuparse por comprender los efectos de las evaluaciones en la vida de la comunidad. ¿Cómo son las escuelas? ¿Cómo viven los maestros y los niños las pruebas? ¿Cómo analizan y utilizan los maestros los resultados? ¿Qué esfuerzos hacen los maestros por ayudar a aprender a los niños que no logran resultados satisfactorios? ¿A qué atribuyen los resultados? ¿Qué podrían hacer las familias para apoyar a sus hijos en el aprendizaje y para ayudar a la escuela?

Capítulo V

¿CÓMO MEJORAR LA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS DESDE LOS MINISTERIOS DE EDUCACIÓN?

El presente capítulo tiene como propósito sistematizar un conjunto de reflexiones y propuestas, formuladas y discutidas durante el Seminario de Santo Domingo, en relación al modo en que los Ministerios en general comunican los resultados de las evaluaciones de logro educativo y, más específicamente, a cómo se relacionan con la prensa y con la opinión pública en la comunicación de resultados de las evaluaciones. El capítulo tiene dos partes, una de diagnóstico de situación y otra de propuestas y recomendaciones o sugerencias.

Las dificultades de los Ministerios de Educación a la hora de comunicar resultados

1. La falta de visión estratégica sobre el rol de la evaluación

Los problemas y dificultades de los Ministerios de Educación para comunicar los resultados de las evaluaciones educativas comienzan en el hecho más básico de que muchos de ellos carecen de una estrategia definida sobre la evaluación en sí misma y sus propósitos, así como de una visión acerca del modo en que se espera que la evaluación impacte sobre el sistema educativo. Muchas veces se parte de una visión algo ingenua, en el sentido de que el mero hecho de evaluar producirá mejoras o de que todos los actores comprenderán y emplearán los resultados que se divulguen.

También existe una visión particular que traza una suerte de paralelismo entre las Unidades de Evaluación de logros educativos con los Institutos Nacionales de Estadística: su misión sería únicamente producir datos e información cuyo análisis no les corresponde a ellas y debe ser realizado por terceras partes (tomadores de decisiones, políticos, académicos, etc.). El problema es que como en nuestra región recién se empieza a realizar este tipo de evaluaciones, no existen verdadera audiencias en condiciones de comprender y utilizar la información (como hemos visto, a veces hasta los propios productores de las evaluaciones incurren en equívocos). Por lo tanto, es necesario invertir tiempo en formar a las audiencias y en "modelar" análisis sólidos y válidos de los datos.

Lo anterior lleva a que normalmente se carezca de una estrategia de difusión y uso de los resultados que defina con claridad cuáles son las audiencias a las que se quiere llegar, cuáles son los contenidos y mensajes que se quiere hacer llegar a cada audiencia y cuáles son los vehículos o tipos de productos de difusión apropiados a cada audiencia.

Normalmente se produce un único informe de carácter predominantemente técnico, pensado desde la perspectiva de los especialistas de la Unidad de Evaluación, pero no desde la perspectiva de las demandas y preocupaciones de las audiencias. En el mejor de los casos se producen materiales dirigidos a las audiencias internas al sector educativo –las propias instancias de decisión ministerial, materiales pedagógicos para los docentes-, lo cual probablemente es lo prioritario. Pero normalmente hay escasa consideración de la comunicación hacia las audiencias externas: las familias, la opinión pública, el sistema político, el mundo académico, las organizaciones sociales y la prensa en tanto vehículo privilegiado para llegar a todas las anteriores.

Al respecto es preciso señalar que los modos de difusión que se elijan deben ser consistentes con la visión general acerca del rol del sistema de evaluación.

2. Inconsistencias técnicas y desarticulaciones internas

Un segundo tipo de problemas está relacionado con la falta de acumulación de conocimiento sobre evaluación en la región, que ha determinado que en las primeras experiencias no se tomarán decisiones técnicas apropiadas. Un ejemplo de ello es la confusión generada por algunos Ministerios –según se analizó en el capítulo II de este texto- en torno a pruebas que son de tipo descriptivo pero terminan siendo interpretadas en términos de aprobación y reprobación de alumnos. La demanda pública y el propósito parecen ir en un sentido, pero las pruebas fueron diseñadas desde otra perspectiva, que no permite satisfacer esa demanda.

Un problema crucial es el de la falta de articulación y comunicación entre las unidades de evaluación y de currículo al interior de los Ministerios. Suele ocurrir que las pruebas no estén adecuadamente alineadas con los objetivos establecidos en el curriculum y/o que éstos últimos estén formulados en términos tan vagos y generales que es imposible evaluar su logro. Esta falta de articulación interna a los Ministerios suele conducir a que las evaluaciones no puedan responder a la pregunta principal que legítimamente se hacen –o deberían hacerse- las familias y la opinión pública en general: ¿están los alumnos aprendiendo lo que se espera que aprendan?, ¿qué tan bien o mal están en relación a lo que se espera de ellos?

Asimismo, los problemas de falta de articulación interna le quitan fuerza a la evaluación, en la medida que sus resultados no son conocidos y utilizados por otras unidades al interior de los propios Ministerios. Este hecho genera flancos débiles importantes cuando la prensa, con razón, pregunta qué se está haciendo para revertir los problemas que la evaluación pone de manifiesto. En ese momento el resto de las unidades debería tener algo que responder.

A veces ocurre también que los técnicos no tienen suficiente visión de conjunto del sistema y las políticas educativas como para armar un discurso apropiado para la presentación de resultados, que los engarce en el conjunto. La falta de relacionamiento interno con otras unidades, que podría enriquecer la interpretación, incide sin duda en este problema.

3. El uso político de los resultados por los propios Ministerios

Otro aspecto clave del problema es el relacionamiento de la alta dirección política de los Ministerios con los resultados de las evaluaciones. Al respecto parece haber una dinámica contradictoria de atracción y rechazo. En principio evaluar resulta atractivo, pero luego no se sabe cómo manejar públicamente los resultados.

En algunos casos la alta dirección política del Ministerio tiene una visión ingenua respecto a que los resultados mejorarán rápidamente y suele no estar preparada para manejar malos resultados ante la prensa con cierta solvencia. En algunos países esto ha dado lugar simplemente a que los resultados no se publiquen. En otros casos –algunos han sido ejemplificados en el capítulo II- los funcionarios políticos no dominan el tema y transmiten mensajes que incluyen errores de interpretación importantes.

También suele darse la situación opuesta -normalmente al inicio de un mandato-, en que la alta dirección puede estar interesada en utilizar los malos resultados para desprestigiar a la administración anterior o para presionar sobre el cuerpo docente, pero luego esperará que los mismos mejoren rápidamente antes del término de su gestión.

En cualquiera de las dos situaciones hay una visión simplista respecto al sector educativo y los tiempos de cambio.

El caso del Ministro Paulo Renato de Souza en Brasil es un muy buen ejemplo de manejo adecuado del tema: ante los malos resultados de Brasil en la evaluación PISA, almorzó con los periodistas, su principal declaración fue “pensé que los resultados podían ser peores” y destacó los avances realizados por Brasil en la última década en materia de incorporación de estudiantes de 15 años a la educación formal y las distancias sociales entre Brasil y los países miembros de la OCDE. Inclusive escribió un artículo con su firma titulado

“Vaso medio lleno, vaso medio vacío” destacando que los resultados pueden mirarse desde diferentes ángulos: ha sido un logro incorporar a estos jóvenes al sistema, pero aún no están aprendiendo lo que deberían aprender.

Sin embargo, este caso es bastante excepcional. Normalmente los funcionarios políticos esperan buenos resultados que les sirvan como propaganda o aval a su gestión y los malos resultados, que suelen ser los más comunes, se tornan una “papa caliente” que no saben cómo manejar.

4. El problema de la independencia técnica y política de las unidades de evaluación

Por detrás de los problemas mencionados en el apartado anterior hay una cuestión más compleja, que es la relativa a la independencia política de las unidades de evaluación. Las Unidades de Evaluación de los Ministerios producen y divulgan la información sobre logros educativos, pero a la vez en cierto modo son parte interesada, lo cual coloca inevitablemente a la información bajo sospecha para los periodistas y para otros actores involucrados.

De acuerdo a la experiencia de los países de la región, esta contradicción permanece aun cuando la Unidad de Evaluación esté fuera de la estructura Ministerial, por ejemplo en una Universidad o una entidad evaluadora privada. Aun en estas situaciones, la Unidad suele depender de los recursos del Estado para realizar las evaluaciones y de decisiones políticas para difundirlos.

En mi opinión el problema no radica tanto en la solución institucional sino en la cultura política y en la cultura de la evaluación. Es preciso que los Ministerios de Educación y las direcciones políticas conciban la labor de evaluación como una labor de información al público –además de producir información para ser utilizada al interior del Ministerio y por los docentes- y otorguen a las Unidades de Evaluación amplia independencia y transparencia en la difusión de los resultados. Y es preciso que la sociedad se acostumbre –y exija- a que existe una Unidad de Evaluación que periódicamente informa sobre el estado del sistema educativo y de los aprendizajes de los niños y jóvenes, de manera clara, técnicamente apropiada y sin interferencias de tipo político.

Lo anterior implica asumir que la opinión pública tiene el derecho a juzgar la gestión ministerial sobre la base de la información válida y transparente, y de diversidad de interpretaciones a partir de la misma. Implica asumir la complejidad de la tarea educativa y el carácter colectivo de la misma, que es responsabilidad de toda la sociedad. Esto último no implica que el Ministerio no asuma su responsabilidad por las decisiones y políticas que impulsa, pero sí implica no asumir una actitud de omnipotencia según la cual el sistema de

educación pública podría ser cambiado radicalmente en el término de una administración de cinco años por el solo mérito de las decisiones ministeriales, sean del tipo que sean.

Obviamente, la dirección política del Ministerio debe tener y ofrecer su propia visión e interpretación de los resultados, emitir los mensajes que considere apropiados y eventualmente confrontar su opinión con la de otros actores políticos. Puede incluso legítimamente utilizar los resultados para destacar logros de su gestión. Pero ello a condición de que esté completamente garantizada la independencia de la Unidad de Evaluación, la calidad de su trabajo y la transparencia en el acceso a la información producida. Lo cual implica, entre otras cosas, que la sociedad sepa qué información se publicará, sobre qué aspectos, en qué tiempos, y que esto ocurra tanto cuando los resultados son buenos como cuando son malos.

Aún hay mucho camino por andar en la región para lograr una cultura de la evaluación que permita que las Unidades manejen la información con independencia de los intereses y tiempos políticos.

5. El escaso relacionamiento con los medios de comunicación

Un último conjunto de problemas está constituido por las carencias específicas en el relacionamiento con los medios de comunicación. Como fue planteado en el capítulo III muchas veces desde las Unidades de Evaluación se desconoce la lógica de los medios de comunicación y no se tiene tiempo ni energía para dedicar a desarrollar una estrategia de relacionamiento con los mismos. Dentro de los Ministerios, al menos en países chicos, no suele haber personal especializado en la relación con los medios de prensa. En otros casos el personal de prensa de los Ministerios en realidad se especializa en organizar las apariciones públicas del Ministro y en el cuidado de su imagen.

Recomendaciones y propuestas

Teniendo como contexto el diagnóstico anterior, a continuación se propone un conjunto de recomendaciones y sugerencias a tener en cuenta a la hora de mejorar la difusión pública de resultados de las evaluaciones a través de los medios de prensa.

En términos de la política de evaluación:

- Concebir una estrategia definida en relación a la evaluación: qué preguntas pretende responder; qué tipo de información va a producir; quiénes y cómo se espera que utilicen la información.

- Concebir una estrategia definida de difusión de resultados. Ello implica identificar a las diferentes audiencias y sus respectivas preguntas, demandas y/o posibles expectativas en relación a los logros educativos, para luego definir el tipo de productos de comunicación apropiados y comprensibles para cada audiencia.

- Asumir la devolución de resultados a la opinión pública como una instancia de rendición de cuentas sobre el estado de la educación, sujeta a debate público. Esto implica informar siempre y de modo transparente, sin interferencias de tipo político; entregar la información a diversos actores calificados y con diferentes posturas, a los cuales pueda recurrir la prensa para obtener interpretaciones y visiones diferentes a partir de los resultados; evitar la tentación de usar los resultados con fines propagandísticos o de ocultarlos cuando no son satisfactorios.

- Otorgar amplia independencia a la Unidad de Evaluación, lo que puede incluir el hecho de delegar la explicación principal a funcionarios con conocimiento técnico (siempre que no se "pierdan" en los detalles técnicos) y reservar para el Ministro o la alta dirección la expresión de los lineamientos de política educativa que se están siguiendo y lo que los resultados aportan a los mismos[21]-.

- Desde la alta dirección, así como desde otras unidades clave del Ministerio, preparar un conjunto de mensajes claros en respuesta a lo que los datos revelan, balanceando las "buenas" y "malas" noticias, evitando tanto el tono catástrofe como el triunfalismo, enfatizando las líneas de acción para enfrentar los problemas que los datos ponen de manifiesto. Presentar los resultados como desafíos al sistema –como diagnóstico y no autopsia-. Las responsabilidades de todos los actores deben señalarse, evitando cargar "culpas" sobre sólo algunos de ellos.

- Fomentar la apropiación del proceso de evaluación y, por tanto, de sus resultados, generando espacios para la participación de actores de otras dependencias del Ministerio así como de actores externos al mismo en los procesos de diseño y validación de las pruebas y sus referentes conceptuales, así como en la interpretación de los resultados –lo que además contribuiría a mejorar la calidad y pertinencia y utilidad de las evaluaciones.

- Promover el mensaje de que el sistema de medición es perfectible, que seguramente tiene debilidades, pero que está abierto a mejoras, para lo cual se quiere recoger la opinión

[21] En Uruguay, por ejemplo, es una práctica habitual desde 1996 que las autoridades conozcan los primeros resultados un par de días antes de su presentación pública, cuando la misma ya ha sido convocada y los materiales están impresos. La presentación está a cargo de personal técnico y luego el Director Nacional de Educación Pública hace sus comentarios. En algunos países, por el contrario, los reportes pasan varios meses en el despacho del Ministro, esperando que el mismo tenga ocasión de leerlos, consultar a los técnicos para comprenderlos, decidirse a presentarlos a la prensa y prepararse para ello.

calificada de actores diversos –incluyendo a la prensa, a la cual se quiere convertir en aliado crítico-.

En términos de comunicación:

- Seleccionar cuidadosamente los mensajes –pocos, claros, reiterativos y claramente basadas en la evidencia resultante de las pruebas y del análisis de los factores vinculados– que se quiere transmitir en cada instancia de divulgación de resultados.

- Del mismo modo, explicitar de manera clara y sencilla el tipo de conclusiones que no pueden ser derivadas de los datos y las principales limitaciones que la evaluación tiene.

- Preparar bien las explicaciones pertinentes y al alcance de diferentes audiencias acerca de aspectos técnicos clave tales como la equivalencia (o no) de las pruebas con las utilizadas en mediciones anteriores; el significado de las métricas empleadas; la posibilidad (o no) de interpretarlas en términos de "aprobación"; el modo en que se han establecido "líneas de corte" (si se ha hecho) o el significado de los "niveles" (si se han establecido).

- Enfatizar siempre como uno de los mensajes principales qué es lo que los alumnos deberían saber y ser capaces de hacer, qué muestran los resultados al respecto y cómo ayudarlos a mejorar.

- Analizar la posibilidad y conveniencia de hacer la presentación del primer informe oficial de una evaluación nacional en un recinto escolar, con la asistencia de maestros, estudiantes y padres de familia. La escuela puede ser seleccionada con criterios que ayuden a anclar alguno(s) de los mensajes en un ejemplo específico. Por ejemplo, se puede escoger un recinto escolar que sea representativo del promedio nacional de escuelas públicas en términos de la comunidad que atiende, la dotación física y la experiencia del personal – y que haya mostrado un alto rendimiento en las pruebas.

- Desarrollar un enfoque comunicativo que intente comprometer a todos con la labor educativa, que asuma la educación como una política de estado y como un compromiso de toda la sociedad: ministerio de educación, educadores, padres de familia, estudiantes y sociedad civil. Evitar tanto la búsqueda de culpables o responsables únicos –los docentes, las escuelas, los supervisores-, como el uso de las acciones educativas con fines de propaganda política, informando con modestia y cautela sobre lo hecho, los avances y los desafíos pendientes.

- Distribuir siempre un comunicado de prensa adecuadamente escrito, claro, conciso, con los principales datos y mensajes que se desea destacar en la presentación oficial de los resultados.

En términos del relacionamiento con la prensa:

- Asegurar la disponibilidad de recursos humanos idóneos y suficientes para la labor de comunicación con la prensa, que no se limitará a la difusión periódica de resultados, sino también a la aclaración de cuestionamientos surgidos en reacción a la cobertura de prensa, de respuesta a reportes o equívocos, preparación de notas de prensa, conseguir otras instancias de presencia en los medios, otorgar entrevistas cuando la prensa las solicita, etc.

- Desarrollar actividades de capacitación para periodistas en relación a los temas clave de las evaluaciones, desligadas de las instancias de presentación de resultados. Muchas de las explicaciones y conceptos técnicos, así como de las advertencias sobre lo que no puede concluirse válidamente de los datos o el tipo de interpretaciones que no son apropiadas, pueden resultar "sospechosas" para el periodista cuando se hacen en el marco de la difusión de resultados. Asimismo, según lo analizado en el capítulo III, en el momento de la cobertura el periodista no tiene tiempo para comprender a fondo cuestiones técnicas complejas. Por ello parece conveniente ofrecer instancias formativas separadas en el tiempo de los momentos de divulgación de resultados.

- Cultivar especialmente el vínculo con periodistas reconocidos o prometedores o especialmente interesados en temas educativos, a los cuales mantener permanentemente informados -sin pretender contar con "incondicionales a-críticos" sino más bien con "incondicionales acerca de la importancia de la difusión de resultados y del debate público sobre la educación". Trabajar con ellos acerca de los modos de hacer "noticia educativa" de manera constructiva.

- Explorar la posibilidad de entrega "anticipada" y "embargada" de informes a periodistas, para que tengan tiempo de hacer consultas, verificar validez, contrastar opiniones de expertos, formarse opinión y formular selectivamente sus propios mensajes antes de publicación oficial. De este modo podrían realizar sus notas y comentarios de manera rápida pero informada. Cuando esto no es posible porque no hay garantías del mantenimiento de la confidencialidad –que es lo más probable en nuestra región-, tal vez se pueda hacer algo parecido entregando el Informe en forma anticipada y bajo compromiso de confidencialidad a algunos especialistas y actores relevantes a quienes los periodistas podrán consultar o entrevistar en forma inmediata a la presentación pública de los resultados.

- Facilitar a los periodistas una nómina de informantes calificados e instituciones independientes a las cuales consultar en relación a las evaluaciones.

- Comprometer a personajes públicos influyentes u organizaciones no gubernamentales para que analicen los resultados a través de columnas firmadas, artículos -como el del Observatorio Ciudadano de la Educación- o entrevistas –radiales, televisivas o escritas-.

ANEXO

Observatorio Ciudadano de la Educación
Comunicado 67
La evaluación educativa de la OCDE

Resultados insatisfactorios: México, penúltimo lugar
Rezagos en comprensión de lectura y aplicación de conocimientos en matemáticas y ciencias
La desigualdad económica sí afecta resultados

El 4 de diciembre se dieron a conocer en París los primeros resultados del Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de la que México es parte. Estos resultados muestran que los estudiantes mexicanos están muy lejos de alcanzar el nivel educativo del mundo desarrollado y que una proporción no ha logrado el mínimo de comprensión de lectura esperado. Los datos son interesantes porque destacan ángulos de nuestra realidad educativa, detectan debilidades y hacen notar el peso de factores económicos y sociales en el rendimiento escolar. Por ello, Observatorio dedica el presente comunicado al análisis de la información contenida en el reporte inicial del PISA-2000.

El examen y sus resultados

El PISA es parte de un programa más amplio de indicadores de calidad educativa acordado por los países de la OCDE y representa el esfuerzo de evaluación educativa internacional de mayor alcance en la historia. A través del mismo se evaluarán cada tres años los conocimientos de lectura, matemáticas y ciencias enfatizando un campo en cada aplicación. El PISA-2000, correspondiente a lectura, se aplicó a jóvenes de 15 años (inscritos en secundaria o bachillerato) y midió sus capacidades de comprensión y aplicación de textos generales, de matemáticas y ciencias. Participaron los 28 países de la Organización, más Brasil, Letonia, Liechtenstein y Rusia; en total se examinaron 260 mil estudiantes, de los cuales cuatro mil quinientos de México.

El reporte correspondiente, Knowledge and Skills for Life (disponible en el sitio www.pisa.oecd.org) da a conocer resultados comparativos, más tarde se publicarán monografías por país. El año entrante se hará la misma prueba en otros países que lo han solicitado, entre ellos Argentina y Perú, en 2003 se realizará la evaluación de matemáticas y en 2006 la de ciencias. La prueba consiste en un cuestionario con preguntas de opción múltiple o abiertas; en general se presenta al estudiante un texto breve y se mide su comprensión y uso de conceptos "en situaciones de la vida real". El diseño estima una media teórica de 500 puntos con una desviación estándar de 100.

Las calificaciones globales muestran que los países en los primeros lugares (Finlandia 546 puntos, Canadá 534, Holanda 532, Nueva Zelanda 529 y Australia 528) no se separan demasiado de la media y que en ningún caso el rendimiento podría calificarse de excepcional. En cambio, los últimos lugares (México 422 puntos y Brasil 396) están lejos del promedio general. En todas las calificaciones México quedó en el penúltimo lugar; en matemáticas el primer puesto fue para Japón con 557 puntos y México obtuvo 387; en ciencias ganó Corea con 552 puntos y México quedó en 422.

Cuadro 1
Promedio general de las tres pruebas

Lugar	País	Puntaje	Lugar	País	Puntaje	Lugar	País	Puntaje
1	Finlandia	546	12	Bélgica	507	23	Liechtentstein	483
2	Canadá	534	13	Islandia	507	24	Hungría	480
3	Holanda	532	14	Noruega	505	25	Polonia	479
4	N. Zelanda	529	15	Francia	505	26	Grecia	474
5	Australia	528	16	EUA	504	27	Portugal	470
6	Irlanda	527	17	Dinamarca	497	28	Rusia	462
7	Corea S.	525	18	Suiza	494	29	Letonia	458
8	Reino Unido	523	19	España	493	30	Luxemburgo	441
9	Japón	522	20	R. Checa	480	31	México	422
10	Suecia	516	21	Italia	479	32	Brasil	396
11	Austria	507	22	Alemania	474			

Nota: el puntaje medio de la prueba es de 500 puntos con una desviación estándar de 100 puntos.
Fuente: OECD, *Knowdlege and Skills for Life. First Results from Pisa 2000* (2001)

Además de esas puntuaciones, el reporte ofrece una escala por niveles de dominio de los textos. La escala maneja cinco grados, que significan: 1) Localizar una información específica; 2) Hacer inferencias simples; 3) Captar relaciones entre componentes; 4) Identificar información implícita; 5) Mostrar dominio de lectura y valoración crítica. Se añade el grado -1 que implica incomprensión de los textos y se deduce de las respuestas incorrectas.

Los resultados de México son preocupantes. Mientras que en los países que ocupan los primeros lugares cerca de 20 por ciento de los jóvenes alcanzaron el nivel más alto y menos de 5 por ciento se situaron en el mínimo, en México menos del uno por ciento obtuvo el nivel superior y cerca de 30 por ciento quedó en el inferior. Peor aún, 16 por ciento se ubicó en el nivel de incomprensión de textos.

Otro dato significativo es que, en promedio, los países de la OCDE alcanzaron resultados satisfactorios (niveles 4 y 5 de dominio) en más de 30 por ciento de los casos, mientras en México ese nivel fue ocupado por menos de 7 por ciento, lo que hace evidente la brecha de calidad que nos separa de aquéllos.

Cuadro 2
Porcentaje de estudiantes por nivel de dominio en la escala de lectura combinada (general, matemáticas y ciencias)

Table 2.1a
Percentage of students at each level of proficiency on the combined reading literacy scale

		Proficiency levels											
		Below Level 1 (less than 335 score points)		Level 1 (from 335 to 407 score points)		Level 2 (from 408 to 480 score points)		Level 3 (from 481 to 552 score points)		Level 4 (from 553 to 625 score points)		Level 5 (above 625 score points)	
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD COUNTRIES	Australia	3.3	(0.5)	9.1	(0.8)	19.0	(1.1)	25.7	(1.1)	25.3	(0.9)	17.6	(1.2)
	Austria	4.4	(0.4)	10.2	(0.6)	21.7	(0.9)	29.9	(1.2)	24.9	(1.0)	8.8	(0.8)
	Belgium	7.7	(1.0)	11.3	(0.7)	16.8	(0.7)	25.8	(0.9)	26.3	(0.9)	12.0	(0.7)
	Canada	2.4	(0.3)	7.2	(0.3)	18.0	(0.4)	28.0	(0.5)	27.7	(0.6)	16.8	(0.5)
	Czech Republic	6.1	(0.6)	11.4	(0.7)	24.8	(1.2)	30.9	(1.1)	19.8	(0.8)	7.0	(0.6)
	Denmark	5.9	(0.6)	12.0	(0.7)	22.5	(0.9)	29.5	(1.0)	22.0	(0.9)	8.1	(0.5)
	Finland	1.7	(0.5)	5.2	(0.4)	14.3	(0.7)	28.7	(0.8)	31.6	(0.9)	18.5	(0.9)
	France	4.2	(0.6)	11.0	(0.8)	22.0	(0.8)	30.6	(1.0)	23.7	(0.9)	8.5	(0.6)
	Germany	9.9	(0.7)	12.7	(0.6)	22.3	(0.8)	26.8	(1.0)	19.4	(1.0)	8.8	(0.5)
	Greece	8.7	(1.2)	15.7	(1.4)	25.9	(1.4)	28.1	(1.7)	16.7	(1.4)	5.0	(0.7)
	Hungary	6.9	(0.7)	15.8	(1.2)	25.0	(1.1)	28.8	(1.3)	18.5	(1.1)	5.1	(0.8)
	Iceland	4.0	(0.3)	10.5	(0.6)	22.0	(0.8)	30.8	(0.9)	23.6	(1.1)	9.1	(0.7)
	Ireland	3.1	(0.5)	7.9	(0.8)	17.9	(0.9)	29.7	(1.1)	27.4	(1.1)	14.2	(0.8)
	Italy	5.4	(0.9)	13.5	(0.9)	25.6	(1.0)	30.6	(1.0)	19.5	(1.1)	5.3	(0.5)
	Japan	2.7	(0.6)	7.3	(1.1)	18.0	(1.3)	33.3	(1.3)	28.8	(1.7)	9.9	(1.1)
	Korea	0.9	(0.2)	4.8	(0.6)	18.6	(0.9)	38.8	(1.1)	31.1	(1.2)	5.7	(0.6)
	Luxembourg	14.2	(0.7)	20.9	(0.8)	27.5	(1.3)	24.6	(1.1)	11.2	(0.5)	1.7	(0.3)
	Mexico	16.1	(1.2)	28.1	(1.4)	30.3	(1.1)	18.8	(1.2)	6.0	(0.7)	0.9	(0.2)
	New Zealand	4.8	(0.5)	8.9	(0.5)	17.2	(0.9)	24.6	(1.1)	25.8	(1.1)	18.7	(1.0)
	Norway	6.3	(0.6)	11.2	(0.8)	19.5	(0.8)	28.1	(0.8)	23.7	(0.9)	11.2	(0.7)
	Poland	8.7	(1.0)	14.6	(1.0)	24.1	(1.4)	28.2	(1.3)	18.6	(1.3)	5.9	(1.0)
	Portugal	9.6	(1.0)	16.7	(1.2)	25.3	(1.0)	27.5	(1.2)	16.8	(1.1)	4.2	(0.5)
	Spain	4.1	(0.5)	12.2	(0.9)	25.7	(0.7)	32.8	(1.0)	21.1	(0.9)	4.2	(0.5)
	Sweden	3.3	(0.4)	9.3	(0.6)	20.3	(0.7)	30.4	(1.0)	25.6	(1.0)	11.2	(0.7)
	Switzerland	7.0	(0.7)	13.3	(0.9)	21.4	(1.0)	28.0	(1.0)	21.0	(1.0)	9.2	(1.0)
	United Kingdom	3.6	(0.4)	9.2	(0.5)	19.6	(0.7)	27.5	(0.9)	24.4	(0.9)	15.6	(1.0)
	United States	6.4	(1.2)	11.5	(1.2)	21.0	(1.2)	27.4	(1.3)	21.5	(1.4)	12.2	(1.4)
	OECD total	*6.2*	*(0.4)*	*12.1*	*(0.4)*	*21.8*	*(0.4)*	*28.6*	*(0.4)*	*21.8*	*(0.4)*	*9.4*	*(0.4)*
	OECD average	*6.0*	*(0.1)*	*11.9*	*(0.2)*	*21.7*	*(0.2)*	*28.7*	*(0.2)*	*22.3*	*(0.2)*	*9.5*	*(0.1)*
NON-OECD COUNTRIES	Brazil	23.3	(1.4)	32.5	(1.2)	27.7	(1.3)	12.9	(1.1)	3.4	(0.5)	0.6	(0.2)
	Latvia	12.7	(1.3)	17.9	(1.3)	26.3	(1.1)	25.2	(1.3)	13.8	(1.1)	4.1	(0.6)
	Liechtenstein	7.6	(1.5)	14.5	(2.4)	23.2	(2.9)	30.1	(3.4)	19.5	(2.2)	5.1	(1.6)
	Russian Federation	9.0	(1.0)	18.5	(1.4)	29.2	(0.8)	26.9	(1.1)	13.3	(1.0)	3.2	(0.5)

El factor económico

Por otra parte, el informe analiza algunos factores con incidencia en la calidad educativa. Se demuestra que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y las de la escuela pesan en el rendimiento. Por ejemplo, la correlación entre el PIB per cápita y las calificaciones es de 0.53 y la correlación entre gasto por alumno y calificaciones es 0.47. También es clara la relación entre los niveles de desigualdad económica y las calificaciones: los países en los primeros lugares no son los más ricos, sino los que además de contar con economías sólidas distribuyen con equidad los ingresos (como Finlandia, Canadá, Holanda, Nueva Zelanda y Australia). Países poderosos como Estados Unidos, Francia y Alemania, pero con niveles de desigualdad mayores, obtuvieron lugares intermedios en la clasificación. México y Brasil que además de ser pobres tienen niveles de desigualdad extremos, quedaron al final.

En cuanto a las condiciones económicas de las escuelas se observa que, por regla general, los estudiantes que provienen de entornos escolares bien equipados obtienen mejores resultados. Los países con una dotación escolar satisfactoria y distribuida con equidad lograron los niveles superiores, mejores aun que otros con equipo tecnológico sofisticado, como Estados Unidos (lugar 16) o Alemania (lugar 22). Debe hacerse notar, no obstante, que la relación entre economía y resultados escolares es imperfecta. Si nos comparamos con Polonia, Hungría, Grecia o Portugal es claro que tanto el nivel de desarrollo económico de nuestro país, como las condiciones económicas de los estudiantes, son semejantes a esos países, pero allá se obtienen mejores resultados. Ello expresa la posibilidad de mejorar la calidad educativa aun en contextos económicos y sociales deprimidos, si se tiene la voluntad política necesaria; también indica la necesidad de intensificar y aplicar correctamente los programas encaminados a mejorar la dotación de recursos y las condiciones de operación de las escuelas más pobres. Desde luego, es importante esperar los resultados de la aplicación de la prueba en países de desarrollo económico, social y cultural similares a los de México para contar con un marco de comparación más apropiado.

Cuadro 3
Indicadores seleccionados
Puntuaciones combinadas (lectura, matemáticas y ciencias) por categoría

	Promedio OCDE	México	Diferencia
Tamaño de la localidad			
Menos de 3000	481	359	-122
3,000 a 15,000	486	396	-90
15,000 a 100,000	500	426	-74
100,000 a 1,000,000	503	451	-52
Más de 1,000,000. Capital	522	491	-31
Más de 1,000,000. Otras Cds.	510	447	-63
Tipo de escuela			
Pública	491	409	-82
Privada	523	494	-29
Admisión mediante examen			
Nunca	496	373	-123
A veces	490	404	-86
Siempre	507	453	-54
Grado escolar			
3ro. Secundaria	485	390	-95
1ro. Bachillerato	519	467	-52
Sexo			
Mujeres	515	432	-83
Hombres	483	411	-72

Fuente: OECD, *Knowdlege and Skills for Life. First Results from Pisa 2000* (2001)

La divulgación de estos resultados generó diferentes reacciones y desde luego no sólo en México, en donde ya se pronunciaron las autoridades educativas y otros sectores. En España, que obtuvo el lugar 19, la prensa señaló: "...sin un apoyo decidido del desmotivado profesorado, sin un aumento considerable de la inversión en educación secundaria y sin programas dirigidos a fomentar la implicación de las familias en los centros, será difícil solucionar los problemas" (El País, 9/12/01). En Brasil el ministro de Educación, Paulo Renato, atribuyó los resultados al rezago escolar, aunque anunció un programa inmediato de refuerzo a la lectura por medio de la dotación de colecciones literarias para 8.4 millones de estudiantes (Folha de San Paulo, 8/12/01). En Francia la Dirección General de Programación y Desarrollo del Ministerio de Educación urgió a la toma de iniciativas de reforma escolar que permitan una formación secundaria más adecuada, aunque mostró satisfacción con los resultados en comparación con evaluaciones previas (Le Monde, 4-12-01). En Inglaterra, la titular de la oficina encargada del estudio, Estela Morris, dijo que "los resultados obtenidos son una reivindicación de las reformas asumidas en los últimos años, pero los retos continúan... no descansaremos hasta que cada niño obtenga las oportunidades que merece" (DfES News Centre, 5/12/01). Por último, en Estados Unidos el secretario de Educación, Rod Paige, se mostró francamente insatisfecho con los resultados y declaró que "estos países son nuestros competidores; estar en el promedio no es suficiente para los niños norteamericanos..." (New York Times, 5/12/01).

Interrogantes

Desde julio del año pasado en la perspectiva del periodo de transición que se abría y ante el silencio de la administración saliente, que no respondió a las interrogantes publicadas en este espacio, decidimos cancelar las preguntas que acompañaban cada comunicado. Recientemente se cumplió el primer año de ejercicio de esta administración y ya está en operación el Programa Nacional de Educación. Observatorio, como organización independiente preocupada por el análisis y vigilancia de las políticas educativas, continuará demandando información sobre las acciones y esclarecimiento de las políticas. A partir de este comunicado reanudamos nuestra sección de interrogantes y esperamos que las nuevas autoridades respondan.

Respecto al tema que nos ocupa, suponemos que la participación mexicana en evaluaciones internacionales, que implica un gasto y tiene efectos políticos importantes, se basa en el interés del gobierno de identificar el estado de la calidad educativa para mejorarla. Sería lamentable que los resultados se utilizaran sólo para sugerir mayor control de la docencia sin apoyar las condiciones de escuelas, profesores y estudiantes. Los resultados también nos muestran el riesgo de incurrir en la peor combinación posible en el terreno educativo: altas expectativas de cambio y bajo presupuesto.

¿Qué acciones se emprenderán para enfrentar los resultados de México en el PISA y en otras evaluaciones internacionales? ¿Qué estrategias se utilizarán para difundir los resultados de las evaluaciones? ¿De qué manera se permitirá el acceso a las bases de datos?

¿Cuándo iniciará la operación del sistema nacional de evaluación educativa previsto en el Programa Nacional de Educación?

Referencias

1. The OECD Programme for International Student Assessment, Página web (contiene el informe)
2. The OECD Programme for International Student Assessment, Base de datos (contiene tabulaciones y permite realizar cálculos)