

Sistemas de Medición de la Calidad de la Educación Básica: Una Propuesta⁽¹⁾

Johanna Filp*
Viola Espínola*
Marcela Latorre*
Leonor Carlola*
Erika Santibañez*
Gustavo Cuadra*
Alfredo Rojas*
Luiz Zúñiga*

Juan Eduardo García-Huidobro*

JUSTIFICACIÓN Y ALCANCES DE LA INICIATIVA

Durante 1989 el CIDE, por encargo de Unesco/OREALC, desarrolló un conjunto de instrumentos y una propuesta técnica para implementar sistemas de información destinados a evaluar niveles de calidad de la educación en la escuela básica de los países de la región.

El tema de la calidad constituye uno de los problemas centrales de la educación en América Latina y su tratamiento se refiere tanto a dimensiones globales del desarrollo de sus poblaciones como a aquéllas más ligadas a la calidad de vida de las personas y de las familias. Respecto a esto último, las variaciones en niveles de calidad se ligan directamente al desarrollo de competencias para el logro de mejores niveles de bienestar personal y colectivo. En cuanto al aspecto más global, la discusión sobre calidad de la educación de los niños remite a problemas de fondo sobre las posibilidades futuras de que los países de la región queden mejor ubicados respecto a los beneficios del impactante progreso tecnológico, que hoy se genera y se aprovecha en el mundo desarrollado. Por cierto, también en este plano queda inscrito el problema estructural de las crecientes manifestaciones de inequidad y discriminación frente a tales beneficios, expresiones que operan

• Do CIDE

(1) Documento preparado para a Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe

contra los sectores rurales, indígenas, las áreas de pobreza urbana y conspiran contra las posibilidades de desarrollo y participación de la mujer de sectores populares.

Si bien en Latinoamérica la cobertura que ha alcanzado el sistema educativo en la mayoría de los países es considerada como satisfactoria, es también ampliamente aceptado el hecho de que la escuela está colocada frente a desafíos nuevos. La escolarización no ha derivado en el crecimiento económico que en algún momento se esperó. Se cuestiona si ella entrega habilidades para desempeñarse eficientemente en el medio social, cultural y económico. La televisión y los diarios probablemente proporcionen modelos y patrones de comportamiento social más eficientes para el mundo moderno que la escuela.

Entre los grupos más afectados por el problema de la calidad educativa se encuentra la población que vive en condiciones de pobreza.

Las dificultades que enfrentan los niños de sectores populares en el manejo de las distinciones referidas al uso del lenguaje, al mundo físico, a la comprensión de su entorno social, viene preocupando a la investigación educativa desde hace ya varios años. Los antecedentes del sistema escolar chileno, contenidos en el Cuadro N° 1, resultan ilustrativos a este respecto. Los datos — que se refieren solamente a la dimensión de logro de objetivos curriculares — muestran cómo la desigualdad social (expresada en la clasificación por tramos de ingresos) covaría con un patrón de desigualdad en el logro escolar en relación con áreas de conocimientos abordadas en la escuela.

El nivel de logros alcanzados por los niños de familias pobres en su conjunto, representa cerca de la mitad del logro esperado frente a los objetivos que se consideran en las pruebas. Para las áreas de lenguaje, ciencias físicas y naturales, historia y conocimiento del medio geográfico, se mantienen patrones muy similares de discriminación.

Estos resultados implican que, los niños de familias pobres asisten a la escuela, pero esa escolarización no se expresa en un manejo de los contenidos que se supone la escuela debe transferir. Al persistir este patrón de exclusión resultan pesimistas sus futuras posibilidades de ganar posiciones en la distribución del bienestar, de participar en el progreso tecnológico y en los procesos de toma de decisión. Se está frente a un componente de la desigualdad social cuyo potencial de exclusión llega a ser no sólo muy elevado sino que difícilmente remontable para quienes quedan inicialmente marginados.

Los niños de los sectores pobres afectados por un proceso educativo de mala calidad enfrentan una modalidad primaria de desigualdad social, que por estar ligada al equipamiento de las personas (y por tanto a la posibilidad de generar acciones efectivas en los dominios ligados a la calidad de la vida) se comporta como una desigualdad generadora de mayor desigualdad².

En resumen, el desafío que se presenta a los gobiernos en estos momentos es el de mejorar la calidad de la educación. En el presente documento se propone una estrategia para avanzar en esta línea, generando sistemas de información sobre la calidad educativa y haciendo de la educación un área de preocupación nacional. Ello supone que la Escuela se verá enfrentada a abrir sus puertas y hacer transparente su quehacer educativo. Esto pasa necesariamente por el diseño de un sistema de información que entregue antecedentes relevantes para objetivizar la actual situación del sistema educacional, vale decir, aplicar un sistema de medición de calidad de la educación.

2 Véase también Zúñiga, Luis. *La Educación y la política social: el lugar de la educación de los niños en las estrategias de superación de la pobreza*. Santiago, CIDE, Documento de Discusión n° 9, 1989.

CUADRO 1

**NIVELES DE LOGRO EN ÁREAS FUNDAMENTALES DEL TRABAJO ESCOLAR
(% DE LOGRO EN LA PRUEBA NACIONAL)**

Tipo de establecimiento (Asociados al nivel de ingreso de las familias)	Matemáticas	Español	Ciencias	Historia y Geografía
Aprox. segundo quintil (tercer y cuarto 10% más pobre de la población)	58.4	64.9	62.2	67.8
Aprox. decil 2 (segundo 10% más pobre)	51.9	57.8	54.9	61.7
Aprox. decil 1 (10 % más pobre de la población)	47.9	53.5	50.5	58.6

Fuente: A partir de datos del Programa de Evaluación del Rendimiento, 1984. Ministerio de Educación.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se desarrolló un proyecto para diseñar un marco instrumental para abordar la medición de la calidad de la educación en la región y una estrategia para desarrollar capacidad institucional para mejorarla.

Estos productos constituirían la base de una actividad – previsiblemente continua – de generación de datos que, a lo menos, responderían a los siguientes propósitos de política educativa:

- a. Detectar niveles y monitorear la calidad y, sobre la base de esta información, diseñar o fortalecer programas específicos destinados a afectarla.
- b. Incorporar en las rutinas de los sistemas educacionales un conjunto de prácticas que signifiquen dar cuenta de los resultados que se obtienen en el desarrollo de competencia de los niños en dominios fundamentales. Receptores de este flujo de información serán los reponsables de las políticas sociales y las oficinas de planeamiento y presupuesto, las familias y poblaciones interesadas, los maestros, los cuerpos directivos y técnicos de apoyo y los actores políticos involucrados en el desarrollo educativo de los niños. Igualmente, debiera pensarse como destinatarios interesados a las entidades de cooperación y a las agencias financieras internacionales, particularmente aquéllas encargadas de monitorear los efectos sociales de las políticas de ajuste de las economías.
- c. Permitir que las instancias responsables de la educación dispongan de información confiable y estandarizada, para su utilización tanto en las acciones de diseño de programas como en los esfuerzos de negociación con las autoridades del sector financiero y del área económica, a fin de atraer recursos para una efectiva mejoría en el campo de la educación.
- d. Generar al interior de los sistemas educacionales una discusión permanente acerca de la efectividad de las estrategias de enseñanza utilizadas, para redefinir constantemente las orientaciones pedagógicas que rigen el quehacer escolar.

En el presente trabajo se presentan algunos de los resultados de dicho proyecto. Específicamente se hace referencia a los siguientes temas:

- El marco de referencia conceptual, en el que se profundiza en torno a tres conceptos vertebrales, que forman parte de la problemática de la medición de la calidad educativa: a) el concepto medición de calidad de la educación; b) el concepto de responsabilidad; y, c) el concepto de medición.
- En segundo lugar se presentan las conclusiones del análisis de algunas de las experiencias de medición de calidad de la enseñanza en América Latina, con el fin de construir sobre el conocimiento ya avanzado y dibujar un cuadro del tipo de dimensiones que es necesario abordar en la medición de la calidad educativa.
- En tercer lugar se exponen los lineamientos que guiaron el diseño de un "prototipo" de instrumentos para recoger información sobre dimensiones de la calidad.
- Finalmente, se analizan algunos aspectos relacionados con la implementación de un sistema de medición de la calidad educativa.

MARCO CONCEPTUAL

Son tres los pilares conceptuales fundamentales sobre los que se construye el presente proyecto: el concepto de calidad de la educación, el concepto de "accountability" y los conceptos de "medición y monitoreo".

1. Calidad de la educación

Entre las preocupaciones de los expertos y estudiosos de la educación, el problema de la calidad ocupa hoy en día un lugar preponderante y destacado. Las discusiones en torno al tema se han ido enriqueciendo y ampliando gradualmente durante los últimos diez años, y las publicaciones que se refieren a la calidad educativa son cada vez más numerosas. Sin embargo, la revisión de la literatura puede resultar un ejercicio desconcertante y desorientador, debido a la heterogeneidad de los planteamientos y la variedad conceptual desde el cual se analiza. Especialmente en las publicaciones de comienzos de la década, los trabajos supone la existencia de consenso respecto al significado y alcances del concepto de calidad y muy pocos explicitan una definición del término. Bajo el mismo enunciado de "calidad de educación" se incluyen diversas maneras de entenderla y de concebir lo educativo. La relación conceptual entre los trabajos publicados es débil, siendo pocos los autores o autoras que se basan en aportes previos; la mayoría postula planteamientos relativamente originales, que se basan en la posición particular de quien escribe.

Respecto a los factores que se relacionan con la calidad, se mencionan con igual énfasis dimensiones tan diferentes como la infraestructura de los establecimientos, las características de los docentes, los contenidos curriculares, la unidad nacional, o la administración de la acción educativa. Para algunos autores, el problema de la calidad de la educación se resuelve interviniendo sobre el proceso pedagógico, e incrementando los niveles de rendimiento de los alumnos. Para otros en cambio, no es posible mejorar la calidad del sistema educacional sin considerar los requerimientos de una sociedad en desarrollo.

En un trabajo reciente³ se analiza lo escrito sobre calidad de la educación en América Latina a partir de 1980, señalando tres perspectivas para analizarlo. Estas perspectivas avanzan desde lo micro a lo macro, dependiendo del foco de interés: el proceso pedagógico al interior de las escuelas y de las aulas, o el impacto de la educación en nivel de la estructura social.

- a. *Resultados pedagógicos:* de acuerdo a esta perspectiva, la calidad de un sistema se determina en función del grado de cumplimiento de los objetivos que el sistema ha definido. Interesa medir el rendimiento de los estudiantes a través de indicadores relevantes, y determinar las variables que afectan dicho rendimiento. Se pregunta por la eficiencia del sistema en la transmisión educativa, y no se pregunta por el currículo. Se supone una adecuación y armonía entre los objetivos de la escuela y las necesidades de la población.
- b. *Respuestas a demandas:* en esta perspectiva se pregunta por las metas de la educación, y se entiende que éstas deben satisfacer necesidades sociales. Por lo tanto, la calidad se evalúa en función de la respuesta que la educación da a las demandas de la población a la que atiende. Esta perspectiva implica un cuestionamiento del currículo desde la cultura local, y contempla niveles variables de participación. Los estudios que sustentan esta posición suponen una diferencia de principios culturales entre la escuela y los sectores que atiende, haciéndose equivalentes términos como calidad y relevancia.
- c. *Impacto social:* desde esta perspectiva, es central la relación entre educación y sociedad, y se entiende al sistema educacional como un engranaje más en la estructura social. La calidad se evalúa en términos de los efectos de la educación en el sistema social amplio. Se cuestiona el peso o el impacto de la educación en la estructura social, y se evalúa su capacidad para producir cambios globales.

Aún cuando estas posiciones implican focos diferentes, usan metodologías distintas, y se sustentan en categorías variadas, coinciden en tres aspectos:

- La calidad de los sistemas educativos en América Latina es deficiente.
- Es necesario diagnosticar los niveles de calidad existentes, es decir, evaluar la calidad disponible.
- La situación es tan crítica que no es posible quedarse en los esfuerzos de medición de la calidad, sino que hay que producir ésta.

El análisis de estos antecedentes sirvió de base a un conjunto de recomendaciones para abordar la medición de la calidad de la educación básica que se detallan a continuación.

El primer paso para evaluar la calidad implica determinar la capacidad del sistema para transmitir lo que tiene que transmitir. Luego precisar la relevancia del currículo, lo que requerirá un esfuerzo mayor, y finalmente, averiguar el impacto social de la educación, que son materias que dependen de cada país y de la ideología sustentada por cada

3 Espínola, Viola. *La calidad de la educación desde la perspectiva latinoamericana: análisis de información 1980-1987*. Santiago, CIDE, REDUC, 1988.

gobierno. Por razones prácticas y de realismo elemental, esta propuesta parte y se queda en el primer paso, es decir, *propone estrategias e instrumentos para medir la eficiencia en la capacidad de transmisión del sistema.*

El punto de partida es el diagnóstico, la determinación del "estado de situación" del sistema. Este diagnóstico permite implementar estrategias de mejoramiento, que también deben ser evaluadas. Se contempla también la posibilidad de una evaluación permanente, el seguimiento de los indicadores y de las variables medidas.

Se supone que los recursos son escasos para solucionar problemas de gran magnitud. Por lo tanto, un concepto central en estos planteamientos es la *focalización, que identifica áreas vulnerables*, que resulta prioritario intervenir en función del mejoramiento de la calidad.

Consecuente con la idea de que la calidad no sólo hay que medirla, sino producirla, la propuesta contempla estrategias para la realización de una *evaluación formativa*. Esto implica proporcionar, en los instrumentos de recolección de datos y de medición, información acerca de las dimensiones educativas en que es necesario intervenir, y algunas sugerencias respecto a cómo hacerlo.

Como una forma de dar respuesta a las diferentes necesidades de los países y de tomar en cuenta no sólo distintos niveles de calidad, sino distintos niveles de evolución, la propuesta incluye sistemas básicos de recolección de datos para evaluar la calidad de los sistemas, así como baterías de instrumentos para evaluar dimensiones pedagógicas específicas en diversos niveles educativos. Es decir, la propuesta contempla diferentes *módulos que representan alternativas de variada complejidad y envergadura.*

2. El concepto de "responsabilidad" ⁴

El alcance de un sistema de seguimiento como el propuesto corresponde, en cierto sentido, a los de las políticas macroeconómicas (para correcciones periódicas), a los sistemas de control de gestión de las empresas o a los sistemas de estadísticas vitales en el terreno de la salud.

En el ámbito de las relaciones sociales y económicas existen numerosos sistemas estables que informan sobre el comportamiento de variables de resultados y otras reconocidas como condicionantes de logro, lo que posibilita operaciones vinculadas a la revisión de los marcos de trabajo al interior de los sistemas.

Por lo general, la actividad de los sistemas escolares ha estado al margen de esta preocupación por el seguimiento de la calidad, por lo que se liberan de dar cuenta de lo que efectivamente logran o consiguen. Más grave aún es que la carencia de seguimiento, referido a ciertas dimensiones de calidad, restringe las posibilidades de esfuerzos de perfeccionamiento y de inducir cambios en las operaciones o en los marcos conceptuales de la actividad escolar.

En general la preocupación ha radicado en la cobertura; son las tasas de ingreso y retención las que importan. La educación como "tiempo de experiencia educativa" ha constituido el eje del diseño, lo que – en una perspectiva histórica – ha tenido como consecuencia positiva, la expansión de las matrículas. Lamentablemente, ese mismo marco

4 Correspondiente a la expresión inglesa "accountability".

orientador ha limitado las preguntas sobre "para qué sirve" y "a quiénes sirve" la experiencia educativa. Este enfoque ha orientado los esfuerzos de mejoramiento de la educación a la construcción e implementación de establecimientos, por una parte, y a las familias, por otra. Por lo general se ha atribuido la responsabilidad por el fracaso escolar a factores extraescolares, que si bien inciden en el logro de los objetivos educativos, desvían la atención de la responsabilidad que pueda caberle a la escuela, es decir a factores intraescolares. En parte, esto es consecuencia de no disponer de información objetiva acerca de los conocimientos efectivamente adquiridos por los alumnos y de la utilidad que les prestan. Frente a estos aspectos la escuela debería responder a la sociedad y a todos aquéllos que de una u otra manera invierten en ella.

Un sistema de medición de la calidad representa una estrategia para hacer visible el producto del proceso educativo y entrega las bases para que la escuela pueda hacerse responsable de dicho producto. Permite detectar situaciones críticas, factores extra e intra escuela asociados al problema de calidad educativa, definir las acciones remediales necesarias y asumir la educación como una tarea de todos.

3. Medición y monitoreo

En este contexto se ha optado por referirse al concepto "medición de calidad" más que al de "evaluación de la calidad". Medición supone establecer mecanismos que permitan objetivar y cuantificar diversos productos del proceso educativo. Corresponderá al sistema educativo de cada país emitir juicios sobre la información recogida, lo que corresponde al ámbito de la evaluación.

Tal como ya se esbozara en secciones anteriores de este documento, se trata no sólo de medir niveles de calidad, aportando información puntual en algún período, ni de ofrecer una radiografía acerca de la calidad educativa en momento dado, sino de ofrecer un sistema de monitoreo a lo largo del tiempo, que permita objetivar las fluctuaciones, cambios, avances y retrocesos de la calidad educativa. Esta información permitirá detectar los mecanismos que operan para producir los resultados obtenidos, e incidir así en su calidad.

En concreto, un sistema de monitoreo de los niveles de calidad, permitiría la corrección y perfeccionamiento de los sistemas a través de acciones tales como:

- sensibilizar a profesores respecto de las categorías que deben mantenerse en mente en la enseñanza impartida a los alumnos; es decir, ofrecer una imagen clara del producto final esperado. (Este tiende a perderse en la mente de los docentes cuando se encuentran con frustraciones y problemas, porque los alumnos no responden a sus expectativas);
- proveer a profesores con información acerca del avance o problemas de los niños, lo que cumple la función de mejorar el sentido de la competencia profesional (en el caso de los avances), y entrega pistas para tomar medidas correctivas (en el caso de los problemas);
- activar la participación y movilización de las comunidades locales en favor de la educación de los niños, colaborando en la búsqueda de soluciones y procedimientos para elevar la calidad de la educación;
- aportar fundamentos para que la competencia sea estimulada a través de incentivos a docentes. Dicho sistema de incentivo puede facilitar que profesores y profesoras

- se arriesguen a ensayar nuevas conductas, especialmente si reciben alguna información acerca de la efectividad de sus ensayos;
- aportar información a los ministerios acerca de la efectividad de diferentes medidas de política educacional.

Así observado, se desprende que la medición cumple no sólo el objetivo de monitorear la calidad de los servicios educacionales sino también de elevar los niveles de calidad de los sistemas. Es decir, interesa no sólo contribuir a la medición de la calidad sino producirla.

Se ha comprobado que tomar conciencia y sensibilizarse respecto a ciertos problemas es un primer paso necesario para el cambio. Observar, medir y registrar algunos aspectos de lo que los educadores están haciendo en las escuelas genera una cantidad de reacciones que resultarán probablemente en variaciones de esa práctica. Conocer datos secundarios respecto al rendimiento del sistema, y saber que la evaluación será repetida, seguramente estimulará un saludable interés por superar los indicadores existentes.

Desde este punto de vista se puede entender que el monitoreo representa un mecanismo sencillo de mejoramiento de la calidad, al sensibilizar determinados productos y aspectos del sistema educativo. En este proceso lo central es no sólo la recuperación de información y su acumulación en nivel central para ser transformada en políticas o programas educativos, sino su circulación y difusión.

Este concepto de monitoreo lleva a un tercer punto relacionado con la medición: saber cuál es el sentido que se le atribuye a este proceso. Existe un conjunto de situaciones que subyacen al mero problema de la medición, como el impacto que producen los resultados sobre el grueso de la población. Existen temores (y a veces fundadas razones), especialmente dentro del cuerpo docente, para dudar sobre las utilidades de las mediciones, pues las experiencias que se tienen son que la primera medida para "mejorar resultados" es cuestionar la función docente y amenazar la estabilidad laboral. Por esto interesa destacar la importancia que tiene asumir, desde un comienzo, el sentido que se dé al proceso de medición. Se propone que las definiciones que se adopten sean explicitadas, pues influirán en la aceptación que tendrá el proceso en docentes y directores de establecimientos; además condicionarán el campo de acciones posibles que se pueden generar a partir de la información que se produzca.

MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y POLÍTICAS EDUCACIONALES EN AMÉRICA LATINA

1. La evaluación y medición educativa en América Latina

Desde mediados de la década de los 60 se realizan acciones evaluativas en numerosos países de la región. Estas van desde una investigación de carácter regional realizada en varios países de América Latina (ECIEL, 1976) hasta diversos modelos de pruebas nacionales destinadas a acreditar niveles académicos (Bachillerato en Costa Rica), o destinados a medir logros en determinados niveles de la enseñanza, como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) en Chile, aplicado desde 1988; pasando por una gran variedad de evaluaciones de programas de innovación o piloto, como

la evaluación del PRONEI (Programa No escolarizado de Educación Inicial, Perú 1984), o la de los Cursos Comunitarios en México en 1978.

De esta variedad, es posible hacer una primera distinción: de una parte, se observan acciones evaluativas realizadas de modo permanente y que forman parte de las actividades regulares de los Ministerios de Educación; de la otra, acciones de evaluación puntuales y focalizadas, destinadas a medir los beneficios de programas o proyectos específicos. Estas acciones generalmente forman parte de proyectos y tienen carácter esporádico.

Asimismo, salta a la vista la variedad de objetivos a que apuntan las acciones evaluativas. Algunas se han realizado con el fin de explicar las diferencias empíricamente observables en el aprendizaje de educandos de diferentes estratos sociales, dentro de un marco según el cual la diversidad *explicaría* las diferencias de logro. Podría decirse que esta forma *sociológica* de observar la diversidad dio origen a una tradición explicativa largamente desarrollada en América Latina; en ese contexto, algunas evaluaciones – como las del proyecto ECIEL – buscaron precisar hasta qué punto las desigualdades observables en los logros educativos de grupos socioculturales diversos eran atribuibles a tal diversidad y hasta qué punto atribuibles a la escuela. En paralelo, diversas investigaciones precisaron qué instrumentos o acciones podían revertir esas tendencias, mencionándose por ejemplo la disponibilidad de libros de textos (Schiefelbein y Simmons 1981)⁵. En numerosas investigaciones, las evaluaciones o mediciones de logro “ad hoc” pasaron a formar parte del proceso de búsqueda y prueba de hipótesis.

Otras mediciones buscaron medir los logros obtenidos por los alumnos en grados y asignaturas específicas; en algunos casos mediante muestras estratificadas a fin de desarrollar proyectos posteriores destinados a subsanar las deficiencias (México, Proyecto ERAP, 1979), en otros mediante mediciones nacionales destinadas a que las escuelas buscaran las acciones de mejoramiento pertinentes (Chile, SIMCE, 1988). Se plantearon también evaluaciones parciales de subsistemas del sistema nacional de educación, por ejemplo la evaluación formativa del currículo de formación de docentes y de las escuelas primarias previsto por el ICOLPE en Colombia.

Finalmente en diversos países de la región existen evaluaciones de carácter nacional, destinadas a acreditar un determinado nivel educativo por parte de los alumnos que lo han concluido, o bien existen pruebas nacionales destinadas a posibilitar el ingreso al nivel siguiente, en particular, a la Universidad. En ambos casos, hay una “evaluación implícita” de la acción de las instituciones educativas mediante la acreditación o evaluación individual de los alumnos.

2. Efectos de las evaluaciones y mediciones

Sin lugar a dudas, el efecto más visible de las mediciones o de las evaluaciones, en particular de aquellas que tienen un carácter periódico, es el menos deseado. Son numerosas las críticas que señalan la distorsión que sufren los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando se realizan pruebas o test anuales, pues los establecimientos terminan

5 Schiefelbein, Ernesto y John Simmons. *Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*. Ottawa, Ont. IDRC, 1981

orientando su acción educativa al adiestramiento de los alumnos para responderlos. Es el caso de la Prueba de Aptitud Académica en Chile, o las evaluaciones del ICFES de Colombia⁶. En gran medida, las críticas radican en que, por la escala a que se aplican tales pruebas, la única forma económica de hacerlo es en formato estandarizado.

De hecho, la necesidad de aplicación masiva de esos instrumentos y de comparar sus resultados, ha originado la formación de un verdadero subcampo dentro de la educación, con sus detractores y sus defensores. Los detractores han sido, normalmente, los profesores quienes se sienten evaluados por terceros. Las críticas más elaboradas a su uso provienen de la Asociación Nacional de Educadores de los EE.UU. y de la Federación Americana de Maestros del mismo país. En América Latina el estudio colombiano citado revela críticas similares por parte de los maestros. Frente a esas críticas, los expertos contrargumentan que las pruebas estandarizadas no presentan evidencias significativamente diferentes sobre logros a las que se presentarían usando otros formatos, y que además, ni alumnos ni maestros las rechazan⁷.

Con todo, la polémica revela la necesidad de revisar las prácticas evaluativas externas a las escuelas. Adicionalmente, las evaluaciones de menor alcance, han sido blanco de críticas señalándose que las evaluaciones de logro ignoran *los procesos*, que en algunos proyectos son tanto o más importantes que los resultados; asimismo, se indica que la realidad social es bastante más compleja de lo que predicen los modelos insumo-producto o costo-beneficio de los cuales derivan las evaluaciones cuantitativas y por último, que tales evaluaciones no arrojan resultados útiles para el cambio social o cultural (Richards, 1988)⁸.

Lo anterior permite afirmar que la evaluación externa no es una práctica absolutamente legitimada en los sistemas educacionales de Latinoamérica. Por otra parte, es cada vez mayor la necesidad de contar con instrumentos que permitan hacer comparaciones para fundar juicios con el fin de corregir y mejorar prácticas educativas. En consecuencia, las evaluaciones y mediciones siguen siendo necesarias; empero, para que tengan una real eficacia y legitimidad, parece indispensable un cambio en sus prácticas y sentidos.

3. Nuevos sentidos para la medición y evaluación

Una de las hipótesis formuladas después del estudio y análisis del problema de la medición de la calidad de la educación, es que en nuestro continente no existe lo que se denomina "cultura evaluativa". Por lo tanto, uno de los objetivos generales de este trabajo fue aportar los elementos para crear una "cultura evaluativa". Es decir legitimar procesos de visibilidad/responsabilidad en la acción educativa a fin de que los problemas de la calidad en la educación constituyan un tema social y político relevante. Esto puede realizarse mediante evaluaciones o mediciones periódicas o a través de mediciones eventuales, o bien mediante ambas. De igual forma, pueden ser mediciones nacionales o

6 Sobre el caso colombiano ver: *La problemática de la evaluación en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional, 1987.

7 Stufflebeam, Daniel; Tomas Kellaghan y Benjamín Alvarez. *La evaluación educativa. Evidencias científicas y cuestionamientos políticos*. En: *Educación hoy. Perspectivas latinoamericanas*. Año XII. No. 71-72, septiembre-diciembre de 1982. pp. 13-154.

8 Howards Richards. *Las ciencias sociales al servicio de la esperanza*. Santiago, CIDE, 1988.

locales; acreditaciones terminales o mediciones en niveles o grados intermedios. Las modalidades pueden ser múltiples, respondiendo así a la variedad de situaciones y desarrollos institucionales posibles.

Empero, si se pretende avanzar hacia el logro de los objetivos apuntados, es condición esencial que todas se realicen a través de procesos en los que participen los agentes educativos y los usuarios – o comunidades de usuarios – involucrados; que sus resultados se ofrezcan a los interesados y público en general, y que conduzcan a la elaboración de acciones remediales en las que participen los agentes involucrados, en particular los docentes. Sólo de esta manera será posible cambiar el sentido más común del que están revestidas las experiencias de medición y evaluación; acciones a través de las cuales una autoridad mide o evalúa la actuación de sus subordinados.

En este proyecto, la distinción “cultura evaluativa” apunta justamente a la creación de un sentido diferente de lo que son las mediciones y la evaluación; un entendido nuevo en donde lo central sea que una comunidad de actores emita juicios sobre los fenómenos de aprendizaje en los que están involucrados y que a partir de tales juicios, esa comunidad desarrolle las acciones remediales que considere pertinentes.

En ese marco, dos son los momentos cruciales para desarrollar conversaciones en las que se vaya creando este nuevo sentido. El primero es la fase de diseño de la medición; donde la difusión de los objetivos de la misma y la incorporación activa de la comunidad involucrada es crucial. La incorporación de los actores variará según la modalidad que asuma la medición, pero cualesquiera sean éstas, debe quedar en claro que no se pretende medir para inculpar, sino para cambiar.

El segundo momento es la fase de entrega de los resultados. Al respecto, particular importancia cobra devolver éstos a los involucrados, y que tal devolución esté inmersa en procesos en los que sea posible reflexionar sobre las acciones remediales que estén a su alcance. De lo que se trata es que cualquier medición o evaluación continúe en procesos de cambio, en *acción*.

4. Políticas educacionales y medición de logros

Idealmente la actividad de medición más eficaz sería aquella realizada públicamente a todos los alumnos por sus profesores mediante una batería de pruebas de diferente formato (interrogaciones orales, ejercicios en pizarrón, pruebas de desarrollo, ensayos etc.) a fin de no distorsionar el aprendizaje adiestrando en resolución de pruebas estandarizadas. Asimismo, tal actividad tendría que arrojar resultados nacionalmente comparables y diagnosticar los puntos que dan origen a insuficiencias o deficiencias para así diseñar las acciones remediales pertinentes en los establecimientos y cursos que no arrojasen buenos resultados.

Sin embargo, la escala que tienen hoy en día los sistemas educacionales latinoamericanos, incluso los más pequeños, hacen imposible seguir la tradición universitaria de certámenes públicos en los que se evalúa a los alumnos para otorgarles un título o grado académico haciéndose responsable del resultado de su actividad educacional ante la sociedad. También los problemas del número de alumnos y del costo de las evaluaciones obligan a la estandarización de las pruebas con fines de comparabilidad, suponiendo que ese formato revela los aprendizajes del alumno. Finalmente, y no menos importante, incluso suponiendo que lo anterior haya sido cierto y que las pruebas estandarizadas

revelan en punto exacto en el que están los alumnos, todavía se está lejos de conocer con absoluta precisión los factores que influyen en el aprendizaje y más lejos aún de controlarlos; en consecuencia, las mediciones y evaluaciones – y los diagnósticos que a partir de ellas se generan – son siempre provisorios e hipotéticos y los programas de mejoramiento, aproximaciones sucesivas a un éxito que por definición es inalcanzable.

Con todo, el marco de lo que se considera exitoso, de cuál es la escala de medición suficiente, el tipo de formato, las razones y mecanismos para hacer (o no hacer) públicos los resultados de las pruebas y el diseño de acciones de mejoramiento, han formado parte de las prácticas de la educación latinoamericana puesto que casi todas las mediciones o evaluaciones realizadas – con la excepción tal vez de las acreditaciones – pretendían conocer para modificar y mejorar. Empero, si bien las acciones de medición de logro o de calidad han formado parte de la práctica educativa latinoamericana, la dispersión y variedad de objetivos que perseguían las acciones revisadas parece mostrar que ellas no han formado parte del abanico de posibilidades de que disponen o han dispuesto los políticos o decisores. Se puede concluir entonces que la medición o evaluación de la calidad educativa no ha formado parte coherente de las políticas educacionales en la región e incluso, que en algunas ocasiones y países ni siquiera ha formado parte de la “caja de herramientas” de administradores y decisores.

Es obvio que si el problema clave de la educación en América Latina el hoy el de la calidad, su medición y las acciones que de allí derivan deben pasar a formar parte de las políticas educacionales de la región, máxime cuando en numerosos países existen procesos de descentralización de los sistemas educativos y en algunos casos, de regionalización parcial de contenidos. Los problemas de calidad, la descentralización de los sistemas y la regionalización de contenidos son procesos que hacen imperativa la medición de la calidad.

Desde luego, los niveles de calidad y la intensidad de los procesos de descentralización administrativa o regionalización curricular varían a lo largo del continente. En lo que respecta a la descentralización, en un extremo se tienen políticas de descentralización total, como es el caso de la privatización de la enseñanza en Chile, mientras que otros países han avanzado hacia la descentralización y regionalización administrativa (caso México) y en otros más se mantienen los sistemas centralizados (caso Honduras); respecto de la regionalización curricular la situación latinoamericana muestra menor variedad, pues sólo algunos países han tomado medidas al respecto (programas y libros de texto para ciertas regiones, en México; modificación legal para flexibilizar los currículos, (en Chile) mientras que en la mayoría el punto está en discusión.

Es evidente que si se observan diferentes políticas educacionales respecto de la descentralización de los sistemas y de la regionalización, las mediciones de calidad tienen que adecuarse a esas diferencias. Por ejemplo, en Chile fue imperativo establecer un proceso de medición de calidad que cubriera a todas las escuelas puesto que la función de educar fue entregada al mercado. En ese contexto, la transparencia en la entrega de información cumplía dos propósitos fundamentales: por una parte, incentivar a las instituciones escolares a mejorar la calidad de su enseñanza a la luz de los resultados que obtuvieron y por otra, informar a los padres y apoderados la situación de la escuela, bajo el supuesto que en una economía de mercado los padres tenderán a elegir las mejores escuelas para sus hijos y, dado que a su vez el financiamiento escolar está atado al número de alumnos matriculados, finalmente las escuelas de mala calidad tenderán a desaparecer.

Por el contrario, en un sistema altamente centralizado no se requieren mediciones escuela por escuela. Las mediciones de calidad pueden considerar sólo zonas o grupos

sociales altamente vulnerables al fracaso escolar para aplicar programas o acciones remediadas en esos grupos; o bien aplicaciones muestrales con una periodicidad amplia (dos a tres años) a fin de monitorear la calidad de todo el sistema.

Entre ambos extremos, los países en los cuales se llevan a cabo procesos de descentralización requieren de mediciones de calidad tanto para involucrar a autoridades y comunidades regionales en la acción educativa de la que se están haciendo cargo, como para monitorear – desde el nivel central – a los Estados, provincias o regiones evitando se incrementen las diferencias en la calidad de la educación que imparten.

En general, se puede afirmar que las mediciones de calidad serán tanto más necesarias cuanto mayor sea el grado de avance de los procesos de descentralización del sistema y de regionalización de los currículos, pues constituirán una de las herramientas claves para supervisar la unidad en medio de la diversidad.

BASES PARA EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA MEDIR CALIDAD EDUCATIVA

1. Dimensiones e indicadores que considerar para el diseño de un sistema de medición de calidad de la educación.

Para construir los instrumentos de medición y determinar las dimensiones que incluir en cada uno, se revisaron diferentes experiencias de medición de calidad de educación realizadas en la región y se analizaron resultados de estudios acerca de la efectividad de la escuela y de los docentes. Esto permitió sistematizar un conjunto de indicadores relacionados con la calidad, agrupados en torno a dos grandes categorías: 1) los actores del sistema educativo; y, 2) las dimensiones del sistema educativo.

En el primer grupo se incluye a alumnos, docentes, directores, la familia y la comunidad. En el segundo destacan los medios instruccionales, las variables del currículo, aspectos de la administración educacional, la infraestructura de la escuela y el financiamiento.

El acopio de información sobre algunos indicadores en estos ámbitos, además de medir logros instruccionales de los alumnos, permitirá el conocer cómo inciden las diferentes dimensiones del sistema educativo en el rendimiento escolar. A su vez, la información orientará las acciones para corregir diferentes aspectos del sistema y/o del proceso educativo y así producir la calidad.

A continuación se ofrece una breve descripción de los instrumentos que se elaboraron y las razones que sustentaron esta opción. Se pretende que este conjunto represente un prototipo e un módulo con un rango amplio de posibilidades, que puede ser adaptado a las necesidades de cada país, seleccionando un subconjunto de instrumentos, o un subconjunto de preguntas dentro de éstos.

El prototipo está conformado por los siguientes instrumentos:

- cuestionario para directores,
- cuestionarios para profesores,
- cuestionario para apoderados,
- ficha del establecimiento,
- instrumentos para medir logros instruccionales.

Este conjunto de instrumentos representa un prototipo que ofrece un espectro amplio de posibilidades para abordar la medición de la calidad. En el caso de un país que no haya recogido información sobre la calidad educativa, puede ser conveniente comenzar con la aplicación de las pruebas de logro para cuarto básico en una muestra representativa de la población de tal nivel. Si además se desea disponer de información que permita interpretar los datos obtenidos, se puede complementar el cuestionario para directores y la ficha descriptiva del establecimiento escolar. Esto permitirá obtener información sobre algunos factores intra-escolares y luego analizar su relación con los resultados de logro. Dicho análisis puede ofrecer algunas pistas orientadoras para emprender acciones remediales o para orientar la formulación de las políticas educacionales y sociales.

A continuación se entrega una breve justificación de los instrumentos que se sugiere utilizar para medir calidad educativa. Estos son de dos tipos: a) unos, dirigidos a diferentes miembros de la comunidad escolar, cuyo objetivo es medir indicadores tradicionales de calidad o factores asociados a ella; y, b) aquéllos diseñados para medir la adquisición de conocimientos y logros por parte de los alumnos de distintos niveles.

Instrumentos dirigidos a diferentes miembros de la comunidad escolar

- a. **Directores.** La función de dirección es decisiva en los logros académicos del alumnado, sin embargo generalmente este cargo es considerado como exclusivamente administrativo sin que se preste la debida atención a la función educativa del mismo.

Los aspectos considerados en la encuesta obedecen a las hipótesis respecto a la relación entre la forma de ejercer la dirección y los procesos que se dan al interior de la escuela.

La labor del director es decisiva en cuanto al tipo de organización que se da en la escuela, la que, a su vez, influye en el clima general, en las actitudes del docente y en sus posibilidades de perfeccionamiento. Por ello, se consideran las expectativas de los directores respecto a los docentes que laboran en la escuela, reconociendo la capacidad del proceso de interacción en la modificación y cambio de actitudes.

Uno de los rasgos que define tipos de dirección es la existencia o ausencia de una opción clara por determinada tecnología (¿o metodología?) educativa. Por esto cabe consultar al director respecto a sus prioridades y opciones y la injerencia que tiene en este tipo de decisiones.

El tipo de medidas correctivas que se apliquen al interior del establecimiento dependerá en gran medida de las atribuciones de causalidad respecto al bajo rendimiento, fracaso y deserción. Del mismo modo, las expectativas de logro escolar respecto al alumnado determinarán las metas y objetivos que los docentes se propongan cumplir; es el techo del aprendizaje posible.

Relacionado a lo anterior, están los juicios y prejuicios respecto al medio y a las familias de los alumnos. Ello influye y explica la atribución de causalidad del fracaso

escolar y, al mismo tiempo, es un criterio para fijar las expectativas que se pueden tener respecto a los alumnos.

- b. Profesores. No parece necesario justificar el peso de los maestros en la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversos estudios han establecido las relaciones entre las características de los profesores (personales, de calificación, condiciones laborales, cognitivas y afectivas), y los resultados de sus alumnos. También se ha prestado especial importancia al manejo instruccional que hacen los profesores al interior de la sala de clase (estrategias, estilo de relación profesor-alumno y de enseñanza).

Para seleccionar tales variables en este instrumento se tuvo en cuenta su forma de aplicación y la finalidad de la medición en general. El manejo instruccional, requiere de observación y por lo tanto fue descartado. En cambio, se puso el énfasis en los aspectos organizacionales del establecimiento y en la calificación profesional de los docentes. Ambos aspectos son modificables por medidas de políticas aplicables a nivel central o a nivel de establecimientos. Los datos respecto a la organización de éste pueden ser analizados como información contrastándola con la entregada por la dirección; y también como indicador de satisfacción y de apoyo organizacional a la labor docente. La calificación es vista en relación a la formación, experiencia y perfeccionamiento de los docentes. Dentro de la experiencia se considera la rotación al interior del establecimiento y entre distintos establecimientos, dadas sus asociaciones con el desarrollo lingüístico de los alumnos y con la capacidad de los profesores para relacionarse con la comunidad.

Otro tipo de variables al que se le otorga importancia dentro de este instrumento es a las atribuciones y expectativas que los docentes tienen respecto a los alumnos y a las familias de éstos. La importancia de estas variables se fundamentó en relación al cuestionario de los directores; pero cabe agregar que ellas son más decisivas en el caso de los maestros, que tienen una relación más estrecha y directa con los alumnos y, por lo tanto, afectan las expectativas y auto-percepción de éstos.

- c. Padre/apoderados. Los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje están asociados tanto a variables del contexto escolar como del contexto social y familiar del cual provienen los alumnos. El desarrollo biológico y psicomotor de los niños depende de factores que son previos a la escuela en el tiempo; además, durante el mismo período escolar el apoyo material e intelectual que tengan los alumnos en su propio medio incidirá en su motivación para el estudio y en sus capacidades para adaptarse a la cultura de la escuela y aprender. La relación entre las características socioeconómicas de las familias y el rendimiento escolar de los niños está comprobada en exceso. Es importante aislar los efectos de este tipo de variables, de aquéllos que dependen exclusivamente del sistema escolar, para aplicar las medidas correctivas que correspondan. Por otra parte, al medir los logros escolares no se trata de desincentivar a los docentes que cumplen la labor más difícil en comunidades social y económicamente empobrecidas. La comparación respecto a contextos sociales semejantes, agregará al parámetro nacional (meta descable), otro contextualizado (meta alcanzable y mínima).

- d. **Ficha del establecimiento.** Este instrumento está dirigido a establecer las condiciones materiales y de recursos humanos con que cuenta el establecimiento en general, así como su posición dentro de un contexto urbano o rural. La hipótesis subyacente en la medición de las facilidades materiales del establecimiento es que ellas favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero además se suponen asociadas a las características del contexto en que operan. Aún cuando no se tengan conclusiones definitivas respecto a los efectos del número de alumnos por curso, sí los hay respecto a la proporción profesor/alumnos y a cursos simples o multigrados.

Además de la importancia de los recursos materiales y humanos como variables independientes respecto a los resultados escolares, ellas son relevantes en la medida que establecen las condiciones en que se opera y el grado de carencias y costos de intentar mejores en este sentido.

Este instrumento también permite obtener mediciones generales sobre el establecimiento respecto a indicadores tradicionales de calidad tales como repitencia, reprobación, deserción y rotación.

3. Instrumentos diseñados para medir los logros de los alumnos⁹

En este punto se señalarán los criterios generales considerados para seleccionar este conjunto de pruebas. En cada una se adjunta su fundamentación y los objetivos y logros que pretenden medir.

Se ofrecen pruebas de logros instruccionales y una prueba de carácter complementario para ser aplicada en 4 básico.

¿Por qué medir logros instruccionales? Se sabe que la escuela cumple múltiples funciones, pero hay una que le es central y que sólo puede ser cumplida por ella, definida como la adquisición por parte de los alumnos de una relación fluida con el conocimiento, la que permitirá adquirir, buscar, organizar, relacionar, aplicar y elaborarlo. Se postula que mientras la escuela no cumpla esta función con calidad, deja de asumir su tarea más propia y reproduce diferencias sociales al no equipar a sus alumnos con las herramientas básicas que se requieren para desempeñarse activa y autónomamente en la sociedad.

¿Por qué una prueba complementaria para medir competencias sociales? El objetivo de esta prueba es, como su nombre lo indica, complementar la medición de adquisición de conocimientos con la adquisición de competencias que sean útiles a los alumnos en su vida cotidiana. Se entiende que el aprendizaje es el proceso a través del cual se logran capacidades o competencias que se requieren para actuar en la vida. Por competencias se entiende el manejo de las distinciones lingüísticas necesarias para actuar en determinados dominios. Las competencias que en esta prueba se ha pretendido medir son: distinguir entre derechos y responsabilidades, establecer los contactos y solicitar la ayuda necesaria con la finalidad de lograr determinado objetivo (constituir red de ayuda), imaginar acciones posibles, distinguir lo que es fáctico de lo posible de alterar, reconocer sentimientos, fundar juicios, seguir instrucciones y reconocer las situaciones en que se hace necesario

9 Los instrumentos mismos serán el objeto de una publicación próxima de REPLAD/OREALC.

imaginar nuevas acciones porque la relación con las cosas, personas o con el mundo ha sido interrumpida por algún imprevisto. Se deduce que estas capacidades son necesarias para actuar en diversos dominios; en el caso de la prueba se han referido a la familia, a la escuela, al entorno geográfico etc.

¿Por qué se han considerado logros instruccionales en castellano y matemáticas? Estas asignaturas entregan las herramientas culturales básicas, son los objetivos mínimos de cualquier educación primaria. Son básicas por ser indispensables para adquirir conocimientos en cualquier otra asignatura, y además, porque sin ellas no es posible una integración social activa en a sociedad mayor, que permita aprovechar sus beneficios y oportunidades.

Se considera que las capacidades lingüísticas constituyen el principal factor de discriminación social en la vida adulta, como también lo son en el desempeño escolar. El lenguaje, que está en la base de todo conocimiento, es lo que permite actuar eficazmente al establecer las distinciones adecuadas en los dominios en que se está operando. Sin él no es posible interactuar ni relacionarse con otros. Por esto se le ha dado tanta importancia al castellano, especialmente su comprensión y redacción.

El manejo matemático, a su vez, incorpora otro lenguaje que se requiere permanentemente en la vida cotidiana y permite entrar al mundo de la ciencia y del trabajo. Su lógica subyace a la filosofía y a la mecánica; todo niño debe manejarla.

¿Por qué aplicar pruebas en distintos niveles? Ya se ha dicho que todos los niños no ingresan a la escuela en las mismas condiciones. El manejo conceptual y lingüístico requerido para la lecto-escritura, el manejo de códigos elaborados, varía por estratos sociales y no es fácil adquirirlo cuando no es utilizado, reforzado y estimulado en el medio en que se vive. Requiere tiempo y es un logro que consume gran parte de las energías de profesores en sectores populares en los primeros grados de básica. Una medición que no considere los niveles de entrada en este sentido, desconoce el logro fundamental de las escuelas en estos sectores. El instrumento diseñado para medir este dominio conceptual permite establecer el punto desde el cual se parte y valorizar la labor docente en estos grados y sectores.

Se sugiere aplicar pruebas internas al final de primer grado, para que la escuela cuente con un indicador respecto a las medidas correctivas que debe aplicar. Una prueba de carácter público en segundo grado, tiene sentido de advertencia en casos de problemas serios en cuanto a calidad, cuando aún hay tiempo para repararlos. A fines de 4º básico debe haberse logrado el dominio total de las herramientas culturales básicas y, si en este grado no se han superado los déficits contextuales, el proceso de escolarización se verá gravemente dificultado.

4. Adecuación cultural de los instrumentos

Uno de los problemas que resolver fue el diseño de una base instrumental común para contextos culturales tan diferentes como los que se observan en la región. En efecto, es un lugar común hablar de América Latina como un continente de contrastes, como un territorio en donde conviven la extrema pobreza y la opulencia, lo tradicional y lo moderno, lo europeo y lo indígena. Desde otro punto de vista, en todos los países son notables las diferencias entre lo rural y lo urbano, entre el campo y la ciudad. Estas diferencias afectan a los procesos educativos y por ende, deben ser consideradas en cualquier evaluación; en especial, en aquellas que buscan medir logros respecto a los objetivos globales, válidos para todas las escuelas de una nación.

La investigación educacional, y algunas evaluaciones realizadas a escala nacional¹⁰ muestran de modo sistemático que los niños campesinos no indígenas obtienen mayores logros que los indígenas, los urbanos que los rurales, los urbanos ricos que los pobres y, del mismo modo, que las escuelas indígenas son de menor calidad que las rurales incompletas, éstas que las rurales completas, las que a su vez son peores que las urbanas pobres y éstas que las urbanas ricas.

Para efectos del presente proyecto se trabajó el siguiente supuesto: si con las evaluaciones se pretende juzgar el dominio que tienen los alumnos de los lenguajes básicos de la sociedad, expresados en algunos objetivos mínimos, resulta legítimo aplicar instrumentos a escala nacional y sus resultados son comparables en esa misma escala. Empero, ello es así a condición que, antes que nada, los alumnos, *todos* los alumnos dominen el lenguaje – o más precisamente el juego lingüístico – que se podría llamar – “juego de responder test o pruebas objetivas”. De lo contrario, lo que se estará midiendo será sencillamente la mayor o menor habilidad en el dominio para responder tests¹¹.

Fue este el razonamiento que guió el diseño de un conjunto común de instrumentos que pudiesen ser adaptados a las diferentes realidades culturales, socioeconómicas y educativas de los países de la región.

El uso de instrumentos relativamente comparables en países distintos ofrece la ventaja de poder ir acumulando información sobre la calidad educativa en la región, y de generar un conocimiento fundado sobre el tema. Así el tema de la calidad educativa podrá pasar a la agenda de las discusiones sobre políticas educativas y sociales en la región sobre la base de un cuerpo de conocimientos compartidos.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDAD INSTITUCIONAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La implementación de un sistema de medición de la calidad de la educación implica un proceso de largo plazo. A modo de proposición se considera que un sistema de medición de calidad de la educación debiera pasar por tres etapas en su desarrollo, que no necesariamente son prerrequisitos una de otra: a) sensibilización de los agentes educativos; b) diseño y ejecución del Sistema de Evaluación; y, c) difusión de resultados y orientaciones para la acción.

1. Sensibilización de los agentes educativos

Se trata de estructurar, en una primera etapa, una estrategia de sensibilización orientada a que todos los agentes educativos acepten como útil y necesario instaurar

10 Experiencias del programa ECIETEL para diversos países de América Latina y del PER y del SIMCE, realizadas en Chile.

11 Otra alternativa, que puede incluirse en las fases de diseño de los instrumentos de medición o en las etapas de adaptación nacional es la de incorporar preguntas en el formato habitual utilizado por los profesores e incluso construídas por ellos mismos. De hecho, hoy en día, con los desarrollos de la microcomputación y la telemática es posible implementar sistemas descentralizados de corrección y calificación cuyos resultados se produzcan en tiempos similares a las correcciones y calificaciones centralizadas.

sistemas de evaluación permanente, de tal forma, que se genere, con el tiempo, una *cultura evaluativa* que permita interpretar correctamente la realidad educacional, mejorar los niveles de participación y compromiso de los distintos miembros de la sociedad y distribuir en forma más justa y equilibrada los recursos técnicos y financieros hacia los sectores más deficitarios.

Por un parte se debe utilizar una estrategia de acercamiento a las autoridades que son responsables de la toma de decisiones en los niveles locales y centrales, no sólo del aparato educativo sino que de la administración pública, en general. En estos niveles es necesario crear conciencia que la evaluación del proceso educativo es una acción de largo plazo, que les permitirá, en primer término, poseer información precisa y confiable para mejorar sus decisiones y planificar el desarrollo de los sistemas educativos en función de las necesidades que el aparato productivo requiere. Asimismo, contar con esta información permitirá dimensionar los problemas y mejorar los niveles de comunicación y lenguaje entre las propias autoridades, definiendo con mayor exactitud criterios para la jerarquización y solución de problemas.

Por otra parte, es necesario analizar qué papel le corresponderá a la comunidad docente, debido a que el éxito del buen uso de la información recogida depende especialmente de la credibilidad que estos antecedentes tengan para el conjunto de profesores. Se analizará la conveniencia y la forma de su participación respecto a diferentes aspectos del sistema de medición; por ejemplo: la selección de los indicadores de calidad, los procedimientos evaluativos, el diseño, construcción, validación y aplicación de los instrumentos de medición, la interpretación de los resultados y especialmente, la definición de estrategias de acción que permitan reorientar el trabajo escolar.

Se considera necesario definir en esta etapa, una línea de acción que incorpore activamente a los organismos dedicados a la investigación y experimentación en el campo educativo. Es esencial comprometer su participación de tal forma que orienten sus recursos humanos más calificados al diseño, ejecución y evaluación de la calidad de la educación. El compromiso y participación de estos agentes es fundamental para generar líneas de investigación que tengan relevancia y pertinencia educativa.

También es conveniente estudiar cómo se incorporará a la familia en la discusión del problema educativo, particularmente a los padres y apoderados. Sensibilizar en este ámbito, permitirá que la relación escuela-comunidad se fortalezca en la medida que ambos estamentos distingan compromisos comunes, establezcan niveles de responsabilidad que les son propios y aumenten la participación en la gestión educativa.

Otro agente importante de sensibilizar son los medios de comunicación social, verdaderos formadores de opinión. Ciertamente este problema es complejo y difícil de abordar en nuestros países especialmente cuando hay múltiples intereses que coexisten al interior de cada medio. Sin embargo, es necesario diseñar una política hacia ese sector que explicita la utilidad de estos medios en la implementación de un sistema de evaluación. Por su alcance e influencia es posible hacerlos participar en campañas de difusión acerca de la necesidad de mejorar los actuales resultados de los sistemas educativos, promover foros, encuestas de opinión, reportajes específicos etc.

Finalmente, los alumnos deben ser informados de los propósitos que se pretende con la aplicación de instrumentos de medición, información que debe ser planteada solicitando su colaboración y compromiso para que demuestren sus reales capacidades.

2. Diseño y ejecución del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación

En esta etapa se diseña, obtiene y procesa la información necesaria para evaluar el sistema educativo, estableciendo sus procedimientos técnicos y administrativos. El criterio básico es que lo que se desea evaluar sea *factible de medir* y que tenga *relevancia*.

3. Difusión de resultados

La última etapa es la difusión de los resultados y las orientaciones que se desprenden para mejorar la calidad de la educación. Lo fundamental es que las personas involucradas entiendan y manejen con facilidad los informes que proporcionen los resultados, se generen estrategias de acción que permitan mejorar los que se obtengan y proponer acciones innovadoras y creativas que apunten a la solución de los problemas detectados.

PROPUESTA: PLAN DE ACTIVIDADES DE LA REPLAD PARA EL BIENIO 1990-1991

Introducción

El trabajo de apoyo al Proyecto Principal de Educación desarrollado durante el quinquenio 1985-1989 por la Red Regional para la Capacitación, la Innovación e Investigación en los campos de la Planificación y la Administración de la Educación Básica y de los Programas de Alfabetización – REPLAD – ha sido destacado como esfuerzo sustantivo durante el desarrollo de la última Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto, celebrada en Guatemala en mayo del presente año; adicionalmente se recomendó proseguir en esta línea de trabajo extendiendo sus componentes y cobertura.

En tal sentido, la Cuarta Reunión Técnica de REPLAD se convierte en el foro más adecuado para revisar la gestión de la Red y de sus organismos ejecutores, a la vez que para conformar sus programas y enfoques.

Con el objeto de facilitar este análisis y definir las acciones para el futuro inmediato, se ha preparado este documento destinado a presentar una visión consolidada de los factores condicionantes de sus operaciones, funciones y actividades así como para formular propuestas programáticas específicas.

La primera parte, además de presentar los lineamientos directrices emanados de los cuerpos directivos regionales, revisa sus principales campos de actividad: preparación de personal clave, desarrollo de proyectos de investigación y producción de materiales; señala los dominios temáticos que le han sido asignados – planificación y administración de programas de educación básica, alfabetización y educación de adultos; sistemas de información; construcciones escolares – y destaca las estrategias que se han formulado para operación de proyectos, programas y actividades.

La segunda parte se dedica a postular acciones programáticas a la luz de las metas proporcionadas por PROMEDLAC III, ubicándolas en torno al Proyecto de Plan a Plazo Medio, formulado por el Consejo Ejecutivo de la Unesco para el período 1990-1995. En tal sentido se presentan tres Proyectos correspondientes a los campos de actividad pertinentes a REPLAD y un cuarto – de carácter transversal – referido a la cooperación horizontal.

En la actualidad REPLAD se encuentra en una etapa de consolidación orgánica que corresponderá programar en esta Cuarta Reunión Técnica, considerando objetivamente lo desarrollado hasta la fecha para establecer criterios y formular propuestas, referidas tanto a la organización y estructura de la Red, como a las acciones que deberán asumir las instituciones miembros y la Secretaría Coordinadora. Cabe considerar al respecto que tanto las formulaciones programáticas que se incluyen – como el análisis que de ellas se haga – se encuentran acotados por las siguientes circunstancias:

- a. los tópicos y ámbitos que identifican a REPLAD corresponden a la planificación y la administración de programas de educación básica, alfabetización y educación de adultos, no otros;
- b. las acciones que le han sido encomendadas – en los precedentes tópicos y ámbitos – se operacionalizan en relación con:
 - la capacitación de personal que opere en los diferentes niveles de los sistemas educativos formales y no formales;
 - la preparación de materiales y recursos de apoyo que faciliten la oferta de acciones de capacitación;
 - el estudio y la investigación de problemas relacionados con factores asociados con la calidad del servicio educativo y de los programas ofrecidos por la Red;
 - el uso, diseño y mejoramiento de la infraestructura educacional;
 - la generación y uso de sistemas de información.

Del mismo modo parece conveniente que tanto el análisis de lo realizado como las proyecciones que se formulen consideren que el trabajo institucional, ha presentado algunos desniveles en su desarrollo los que deberán evitarse para que todos y cada uno de los organismos de la Red participen en sus actividades y reciban sus beneficios.

La necesidad de comunicaciones sustantivas, ágiles y frecuentes, surge como respuesta necesaria a varios de los limitantes de la Red. Hoy en día la presencia de un flujo comunicacional expedito se ha visto favorecido por el desarrollo tecnológico; aprovechar estas opciones constituye un desafío que debe superarse para administrar con eficiencia.

Las precedentes circunstancias se operacionalizan en sugerencias para la organización y administración de la Red así como en Proyectos específicos que deberán ser considerados por los representantes institucionales para enriquecerlas mediante el debate analítico, y atender las expectativas y metas que han sido encomendadas a REPLAD y a sus instituciones.

PRIMERA PARTE. EL CONTEXTO

1. Circunstancias determinantes del rol de REPLAD

La proyección del quehacer de la Red Regional REPLAD, tanto en su futuro mediato como inmediato, precisa destacar que éste se inserta en el contexto de tres circunstancias que condicionan y determinan tanto el rol de la Red en su conjunto como el de las entidades, organismos y programas que la integran.

- a. El cumplimiento de los objetivos del Proyecto Principal de Educación.
- b. Las recomendaciones postuladas para el Segundo Plan Regional de Acción en la Tercera Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación.

PROMEDLAC III especificó que los lineamientos estratégicos de las Redes de Cooperación, en el período 1990-1995, estarán dirigidos a:

- consolidar las redes regionales y ampliar la cobertura de países incorporados a las mismas;
 - reforzar el CARNEID para permitirle coordinar los objetivos del Proyecto Principal en el área del Caribe;
 - impulsar la organización de redes nacionales para garantizar un mayor impacto de los Planes Nacionales de Acción;
 - profundizar en los procesos de planificación y evaluación de los programas desarrollados en el marco de las redes;
 - fortalecer la articulación entre las redes y de ellas con el SIRI y otras redes, en acciones comunes en torno a problemas concretos de carácter integral.
- c. Los alcances de política general y de estrategia propuestos en el Proyecto del Tercer Plan de Plazo Medio de la Unesco para el período 1990-1995.

Durante el sexenio que se inicia el próximo año la Unesco, mediante el fortalecimiento de la cooperación en sus esferas de competencia, se abocará a:

- contribuir al desarrollo de recursos humanos de calidad y a la defensa de los derechos humanos;
- proteger el medio ambiente sobre bases científicas y defender las identidades culturales;
- difundir, en relación con la comunidad internacional, toda la información que se disponga y a la que se pueda tener acceso.

En el contexto de estos lineamientos y aprovechando la experiencia generada por el trabajo llevado a cabo durante cinco años, las acciones de REPLAD – tanto en el corto como en el mediano plazo – deberán proyectarse en torno a:

- los campos de actividad considerados prioritarios por el Programa Regional de Acción y que determinan el ámbito operacional de la Red;
- las temáticas que corresponde atender a la Red para cumplir con su rol de componente operativo del Proyecto Principal de Educación;
- las estrategias definidas para el logro de las metas fijadas para el período 1990-1995 del Segundo Plan Regional de Acción, que permean las actividades y temáticas.

El cruce de estos tres aspectos permite conformar una matriz de operaciones en la cual las actividades – entendidas como el conjunto de tareas u operaciones propias de la entidad REPLAD – se agrupan en tres campos: preparar personal, desarrollar investigaciones, producir materiales, incentivando la aplicación de innovaciones en cada uno. Las temáticas integran los dominios asignados a REPLAD: planificación y administración de programas de educación básica, alfabetización y educación de adultos – en su concepción inicial – extendidos por mandato de PROMEDLAC III a los sistemas de información y a las construcciones escolares. Tanto las actividades como las temáticas son cruzadas por las estrategias. Estas – grandes

lineamientos orientadores de la acción global – permean todo lo que se realice, reflejando la voluntad expresa de los Estados Miembros de vertebrar el Segundo Plan Regional de Acción en torno a un desarrollo concebido para crecer con equidad, superar enfoques aislados y promover el consenso social.

MATRIZ DE INTERACCIONES GENERADAS POR LA ACTIVIDADES, TEMÁTICAS Y ESTRATEGIAS EN EL ÁMBITO DE REPLAD

Temáticas	Campo de actividades		
	Preparación de personal clave	Desarrollo de proyectos de investigación	Producción de materiales
Planificación y Administración de Programas de: <ul style="list-style-type: none"> ● Educación básica ● Alfabetización ● Educación de adultos ● Sistema de información ● Construcciones escolares 	ESTRATEGIAS: <ul style="list-style-type: none"> ● Integración intersectorial ● Desarrollo autogenerado ● Gestión participativa con las bases ● Cooperación horizontal intersectorial ● Acuerdos educativos nacionales 		

2. Actividades, temáticas y estrategias: alcances y cobertura

Los alcances y cobertura de estas actividades, temáticas y estrategias corresponden a los que se indican:

2.1. Campos de actividad

Los campos de la actividad específica de REPLAD son los que se explicitan, con la connotación y alcances que se mencionan:

a. Capacitación de personal clave.

Incluye programas de diversa extensión destinados a ofrecer formación, capacitación y perfeccionamiento al personal que labora en el sector educación – público o privado, formal o no formal – en programas o actividades pertinentes a la acción de REPLAD.

En tal sentido los programas que se formulan en este campo estarán destinados a preparar: a) planificadores, administradores y supervisores de programas de educación básica, alfabetización o educación de adultos para actuar – preferentemente – en el nivel local; b) personal para el desarrollo de investigaciones educacionales en estas áreas temáticas; c) especialistas en informática aplicada a la educación.

Las recomendaciones formuladas para el desarrollo de este campo, señalan la necesidad de:

- fortalecer el carácter profesional y social de este trabajo;
- enfatizar la articulación entre la práctica educativa y comunitaria con la teoría en los programas que se ofrezcan;
- experimentar diversas opciones de educación, utilizando modelos participativos así como enfoques alternativos en su oferta programática.

Adicionalmente corresponde mencionar la necesidad de otorgar a este campo de actividad un sentido multiplicador que permita a quienes se beneficien con estos programas, convertirse en elementos capaces de reproducir en sus lugares de trabajo la preparación recibida.

b. **Proyectos de investigación.**

Este campo de actividades persigue incorporar antecedentes que enriquezcan las capacidades regionales en planificación y administración, proporcionando respuestas sólidas a los problemas acuciantes que afectan a la educación de sus Estados Miembros. Su meta – favorecer la toma de decisiones – debería alcanzar categoría estratégica. Ello implica generar proyectos de investigación/acción que a través de enfoques participativos avancen en tópicos experimentales e innovadores, informando sobre su validez y pertinencia. En esta dimensión se hace necesario incorporar a la investigación un componente formativo que posibilite la preparación de recursos humanos para la actividad mediante un estilo de participación que involucre, estimule y promueva la integración teórico-práctica en las diversas fases del proceso que se lleve a cabo.

Desde otro ángulo debe considerarse que la acción investigadora adquiere facetas enriquecedoras al abordarse interinstitucionalmente y en torno a problemas que tocan a variadas poblaciones. En este aspecto, la experiencia acumulada por diversas instituciones miembros de REPLAD constituye un valioso antecedente que avala la necesidad de persistir en esta modalidad de trabajo cooperativo y de carácter interinstitucional. Si adicionalmente se considera que de esta forma se está dando expresión concreta a la cooperación solidaria entre los organismos que integran la Red, resulta inevitable insistir en la extensión de esta perspectiva en el trabajo de investigación y desarrollo educativo.

c. **Producción de materiales.**

- Como aporte a la difusión del conocimiento

Las actuales demandas – planteadas por los desafíos que imponen los objetivos del Proyecto Principal – en el terreno de los materiales necesarios para enfrentar adecuadamente los programas que se emprendan, requieren un vigoroso esfuerzo de orden cualitativo y cuantitativo en este campo de actividad.

Son varios los problemas que deben abordarse para satisfacer estos requerimientos. Por ejemplo, los programas de preparación de personal clave – quizás

el área con mayor demanda – requieren materiales funcionales a la dinámica que los orienta, caracterizada por su connotación participativa, orientada a poblaciones masivas y por ende heterogéneas, enfrentada mediante estrategias no convencionales y dotada de contenidos que entreguen – a la vez – instrumentos operacionales y perspectivas para aplicarlos. Ello conlleva disponer de materiales que satisfagan estos requerimientos para lo cual será necesario conocer su disponibilidad en el ámbito regional o, de no existir, proceder a su preparación. Similares demandas, en otra especificidad, son planteadas por las necesidades que surgen de las acciones de investigación, de los imperativos de los sistemas de información y de los requerimientos relativos al desarrollo y utilización de la infraestructura escolar.

La meta de este campo también es variada. En su dimensión más amplia debe atenderse la necesidad de fortalecer las capacidades nacionales y la acción regional mediante aportes sustantivos que factibilicen la respuesta oportuna y eficiente tanto coyuntural como futura. En una dimensión más específica, se deberá atender la generación de recursos que:

- permitan apoyar técnica y funcionalmente los programas que se ofrezcan en torno a las temáticas que conforman el campo operacional de la Red;
- hagan posible disponer de recursos técnicos – cuali y cuantitativamente – homologables y confiables, para conocer la situación presente así como la evolución de la realidad educativa – en sus distintos niveles – pertinente a los objetivos, metas y estrategias del Proyecto Principal;
- difundan el conocimiento de las acciones emprendidas en torno a este esfuerzo regional mediante las acciones de la Red, diseminen las innovaciones exitosas procurando su aplicación en otros ámbitos, y generen un sentido de solidaridad regional frente a las situaciones que se requieren superar.

Una acción integrada en este campo, se convierte en un imperativo del presente; en tal sentido, las vinculaciones de REPLAD con otros sistemas informativos y con agencias regionales que coinciden en la esfera de la difusión de materiales y de publicaciones deberán ser privilegiados. Para ello deberán formularse los contactos y eventualmente trabajos o acciones conjuntas con otros Sistemas de Redes – SIRI, REDUC, CARNEID –, así como con otras organizaciones que están laborando en planificación y administración de la educación y constituyen centros productores de materiales de alta calidad – SECAB, SENA, CINTERPLAN, CREFAL –; previas experiencias desarrolladas en la región en materiales de capacitación, son indicativas de su potencialidad y factibilidad.

- Como aporte a la comunicación del quehacer de la Red.

Adicionalmente, al interior de REPLAD, sus instituciones participantes deberán realizar esfuerzos por dar a conocer sus acciones tanto en el nivel nacional como en el regional. Respecto al primero, Argentina y Colombia ya han emprendido este trabajo publicando boletines que satisfacen esta necesidad y constituyen una interesante tribuna para el debate educativo. En el ámbito regional se dispone del espacio destinado a informar sobre las Redes de Cooperación en el Boletín

Informativo del Proyecto Principal, publicación cuatrimestral de amplia circulación en toda la región – en español e inglés, próximamente también en francés – que integra artículos especializados, experiencias educativas, reflexiones y opiniones, así como variada información sobre los progresos alcanzados por los países hacia el logro de las metas del Proyecto Principal.

2.2. Temática y contenidos

La planificación y la administración de programas de enseñanza básica, alfabetización y educación de adultos constituyeron la temática inicial de REPLAD. Su tratamiento abordó preferentemente la gestión, mediante programas de preparación de personal y proyectos de investigación y desarrollo. Otros temas – la economía, la toma de decisiones y las políticas en el sector – fueron estudiados desde la macroperspectiva y con intencionalidad analítica.

Las recomendaciones de los cuerpos consultivos regionales, así como la experiencia acumulada, han señalado la necesidad de incluir como temas los sistemas de información y las construcciones escolares; en cuanto a los contenidos se recomendó otorgar mayor énfasis a la evaluación y a la supervisión.

En torno a los nuevos temas las recomendaciones del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal especificaron como prioridades en relación con las políticas de construcciones escolares, apoyar: i) el desarrollo e intercambio de experiencias sobre aprovechamiento, acondicionamiento, mantención y equipamiento de los locales escolares y no escolares existentes, utilizados en educación preescolar, escolar y de adultos; ii) el diseño de proyectos de autoconstrucción y equipamiento con participación comunitaria y uso de materiales locales y tecnologías apropiadas.

Al considerar los sistemas de información, el Comité recomendó hacer hincapié en la elaboración de indicadores y metodologías para la medición de la calidad de la educación. Esto conlleva, como paso previo, desarrollar esfuerzos conducentes a conocer las necesidades y la capacidad instalada – humana y técnica – en el campo de la informática y la computación, para luego preparar e implementar proyectos específicos. Planificar y administrar con eficiencia estas labores de diagnóstico, así como los proyectos y programas que superen la deficitaria situación vigente, constituye una prioridad que deberá ser asumida por REPLAD.

En torno a los contenidos cuya cobertura debe extenderse – la evaluación y la supervisión – los énfasis puestos en los temas abordados tanto en las acciones de preparación de personal como en los proyectos de investigaciones, destacan – por omisión – a ambos. Específicamente la supervisión no ha tenido presencia concreta en las ofertas programáticas destinadas a capacitar personal, ni tampoco se ha constituido en campo de investigación. Esta paradójica situación requiere ser revertida en la futura programación de la Red, incorporándola tanto en los proyectos de capacitación como en los aportes que se orienten a avanzar en el conocimiento de sus prácticas y desarrollo teórico.

La evaluación, por su parte, requiere ser considerada como un componente esencial de los programas que se ofrezcan al interior de la Red, a la vez que como área de estudio en los programas de capacitación. El Comité Regional Intergubernamental ha explicitado que se hace necesario intensificar y sistematizar los procesos colectivos de examen de las experiencias para diseñar estrategias para su fortalecimiento, extensión y adecuación teniendo en cuenta las peculiaridades propias de una determinada realidad.

2.3. Estrategias para la acción

Como se señalara precedentemente, los lineamientos orientadores para la acción global que se realice en el seno de la Red – estrategias – se ubican en el contexto del Segundo Plan Regional de Acción.

- PROMEDLAC III, en Guatemala, especificó – para el logro de las metas del Proyecto Principal – los marcos estratégicos que aquí se presentan resumidamente:
 - desarrollar acciones integradas que consideren los distintos sectores del desarrollo social y económico, así como la identificación y puesta en marcha de acciones integradoras que coadyuven cualitativamente al desarrollo armonioso del individuo y de su sociedad;
 - fomentar la participación de las comunidades de base, para promover acuerdos de carácter nacional para garantizar la continuidad de las acciones emprendidas;
 - autogenerar un desarrollo que tienda a resolver los problemas socio educativos de las comunidades, contribuye a mejorar la calidad de vida de éstas y tenga como marco de referencia los valores, saberes y comportamiento de sus distintos grupos sociales para garantizar la pertinencia del servicio educativo;
 - adoptar estilos de gestión educativos que posibiliten la participación comunitaria en la adopción de decisiones sobre las orientaciones, contenidos, métodos y criterios de evaluación de los programas educativos;
 - fortalecer sistemas de investigación e información educativa que faciliten la adopción de decisiones políticas apropiadas;
 - articular los esfuerzos entre las diferentes dimensiones de la acción social como condición necesaria para el éxito de los programas, sistematizando la definición de mecanismos adecuados para lograr la intersectorialidad en los programas de emergencia y en los de mediano y largo plazo;
 - realizar acuerdos educativos nacionales que garanticen la continuidad de las acciones destinadas al logro de los objetivos del Proyecto Principal, incluyendo la participación de organismos no gubernamentales, de organizaciones comunitarias y de la población en general, en estos esfuerzos;
 - entender la cooperación horizontal, regional y subregional, entre los gobiernos e instituciones de los países en sus variados campos, modalidades y mecanismos, y apoyada técnica y financieramente por organismos de cooperación subregional, regional e internacional, como la motivación más importante y el eje del Plan Regional de Acción, tanto en su concepción como en su aplicación.

SEGUNDA PARTE. PROPUESTAS PROGRAMATICAS

1. Horizontes previstos

La proyección del trabajo de REPLAD, acotado por los dominios temáticos que la identifican y condicionado por los lineamientos estratégicos recomendados, se operacionaliza a continuación en proyectos y actividades inscritos en las metas de dos amplios cuerpos programáticos: el Segundo Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación y el Proyecto de Plan a Plazo Medio formulado por la Unesco.

1.1. Metas del Segundo Plan Regional de Acción

Resumidamente las metas de esfuerzo regional, que se ubican en el contexto de los dominios temáticos de REPLAD, están referidas a:

- a. el pleno aprovechamiento del potencial institucional existente en la región con miras al logro de los objetivos del Proyecto Principal;
- b. la producción, acopio, difusión e intercambio – intenso y sistemático – de información, de innovaciones, de recursos humanos y técnicos que permitan el conocimiento de experiencias vinculadas con el Proyecto Principal y sus procesos de análisis, a la vez que favorezcan la adecuada adopción de decisiones;
- c. la utilización racional y coordinada de recursos y acciones de diferentes organismos de cooperación técnica y financiera;
- d. la promoción y fortalecimiento de redes educativas nacionales, articuladas regionalmente.

Para el sexenio 1990-1995, se especificaron las siguientes metas:

- insistir en acciones orientadas a mejorar la calidad de los programas de alfabetización y educación básica, teniendo como referencia el carácter sociocultural de dichos programas;
- identificar y movilizar nuevos recursos materiales y financieros con miras a conseguir los objetivos del Proyecto Principal, tanto en el plano nacional como regional;
- capitalizar los acontecimientos conmemorativos del Año Internacional de la Alfabetización con el objeto de fortalecer la acción alfabetizadora en el período anteriormente mencionado.

1.2. Metas del Plan a Plazo Medio de la Unesco

El Plan a Plazo Medio para 1990-1995 – que será sometido a la consideración de la 25 Conferencia General – plantea áreas de programas y proyectos movilizados cuyas metas corresponden y coinciden con los objetivos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe y con las metas del Segundo Plan Regional de Acción en lo que es pertinente integrar las actividades de REPLAD. Este conjunto de orientaciones inspiran también las ideas centrales que serán debatidas en la próxima conferencia Mundial de Educación para todos (Bangkok, 5-9 de marzo de 1990). Se genera de este

modo un espacio propicio para incorporar a la Red a los esfuerzos por buscar alternativas que permitan mejorar el acceso a una educación de calidad.

Proyectos específicos

Se presentan a continuación las propuestas de actividades para el bienio 1990-1991 que ha preparado la Secretaría Coordinadora de REPLAD a partir de las respuestas de las instituciones miembros al priorizar las actividades de la Red, de las demandas planteadas por los países y de la programación regular de la OREALC.

En torno a la capacitación, los proyectos que se postulan consideran dos ámbitos: uno atinente al nivel central de los sistemas educativos y otro relativo al nivel local. Mediante esta estructura resulta posible atender las necesidades de ambos sectores, conciliando sus demandas y procurando enfoques homogéneos frente a problemas y gestiones comunes.

Este conjunto de proyectos deberá ser analizado por las delegaciones participantes y considerar su participación en ellos. Al respecto debe considerarse que no siendo Unesco una fuente de financiamiento, sino una instancia de cooperación técnica, OREALC dispone de una capacidad limitada para concurrir con fondos para la operación de todas las actividades propuestas. De allí que la determinación de prioridades se constituye en el antecedente más válido para asignar apoyo financiero a los requerimientos más urgentes a la vez que para movilizar los recursos institucionales en procura de nuevas fuentes de financiamiento.

Las diferentes propuestas de actividades se han consolidado en cuatro proyectos específicos correspondientes a los campos de acción de la Red que se han mencionado en este trabajo.

Proyecto I. Capacitación de personal clave

Objetivo: contribuir a mejorar la capacidad de gestión en los dominios temáticos de la Red, mediante programas destinados a preparar personal que labore en distintas áreas y niveles de los sistemas formales y no formales del sector educación.

1. *Capacitación para personal del nivel local*

Esta categoría de capacitación se identifica con el ámbito de desempeño de las poblaciones metas: la comunidad local. En tal sentido los participantes corresponden a directores de escuelas o núcleos, responsables de Centros de Alfabetización, administradores de programas locales, planificadores, supervisores, docentes, líderes comunitarios, dirigencia gremial, padres de familia; la vinculación directa de este tipo de participantes con la gestión educativa de base, constituye el elemento común que los caracteriza.

Los temas que se postulan están directamente relacionados con diversos factores incidentes en la calidad del servicio *brindado en las aulas de la unidad* escolar – ya sea ésta una escuela o un programa de alfabetización – considerándolas en el contexto de la realidad comunitaria.

La duración de estas actividades variará en función de sus finalidades entre una semana para seminarios y talleres hasta alrededor de 40 semanas para los cursos de capacitación a distancia.

Los tópicos y lineamientos programáticos esenciales se mencionan a continuación.

1.1. Curso de capacitación en servicio de planificadores y administradores locales

Destinado a directores de núcleos educativos, de escuelas de enseñanza básica, coordinadores de programas de alfabetización y/o de educación de adultos, supervisores o inspectores locales.

Empleará enfoques semipresenciales y podrá utilizar para su oferta: el paquete de materiales preparado por OREALC/SECAB/SENA; o, los materiales preparados por la División de Políticas y Planeamiento de la Educación de la Unesco.

La oferta programática deberá considerar las necesidades nacionales y los requerimientos para implementar los cursos para decidir sobre sus contenidos. Esto podrán utilizar la totalidad de los materiales o unidades seleccionadas de ellos que atiendan tópicos específicos.

1.2. Taller: La participación comunitaria en el Proyecto Principal.

Destinatarios: líderes comunitarios y educacionales del nivel local.

Finalidades: difundir los objetivos del Proyecto Principal; generar estrategias y enfoques que permitan movilizar recursos e incorporar nuevos actores comprometidos con las metas del Proyecto.

1.3. Taller: Información para la toma de decisiones en el nivel local.

Destinatarios: personal que labore en programas formales y no formales del nivel local en educación básica, alfabetización y educación de adultos.

Finalidades: capacitar para la recopilación, tabulación, procesamiento y análisis de la información educativa existente en el nivel local, tanto como insumo para la planificación y como dato para medir la calidad del servicio educacional.

Nota: Esta actividad se ubica en el contexto de la colaboración con el SIRI.

1.4. Seminario-taller: Infraestructura educacional en el nivel local.

Destinatarios: autoridades locales y líderes institucionales comprometidos con el Proyecto Principal de Educación.

Finalidades: comprometer el apoyo comunitario a las necesidades educativas mediante el uso pleno de la capacidad instalada de los inmuebles existentes; capacitar en el aprovechamiento y mantención del equipamiento y la infraestructura educacional; capacitar en la preparación del inventario y catastro de la infraestructura y equipamiento educacional.

1.5. Indicadores de calidad en la educación básica.

Destinatarios: directivos de programas locales, directores de núcleos y de escuelas, maestros.

Finalidades: en el marco de las acciones destinadas a detectar la calidad de la educación estos cursos de capacitación en el uso de los instrumentos y recursos destinados para este fin, a la vez que permitirán validarlos en distintos ámbitos de la región para su adecuación a las diversidades nacionales.

1.6. **Taller operacional: Técnicas de supervisión educacional del proceso instruccional.**

Destinatarios: personal con responsabilidades en la gestión de programas educativos.

Finalidades: revisar y desarrollar guías para manuales de auto-aprendizaje para la gestión de la educación primaria y los alcances asignados a la supervisión del proceso instruccional; recuperar el rol de apoyo técnico a la gestión docente del trabajo supervisor; capacitar en modalidades supervisoras orientadas a superar el desempeño docente en el aula como apoyo al incremento de la calidad del servicio educativo.

1.7. **Autogestión de programas locales de alfabetización.**

Destinatarios: responsables locales de programas de alfabetización, educadores populares, voluntariado.

Finalidad: determinar y difundir técnicas de autogestión destinadas a implementar y conducir programas locales de alfabetización en períodos de crisis, con especial énfasis en la producción de materiales de bajo costo, la utilización de la infraestructura y la capacitación de responsables de estas acciones.

Nota: Esta actividad se inscribe en el contexto del Año Internacional de la Alfabetización, esperándose como producto adicional la elaboración de materiales que difundan regionalmente las experiencias aportadas.

1.8. **Taller piloto: Gestión de la educación con apoyo computacional.**

Destinatarios: supervisores y directores de establecimientos.

Finalidades: capacitar en el uso de programas computacionales para la gestión de establecimientos.

2. **Capacitación para personal del nivel central**

Las poblaciones metas de esta categoría de capacitación se ubican en los niveles de la administración central de los sistemas educativos, sea que correspondan al ámbito nacional o a coberturas geográficas menores. En tal sentido sus participantes pueden ser funcionarios de los Ministerios de Educación, nacionales, provinciales o regionales, de reparticiones autónomas, descentralizadas o desconcentradas, así como de organizaciones no gubernamentales. El elemento común se ubica en relación con la cobertura de las actividades de este personal: los macroniveles administrativos, ya sea en función de su dimensión o de su diversidad.

Su oferta atiende a la necesidad de capacitar en una dimensión que permita el análisis y la reflexión necesarios para dominar la comprensión y la operación de procesos. Se orienta a preparar personal para programas específicos en torno a contenidos bien delimitados.

Los enfoques metodológicos que se empleen privilegiarán el diálogo, la participación y el acopio de experiencias por los capacitandos; las estrategias didácticas combinarán el trabajo a distancia y el apoyo de materiales y tecnologías apropiadas.

Las actividades que se postulan están dirigidas a preparar personal en servicio con responsabilidades en la planificación, administración o supervisión de unidades o programas que implican manejo de recursos – económicos, humanos, materiales –, aplicación de políticas educativas y que dispongan de cierto grado de autonomía en la adopción de decisiones.

Estas actividades, en alguna medida, constituyen una extensión de las que actualmente se ofrecen en la región. Su operación incluye: estrategias semipresenciales, con apoyo de personal de tutoría; empleo de materiales de autoformación con adaptaciones y/o adiciones pertinentes a cada realidad nacional.

2.1. Proyecto Regional de Formación de Formadores en Planificación y Administración de la Educación.

Dirigido a personal de alto nivel de los Ministerios de Educación y de Centros de Educación Superior, este Proyecto está orientado a profundizar en tópicos y temáticas de proyección y categoría estratégica. Implementado y apoyado por metodologías y materiales de frontera, procura favorecer la discusión y el acopio de experiencias por los participantes. Su efecto multiplicador deberá evidenciarse en proyectos y actividades específicas que se constituirán en los productos concretos de esta categoría de capacitación.

La programación de actividades consulta ofrecer cursos regionales durante 1990, 1991 y 1992 – amén del ya realizado – y cursos de nivel nacional.

– II y III Curso Básico Regional.

Este curso, denominado operacionalmente “Seminario-Taller”, es administrado por la secretaría Coordinadora de REPLAD, con apoyo de OREALC y del IIPE. Su concepción lo configura como “ámbito de reflexión y formación para que participantes de contextos diferentes analicen en forma intensiva las problemáticas que afectan a cada país y planteen alternativas de superación.

Concebido para su oferta anual durante cuatro años (1989-1992) está diseñado para atender un total de 100 participantes en este lapso. Complida ya la realización del primer curso regional, sus resultados están siendo evaluados por la OREALC en consulta con quienes concurrieran a su diseño, con representantes institucionales de REPLAD y con los propios participantes. Los resultados de este análisis permitirán decidir sobre el carácter que se otorgue a los restantes cursos, así como las programaciones específicas de éstos.

– Cursos nacionales.

Los cursos básicos nacionales se concibieron como programas de carácter intensivo a través de la concertación entre instituciones de REPLAD que tratan problemas

comunes con enfoques innovadores, utilizando su capacidad docente y de investigación para la búsqueda conjunta de alternativas de solución. Se postuló que sus contenidos temáticos incluyan problemas comunes – planificación macro y micro, administración, educación no formal – así como problemas específicos que afecten a grupos de países.

La planificación inicial consideró atender 100 participantes, en 7 países, durante 1989, 1990 y 1991 con una cobertura global de 300 capacitandos.

En el contexto de estos cursos se presentaron en la Reunión de Madrid, propuestas para su realización correspondientes a instituciones de la Red de Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, México y Venezuela, con diferentes niveles de detalle referentes a sus contenidos, poblaciones, duración y metodologías de trabajo, sin que se adoptaran decisiones al respecto.

De allí entonces que se replanteen estas postulaciones, siendo necesario para ello que las instituciones de REPLAD interesadas en la oferta de estos cursos básicos nacionales hagan llegar a la Secretaría Coordinadora sus propuestas para su estudio de factibilidad, incluyendo los siguientes elementos: a) instituciones patrocinantes pertenecientes a REPLAD; b) objetivos (general(es) y específicos; c) contenidos curriculares, unidades programáticas, estrategias didácticas, carácter y alcances de la evaluación; d) participantes: cantidad y perfil básico; e) docentes; f) responsables de la administración; g) sede, duración, fecha; h) financiamiento; i) otros aspectos relevantes.

2.2 Curso-taller planificación, administración y evaluación de planes educacionales.

Destinado a personal responsable de planificar y/o gestionar programas educacionales de proyección ya sea por su cobertura, nivel o duración en los ámbitos de la enseñanza básica o de los programas de alfabetización y/o educación de adultos. Se consulta su oferta en servicio, utilizando la modalidad semipresencial a distancia y empleando materiales seleccionados de los módulos de autoformación preparados por la División de Políticas y Planeamiento de la Educación de la Unesco, con apoyo tutorial.

Su duración se ha programado en tres meses cubriéndose tres tópicos: a) funciones de la administración de la educación; b) técnicas modernas de la gestión de la educación; c) implementación, seguimiento y evaluación de planes de educación.

2.3 Gestión de programas de supervisión y evaluación instruccional.

Destinatarios: Directores de programas educacionales, supervisores nacionales y regionales, inspectores de zonas

Finalidades: proporcionar técnicas y estrategias destinadas a implementar y gestionar sistemas de supervisión y evaluación en el aula, a nivel de programas educativos, con especial énfasis en la organización y control de estas actividades y la necesaria preparación del personal requerido para su operación.

2.4 Gestión de la educación con apoyo computacional.

Destinatarios: personal de los niveles centrales de los sistemas educativos responsables de la informatización.

Finalidades: capacitar en el uso de sistemas computarizados de información en la administración educacional. Se enfatizará el manejo de programas que permitan informatizar la gestión personal, el presupuesto, las matrículas y el rendimiento escolar.

2.5 Curso: Técnicas básicas de investigación educacional.

Destinatarios: personal de los Ministerios, Oficinas regionales e instituciones formadoras de docentes.

Finalidades: capacitar en el diseño de investigaciones, preparar instrumentos para la obtención de datos, su procesamiento, análisis e interpretación.

El enfoque deberá incluir perspectivas cuantitativas y cualitativas a la vez su tratamiento participativo, sobre la base de materiales de capacitación a distancia preparados en el marco de las actividades de la Red REPLAD.

2.6 Curso-taller: Planificación y gestión de programas de alfabetización a mediano plazo.

Inscrito en las acciones del Año Internacional de la Alfabetización, este curso-taller considerará los resultados y recomendaciones del "Seminario Regional sobre políticas educacionales y estrategias para superar el analfabetismo en el período 1990-2000" que REDALF desarrollará en Managua a fines de 1989. A partir de sus resultados se diseñarán estos cursos-talleres que se ofrecerán en los países que están privilegiando las acciones destinadas a erradicar el analfabetismo.

Se espera que como producto se generen materiales de capacitación que puedan ser aprovechados regionalmente en una dimensión multiplicadora de este curso-taller.

Proyecto II. Estudios, investigación y desarrollo

– Objetivos:

Contribuir al incremento de las capacidades regionales y nacionales en planificación y administración de programas educacionales mediante actividades que permitan identificar y caracterizar sus problemas a la vez que proponer alternativas de solución que faciliten adoptar decisiones viables y pertinentes.

– Orientaciones y contenidos prioritarios:

Tanto las sugerencias planteadas para el quahacer del Plan Regional de Acción, como la experiencia derivada del trabajo de la Red, las demandas planteadas por los Estados Miembros y el desarrollo de las disciplinas, recomiendan considerar como prioritarios los lineamientos orientadores y las áreas que se indican, en el desarrollo de los trabajos que se emprendan: a) enfrentarse mancomunadamente no sólo al interior de la Red mediante el trabajo cooperativo de sus instituciones miembros, sino que – además – en el más amplio contexto de otras redes como REDALF y PICPEMCE, asumiendo integradamente acciones en las que se comparten temáticas y ámbitos operativos; b) priorizar el tratamiento de los siguientes contenidos: I) calidad de la educación, II) procesos de descentralización y desconcentración, III) aplicación de la informática en la gestión educacional, IV) teoría y práctica de la planificación y administración de la educación, V) evaluación de programas educativos.

– Temática

1. Estudio de caso: Experiencias nacionales en descentralización y/o desconcentración de los sistemas educativos.

Se procura desarrollar un estudio analítico-descriptivo que aporte experiencias identificando aspectos conceptuales conformadores de la orientación de estos procesos, ámbitos y dimensiones del fenómeno, inserción de éste en sector estatal, estructuras administrativas generadas, sistemas de comunicaciones, problemas detectados.

2. Indicadores de la calidad del servicio educativo.

Considerando el aula como unidad de análisis, se requieren estudios que conduzcan a obtener y validar indicadores válidos para determinar y medir la calidad del proceso educativo, ya sea en su organización interna – calendarización, horarios, sistemas de promoción y evaluación – o en su gestión institucional-cogestión, autogestión, participación comunitaria –. Del mismo modo se requieren antecedentes que informen desagregadamente sobre la incidencia de factores asociados con la calidad de la educación tales como las características de la infraestructura educacional, los niveles de preparación del cuerpo docente y sus necesidades de perfeccionamiento, la disponibilidad y requerimientos de materiales de apoyo, la asistencialidad a grupos poblacionales en estado de pobreza crítica, así como otros de similar naturaleza. La metodología deberá superar el enfoque meramente descriptivo, avanzando en la búsqueda de factores asociados con la calidad de la educación mediante el estudio de correlaciones y procurando avanzar en la determinación de causas probables.

3. Aplicación de la informática en la gestión educacional.

Diversos estudios e investigaciones son requeridos en este campo; principalmente en cuanto: I) el estado del arte en su relación con la disponibilidad tanto de recursos humanos y las necesidades de capacitación, como de las dotaciones y requerimientos materiales; II) diseñar y preparar actividades para informatizar la administración de

los sistemas educacionales y para incorporar la aplicación del computador en el proceso educativo a nivel de aula; III) desarrollar sistemas de información educacional al interior de las estructuras administrativas que permitan operar regímenes eficientes de control de personal, operación de remuneraciones, registros escolares, generar bancos de datos, llevar existencias, realizar proyecciones y simulaciones, apoyar la investigación etc.

4. Teoría y práctica de la planificación y administración en educación.

Se hace necesario desarrollar un cuerpo de trabajos que incorpore antecedentes sobre experiencias, innovaciones y avances en conocimientos de frontera sobre estas especialidades.

En tal sentido se requieren estudios que ilustren y difunda el saber acumulado y las metodologías disponibles respecto a: I) experiencias en microplanificación; II) roles – reales o ideales – de los directores de centros educativos; III) técnicas de supervisión educativa; IV) preparación de cartas – mapas – escolares; V) uso pleno de las plantas físicas; VI) la función personal en los servicios educativos; VII) gestión presupuestaria; VIII) registro de la información; IX) administración del currículo.

5. Evaluación de programas educativos.

Los estudios y trabajos en este tema aportarán antecedentes que permitan determinar el mérito y/o el impacto de los programas educativos que se implementen en el ámbito de la región y el contexto de los objetivos del Proyecto Principal.

Desde esta perspectiva se requieren aportes que señalen criterios evaluativos, que posibiliten sistematizar la valoración de lo esencial y de lo formal de las acciones educativas, que ilustren sobre su efecto e impacto en las poblaciones meta, que identifiquen los factores asociados con su éxito o fracaso, así como aportar diversos antecedentes que permitan decidir sobre la mantención, cambio o suspensión de los esfuerzos que se emprendan.

En tal sentido se necesitan metodologías que incluyan el análisis de los diversos elementos componentes de una actividad dada: sus actores, procesos, productos, objetivos y metas, implementación y otros aspectos que ilustren la dinámica generada en la operación y permitan determinar la incidencia e interdependencia de cada uno. Entre otros, se requieren estudios teóricos y prácticos sobre: I) evaluación de materiales para acciones de capacitación; II) productos e impactos de programas educativos; III) metodologías cualitativas y cuantitativas apropiadas; IV) aspectos evaluables de un centro educativo.

6. Estudios sobre uso óptimo de recursos financieros y materiales.

Tres estudios de caso para determinar el modo de aprovechar al máximo los recursos financieros y materiales disponibles para la educación.

7. Eventos considerados.

En el contexto de este Proyecto se postula convocar a reuniones o consultas regionales con participación de especialistas y personal decisor, para abocarse al estudio y análisis de la problemática educativa en aspectos específicos, al diseño de estrategias conducentes al logro de las metas, a la configuración de otras acciones generadas por la dinámica operacional de la Red. Los resultados y logros de estos eventos constituirán insumos para la oferta de las acciones que se han propuesto en este proyecto de programación. Con carácter tentativo se han programado los siguientes eventos:

- Dimensiones y enfoques para el análisis de la calidad de la educación.

Objetivos: analizar diversas perspectivas para el examen de la calidad del servicio educativo, considerando sus contextos y ámbitos. Identificar factores, estrategias y procedimientos que, a nivel de la unidad educativa, contribuyan a superar los déficits cualitativos que deterioran los esfuerzos nacionales en la educación básica de la región.

Carácter, duración, ámbitos, época: se postula un seminario-taller regional de alto nivel que consolide los resultados de talleres subregionales destinado al análisis de la misma temática en contextos más específicos.

Los encuentros subregionales se desarrollarían entre junio/julio de 1990 y sus resultados constituirán insumos para el Seminario-Taller Regional que se celebraría en octubre/noviembre de 1990; duración: 5 días cada taller.

Participantes: especialistas en el tema, responsables de programas y directores de establecimientos seleccionados, oficiales y no gubernamentales.

- Estrategias operativas para implementar esquemas participativos en la planificación de la educación local.

Objetivos: considerar y analizar enfoques alternativos que faciliten a planificadores y administradores incorporar en el estudio y práctica de la problemática educativa a diversos actores de la comunidad local, comprometiéndolos con sus resultados.

Carácter, duración, época, participantes: reunión regional, cinco días de duración, con participación de especialistas y responsables de organismos con poder de decisión en la formulación y aplicación de programas educativos tanto oficiales como no gubernamentales.

Realización tentativa: segundo semestre de 1990.

- Evaluación de proyectos educativos.

Objetivos: diseñar propuestas para la evaluación, tanto cualitativa como cuantitativa de los programas, proyectos y actividades ofrecidas – nacional y regionalmente – en el marco del Proyecto Principal de Educación.

Carácter, época, duración, participantes: Consulta técnica Regional, primer semestre de 1991, cinco días, considerando a especialistas, directores de proyectos nacionales de políticas educativas.

Proyecto III. Producción, difusión e intercambio de materiales de información

– **Objetivos:**

Generar materiales que apoyen el desarrollo de las actividades de la Red y favorezcan la consolidación del Sistema Regional de Información.

– **Actividades.**

1. **Preparación de materiales de apoyo para los programas de capacitación.**

Desarrollo de materiales gráficos, de audio y audio-visuales para su utilización en las acciones destinadas a capacitar personal para la planificación y administración de programas educativos.

Se inscriben en este tipo de actividades la creación, adaptación y ajuste de materiales que apoyan la oferta de diferentes enfoques metodológicos – presenciales, semipresenciales o a distancia – e incluyan contenidos innovadores, didácticamente estructurados y atractivos en su diseño gráfico.

2. **Preparación de materiales de divulgación.**

Se postula desarrollar trabajos que difundan el conocimiento del Proyecto Principal, ilustren las actividades desarrolladas por la Red y sus instituciones y permitan enriquecer el conocimiento en las áreas de dominio temático que competen a REPLAD.

Corresponden a este ámbito las siguientes publicaciones: I) Resúmenes Analíticos de REPLAD; II) Boletín del Proyecto Principal; III) Boletines Informativos Nacionales.

3. **Creación de bibliotecas de programas.**

Diseminación y evaluación de programas de gestión asistida por computación. Creación de bibliotecas de programas como puntos de intercambio de materiales.

4. **Sistemas de información.**

Desarrollo de acciones integradas con el SIRI, destinados a diseñar, implementar y operar procedimientos que permitan actualizar la información estadística; diseñar

recursos para el acopio, registro y uso de los datos; constituir centros nacionales de documentación e información, capacitar personal – en distintos niveles operativos – que desarrolle estas actividades.

Las eventuales acciones específicas que se programen pueden insertarse en algunos de los proyectos consultados para su operación integrada entre SIRI y REPLAD, con la colaboración del ICI: preparación de un manual para el Sistema de Información en Administración; uso de la información en las decisiones; información para la investigación en equipamiento educacional.

Proyecto IV. Cooperación horizontal

– Alcances.

La cooperación horizontal, entendida como expresión de solidaridad y mancomunidad de esfuerzos hacia el logro de objetivos comunes, tiene como ámbito tanto el nivel regional, subregional, como nacional. En tal sentido se constituye en “la motivación más importante y el eje principal del Plan Regional de Acción, tanto en su concepción como en su aplicación”. De allí también que corresponde fortalecer sus mecanismos coordinando los esfuerzos de los organismos adheridos a REPLAD y los de éstos con las autoridades nacionales.

– Modalidades para la acción.

En el contexto de los campos de actividad de la Red, la cooperación horizontal se concibe como un componente transversal que los atraviesa penetrando en ellos mediante diversas modalidades tales como:

● Pasantías.

Destinadas a ampliar la capacidad operativa de profesionales y técnicos de las instituciones vinculadas a la Red, a través de visitas programadas para conocer experiencias e innovaciones a la vez que para participar en proyectos cooperativos interinstitucionales.

● Intercambio de especialistas.

Orientadas a fortalecer las capacidades institucionales mediante el apoyo técnico de profesionales que dicten cursos, participen en el análisis de temas de su especialización, ofrezcan orientaciones y, en general, contribuya solidariamente a superar la calidad de la prestación educativa.

● Asesoría interinstitucional.

Expresada en acciones programáticas de asistencia técnica interinstitucional, mediante las cuales se convienen apoyos específicos en torno a dominios, temas o contenidos que requieren ser desarrollados cooperativamente para su adecuada operación.

RESUMEN DE PROYECTOS Y ACTIVIDADES

Proyecto I. Capacitación de personal clave

Actividades

- Capacitación en servicio de planificadores y administradores.
 - La participación comunitaria en el Proyecto Principal.
 - Información para la toma de decisiones en el nivel local.
 - Infraestructura educacional en el nivel local.
 - Indicadores de calidad en la educación básica.
 - Técnicas de supervisión del proceso instruccional.
 - Augestión de programas locales de alfabetización.
 - Gestión de la educación con apoyo computacional.

- Capacitación para personal del nivel central.
 - Cursos básicos regionales de formación de formadores (II y III).
 - Cursos básicos nacionales de formación de formadores.
 - Planificación, administración y evaluación de planes educacionales.
 - Gestión de programas de supervisión y evaluación instruccional.
 - Gestión de la educación con apoyo computacional.
 - Técnicas básicas de investigación educacional.
 - Planificación y gestión de programas de alfabetización a mediano plazo.

Proyecto II. Estudios, investigación y desarrollo

Temas

- Experiencias nacionales en descentralización y/o desconcentración de sistemas educativos.
- Indicadores de la calidad del servicio educativo.
- Aplicación de la informática en la gestión educacional.
- Teoría y práctica de la planificación y administración en educación.
- Evaluación de programas educativos.
- Reuniones: Seminario-taller regional "Dimensiones y enfoques para el análisis de la calidad de la educación"; Reunión regional "Estrategias operativas para implementar esquemas participativos en la planificación y gestión de la educación local"; Consulta técnica regional "Evaluación de programas educativos".

Proyecto III. Producción, difusión e intercambio de información

Actividades

- Preparación de materiales de apoyo para programas de capacitación.

- Preparación de materiales de divulgación.
- Sistemas de información.

Proyecto IV. Cooperación horizontal

Actividades

- Pasantías interinstitucionales, regionales y nacionales.
- Intercambio de especialistas.
- Asesoría interinstitucional.

