



Marco Conceptual de Sistemas de Evaluación de Habilidades Cognitivas, Características y Habilidades Sociales y Personales, y Mecanismos de Rendición de Cuentas a Nivel Escolar

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres).

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Estimadas y estimados:

Desde la Agencia de Calidad de la Educación evaluamos y orientamos a las comunidades escolares para movilizar acciones de mejora a partir del análisis de resultados. Por eso, estamos comprometidos con aportar un sistema de evaluaciones que entregue una visión más integral sobre el proceso escolar y que colabore en mejorar la calidad y la equidad de la educación de todos los niños, niñas y jóvenes del país.

Para lograr esto es de gran importancia contar con referentes de experiencias internacionales donde se hayan definido sistemas de evaluación que entreguen información que esté puesta al servicio de los aprendizajes y de la mejora continua. Es esencial que conozcamos, comprendamos y analicemos estos casos internacionales, para que podamos reflexionar sobre cómo nos encontramos en ese contexto, qué estamos haciendo bien, qué podemos mejorar y cuáles son nuestros desafíos.

Sabemos que la evaluación es útil cuando sus resultados son utilizados e incorporados al proceso educativo, retroalimentando las prácticas pedagógicas y directivas, y es ahí donde están nuestros desafíos; transformar los resultados en orientaciones útiles para el mejoramiento de la calidad, fortalecer las capacidades de autoevaluación de las escuelas, avanzar hacia un sistema de evaluación que incorpore calidad desde la perspectiva integral, diversificar la orientación a partir de los resultados, integrar las distintas realidades escolares en la evaluación y complementar el diagnóstico interno y externo para retroalimentar el Plan de Mejoramiento Educativo. Focalizando nuestras acciones en estos desafíos, estaremos contribuyendo a la formación y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes.

Los casos analizados en este documento nos muestran que no es que exista una receta única para evaluar los conocimientos de los estudiantes, sino que por el contrario, cada país ha buscado una fórmula diferente para cumplir con la función de recolectar la información que se considera necesaria, y poner esta información al servicio de las escuelas, para avanzar en la obtención de aprendizajes de mejor calidad.

Esperamos que la información que ponemos a su disposición en este informe sea un aporte para el análisis y debate sobre la evaluación de aprendizajes, y de las características y habilidades sociales y personales, y así contribuir al desafío que como país tenemos de avanzar hacia una educación de calidad, con equidad, para todos los niños, niñas y jóvenes del país.

Atentamente,



Carlos Henríquez Calderón
Secretario Ejecutivo

Índice

Introducción	6
Mecanismos de evaluación de aspectos cognitivos	7
Organizaciones no gubernamentales	7
Annual Status Education Report (ASER) Centre - India	7
Programme for International Student Assessment (PISA) - Organización de Cooperación y Desarrollo Económico	13
Sistemas de Evaluación en Política Pública Nacional	17
Inglaterra	17
Australia	22
Noruega	25
Singapur	29
Nueva Zelanda	32
Finlandia	36
Esquemas de evaluación de características y habilidades sociales y personales	39
Organizaciones no gubernamentales	40
Red de escuelas KIPP (Estados Unidos)	40
eVIVA (Reino Unido)	42
Esquemas nacionales de evaluación de características y habilidades sociales y personales	44
Australia	44
Singapur	46
Esquemas de responsabilización y rendición de cuentas de establecimientos	49
Kentucky	51
Nueva York	53
Texas	55
Vermont	57
Síntesis final	59
Bibliografía	60

Anexos	64
Anexo N° 1: Herramientas de encuesta ASER	64
Anexo N° 2: Focos de pruebas PISA 2000-2015	68
Anexo N° 3: Asignaturas de las pruebas GCSE	68
Anexo N° 4: Mapa de caminos en educación en Singapur	70
Anexo N° 5: Ejemplo de planilla de evaluación de escuelas KIPP	71
Anexo N° 6: Listado de asignaturas evaluadas por SACE	72
Anexo N° 7: Componentes de Project Work y sus ponderaciones	73
Anexo N° 8: Ejemplo de School Report Cards	74

Introducción

Los diversos sistemas educacionales están compuestos por intrincadas redes que conjugan una serie de elementos que, en su totalidad, apuntan a hacer estos sistemas más articulados y funcionales, con el objetivo de entregar las condiciones necesarias para que los estudiantes cuenten con las mejores oportunidades posibles para lograr aprendizajes de calidad.

Una parte fundamental de estas redes la constituyen los diferentes esquemas de evaluación, ya sean gubernamentales o impulsados por instituciones privadas. Su función es monitorear constantemente la calidad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, ya sea en aspectos cognitivos o bien en habilidades que han sido denominadas como no-cognitivas, que corresponden a las características y habilidades sociales y personales que también son desarrolladas durante la etapa escolar. Las estructuras de estos diferentes esquemas de evaluación actúan como un reflejo de las prioridades a nivel nacional sobre qué es lo que se considera educación de calidad y cuáles son las mejores herramientas para medirla.

Este documento entrega luces sobre cómo han sido las experiencias de países que han pasado por procesos similares al nuestro en términos de la definición de sus sistemas de evaluación de calidad de la educación. Esta revisión debe ser hecha tanto analizando los antecedentes que han llevado a determinar sus características, como los resultados que han sido obtenidos en términos de su funcionamiento, la recepción que han tenido en los establecimientos, y las reacciones asociadas que han existido, tanto desde la sociedad como del sector académico y de las políticas públicas.

El documento que se presenta a continuación contiene una revisión documental de diversos esquemas de evaluación que operan a nivel nacional, o estatal en algunos casos, que evalúan tanto habilidades cognitivas como características sociales y personales. La elección de los casos fue determinada por la variedad de enfoques que existen en evaluación, intentando que los ejemplos que aquí se muestran sean un reflejo de las diferentes estructuras de prioridades que han operado en la definición de estos.

La estructura de este documento es la siguiente: la primera sección presenta ocho experiencias de evaluación de aspectos cognitivos, dos no gubernamentales y seis experiencias impulsadas por gobiernos nacionales. La segunda sección presenta cuatro experiencias de evaluación de características sociales y personales, dos de experiencias no gubernamentales: el caso de Australia, que es especificado para cada estado, ya que los esquemas operan independientemente, y el caso de Singapur. La tercera parte de este documento muestra cuatro ejemplos de esquemas que se han articulado para lograr que las escuelas se hagan responsables de los resultados que obtienen. Estos esquemas de responsabilización corresponden a cuatro estados de Estados Unidos, los que han diseñado programas que difieren considerablemente entre ellos en cuanto a los actores responsables de los resultados y a las consecuencias asociadas.

Mecanismos de evaluación de aspectos cognitivos

Organizaciones no gubernamentales

Annual Status Education Report (ASER) Centre - India

(ASER, 2015a, 2015b; Department of School Education and Literacy, 2013, 2015a, 2015b; Pritchett, 2015)

Contexto

El sistema educacional indio consiste en doce años de escolaridad, que se dividen en cuatro etapas: una etapa primaria de 5 años de duración; una etapa de alta primaria, de 3 años; una etapa secundaria, de 2 años, y finalmente una etapa llamada la alta secundaria, o etapa "+2", de dos años. A partir del año 2010, con la promulgación del Acta sobre el Derecho de los Niños a Educación Gratuita y Obligatoria (RTE Act), en ese país esta se reconoce como un derecho fundamental de los niños entre 6 y 14 años de edad: educación a tiempo completo y libre de cualquier tipo de costo para las familias.

A pesar de que allí la educación es un derecho y se puede acceder a ella gratuitamente, el gobierno no ha podido asegurar la implementación completa de esta Acta. A nivel federal se han hecho grandes esfuerzos por impulsar la participación en educación primaria (nivel en el que el Estado es el proveedor de más del 80% de los establecimientos), con medidas que han incluido, por ejemplo, la prohibición del trabajo infantil, la cual ha sido difícil de monitorear dadas las características del territorio y las disparidades económicas que existen entre sectores.

En términos de la estructura institucional del sistema educativo, el principal organismo regulador es el Departamento de Educación Escolar y Alfabetización, dependiente del Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos. Otro organismo que juega un rol importante es el Consejo Nacional de Investigación Educativa (NCERT), encargado de la definición del currículo, que provee apoyo y asistencia técnica a los establecimientos y supervisa la implementación de políticas públicas. Dado el sistema federal de organización gubernamental en India, también existen organismos a nivel estatal que determinan elementos a nivel local, tales como las Juntas Estatales (generalmente una por Estado).

A nivel de diagnóstico, existe una noción bastante generalizada de que dada la escasez de recursos y una falta de voluntad política, que ya es una característica inherente al sistema, el sector escolar sufre de enormes problemas que deben ser solucionados, entre los que se encuentran las bajas proporciones de profesionales por alumnos en las salas de clases, la falta de infraestructura y los bajos niveles de entrenamiento profesional de los docentes (ASER, 2015b).

Antecedentes

Pratham, organización que contiene al ASER Centre, es una de las mayores organizaciones no gubernamentales trabajando en educación en India, cuya misión es que “todos los niños estén en la escuela, y aprendiendo bien”.

A nivel nacional, el nacimiento de ASER se vio facilitado por el cambio de gobierno experimentado en la primera década del siglo XXI, en el que la nueva administración enfatizó su interés en analizar resultados obtenidos en los diversos ámbitos de provisión gubernamental. Sin embargo, casi ningún ministerio ha podido hacerse cargo internamente de la generación de informes anuales de resultados, lo que no ha sido la excepción en el caso del Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos. Bajo este contexto, Pratham tomó la decisión de generar un informe anual que reporte los resultados obtenidos en el sistema educativo, con el objetivo de impulsar el discurso público hacia la focalización en resultados de aprendizaje y no sólo en los insumos necesarios para asegurar la provisión de educación.

El diagnóstico de la organización, tras diez años de trabajo en diferentes sectores del país, es que las preocupaciones del gobierno central y sus subsidiarios están principalmente focalizadas en los problemas asociados a los “insumos” que se deben entregar al sistema educacional para asegurar la provisión de educación (por ejemplo el aseguramiento del acceso, infraestructura, etc.). Esto habría llevado a que, a nivel nacional, el debate sobre la calidad y el nivel de los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren en su paso por el sistema escolar, pase a segundo plano.

En consecuencia de lo expuesto en el párrafo anterior, no existe un acuerdo a nivel nacional en términos de las metas de aprendizaje que se esperan de los niños, o de cómo estas metas debiesen ser medidas. Sin embargo, mediciones externas han demostrado que el esfuerzo del gobierno central por asegurar la provisión de educación para los niños del país ha dado frutos. Se estima que en la mayoría de los estados, más del 90% de los niños de 6 a 14 años está matriculado en un establecimiento educacional.

En su trabajo en las comunidades, los voluntarios de Pratham se han encontrado con que una cantidad sorprendente de estudiantes matriculados en educación primaria no logran ejecutar tareas básicas en lectura y aritmética. Frente a esta situación, el centro decidió que era necesario buscar una manera de acelerar el aprendizaje de los niños, para que estos tuvieran la oportunidad de egresar de la educación primaria con los conocimientos y habilidades necesarios.

Encuesta y Reportes ASER

La premisa fundamental bajo la que nace el ASER Centre es que el hecho de que los niños asistan o no a la escuela es considerado un fenómeno “visible”, en tanto los padres, las comunidades y el público en general, puede observar si es que un niño está asistiendo a la escuela o no. Por el contrario, lo que sucede dentro de la escuela es “invisible” al público, y asumir que si un niño está asistiendo significa que este está aprendiendo, no es necesariamente cierto.

La iniciativa impulsada por el ASER Centre es la mayor encuesta de hogares que existe en India, y una de las pocas, cuyo objeto de estudio son los aprendizajes de los niños del país. Durante la realización de la encuesta se levantan datos de una muestra representativa de niños de cada estado y de cada distrito rural en India (en promedio se encuestan alrededor de 650.000 niños en 16.000 pueblos). La encuesta consiste en registrar si es que los niños entre edades 5 a 16 están matriculados en algún establecimiento educacional, y posteriormente se les evalúa oralmente en habilidades de lectura básica y aritmética.

Como el objetivo es evaluar habilidades básicas, el instrumento con el que se mide es el mismo para diferentes edades. Una vez que todos los niños seleccionados en el pueblo son evaluados, se convoca a una reunión con todos los habitantes del pueblo, en la que se discuten los resultados. En localidades donde se ha aplicado la encuesta anteriormente, los voluntarios del ASER Centre han reportado que los habitantes comentan que antes de la aplicación de la encuesta no habían tenido conversaciones sobre los resultados de sus niños. Una vez visibilizado este problema, la premisa del ASER Centre fue que el paso siguiente es la toma de medidas para mejorar.

La decisión de formular el levantamiento de información como una encuesta de hogares corresponde a un conjunto de razones relacionadas con las características de los niños indios, en relación a su participación en el sistema escolar. En países desarrollados, la evaluación de aprendizajes es facilitada por el hecho de que generalmente todos los niños están inscritos en algún establecimiento, y que todos los establecimientos están registrados y/o dependen de alguna autoridad local u otro tipo de jurisdicción.

El listado universal de establecimientos incluye el listado de estudiantes y se pueden crear muestras representativas a partir de esa información, ya sea por edad, grado cursado o de otra variable de interés. Sin embargo, en los países como India, en vías de desarrollo, muchos de estos criterios mínimos no se pueden dar por seguros, por lo que no es posible crear muestras que aseguren ser representativas de la realidad de los niños indios.

Algunos problemas específicos que explican la complicación del caso indio son: (1) no existen mediciones confiables y sistemáticas de asistencia escolar. Dejar fuera a los que no asisten sería probablemente dejar fuera a los con peores resultados; (2) aun cuando la proporción de niños no matriculados es pequeña, estos deben ser considerados en la muestra porque pueden representar a niños que (a) nunca han estado matriculados, o (b) desertores, lo cual permitiría obtener información sobre ellos para así guiar la creación de programas de “segunda oportunidad” para los que no han podido mantenerse el sistema escolar; (3) los niños asisten a diferentes tipos de escuelas, muchas de las cuales no son reconocidas por el gobierno, y por lo tanto no están incluidas en las listas oficiales. En síntesis, para evaluar una muestra que sea representativa de todos los niños de India, todos los niños deben ser incluidos en el

levantamiento de información, lo que en el contexto indio significa que la muestra debe ser elaborada con información relativa a los hogares, y no a la matrícula escolar.

La aplicación de esta encuesta tiene un formato específico, que corresponde principalmente a las características del territorio y la población india. Alrededor del mundo, la mayoría de las evaluaciones de aprendizajes son realizadas en un formato de prueba de lápiz y papel que se aplica a grupos de estudiantes, generalmente en el contexto de la escuela. Sin embargo, esta metodología no es viable si es que el niño evaluado está recién en las primeras etapas de escritura, o si tiene alta dificultad para lograrlo, ya que se requiere que el niño lea y comprenda las instrucciones y luego lleve a cabo las tareas encomendadas. Lo anterior es difícil de asegurar en el contexto en que se aplica esta encuesta. Por esto, las habilidades de lectura temprana son evaluadas en un formato de uno-a-uno y de manera oral. Esta modificación permite minimizar las demandas de lectura de parte de los niños. Las tareas que evalúan habilidades en aritmética también fueron diseñadas para ser implementadas de manera individual y oral.

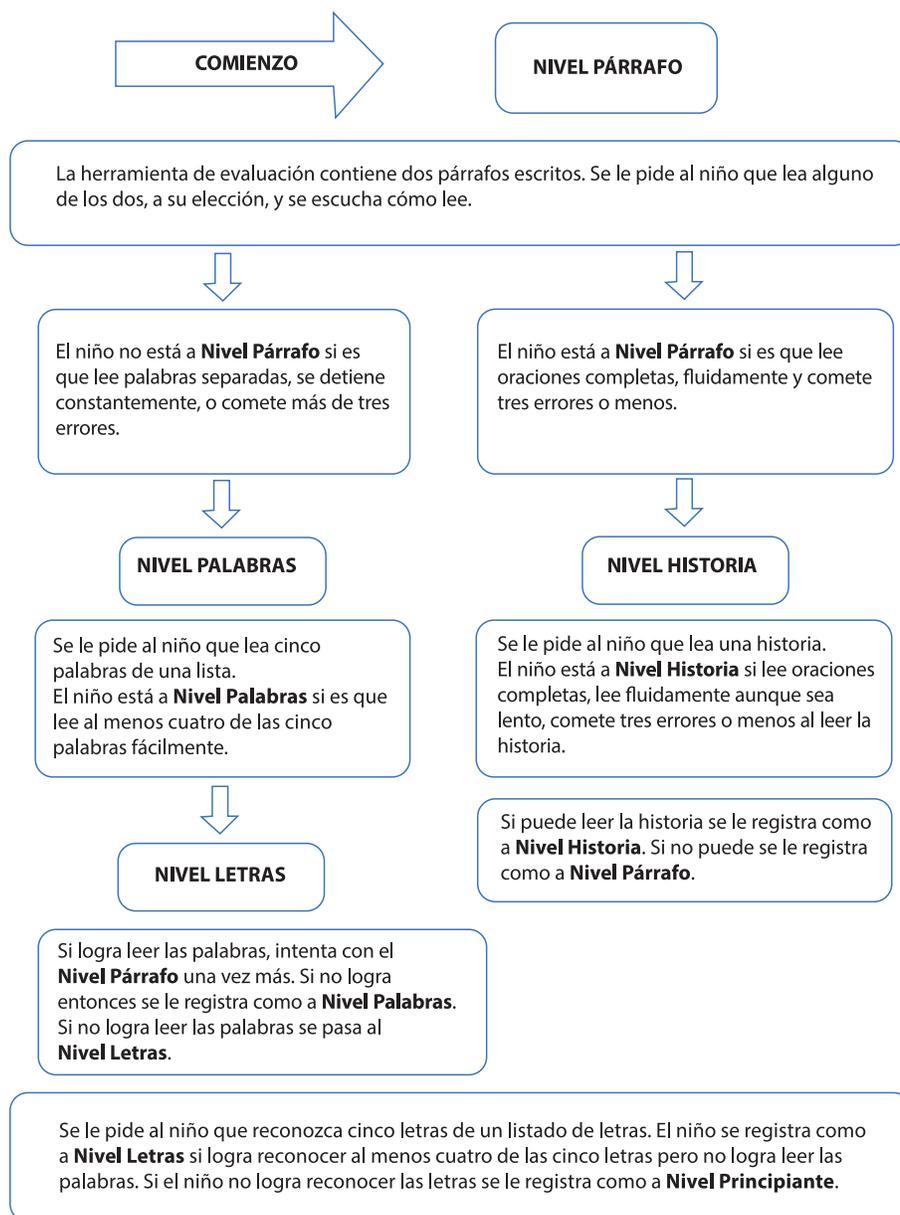
La encuesta es aplicada en cada pueblo durante dos días por un equipo de dos voluntarios, que operan bajo el siguiente procedimiento:

1. La pareja de voluntarios llega al pueblo, donde se contactan con el jefe del pueblo (sarapanch), le explican lo que es ASER y solicitan permiso para encuestar a la aldea.
2. Se dibuja un mapa de la aldea con ayuda de los residentes y se hace un registro de los servicios básicos presentes o ausentes en la aldea (escuelas, bancos, etc.).
3. De haber, los voluntarios van a la escuela pública y se contactan con el director para explicar lo que es ASER, piden permiso para observar la escuela, y registran información sobre esta (principalmente sobre el cumplimiento con normas).
4. Se seleccionan aleatoriamente veinte hogares para encuestar.
5. En cada hogar seleccionado, se registra información sobre la matrícula de niños en las escuelas de la aldea, se evalúan sus habilidades de lectura y aritmética usando los instrumentos de ASER, y se registra información sobre el hogar.

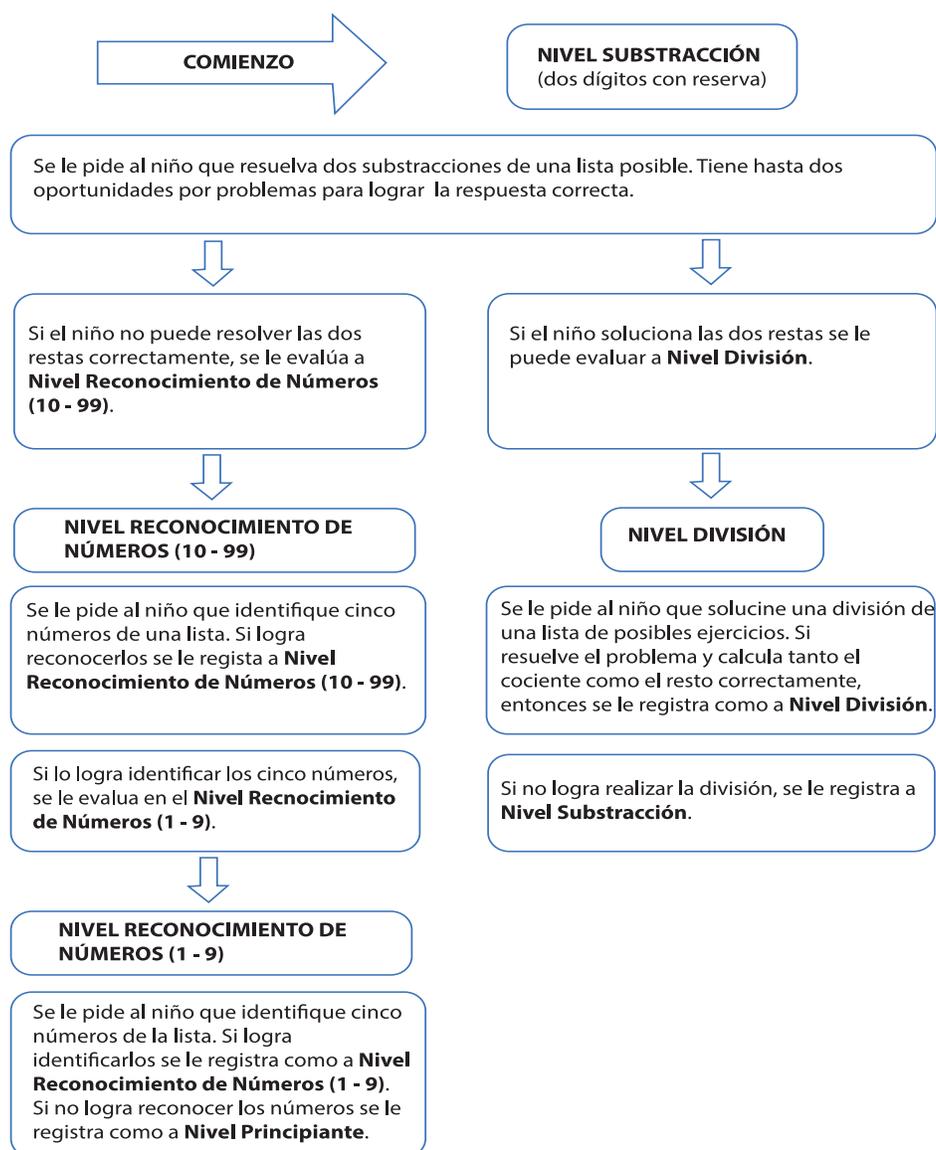
Las fichas que deben ser completadas en cada uno de estos pasos pueden ser vistas en el anexo¹. Estas fichas están disponibles tanto en inglés como en hindi, para que los encuestadores las completen en el idioma que más les acomode.

La evaluación de lectura se puede realizar tanto en inglés como en hindi y se divide en 4 niveles. El proceso comienza evaluando un nivel intermedio de habilidades, y se avanza o retrocede en los niveles de acuerdo a lo que se va observando durante la aplicación según el siguiente esquema:

1 Ver anexo 1 para ejemplos de las fichas a rellenar en cada etapa.



Para la evaluación de habilidades. Aritméticas, la herramienta sigue un flujo similar al presentado para la evaluación de lectura, partiendo por una habilidad intermedia y clasificando a los niños según sus avances a partir de esa etapa:



Resultados

Luego de los primeros diez años de implementación de la encuesta del ASER Centre, los resultados han sido evaluados como positivos, en cuanto se ha logrado cambiar la mirada a nivel nacional, relevando la importancia de la discusión sobre la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Luego de cada aplicación de la encuesta, el ASER Centre publica resultados nacionales y a nivel regional y de distrito con todos los indicadores levantados durante el desarrollo de la encuesta.

Estos informes son públicos y libres para su descarga desde el sitio web del centro. Con esta visibilización de los resultados se ha logrado que la baja información sobre los aprendizajes ya no sea considerada como una característica propia del sistema, sino que se le considera un problema a remediar. Esto se ha logrado cumpliendo con tres pasos fundamentales: (1) se ha generado un diagnóstico certero y específico sobre el estado de los aprendizajes de los niños, que no existía antes de la implementación de la encuesta; (2) se ha convencido al público que el mal estado de los aprendizajes de sus niños no es una condición inevitable, y se han comenzado a plantear soluciones concretas; y (3) se ha logrado que la discusión sobre soluciones no se haya orientado a generar más de lo que ya existe: políticas de insumos para las escuelas, sino que se apunten a buscar maneras para mejorar los aprendizajes de los niños y aprovechar significativamente el tiempo que estos pasan en las escuelas.

Programme for International Student Assessment (PISA) – Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (Baird et al., 2011; Froese–Germain, 2010; OCDE, 2009, 2010, 2015)

Antecedentes

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ha provisto desde larga data a sus países integrantes con información sobre indicadores económicos de elementos considerados como “insumos”, característicos de las economías en desarrollo, como lo son la inversión en educación como proporción del PIB y otros. Sin embargo, hasta la década de 1990 no existía una manera por la cual los países pudiesen comparar elementos de sus sistemas educativos, como por ejemplo los efectos de esta inversión, sobre el conocimiento y las habilidades de sus estudiantes. La OCDE, por medio de sus reportes Education at a Glance, proveía de información sobre los sistemas educativos, pero principalmente relacionados con insumos y procesos –inversión en recursos humanos y financieros, tasas de acceso y cobertura, información sobre ambientes de aprendizaje y organización de las escuelas. Lo que faltaba entonces era un conjunto de indicadores con los cuales los países pudiesen evaluar los resultados de sus sistemas de educación en términos de los logros de sus estudiantes.

Como respuesta a la demanda de los países por contar con información regular y confiable sobre el desempeño de sus sistemas educativos, la OCDE comenzó a trabajar en el desarrollo de las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) a mediados de la década de 1990, con un conjunto de pruebas independientes de los currículos nacionales que fuesen aplicadas cada tres años para evaluar las habilidades y conocimientos en Lectura, Matemática y Ciencia. PISA fue lanzada oficialmente en 1997, y la primera versión de la prueba fue aplicada en 2000.

En términos de gobernanza, hay diferentes instituciones, aparte de la OCDE, que juegan roles importantes en la aplicación de la prueba. Las encuestas son coordinadas por los gobiernos de los países participantes, que se reúnen en el Pisa Governing Board. Los materiales de evaluación son desarrollados por expertos en cada asignatura, y el trabajo de campo es diseñado y coordinado por un centro de estudios internacional (ISC).

En términos de la administración de la aplicación de las pruebas, cada Ministerio de Educación está encargados de desarrollar y aplicar las evaluaciones por medio de un consejo resolutivo: el PISA Governing Board. Este consejo cuenta con representantes de todos los países pertenecientes a la OCDE y de países que tengan la calidad de “Asociados” (actualmente Brasil). Los países seleccionan como representantes frente al consejo a personas que tengan conocimiento sobre evaluaciones escolares a gran escala y su relación con la política y la práctica. Los representantes provienen de organismos gubernamentales, centros de investigación e instituciones académicas. El consejo tiene como función determinar las prioridades de PISA y supervisar la adherencia a estas prioridades durante la implementación. Esto incluye el fijar los estándares para el desarrollo de los datos, el análisis y la elaboración de los reportes.

Para asegurar la calidad técnica de PISA, fue creado un Consejo Técnico (TAG) con miembros nombrados por la OCDE que corresponden a expertos independientes a nivel mundial en los campos que juegan roles importantes en la aplicación de PISA, tales como muestreo, diseño de encuestas, análisis, realización de escalas. El TAG se reúne generalmente para hacer modificaciones a la metodología de aplicación de PISA y para asegurar que los resultados que se reporten a nivel nacional sean comparables entre países.

Las pruebas PISA

El Programme for International Student Assessment (PISA) es una encuesta que se realiza cada tres años, que tiene como objetivo evaluar los sistemas educativos en todo el mundo por medio de la evaluación de las habilidades y los conocimientos de los estudiantes de 15 años. Hasta hoy, han participado estudiantes que representan a más de 70 economías del mundo. Se escogió evaluar a los estudiantes de 15 años de edad, ya que es la edad en que finaliza la educación obligatoria en la mayoría de las economías participantes, aunque ya no sea la edad más común en la que los estudiantes finalizan sus estudios; cada vez son más los estudiantes que permanecen luego del fin de la etapa obligatoria. Esta decisión maximiza la posibilidad de realizar comparaciones y facilita la aplicación exitosa de las encuestas al evitar tener que evaluar a los jóvenes en ambientes menos organizados que los establecimientos a los que asisten².

Desde su primera aplicación en el 2000, cada tres años se prepara un set de pruebas que evalúa las habilidades en Lectura, Matemática y Ciencia, con un foco variante en una de las asignaturas en cada medición³. Los estudiantes rinden pruebas de dos horas de duración, las cuales consisten en una mezcla entre preguntas abiertas y de respuestas múltiple, organizadas en grupos que se basan en párrafos que presentan situaciones de la vida real y que incorporan imágenes, gráficos y tablas como material de apoyo. En total las pruebas contienen ítems para cubrir hasta siete horas de evaluación, pero cada estudiante rinde diferentes combinaciones de estos. Hasta la fecha las pruebas PISA se habían aplicado usando el formato de lápiz y papel, pero a partir de la aplicación de 2015 las pruebas se rinden en computadores.

² Problema que se presentó como uno de los determinantes del modelo de encuesta en el caso del estudio por el ASER Centre en India.

³ Para ver la distribución de los focos en las pruebas realizadas desde la formulación del programa hasta 2015 ver anexo 2.

Los nombres asignados a las asignaturas evaluadas en las pruebas reflejan la intención de la OCDE de que estas evaluaciones sean sobre las “habilidades para la vida”:

- Habilidades de Lectura refiere a la capacidad de los estudiantes de usar, reflexionar y trabajar con textos escritos para lograr los objetivos propuestos, para desarrollar los conocimientos y su propio potencial, y así participar en la sociedad.
- Habilidades en Matemática refiere a la capacidad de identificar y comprender el rol que las matemática juegan en el mundo, para tomar decisiones basadas en evidencia y para usar y relacionarse con las matemáticas, de manera que cumplan con las necesidades de un ciudadano activo.
- Habilidades en Ciencias refiere a los conocimientos científicos de las personas y la capacidad de utilizarlos para identificar preguntas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos, para obtener conclusiones basadas en evidencia, y entender las características de la ciencias como una forma de conocimiento e investigación. Asimismo, refiere a la conciencia de cómo la ciencia y la tecnología afectan nuestro ambiente intelectual, cultural y material, y el interés en participar en asuntos relacionados con la ciencia, como un ciudadano reflexivo.

En 2012, cerca de 510.000 estudiantes en 65 economías diferentes participaron en la evaluación de habilidades en Lectura, Matemática y Ciencias, representando a cerca de 28 millones de jóvenes de 15 años a nivel global. De las 65 economías participantes, 44 aplicaron además evaluaciones sobre habilidades de solución de problemas y 18 en una evaluación de habilidades financieras.

Aparte de las evaluaciones de habilidades, los estudiantes deben completar cuestionarios de contexto que recopilan información sobre sus características personales, sus actitudes frente al aprendizaje y sus hogares. Estos cuestionarios toman aproximadamente 30 minutos adicionales a la prueba. Por su parte, los directivos deben responder un cuestionario, de cerca de 20 minutos de duración, que recopila información sobre sus establecimientos. Los países pueden elegir adicionalmente aplicar cuestionarios sobre familiaridad con computadores, carrera educacional y características de los padres. La información extraída de estos cuestionarios es también parte fundamental de los reportes preparados como resultados de las pruebas PISA, y colaboran a explorar posibles conexiones existentes entre los resultados de los estudiantes en las pruebas PISA y factores como migración, género, características socioeconómicas, actitud de los encuestados frente a la escuela y su aproximación al aprendizaje.

Lo que distingue a las pruebas PISA de otras evaluaciones de habilidades es que las pruebas no están directamente relacionadas con el currículo nacional de las economías donde se aplican. Las pruebas están diseñadas de manera tal que permiten evaluar en qué medida los estudiantes que están al final del periodo obligatorio de educación pueden aplicar sus conocimientos a situaciones de la vida real y cuán equipados están en términos de habilidades que pueden afectar su participación en la sociedad. Lo que se busca es evaluar las capacidades de análisis, razonamiento y comunicación efectiva por medio de la interpretación y resolución de problemas. Una de las premisas fundamentales de PISA es que los jóvenes no pueden aprender todo lo que necesitan para funcionar en la sociedad en la escuela, y que para transformarse en aprendices efectivos, las personas no solo necesitan conocimientos y habilidades, sino también conciencia de por qué y cómo aprenden. Para eso PISA, además de medir el desempeño de los estudiantes, considera sus motivaciones, opiniones sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

Resultados

El número de economías que ha participado en la aplicación de las pruebas PISA ha ido aumentando progresivamente con cada aplicación. En las primeras tres aplicaciones (2000, 2003 y 2006) participaron todos los países miembros de la OCDE junto con ciertos países y economías asociadas. En total, 43 países participaron en 2000, 41 en 2003, 58 en 2006 y 74 en 2009. 65 economías participaron en 2012, y hay 71 inscritos para participar en la aplicación de 2015.

Los resultados que se presentan luego de las aplicaciones no contienen indicaciones sobre cómo los países debiesen manejar sus sistemas educacionales ni sugerencias a implementar. Los datos recolectados por PISA muestran los avances experimentados por algunos de los países y los desafíos a los que se enfrentan otros, permitiendo a los participantes comparar sus prácticas y desarrollar sus propios planes de mejora, de acuerdo a las características de sus propios sistemas escolares.

Los resultados de PISA son reportados a nivel local de cada economía participante en la encuesta. Los informes que se presentan son tanto a nivel técnico como de los resultados obtenidos, y se entregan aproximadamente un año después de la aplicación de las pruebas.

Desde el lanzamiento de PISA, la OCDE ha tenido un gran impacto en las diferentes políticas nacionales por medio de sus publicaciones y el desarrollo de estudios específicos de países participantes. Esto ha llevado a que, en algunos casos, se critique que el enorme conjunto de datos y expertise que están detrás de los reportes y las conclusiones de la OCDE lleve a que los políticos y tomadores de decisión locales se sientan receptores de una "gobernanza corporativa" manejada por la OCDE. La reacción más generalizada de los países frente a la publicación de los resultados es la utilización del argumento de los resultados PISA como justificación para la implementación de reformas educacionales (por ejemplo Francia, Finlandia e Inglaterra) (Baird et al., 2011; Froese-Germain, 2010).

Sistemas de Evaluación en Política Pública Nacional

Inglaterra

(Department for Education, 2014; Issacs, 2010)

Contexto

En Inglaterra la educación es obligatoria para los niños de edades entre 5 y 16 años. La provisión y la administración de los establecimientos está manejada por 152 autoridades locales (similares a municipios), y el sistema de definición de currículo y evaluaciones está altamente centralizado, siendo el gobierno central el responsable de casi todos los elementos relacionados con la escolarización de los niños por medio del Departamento de Educación y el Departamento de Negocios, Innovación y Habilidades. Adicionalmente, existe la Agencia de Calificaciones y Desarrollo de Currículo (QCDA), que desarrolla y asesora a los ministros en temas de currículo y evaluaciones relacionadas a él, con el objetivo central de asegurar que el currículo nacional prepare a los jóvenes para el futuro.

Los 12 años de escolaridad están divididos en seis etapas:

Etapa	Edad	Años de duración	Niveles
0	3 - 5	2 años	Parvularia
1	5 - 7	2 años	1º y 2º primaria
2	7 - 11	4 años	3º - 6º primaria
3	11 - 14	3 años	7º - 9º primaria
4	14 - 16	2 años	10º - 11º primaria
5	16 - 18	2 años	12º - 13º primaria

Bajo este contexto institucional, los estudiantes de Inglaterra están sujetos a un estricto currículo y sistemas de evaluaciones desde el momento en el que entran a la educación, incluyendo la etapa parvularia. Las evaluaciones se han pensado de manera tal, que los estudiantes tienen como objetivo demostrar un buen manejo de los conocimientos y las habilidades correspondientes al finalizar cada etapa, dando así la posibilidad de que durante la duración de ésta, los alumnos tengan distintos ritmos de aprendizaje.

Antecedentes

El sistema nacional de evaluaciones que rige actualmente está vigente desde el año 1988, cuando se promulgó el Acta de Reforma Educacional (The Education Reform Act), donde por primera vez el currículo nacional se transformó en ley. El currículo que se presentó tiene los siguientes componentes:

- Los conocimientos, habilidades y “comprensiones” básicas que se espera que los estudiantes manejen al final de cada etapa de escolaridad.
- Las materias, habilidades y procesos que son necesarios de ser enseñados a los alumnos durante cada etapa de la escolaridad.
- Las preparaciones necesarias para evaluar a los alumnos cerca del final de cada etapa de escolaridad, con el objetivo de evaluar lo que han aprendido en relación a lo que debiesen manejar de acuerdo a los objetivos de la etapa.

Esta Acta definió las bases de las asignaturas que se cursarían en las escuelas, definió las etapas clave que dividen al sistema y le entregó al Secretario de Estado en Educación la autoridad de establecer el currículo y revisarlo cuando se estime conveniente. Desde su creación, en 1988, el Currículum Nacional ha sido revisado y modificado en 1993-95, 1998-2000, 2006-7 y 2008-9. Este ritmo de cambios muestra la naturaleza política del currículo y que cada Secretario de Estado en Educación quiere ser asociado con mejoras en los estándares y los niveles de logro de los estudiantes, utilizando muchas veces el Currículum Nacional como herramienta (Isaacs, 2010).

Sistema de evaluaciones Inglés: evaluaciones del Currículum Nacional

- **Educación parvularia (Etapa 0):**

La evaluación en la etapa parvularia se reconoce como un componente central en la ayuda a padres, cuidadores y docentes a medir el progreso de los niños, entender sus necesidades y planificar las actividades y apoyo que requerirán a futuro. En este contexto, la evaluación formativa juega un rol fundamental, ya que consiste en la observación de los niños para comprender sus niveles de logro, intereses, y estilos de aprendizaje, para luego diseñar “experiencias de aprendizaje” para cada niño en base a los resultados obtenidos.

Existen dos evaluaciones principales en la educación parvularia:

1. Revisión de progreso a los 2 años

Cuando los niños tienen entre 2 y 3 años de edad, los encargados de su educación deben medir su progreso, y entregar a los padres un breve resumen de los avances del niño en las principales áreas de aprendizaje. Este reporte debe identificar las fortalezas del niño y las áreas en las que el desempeño es menor al esperado. Si hay preocupaciones importantes, o si se ha identificado alguna necesidad educativa especial, los docentes deben desarrollar un plan específico que tenga como objetivo apoyar los futuros aprendizajes y el desarrollo del niño, que incluya a todos los actores que se estimen necesarios.

La información es entregada a los padres y a sus futuros profesores. El perfil consiste en 13 ámbitos de evaluación, cada uno con una escala de 1 a 9 puntos. Aparte del uso que los padres y los profesores le dan a estos reportes, el Departamento de Educación los usa para evaluar la pertinencia de los programas de educación parvularia y sus resultados.

2. Evaluación al término de educación parvularia

En el último semestre del año académico en el cual los niños cumplen 5 años, se debe completar un perfil personal (EYFS - Early Years Foundation Stage Profile) de cada niño. Este perfil le entrega información a los padres y a los docentes mismos al momento de realizar la evaluación, generando una panorámica bastante completa de los aprendizajes del niño, su nivel de comprensión de diversos temas y sus habilidades, su estado de avance respecto a los niveles esperados y su nivel de preparación para ingresar a la enseñanza escolar. Este perfil incluye información sobre los logros del niño en seis áreas de aprendizaje, y se basa en la observación de los profesores del niño en el desarrollo de sus actividades diarias.

Las áreas en las que los niños son evaluados son:

	Área del conocimiento	Subárea
Áreas centrales	Comunicación y Lenguaje	Escuchar y mantener la atención
		Comprensión
		Lenguaje hablado
	Desarrollo físico	Movimiento y manipulación de objetos
		Salud y autocuidado
	Desarrollo social, personal y emocional	Confianza en sí mismo y auto-conocimiento
		Manejo de comportamientos y emociones
		Desarrollo de relaciones
	Áreas específicas	Alfabetismo
Lectura		
Matemática		Números
		Formas, espacio y medidas
Comprensión del mundo		Personas y comunidades
		El mundo
		Tecnología
Artes expresivas y diseño		Exploración utilizando medios y materiales
		Imaginación y creatividad

Para cada una de estas habilidades, los docentes deben indicar si es que el niño cumple con los niveles esperados de logro, si sobresalen en los niveles de logro o si bien aún no alcanzan los niveles esperados. Con este conjunto de resultados, se fabrica el perfil EYFS de cada niño.

Este informe debe ser compartido con los docentes que tomarán a los niños en su primer año de educación escolar, como parte de los antecedentes con que cada niño ingresa a la primaria, formando un diálogo entre el último profesor en educación parvularia y el primero en educación escolar.

Tanto en el caso de EYSF como en la revisión de progreso a los dos años, estas evaluaciones son eminentemente de carácter formativo y no tienen consecuencias asociadas para el niño más que la posible identificación de oportunidades de mejora y de ayuda por parte del equipo de docentes de los establecimientos.

- **Educación escolar (Etapas 1-5)**

- Etapas 1 a 3

En la mayoría de los establecimientos, durante la etapa primaria (hasta 6° grado) los estudiantes cuentan con un docente que enseña todas las asignaturas, el que cambia cada año a medida que progresan en los grados. En el caso de secundaria, los alumnos tienen un docente por asignatura, y en la mayoría de los casos, los cursos se dividen en grupos para cada asignatura, de acuerdo a los grados de avance y habilidad de los estudiantes.

Cada asignatura cuenta con su propio currículo, el que está dividido en programas específicos para cada etapa, especificando los logros de aprendizaje que reflejan las expectativas nacionales de rendimiento en escalas de ocho puntos.

Cada asignatura es evaluada por medio de herramientas diseñadas por los docentes, y el progreso anual de los estudiantes es reportado a los padres al final de cada año. Al final de cada etapa, los docentes hacen evaluaciones globales considerando todo lo logrado desde el inicio de la etapa y en comparación a los objetivos de la etapa.

Al finalizar la Etapa 1, los estudiantes deben ser evaluados sobre sus resultados en Inglés, Matemática y Ciencias. El énfasis está en el juicio de los docentes, pero también hay pruebas externas que los docentes usan para evaluar comprensión lectora, deletreo y matemática. Estas pruebas, que examinan el logro de elementos clave del currículo nacional, son calificadas dentro de las escuelas, y cada establecimiento es libre de decidir cuándo las utiliza. Los resultados son públicos y entregados a los padres, lo que también hace que sean utilizados para "juzgar" el rendimiento tanto de los establecimientos como de los estudiantes. Las evaluaciones globales reportadas por los docentes son entregadas a las autoridades locales y al Departamento de Educación. Estas evaluaciones, a nivel agregado, sirven para diagnosticar el estado de logros educacionales a nivel nacional.

Al finalizar la Etapa 2, los estudiantes son evaluados por sus docentes y además deben rendir obligatoriamente las Evaluaciones del Currículo Nacional (SATS Tests) en Lectura, Deletreo, Gramática y Puntuación. Pruebas en Matemática y Ciencias son rendidas por muestras de establecimientos con el objetivo de monitorear el nivel de logro nacional en estas asignaturas. Estas pruebas funcionan como un mecanismo clave de accountability para todos los establecimientos primarios. Son aplicadas a nivel nacional durante el fin del año académico y los resultados son devueltos a las escuelas electrónicamente. Son desarrolladas por instituciones independientes por encargo de la QCDA, y en promedio la preparación de cada herramienta toma alrededor de dos años.

Hasta 2008 existían Evaluaciones del Currículo Nacional al finalizar la Etapa 3, pero fueron eliminadas, junto con la publicación de rankings asociados a los logros en esta etapa. Previamente, los estudiantes rendían pruebas en Inglés, Matemática y Ciencias. La evaluación de esta etapa ahora recae exclusivamente en las evaluaciones sumativas realizadas por los profesores en todas las asignaturas.

- Etapas 4 y 5

La Etapa 4 de educación escolar es guiada por el Currículo Nacional. La última evaluación nacional que se realiza dentro del sistema escolar es aplicada al finalizar esta etapa, y corresponde a las pruebas GCSE (General Certificate of Secondary Education). Estas pruebas surgieron como un amalgamamiento de dos pruebas existentes anteriormente (las pruebas O-level, dirigidas al 20% superior de las cohortes; y las pruebas CSE, dirigidas al siguiente 40% de la distribución de las cohortes).

El origen de las pruebas GCSE se debe principalmente a que cuando los estudiantes terminaban la etapa obligatoria de la educación secundaria, a los 16 años, no estaban obteniendo ningún tipo de calificación formal. Para solucionar esto, se crearon las pruebas GCSE, que funcionan como pruebas independientes por asignatura (o tema), con un amplio espectro de temas en los que se pueden tomar cursos⁴. Cada estudiante es libre de rendir cuantas pruebas estime conveniente (el promedio cerca de ocho pruebas diferentes por estudiante), siendo obligatorias las pruebas de inglés, matemáticas y ciencias, las que también impactan en los establecimientos, que son evaluados en función de qué porcentaje de los alumnos aprueba las pruebas rendidas en matemáticas e inglés.

Al pasar a la Etapa 5, el sistema cambia de ser uno basado en currículo a ser uno basado en evaluaciones. En vez de tener una prueba de certificación de egreso secundario, como en muchos otros países que tienen un sistema guiado por currículo, en Inglaterra los estudiantes toman cursos independientes por asignatura, generalmente de dos años de duración, que llevan a una evaluación independiente de cada asignatura, al finalizar la Etapa 5 en pruebas llamadas A-Level. Estas funcionan como herramientas de selección para la educación superior. Cada estudiante puede elegir los cursos que desee tomar en función de las pruebas que quiera rendir, que están directamente asociadas a los requisitos de ingreso para las diferentes carreras en educación superior.

Resultados

El gobierno mide el nivel de éxito de su plan educacional por los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas GCSE y A-Level, y por el porcentaje de estos que las aprueba. Esto ha llevado a que el involucramiento y las regulaciones de parte del gobierno en el ámbito educacional sean cada vez más fuertes, como por ejemplo, en el caso del Currículo Nacional, que es modificado prácticamente en cada gobierno, como una manera de influenciar y dejar marca de lo hecho durante la administración (Issacs, 2010).

Por otro lado, el aumento de la regulación de las evaluaciones tiene como objetivo lograr mayores niveles de comparabilidad y aseguramiento de estándares. Pero con el aumento de la especificidad viene también una pérdida del control profesional de parte de los profesores sobre lo que se enseña, y sobre su capacidad de innovar. Asimismo, y como a muchos otros sistemas de evaluación se les critica, pone a los estudiantes en un estado de estrés permanente dado que la imagen del establecimiento está asociada a sus resultados en las pruebas de las Etapas 4 y 5 (Issacs, 2010).

⁴ Para ver el listado completo de asignaturas en las que se pueden rendir las pruebas GCSE ver anexo 3.

En 2008, un comité parlamentario manifestó su preocupación por las características del sistema de evaluaciones tal como está configurado en este momento. El argumento central fue que el sistema incentiva el “sub-uso” de las habilidades profesionales de los docentes, y que las altas consecuencias asociadas a los resultados de las pruebas estaban incentivando prácticas como enseñar solamente lo que se va a medir en las pruebas, lo que a su vez llevaría a un estrechamiento curricular y a un uso desproporcionado de recursos en alumnos que están en el límite de la aprobación de las pruebas. Se recomendó que los múltiples usos del sistema de Evaluaciones del Currículo Nacional –de responsabilización a nivel local, monitoreo a nivel nacional, y progresión individual– fuesen separados como diferentes herramientas de evaluación. Hasta el momento no han habido modificaciones.

Australia

(Australian Qualifications Framework, 2013; Education and Employment References Committee, 2014; MCEETY, 2008; NAP, 2013a, 2013b).

Contexto

Australia está dividida en diferentes estados y territorios. La educación escolar es similar a lo largo de todos los estados, con algunas variaciones menores. En general, la educación escolar, tanto primaria como secundaria, es obligatoria entre los 6 y 16 años de edad (1° a 9°-10° grado, dependiendo del estado). La educación escolar dura en total 13 años, y está dividida en tres etapas:

- Educación primaria: de 7 u 8 años de duración, entre Kínder y 6°-7° grado.
- Educación secundaria: de 3 o 4 años de duración, desde 7° grado hasta el 8° o 10°.
- Alta educación secundaria: de 2 años de duración, hasta el grado 11° o 12°.

La educación en Australia puede ser provista por los gobiernos de los estados/territorios, o por privados. Cada estado/territorio tiene la responsabilidad legislativa de autorizar la entrega de calificaciones en las escuelas secundarias superiores, lo que es realizado por un organismo estatutario en cada estado. A nivel nacional, la Autoridad Australiana de Currículo, Evaluación y Calificación (ACACA) es el organismo regulador de estos organismos locales.

Antecedentes

En 1999 se firmó la Declaración de Adelaide, que hace referencia a las metas nacionales para la educación en el siglo XXI. En esta declaración, los ministros acordaron reportar el progreso hacia el logro de estas metas nacionales, de manera que fuesen comparables por estado y por territorio, por medio del uso de mediciones de desempeño como base de estos reportes. Para medir el nivel de logro de los estudiantes en función de estas metas nacionales, los ministros acordaron crear un programa denominado NAP (National Assessment Program), cuya misión es recopilar, analizar y reportar información que sea comparable a nivel nacional sobre los niveles de logro en Alfabetización, Habilidades Numéricas, Ciencias, Uso de Tecnologías y Educación Cívica.

Luego de la firma de la Declaración de Adelaide, NAP trabajó en la creación de pruebas y en 2003

comenzaron a aplicarse las primeras evaluaciones, restringidas al área de Alfabetización. Esta Declaración fue revocada en 2008, y reemplazada por la Declaración de Melbourne, que se refiere a las metas educacionales para los jóvenes australianos. Esta declaración, en comparación a su predecesora, opera en un marco más amplio, y busca promover dos principales objetivos de la educación: (1) que la educación australiana promueva la equidad y la excelencia, y que (2) todos los estudiantes australianos se transformen en “aprendices” exitosos, individuos con confianza y creativos, y que sean ciudadanos activos e informados. Para lograr esto, esta nueva declaración nuevamente puso el énfasis en que la evaluación del progreso de los estudiantes debiese ser rigurosa y exhaustiva, combinando tanto el juicio de los profesores como evaluaciones a nivel local y nacional. La declaración también plantea que las áreas de aprendizaje de Inglés y Matemática son fundamentales en todos los años de educación, por lo que dio mayor énfasis a estos elementos del plan NAP y a las nuevas pruebas NAPLAN.

National Assessment Program (NAP)

El programa NAP es la medida oficial por medio de la cual los gobiernos, autoridades educacionales, establecimientos educacionales y la comunidad pueden determinar si es que los estudiantes están logrando los resultados educacionales que se esperan de ellos.

El programa está compuesto de tres insumos diferentes:

- Pruebas NAPLAN (National Assessment Program - Literacy and Numeracy) en Lectura y Matemática.
- Pruebas NAP muestrales y trianuales en ciencias, ciudadanía y manejo de información y comunicaciones.
- Pruebas muestrales internacionales.

Las pruebas NAPLAN son el método anual de evaluación que se aplica a los estudiantes de 3º, 5º, 7º y 9º grado. Las pruebas se aplican todos los meses de mayo desde 2008, y los resultados están disponibles en el mes de septiembre de cada año. Los resultados son reportados a nivel de establecimiento.

Las habilidades evaluadas son seis: Lectura, Redacción, Deletreo, Gramática, Puntuación, y Habilidades Numéricas. El foco de las pruebas NAPLAN no está en los contenidos, sino en las habilidades que se espera sean desarrolladas durante la educación escolar en las asignaturas evaluadas. Lo que las pruebas identifican es si todos los estudiantes del establecimiento cuentan con las habilidades que les pueden ayudar a tener una buena integración en la sociedad.

Las pruebas ponen el foco en las habilidades y no en los conocimientos, y buscan desincentivar la excesiva preparación de las pruebas por parte de los establecimientos en los periodos inmediatamente anteriores a las aplicaciones, eliminando así el posible efecto no deseado de que aquello que se enseña se haga en función de lo que se va a medir en las evaluaciones.

Las pruebas NAP muestrales y trianuales son obligatorias para los estudiantes que resulten seleccionados

y evalúan sus habilidades y la comprensión en Ciencias, Participación Ciudadana y Tecnologías de Comunicación. En estas sólo participa un grupo acotado de estudiantes de 6º y 10º grado (en 6º es sólo la prueba de ciencias), y la aplicación es una vez cada tres años. Estas pruebas fueron implementadas por primera vez en 2003. Los beneficios para los establecimientos de participar se relacionan principalmente con la entrega de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, al participar en un esquema de evaluaciones de última generación, que son en su mayoría implementadas en línea.

Resultados

El impacto de la prueba NAPLAN varía de acuerdo al territorio y los usos que se dan a sus resultados. Los resultados de las evaluaciones se utilizan en todos los estados para informar el desarrollo de futuras políticas públicas, orientar la distribución de recursos, guiar la planificación curricular y en los casos en que sea necesario, servir de insumo para el desarrollo de planes de intervención. También existen usos específicos dependiendo de cada estado/territorio; por ejemplo, en el estado de Victoria la prueba se usa en conjunto con otros indicadores locales para identificar a las escuelas más vulnerables, para que posteriormente se planee una intervención por parte de las autoridades en la que se hacen visitas para identificar las falencias y se planifica en conjunto con el director del colegio un plan a cuatro años, para mejorar los resultados.

Los beneficios que se han obtenido por medio de la aplicación de este programa se dividen en dos grandes áreas. En primer lugar, están los beneficios asociados a cómo NAP ha colaborado en impulsar mejoras en los resultados de los estudiantes. La idea detrás de esto es que todos los establecimientos del país se benefician de los resultados de estas pruebas nacionales. Los establecimientos obtienen información detallada sobre su desempeño, y pueden identificar fortalezas y debilidades a las que les deberían prestar mayor atención. Sin esta información a nivel nacional, los estados y territorios contarían solo con información limitada sobre el nivel de desempeño de sus estudiantes en comparación al resto.

Con los resultados de NAP, aumenta entonces la capacidad de tomar decisiones con base en los datos que se obtienen de las evaluaciones, alimentando así la política pública. Un segundo conjunto de beneficios está asociado a las implicancias en rendición de cuentas o responsabilización (accountability) por parte de los establecimientos para las comunidades, ya que gracias a los reportes de NAP, el público puede desarrollar una perspectiva general sobre los niveles de logro de los estudiantes, y en específico, una comprensión de cómo se están desempeñando los establecimientos.

Noruega

(Norwegian Ministry of Education and Research, 2014a, 2014b; Nusche, Earl, Maxwell, y Shwebbridge, 2011; Tveit, 2014).

Contexto

En Noruega la educación es gratuita a lo largo de toda la etapa primaria y secundaria, y es obligatoria para los niños de 6 a 16 años. El año en el que cumplen seis años, los niños entran a un esquema que parte con 7 años de educación primaria, y continúa con 3 años de baja educación secundaria. Aun cuando no es obligatorio, los estudiantes tienen el derecho de ser admitidos posteriormente a uno de tres tipos de alta educación secundaria, los cuales los certifican para posteriormente ser admitidos en educación superior o en uno de los nueve programas de educación vocacional que consisten en dos años de educación y dos años de aprendices, o alternativamente un tercer año de educación.

Existe un currículo nacional, que regula la educación en primaria y secundaria, que contiene diferentes currículos para cada asignatura. Estos programas disciplinares establecen los contenidos de aprendizaje para todos los estudiantes, fijando también el aumento de dificultad de los contenidos que se experimenta al pasar de un nivel a otro. Este currículo nacional asegura también que los estándares sean equivalentes a lo largo del territorio. A pesar de este esfuerzo de homologación, el currículo y las regulaciones existentes permiten que los municipios, las escuelas y los docentes mismos tengan libertad de decidir los materiales que usan en su enseñanza y los métodos para adaptar su enseñanza y hacerla más efectiva.

A nivel administrativo, el parlamento noruego y el gobierno de turno son los que definen los objetivos y el presupuesto para el sector educativo. El Ministerio de Educación e Investigación es la agencia gubernamental más importante en temas de educación, siendo el encargado de implementar la política educacional nacional. La Oficina Nacional de Educación representa al gobierno central a nivel local. En cooperación con las autoridades municipales y distritales, esta oficina debe asegurar que la educación que se ofrezca a los estudiantes sea apropiada y que cumpla con todas las regulaciones establecidas a nivel central. También está a cargo también de la provisión de educación de adultos. Por otro lado, los municipios, aparte de colaborar con la Oficina Nacional de Educación, son los responsables de administrar las escuelas primarias y de baja secundaria, mientras que las autoridades distritales son las encargadas de administrar las escuelas de alta secundaria.

Antecedentes

La primera década del siglo XXI fue una época de profundos cambios en el sistema educativo noruego. A la sensación general de que las reformas implementadas durante la década de los 90 no habían logrado los resultados esperados, se sumaron los resultados decepcionantes obtenidos en el país en pruebas comparativas internacionales, como PISA y TIMSS. Este denominado "shock de PISA" se convirtió en el motor de impulso de una nueva reforma al sistema educativo, que fue llamada La Promoción del Conocimiento, nombre que refleja que su principal objetivo es el de mejorar los resultados de todos los estudiantes del país (Tveit, 2014).

Esta nueva reforma, que incluyó el desarrollo de nuevos currículos para educación primaria y secundaria, representó un giro hacia a una política orientada a obtener buenos resultados en una cadena de insumos-resultados, con criterios claros de medición. Con esto, en 2004 se estableció el primer sistema nacional de evaluaciones que pasó a formar parte de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación, en el que los establecimientos y las municipalidades deben responder por la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

Con el lanzamiento de los nuevos currículos se evidenció que la evaluación de los estudiantes era el área en el que la mayoría de los profesores (65%) necesitaba mayor entrenamiento para que las nuevas ideas que se estaban proponiendo surtiesen efecto. En 2006 se estableció la evaluación de estudiantes como una de las prioridades nacionales para potenciar en el desarrollo profesional docente, ya que las regulaciones no eran totalmente entendidas, el nivel de conocimientos teóricos sobre evaluación tanto de los docentes como de sus formadores era pobre, y la investigación en el área era limitada. En base a este diagnóstico, se desarrolló un Sistema Nacional de Evaluaciones que se compone de múltiples iniciativas, y que en su conjunto busca mejorar la calidad de las evaluaciones a las que los estudiantes son sometidos, tanto a nivel de escuela como a nivel nacional.

Sistema Nacional de Evaluaciones

El gobierno noruego ha impulsado un conjunto de diferentes herramientas de evaluación, cada una con objetivos propios, y dirigidas a públicos diversos. A nivel nacional se desarrolló un portal llamado Skoleporten, que por medio de claves de usuario permite el acceso de los establecimientos a sets instruccionales de herramientas para llevar a cabo todas las evaluaciones que se desarrollan a nivel nacional.

- **Evaluación formativa:** los profesores entregan retroalimentación a los estudiantes sobre sus logros a lo largo de toda su educación escolar. Esto se hace tomando como base el currículo nacional y las metas que tiene fijadas para 2º, 4º, 7º y 10º, así como también para el periodo de finalización de la secundaria. El objetivo es apoyar el aprendizaje de los estudiantes de manera continua, al determinar la calidad de su trabajo por medio de la entrega de retroalimentación. La parte formal de estas evaluaciones formativas son los Reportes de fin de periodo. En todos los niveles de enseñanza primaria y secundaria los estudiantes reciben un reporte al finalizar cada periodo académico (semestre o trimestre), en el que se presentan sus logros y desafíos, y que forma parte central de la reunión entre padres, hijos y docentes que se realiza al finalizar cada periodo académico. En estos reportes a los profesores se les exige que especifiquen los objetivos de aprendizaje que se espera que los alumnos logren y que se centren específicamente en las habilidades y los logros por áreas de aprendizaje.

- **Pruebas nacionales:** son el componente más conocido del Sistema Nacional de Evaluaciones. Son pruebas obligatorias que son aplicadas por el Ministerio de Educación e Investigación a todos los estudiantes del país con el objetivo de monitorear las habilidades básicas de los estudiantes en Inglés, y habilidades transversales en Lectura y Matemática al principio del 5º y 8º grado. Adicionalmente, cada año se selecciona una muestra de estudiantes de 10º grado que deben rendir una prueba en Ciencias y Estudios Sociales.

Los profesores son incentivados a usar los resultados individuales de sus estudiantes en estas pruebas para modificar sus estrategias de enseñanza. Los resultados agregados a nivel de establecimientos, municipales y condados son utilizados con fines de política pública. El objetivo oficial de estas pruebas es proveer de información a estudiantes, padres, y otros tomadores de decisión en el ámbito educacional, líderes escolares, municipalidades y autoridades nacionales respecto a la calidad de las habilidades básicas de los estudiantes, para poder monitorear la calidad del sistema educacional (teniendo también un objetivo de rendición de cuentas). Por otro lado, el logro de los estudiantes a nivel individual y grupal debería poder ayudar a los profesores a identificar sus fortalezas y debilidades para tomarlas en cuenta en sus estrategias pedagógicas, teniendo así también un objetivo formativo.

- **Pruebas de mapeo:** en educación primaria está prohibida la calificación formal de los estudiantes desde 1973, cuando por decisión del Parlamento se optó por eliminar las calificaciones en este nivel, decisión que se ha mantenido en pie en base al argumento de los impactos negativos que estas tienen sobre los estudiantes con menor desempeño. Al no poder realizar evaluaciones que lleven a notas, se han implementado mapping tests, pruebas que permiten observar el desarrollo del aprendizaje de los alumnos en el aula, en 1º, 2º y 3º grado.

Estas pruebas no tienen impacto ni consecuencias asociadas para los alumnos en términos de aprobación o promoción de cursos, y son desarrolladas por los docentes para analizar el estado académico general de los estudiantes en Lenguaje y Matemática, de los cuales el 20% de estudiantes con peor desempeño contará con la posibilidad de tomar clases de reforzamiento (estándar que se arma con el promedio nacional en el tipo de prueba). Este conjunto de evaluaciones se aplica en diferentes niveles y asignaturas: se evalúan habilidades en Lectura al final del 1º, 2º y 3º grado; se evalúan habilidades de comprensión numérica y aritmética obligatoriamente al final del 2º grado, y voluntariamente al finalizar el tercer año. En educación secundaria, las pruebas de Lectura y Matemáticas son obligatorias al comenzar el primer año de alta educación secundaria, y existe una prueba voluntaria de habilidades en inglés también al comenzar el primer año.

- **Notas de logros generales:** a partir de 8º grado los estudiantes son evaluados en base a las metas de competencias estipuladas en el currículo nacional para el 10º grado y para la finalización de la educación secundaria. El certificado de egreso de la educación secundaria incluye 16 notas generales para la baja educación secundaria y 20 para la segunda sección (dependiendo del tipo del programa).

Estas notas son el mecanismo más usado con objetivos de certificación en Noruega. Hay algunas regulaciones nacionales acerca de la manera en que estas notas deben ser determinadas: generalmente se basan en un número determinado de pruebas, tareas y otros trabajos que han sido evaluados a lo largo del año. El resto de los criterios de aplicación y desarrollo de las pruebas queda a criterio de los municipios, escuelas y docentes. Estas notas ponen el énfasis en el crecimiento del estudiante a lo largo del año académico, incluyendo un componente de habilidades cognitivas tales como creatividad y colaboración, que no puede ser evaluado por medio de las pruebas tradicionales.

- **Examinaciones:** existen exámenes nacionales y locales. Las exámenes locales operan solo de manera escrita, mientras que las locales pueden ser escritas, orales o prácticas. El Departamento de Educación y Capacitación supervisa la preparación de las pruebas a nivel nacional, mientras que a nivel local solamente cumple con supervisar el cumplimiento de los procedimientos. Los estudiantes son elegidos al azar para participar una examinación externa oral y una escrita. La asignatura en la cual serán evaluados se les informa máximo dos días antes de la prueba, con el objetivo de que no se concentren en preparar solamente esa asignatura, sino que distribuyan sus esfuerzos en todas las asignaturas posibles de ser evaluadas. En la alta educación secundaria los estudiantes pasan por 5 a 6 exámenes, de las cuales 3 o 4 son escritas, y las otras 2 o 3 son pruebas locales orales o exámenes prácticos.

Los estudiantes son seleccionados para una examinación nacional y una local al final de la baja enseñanza secundaria (10º año), que forman parte de su certificado de egreso de la secundaria. En el programa de estudios generales de alta educación secundaria, el 20% de los estudiantes son seleccionados para una examinación al final del primer año y todos los estudiantes deben dar una al finalizar el último año. En su último año, todos los estudiantes tienen tres o cuatro exámenes. El tipo de estas pruebas varía de acuerdo a los programas de especialización, todos tienen que rendir la prueba de noruego y en total unas cinco o seis notas para parte de su certificado de egreso.

Resultados

Los resultados de las evaluaciones tienen impactos que varían de comuna en comuna, ya que al ser estas responsables del desempeño local, son las encargadas de desarrollar programas que permitan un aprendizaje óptimo.

La exigencia realizada por el ministerio es una autoevaluación hecha por los integrantes de la escuela, en la que se revisa lo hecho durante el año, y una planificación para el año siguiente, en términos de desarrollo del aprendizaje y aspectos financieros. La única forma en que se estandarizan en cierta medida las respuestas a los resultados, es en el uso voluntario de herramientas entregadas por las autoridades en el portal Skoleporten, herramientas que son principalmente procedimientos de planificación y desarrollo de mejoras pedagógicas.

Singapur

(Gim Siong, 2013; Ministry of Education Singapore, S. D., 2015; OCDE, 2012).

Contexto

El Sistema educacional en Singapur está dividido en tres etapas:

- **Educación parvularia:** tiene dos años de duración (Kindergarten 1 y 2), y generalmente los niños la comienzan a los 5-6 años. En la mayoría de los casos los establecimientos que la proveen dependen del Ministerio de Educación, y existe un pequeño porcentaje de proveedores privados.
- **Educación primaria:** es obligatoria para todos los niños y tiene seis años de duración (1° a 6° grado). Comienza generalmente a los 7 años de edad. Los primeros cuatro años son conocidos como la Etapa Fundacional, en la que se entregan los conocimientos básicos en Inglés, la lengua materna de los estudiantes (que puede ser Mandarín, Malayo, Tamil u otro), Matemática y Ciencias.

Los últimos dos años de educación primaria son conocidos como la Etapa de Orientación. Al pasar a esta segunda etapa los estudiantes son encauzados en diferentes caminos de acuerdo a sus habilidades.

Este sistema de divisiones ha sido ajustado en el último tiempo. Anteriormente, los estudiantes eran separados en función de sus habilidades en lenguaje, pero desde 2008 en adelante, la asignación de niveles se hace de acuerdo a los resultados obtenidos en el 4° grado de primaria. Por lo tanto, un estudiante toma cursos independientes para cada asignatura de acuerdo a sus resultados en esa asignatura, pudiendo tener cursos en múltiples niveles según sus habilidades.

- **Educación secundaria:** de cuatro o cinco años de duración. Existen diversos programas de educación secundaria, que dependen de los resultados obtenidos en la educación primaria, y los intereses que el estudiante quiera perseguir para su educación superior⁵. Así, se pueden cursar programas breves, especializados en un área, o vocacionales, que llevan a calificaciones técnicas, entre otros.

⁵ Para una descripción detallada de los posibles caminos a seguir en educación en Singapur, ver Anexo N° 4.

Antecedentes

El sistema nacional de educación en Singapur cuenta con múltiples sistemas de evaluación, especialmente en la etapa secundaria, en la que, dependiendo del tipo de programa que se curse, existen diferentes maneras de obtener la certificación por medio de diferentes herramientas de evaluación. A nivel general, existe una evaluación por medio de la cual el gobierno y el sistema educativo obtienen información sobre el estado de los aprendizajes y de los logros de los estudiantes. Esta es la que se detallará en este capítulo.

La idea de implementar una prueba estandarizada a nivel nacional surgió en 1952, tomando como inspiración el Secondary School Entrance Examination (SSEE), evaluación predecesora del actual modelo de Primary School Leaving Examination (PSLE). Las pruebas SSEE correspondían, en gran parte, al contexto de la época colonial de Singapur, y solamente evaluaban a estudiantes que manejaban el inglés y que podían rendir las evaluaciones en ese idioma. La intención de modificar la evaluación existente fue intentar asemejarla lo más posible al modelo inglés de evaluaciones escolares, conocido entonces como la prueba 11 Plus, introduciendo un elemento de entrega de resultados equivalente para todos los estudiantes que la rendían. Se decidió entonces ampliar el espectro de estudiantes que podían rendir las pruebas, incluyendo versiones en chino mandarín, malayo y tamil, permitiendo entonces, y convertirla en la medición nacional de resultados al egresar de la educación primaria.

Primary School Leaving Certification

El PSLE es actualmente una de las piezas clave del sistema educativo de Singapur. Su primera aplicación fue en 1960, y desde entonces ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia a nivel nacional.

Las pruebas PSLE son estandarizadas y aplicadas anualmente por el Ministerio de Educación a todos los alumnos que finalizan el 6° grado en primaria. Estas pruebas cubren las asignaturas de Matemática, Inglés, Ciencias Exactas y Lengua Materna. Las asignaturas se pueden evaluar en nivel básico o avanzado, lo que depende del nivel del curso que esté tomando el estudiante. En 4° de primaria los padres de los estudiantes deciden, en función de las habilidades de sus hijos, cuáles cursos serán realizados en nivel básico y cuáles en nivel avanzado. A finales del 5°, el establecimiento junto con los padres, deciden la combinación final de asignaturas y niveles en los que los niños tomarán los cursos, y por lo tanto en los que serán evaluados al finalizar el 6° grado.

Un mismo estudiante puede tomar ciertas asignaturas en nivel básico y otras en nivel avanzado, dependiendo de sus intereses y habilidades. Este sistema reemplazó desde 2007 a un sistema en que los estudiantes eran separados en todas sus asignaturas de acuerdo a niveles de rendimiento generales: rápido, estándar, lento. Ahora el nuevo sistema reconoce la posibilidad de que un estudiante curse diferentes asignaturas en diferentes niveles.

Los tipos de evaluaciones dependen también de la asignatura en cuestión. Excepcionalmente, para el caso de las asignaturas de las diferentes lenguas maternas (de las cuales los estudiantes generalmente eligen una), existen tres niveles de evaluación: nivel básico, nivel fundacional y nivel avanzado. Las herramientas de evaluación específicas difieren de acuerdo a la Lengua Materna evaluada, pero a nivel general se incluye:

- Ensayo de composición: evalúa las habilidades de composición escrita de los estudiantes y su capacidad de escribir en diferentes escenarios. Se divide en dos partes: escritura en situaciones (cartas, correos electrónicos, reportes y otros) y escritura continua (narrativa o biográfica). Al estudiante se le exige que rinda las dos partes de la prueba.
- Comprensión y uso del lenguaje: evalúa la comprensión de los estudiantes de un pasaje de texto y el manejo que tienen del lenguaje escrito (gramática, puntuación, vocabulario). Esta sección es la que tiene mayor ponderación en la evaluación de Lengua Materna.
- Comprensión auditiva: evalúa la habilidad de los estudiantes de comprender discursos hablados en diferentes situaciones de la vida diaria. Generalmente consta de seis o siete audios sobre los cuales se deben contestar preguntas.
- Examinación oral: evalúa las competencias de los estudiantes para hablar en Lengua Materna.

Para la evaluación de las habilidades de los estudiantes en Inglés también se cuenta con diferentes instrumentos:

- Examinación oral: la que a su vez se divide en dos secciones. En primera instancia los estudiantes deben leer un texto en voz alta, luego deben responder ciertas preguntas en base a un texto con información que deben leer antes de conversar con los examinadores.
- Comprensión auditiva: evalúa la habilidad de los estudiantes de comprender el inglés hablado en diferentes situaciones de la vida diaria. Los estudiantes deben escuchar ciertos audios y luego contestar preguntas de respuesta múltiple.
- Composición: que a su vez también se divide en dos secciones. Al igual que en la evaluación de la Lengua Materna, los estudiantes deben primero escribir un texto en función de una situación dada (carta, correo electrónico, receta de cocina, etc.) y luego deben escribir un texto narrativo.
- Ensayo: que corresponde a la última sección de la evaluación. La primera parte de esta evaluación consiste en preguntas de selección múltiple y de corrección de oraciones mal escritas que evalúan el manejo de la gramática, el vocabulario. Luego se presenta un estímulo visual (comercial, panfleto u otro), sobre el cual los estudiantes deben responder preguntas abiertas.

Para el caso de la evaluación de las habilidades en Ciencias, la evaluación tiene solo un formato, que consta de preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas. Las preguntas están diseñadas para evaluar el uso de conceptos más que conocimiento de memoria y cubren conocimientos de Química, Física, Biología y Estadística Básica.

Por último, la evaluación de las habilidades en Matemática se hace por medio de la resolución de problemas y preguntas de selección múltiple.

Cada estudiante obtiene un puntaje absoluto en función de sus respuestas correctas en cada prueba. Posteriormente, este puntaje es comparado con los obtenidos por la cohorte completa y se genera un “puntaje agregado”, en base al cual se genera un *ranking* de los estudiantes. La corrección es manejada por el Ministerio de Educación, quien envía las respuestas abiertas a profesores para que las evalúen, mientras que las de selección múltiple son calificadas por medio de sistemas computacionales.

Los estudiantes que reprobren las pruebas PSLE deben permanecer en primaria, repiten el 6º grado, para volver a rendir las pruebas al finalizar el año siguiente. Los estudiantes que aprueban, usan sus resultados para postular a una serie de escuelas de secundaria (que se diferencian en parte por sus exigencias de ingreso en términos de puntajes PSLE). De acuerdo al ranking de los postulantes y sus puntajes, un sistema computacional asigna los cupos en cada escuela secundaria.

Resultados

La mayor crítica que se le hace a las pruebas PSLE es sobre el grado de ansiedad que generan en los estudiantes y sus familias al ser las determinantes del futuro académico de los niños. En Singapur la educación es una parte central de la vida en sociedad, y las pruebas PSLE han pasado a ser comprendidas como el determinante de éxito en ella, llevando a que los padres sometan a los hijos a excesivos procesos de entrenamiento de las pruebas.

Para remediar esta situación, el gobierno ha intentado dar un giro al establecer el programa Every School a Good School (Toda Escuela es una Buena Escuela), que permite realizar una evaluación holística de las escuelas al no tomar solo en cuenta los resultados de las pruebas PSLE, sino también poner énfasis en la sinergia que se produce dentro de la institución entre los resultados académicos obtenidos y las actividades extracurriculares que implementan.

Nueva Zelanda

(New Zealand Ministry of Education, 2010a, 2010b; Nusche, Laveault, MacBeath, y Santiago, 2011).

Contexto

Tal como lo establece el Acta de Educación de Nueva Zelanda de 1989, la educación es obligatoria para todos los residentes de Nueva Zelanda que tengan entre 6 y 16 años. La mayoría de los niños comienza su educación a los 5 años y puede mantenerse hasta que tiene 19 años.

A grandes rasgos, el sistema educacional está dividido en dos sectores: educación primaria, dirigida a los estudiantes de entre 5 y 13 años (grados 1º a 8º), y la educación secundaria, dirigida a estudiantes de edades entre 13 y 18 años (grados 9º a 13º).

- En educación primaria existen tres tipos de establecimientos:
- Escuelas contribuyentes: imparten de 1° a 6° grado (el modelo más común).
- Escuelas primarias completas: imparten de 1° a 8° grado (principalmente en áreas rurales que no cuentan con escuelas intermedias).
- Escuelas intermedias: imparten 7° y 8° grado.

También existen escuelas que proveen tanto grados de primaria como de secundaria:

- Escuelas compuestas: imparten de 1° a 13° grados (principalmente en áreas rurales).
- Escuelas secundarias Junior: imparten de 7° a 10° grado (este es un nuevo modelo de escuela).

En educación secundaria también existen diferentes tipos de escuelas:

- Escuelas secundarias que imparten de 7° a 13° grado.
- Escuelas secundarias que imparten de 9° a 13° grado.
- Escuelas secundarias Senior: que imparten de 11° a 13° grado.

La mayoría de las escuelas en Nueva Zelanda imparte la educación en inglés, pero la educación en maorí es también una parte fundamental del sistema educativo. La educación en maorí permite acceder a experiencias de aprendizaje, lenguaje y valores culturales. Estas experiencias son transmitidas mediante:

- Clases bilingües.
- Clases de profundización de Te Reo Māori.
- Escuelas mentoras de conocimientos.

Antecedentes

El currículo nacional y las Guías de Administración Nacional entregan el marco de acción más amplio del sistema de evaluación de estudiantes en Nueva Zelanda. El currículo establece las competencias clave y los objetivos de logro esperados, junto con indicadores de desempeño esperados. Está diseñado de manera tal, que permite que estudiantes en el mismo grado se estén desempeñando a diferentes niveles del currículo. La idea detrás de esto es que los estudiantes pasen de nivel curricular una vez que hayan terminado el nivel anterior. Para apoyar esta flexibilidad, a los establecimientos no se les exige reportar resultados de sus estudiantes en relación a niveles del currículo.

Una de las características distintivas del país es la gran autonomía que tienen las escuelas. Por esta razón, cada institución tiene la libertad de evaluar a los alumnos de la forma que estime conveniente, siempre y cuando se adecue a los contenidos establecidos por el currículo nacional.

Sistema de evaluaciones

No existen evaluaciones a nivel nacional que se apliquen antes del 11° grado, en la secundaria. A los establecimientos se les exige que utilicen un amplio rango de prácticas de evaluación para recopilar información que permita comparar los resultados de los estudiantes en relación al currículo nacional. Lo que se espera es que los establecimientos desarrollen e implementen estrategias de enseñanza y de aprendizaje que sean acordes a las características de sus estudiantes que estén en riesgo de no lograr los resultados esperados. El currículo especifica que el objetivo principal de la evaluación es mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la enseñanza de los docentes, por lo que un proceso de evaluación efectivo incluye recopilación, análisis, interpretación y uso de la información que sea dirigida y planificada para proveer la mejor evidencia del progreso de los estudiantes.

Entre los grados 1° y 10° se toman pruebas de bajo impacto (no se pueden usar para selección académica en ningún sentido) que no tienen calificaciones sino más bien comentarios sobre el desarrollo del aprendizaje del estudiante, que son discutidos con los alumnos y sus padres. Existen estándares nacionales que guían estas pruebas, y se espera que los docentes reporten en base a estos, que se aplican para Escritura, Lectura, Matemática y Ciencias. Aunque los establecimientos deben reportar cada cierto tiempo resultados “de síntesis” de sus estudiantes, en general, el país tiene una postura de bajo perfil frente a estos reportes, considerando que es más valiosa la retroalimentación detallada y personalizada que pueden recibir los estudiantes, que la obtención de notas numéricas. Esto, por los potenciales efectos de “estigmatización” que esto puede tener en los estudiantes.

Al pasar a la última sección de la educación secundaria, los resultados de los estudiantes pasan a ser monitoreados por medio de evaluaciones nacionales. Existe un sistema de evaluaciones llamado New Zealand Qualifications Framework (NZQF), que consiste en un registro de todas las evaluaciones de Nueva Zelanda, y que está diseñado para entregar estándares nacionales que sean conocidos y consistentes junto con calificaciones que cubran todas las áreas de aprendizaje y habilidades. En este registro existen evaluaciones destinadas a la educación superior y al ámbito laboral, en adición a las que se han preparado para la educación secundaria.

Para el caso de los últimos años de educación secundaria, el NZQF considera la aplicación de pruebas de certificación llamadas National Certificate of Educational Achievement (NCEA). Estas evaluaciones deben ser rendidas por estudiantes en los grados 11°, 12° y 13°, con niveles que varían de acuerdo al grado en el que se encuentran.

Todas las evaluaciones del NCEA son realizadas en base a estándares, donde a cada estándar se le asigna un valor en créditos. Algunos estándares son evaluados internamente por los establecimientos (y luego los resultados reportados por los establecimientos), mientras que otros son evaluados con pruebas externas que se aplican generalmente al finalizar el año escolar. Algunos establecimientos comienzan a utilizar estos estándares en años anteriores a los exigidos, para familiarizar a los estudiantes con el tipo de evaluaciones que deberán rendir en años posteriores. Estos estándares están publicados en el Directorio de Estándares de Evaluación, donde se especifican los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación. Estos están clasificados en dos grupos: unitarios y de logro. Este segundo grupo es el que se utiliza para las evaluaciones en educación secundaria ya que están basados en criterios académicos, a diferencia de los unitarios, que están basados en criterios vocacionales.

Los estudiantes son calificados de acuerdo al logro obtenido en cada estándar (existen cerca de 850 estándares de logro), en cuatro categorías posibles: No Logrado, Logrado, Logrado con Mérito y Logrado con Excelencia. Los resultados obtenidos en las pruebas NCEA son de interés para futuros empleadores e instituciones de educación superior, que destacan la función sumativa de estas evaluaciones. Sin embargo, el Ministerio de Educación ha enfatizado que es importante no olvidar la oportunidad formativa que entregan estas evaluaciones, ya que los establecimientos pueden re-evaluar y rereportar los resultados de sus estudiantes. Adicionalmente, cerca de dos tercios de los resultados reportados por los establecimientos sobre los logros en los estándares proviene de evaluaciones internas, lo que también entrega oportunidades a los docentes de usar las evaluaciones para entregar retroalimentación y adaptar sus estrategias de enseñanza. Los estudiantes reciben sus resultados y sus pruebas corregidas, por lo que el potencial formativo para preparar las evaluaciones de los años siguientes es evidente.

Para los establecimientos con bajos resultados, la Oficina de Revisión de la Educación (ERO) ha creado un programa de apoyo longitudinal que dura aproximadamente dos años. En este periodo, se refuerza la institución mediante las visitas de expertos que ayudan a los miembros del establecimiento a identificar las falencias internas y mecanismos para resolverlas. Si la escuela tiene un desempeño promedio se le hace una revisión cada tres años, con el objetivo de revisar la correcta implementación de la autoevaluación y la optimización de este proceso. Por último, los colegios que han tenido un desempeño de excelencia reciben visitas cada cinco años para identificar potenciales mejoras en su evaluación.

Este apoyo se realiza mediante un sistema mixto, en el que se combinan evaluaciones internas y externas. La evaluación interna consiste en una autoevaluación que se entrega a las autoridades y en la que se deben reportar resultados en tres áreas:

- (1) Planificación y desarrollo de un plan estratégico que incluya las políticas institucionales, planes y un programa de implementación de las Guías Nacionales de Educación.
- (2) La mantención y seguimiento de un plan interno de autoevaluación constante.
- (3) Plan de difusión hacia los estudiantes, padres y la comunidad en general sobre los resultados obtenidos por los estudiantes.

La evaluación externa toma la forma de una especie de auditoría, en la que se identifica si la evaluación interna es congruente con estándares nacionales.

Resultados

El foco que Nueva Zelanda pone en el lado formativo de las evaluaciones que aplica a sus estudiantes, demuestra que para ellos la evaluación es parte integral de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y en ese sentido la importancia que le atribuyen a la ayuda entregada por las evaluaciones a sus estudiantes es una de las grandes fortalezas del sistema. También se evalúa positivamente el enfoque nacional, incentivando a que los establecimientos utilicen un conjunto variado de herramientas de evaluación para medir el progreso de sus estudiantes en relación a los estándares nacionales.

El esquema de evaluaciones en educación secundaria es bien evaluado, particularmente por tres motivos principales: (1) permite evaluación flexible y personalizada de los estudiantes; (2) el sistema ha logrado obtener un alto grado de confiabilidad y credibilidad a lo largo del sistema educativo e (3) incentiva el profesionalismo de docentes y líderes escolares.

El gran desafío que se le presenta al sistema actualmente es aprovechar las instancias que entrega el esquema actual para optimizar los programas de evaluación según las necesidades de diversos grupos de estudiantes.

Finlandia

(Finnish Ministry of Education and Culture, 2014; Finnish National Board of Education, 2014; Räsänen y Rökköläinen, 2014).

Contexto

El Sistema nacional de provisión de educación finlandés cubre tres etapas: existen programas de cuidado de infantes y un programa de un año de educación parvularia para los niños de 6 años de edad; la educación primaria de 9 años de duración de carácter obligatorio y una etapa post-obligatoria que puede ser académica o vocacional, que generalmente tiene tres años de duración. Más del 95,5% de los estudiantes continúa en la educación luego de terminar la etapa obligatoria, el 38,5% de estos opta por programas vocacionales. En este capítulo se abordará en particular la evaluación realizada en programas vocacionales, que se diferencia de todos los casos que se han presentado en los apartados anteriores.

El objetivo de la educación vocacional en Finlandia es mejorar las herramientas de la fuerza laboral del país y responder a las necesidades que el mundo del trabajo presenta a los trabajadores, para que estos puedan tener una vida laboral satisfactoria.

Cerca de 146.000 estudiantes asisten a programas vocacionales por cada año. De ellos, 4.500 asisten a cursos de preparación general. El campo con mayor matrícula es el de Tecnología y Transporte (cerca de 36% de la matrícula), seguido de Negocios y Administración (19% de la matrícula) y Salud y Servicios Sociales (17%). Otros posibles campos de estudio son Turismo, Catering y Economía Doméstica, Cultura, Recursos Naturales y Educación Física.

Sistema de evaluación en el sector vocacional

El año 2006 hubo un fuerte cambio en el enfoque de las evaluaciones orientadas hacia el sector vocacional de la secundaria. Fueron descontinuados todos los procesos de evaluación nacional estandarizada, y a cambio se introdujeron mecanismos de recolección de la información necesaria para la evaluación por medio de la demostración de habilidades, organizadas e implementadas a nivel local.

Desde un principio, el sistema de evaluaciones ha estado diseñado para apoyar el desarrollo de los aprendizajes y mejorar las condiciones en las que este se desarrolla. Los principios fundamentales de este sistema están relacionados con la transparencia y la confianza, basándose fuertemente en la interacción que existe entre el evaluador y el evaluado. La evaluación de logros del aprendizaje parte de la premisa fundamental de que el estudiante sabe lo que es capaz de hacer y lograr como resultado de su proceso de aprendizaje en función de las metas fijadas para su proceso educativo.

Las evaluaciones en el sector vocacional son de carácter formativo, orientadas específicamente al desarrollo de los estudiantes. Los objetivos de aprendizaje a evaluar son individuales, habiendo solo ciertos procesos de carácter grupal. Esto permite que la evaluación se concentre en progresos realizados más que en el reporte de resultados finales.

Los modelos de evaluación, las aproximaciones, y los métodos, son seleccionados de acuerdo a cuáles son los más adecuados para apoyar a los establecimientos en su tarea de desarrollar la actividad. A nivel administrativo, las evaluaciones son reguladas por el Ministerio de Educación, en términos de asegurar que se realicen y compilen los resultados. En conjunto con la Junta Nacional de Educación, el Ministerio está encargado de generar un plan de evaluaciones para cada periodo gubernamental, que luego se traspa a los municipios para su aplicación. Los establecimientos y los instructores de cada especialidad son los encargados de diseñar y aplicar las evaluaciones particulares en función de lo que ellos estimen más conveniente de acuerdo al contexto del estudiante y la especialidad que estudia.

A nivel nacional, se ha estructurado un sistema por medio del cual la evaluación de los estudiantes de programas vocacionales se realiza utilizando demostraciones prácticas como herramienta de medición. Los objetivos principales de este sistema son el poder adquirir y analizar datos que sirvan al desarrollo nacional de la política educacional y local sobre el sistema educativo. Al mismo tiempo, los resultados de las demostraciones deben apoyar el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de las instituciones en educación.

Este sistema se rige bajo el principio que los proveedores de educación deben evaluar, a través de evaluaciones externas, sus propias actividades y el impacto de su enseñanza. Los resultados son publicados a nivel nacional, pero no se elaboran rankings de ningún tipo. Estos se utilizan únicamente como insumo para retroalimentar a las instituciones.

Las demostraciones de habilidades vocacionales consisten en una situación de trabajo o proceso de trabajo diseñada, implementada y evaluada en conjunto con el establecimiento y representantes del mundo laboral, que se relacionan con los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Durante la demostración, que se realiza de manera individual, el estudiante lleva a cabo tareas prácticas en un espacio de trabajo, ya sea en una institución educacional o en otra situación de la vida real, demostrando cuan bien ha adquirido la habilidad requerida en la vida laboral. El contenido de la demostración tiene que corresponder con los requerimientos nacionales para la calificación, que están alineados con el currículo.

El estudiante debe llevar a cabo una demostración diferente para cada módulo de calificación vocacional. Estas demostraciones se realizan en cada periodo académico (semestre, trimestre, etc.). Para aprobar la educación secundaria vocacional, el estudiante debe aprobar todos los módulos de evaluación por medio de demostraciones.

Lo que es un aspecto relevante. Principalmente por parte de educadoras y técnicos está la percepción que los coeficientes con los que se trabaja son insuficientes. La gran mayoría considera que son muchos niños y niñas a cargo de un adulto.

Esquemas de evaluación de características y habilidades sociales y personales

La importancia que se le da al desarrollo y la evaluación de las características y habilidades sociales y personales aumenta cada vez más dentro de los diversos sistemas y modelos educativos alrededor del mundo. Algunos de los motivos que han impulsado esto se relacionan, en primer lugar, con la ampliación de la visión de los estándares educativos con el objetivo de preparar de buena manera a sus estudiantes para la educación superior, el mundo del trabajo y la participación en la sociedad. En segundo lugar, ha aumentado considerablemente la cantidad de investigaciones que han logrado relacionar el logro académico y éxito profesional con ciertos comportamientos y hábitos que pueden ser incentivados y desarrollados en las escuelas (Stecher y Hamilton, 2014). A grandes rasgos, estas habilidades y características son aquellas que permiten focalizar los esfuerzos hacia el logro de objetivos planteados (autocontrol, crecimiento, firmeza de carácter), que permiten establecer relaciones sociales saludables (gratitud, inteligencia emocional, pertenencia social) y que permiten realizar juicios asertivos y tomar decisiones en base a ellos (curiosidad, apertura de mente) (Duckworth y Yeager, 2015).

A nivel internacional existen múltiples formas de operacionalizar los distintos tipos de características y habilidades que deben ser medidos y evaluados para apoyar el desarrollo personal y social de los estudiantes. Algunos esquemas buscan medir y evaluar comportamientos de los estudiantes, otros se refieren exclusivamente a habilidades o incluso en algunos casos se refieren específicamente a ciertos conocimientos. Para el caso de este documento, los esquemas de evaluación analizados corresponden a alguna de las dimensiones especificadas en la operacionalización de características y habilidades cruciales para desarrollar. Esta propuesta fue realizada por el Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project⁶:

Dimensión	Características y habilidades
Formas de pensar	Creatividad e innovación
	Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones
	Aprender a aprender, metacognición
Formas de trabajar	Comunicación
	Colaboración y trabajo en equipo
Herramientas de trabajo	Conocimientos en información
	Conocimientos en uso de tecnologías
Vivir en el mundo	Ciudadanía, global y local
	Vida y carrera profesional
	Responsabilidad social y personal, incluyendo conciencia cultural

Nota: Fuente: Griffin, McGaw, y Care, 2015.

⁶ Para mayor información sobre el Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project se recomienda visitar su página web <http://www.atc21s.org/>.

La medición y evaluación de estas competencias juegan un rol fundamental en la provisión de información de elementos que han demostrado influenciar el logro en el desempeño, en base a estándares y en los logros a largo plazo. En este capítulo se presentan un conjunto de esquemas diseñados por redes de establecimientos, organizaciones no gubernamentales y naciones para lograr una medición efectiva de estas características y habilidades.

Organizaciones no gubernamentales

Red de escuelas Knowledge is Power Programme (KIPP), Estados Unidos.

(KIPP, S. D., 2015; School21, S. D.; Stecher y Hamilton, 2014).

La red de escuelas KIPP (Knowledge is Power Programme) es una red compuesta por 183 escuelas públicas distribuidas a lo largo de veinte Estados en Estados Unidos. En total, la red atiende a cerca de 70.000 estudiantes, de los cuales cerca del 87% proviene de familias de escasos recursos o contextos desaventajados. Las escuelas son fundadas para pertenecer a la red, hasta el momento no hay un mecanismo de incorporación de escuelas ya existentes.

La red tiene como misión la creación de una red de establecimientos a nivel nacional, que sea altamente influyente y respetada, y que ayude a los estudiantes provenientes de comunidades que no han tenido acceso a buena educación a desarrollar los conocimientos, habilidades, el carácter y los hábitos necesarios para tener una experiencia exitosa en la educación superior y en el mundo laboral.

Con el objetivo de impulsar el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes, la red, junto con un conjunto de académicos, definió siete “fortalezas de carácter”, que predicen altamente el éxito en lo académico y la vida en sociedad. Cada una de estas fortalezas está asociada a un conjunto de comportamientos:

Fortaleza	Comportamientos	
Entusiasmo	Finalizar los proyectos iniciados.	
	Permanecer con un proyecto o actividad por más de un par de semanas.	
	Mantener la motivación y perseverar luego de haber experimentado un fracaso.	
	Permanecer comprometido con los objetivos.	
	Seguir trabajando duro aun cuando tenga ganas de renunciar.	
Firmeza de carácter	Participar activamente.	
	Mostrar entusiasmo.	
	Presentarse a nuevas situaciones con entusiasmo y energía.	
	Trabajo en la escuela	Interpersonal
Autocontrol	Llegar preparado a clases.	Permanecer calmado incluso cuando se le critica o provoca.

	Com Recordar y seguir instrucciones.	Permite a los otros hablar sin interrumpir.
	Trabajar inmediatamente y no dejar las cosas para último minuto.	Es educado con adultos y pares.
	Poner atención y resistirse a las distracciones.	Mantener su temperamento controlado.
Optimismo	Crear que el esfuerzo puede mejorar su futuro.	
	Cuando le suceden cosas malas, pensar en cosas que pueden mejorarlo para una próxima vez.	
	Mantenerse motivado, aun cuando las cosas no resulten bien.	
	Crear que puede mejorar en las cosas que le cuestan.	
Gratitud	Reconocer lo que otras personas han hecho por él.	
	Mostrarse agradecido de las oportunidades.	
	Expresar agradecimiento diciendo "gracias".	
	Hacer cosas buenas por los demás, como manera de expresar su agradecimiento.	
Inteligencia social	Poder encontrar soluciones en conflictos con otros.	
	Mostrar preocupación por los sentimientos de los demás.	
	Adaptarse a diferentes situaciones sociales.	
Curiosidad	Tener interés en explorar cosas nuevas.	
	Preguntar con la intención de aprender mejor.	
	Tener un interés activo en su aprendizaje.	

Nota: Fuente: KIPP, S. D.

Cada uno de estos comportamientos es evaluado individualmente cuatro veces al año en cada estudiante por todos sus docentes. De forma posterior se hace entrega de un reporte final a los padres. La evaluación se realiza en una escala de 1 a 5, donde cada profesor evalúa según su criterio y registra cuánto se aplica el comportamiento (de los descritos en la tabla anterior) al estudiante. Por lo tanto, un puntaje de 1 significa que el comportamiento no se asemeja a lo que el estudiante hace y por ende se aleja del estándar, y un puntaje de 5 significa que el comportamiento se asemeja mucho a lo que el estudiante hace, por lo que refleja el estándar. Para cada estudiante se rellena una planilla (ver anexo 5 para un ejemplo de planilla), en donde cada profesor registra su evaluación. Por último se calcula un promedio por comportamiento y fortaleza.

La información recopilada en la pauta es utilizada por los docentes de manera formativa, ya que sirve a la retroalimentación a los estudiantes e incentiva la discusión por medio de las comparaciones de los puntajes obtenidos para cada fortaleza. El hecho de que esta evaluación se realice cuatro veces por año enfatiza la noción de que estas habilidades pueden cambiar en las personas, y que no es necesario dejar pasar un largo periodo de tiempo para lograr avances.

eVIVA, Reino Unido

(Griffin et al., 2015; McGuire, 2005; Qualifications and Curriculum Authority, S. D.).

La herramienta de evaluación eVIVA fue implementada entre 2003 y 2006. Esta buscó permitir a los estudiantes reflexionar sobre su trabajo a lo largo del tiempo, haciéndolos reflexionar sobre sus ideas durante las etapas preliminares de su trabajo, entregándoles retroalimentación significativa por parte de sus docentes y pares, empoderándolos y al mismo tiempo entregándole al docente un conjunto amplio de evidencia en base a la cual poder tomar decisiones. En términos de la clasificación de habilidades presentada por el Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project, esta herramienta se centra en evaluar habilidades relacionadas con las Formas de Pensar y de Herramientas de Trabajo.

eVIVA es una iniciativa impulsada desde la Qualifications and Curriculum Authority (QCA) del Reino Unido, que encargó el desarrollo de una herramienta de evaluación en línea dirigida a los estudiantes de la etapa tres del sistema escolar⁷. Esta debía evaluar el manejo de Tecnologías de la Información y Comunicación. En el desarrollo de la herramienta se buscó mantener siempre al centro de la evaluación al estudiante y cuidar de que los resultados tuviesen un alto potencial de uso formativo más que sumativo. El uso de la herramienta se discontinuó por falta de recursos para tomarla a nivel nacional, y su etapa de piloto contó con la participación de solo veinte estudiantes por establecimiento.

La aplicación de la herramienta de eVIVA consistió en la realización, por parte de los estudiantes, de un portafolio en línea, en una plataforma especialmente diseñada para ello. En esta se registraban evidencias de los avances y logros en el uso y la adquisición de conocimientos sobre Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

La primera vez que los estudiantes ingresaban a la plataforma de eVIVA, debían responder una serie de preguntas diseñadas para incentivar la reflexión sobre sus propias habilidades de manejo de TIC. Frente a estas preguntas el estudiante debía responder si consideraba que puede o no puede realizar la tarea presentada o si tiene o no tiene el conocimiento. Cada estudiante podía, además, seleccionar cuántas y cuáles preguntas responde. Las preguntas seleccionadas y las respuestas obtenidas generaban un diagnóstico del estudiante y determinaban su nivel de entrada a la herramienta de evaluación.

Posteriormente, con la ayuda de su profesor, los estudiantes seleccionaban cuatro o cinco preguntas de las presentadas al iniciar la actividad, para su examinación final. Esta selección de preguntas podía ser modificada en cualquier etapa del proceso de acuerdo a lo que el estudiante considerase como sus intereses y principales avances. El objetivo de estas preguntas era que durante el proceso en eVIVA los estudiantes guiasen sus aprendizajes para lograr responderlas y así lograr desarrollar las habilidades ahí presentadas.

⁷ Para una descripción de las etapas y los grados correspondientes, ver la descripción del sistema inglés de evaluación de habilidades cognitivas en este mismo documento.

Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes utilizan la herramienta del portafolio en la plataforma para ir registrando hitos de aprendizaje y para guardar documentos de apoyo que lo evidencien. Cada hito es registrado y descrito por el estudiante, y puede relacionarlo con alguna de las preguntas iniciales sobre habilidades que determinaron su nivel de entrada a la herramienta. Durante el proceso, los docentes pueden acceder a una herramienta de mensajería dentro de la plataforma, por medio de la cual pueden comunicarse con los estudiantes sobre sus aprendizajes. Los estudiantes también pueden realizar anotaciones y enviar mensajes a otros estudiantes con comentarios sobre el material de sus portafolios, generando así diálogos entre pares sobre los avances y los logros de cada uno. La finalidad de la herramienta es que los estudiantes tengan la oportunidad de registrar los procesos que han usado, las decisiones que han tomado, y así demostrar cómo piensan y reflexionan sobre su aprendizaje.

Al finalizar la evaluación, los estudiantes son notificados vía mensaje de texto o correo electrónico sobre cuándo tendrán el examen final, que se realiza por teléfono. Ese día el estudiante llama a un número, donde las preguntas seleccionadas anteriormente son dictadas por un software, que luego registra las respuestas y las incluye en el portafolio final del estudiante. Una vez que se cuenta con todo el material, el docente tiene la información basada en la actividad realizada en clases, el trabajo entregado en el portafolio, las anotaciones realizadas al portafolio y las respuestas finales a las preguntas grabadas por teléfono.

Los resultados de esta evaluación no tienen consecuencias asociadas. Su objetivo, y el del portafolio, es informar al docente para apoyarlo en la toma de decisiones respecto a estrategias en el aula, metodologías que pudiesen mejorar los resultados de sus estudiantes entre otros. De esta manera, el objetivo final de eVIVA es incentivar la reflexión y el diálogo, tanto entre docentes y estudiantes como entre los mismos estudiantes, sobre el aprendizajes logrados, permitiendo así, la evaluación de niveles más altos de comprensión, yendo mucho más allá de la evaluación de un conjunto de conocimientos. Así, los principios fundamentales de eVIVA son:

- Generar diálogo entre los docentes y los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje.
- Generar una mirada reflexiva en los estudiantes sobre su propio aprendizaje.
- Dar un espacio para la autoevaluación de los estudiantes.

Estudios sobre la aplicación y los resultados de eVIVA han demostrado que los estudiantes se sienten motivados y empoderados al compartir su trabajo en una plataforma digital. La herramienta cumple con el objetivo de incentivar el diálogo entre actores sobre el proceso de aprendizaje. La combinación de la examinación final con las anotaciones y los mensajes registrados durante el proceso, se tradujo efectivamente en mayores oportunidades para los estudiantes en la demostración del pensamiento y los procesos que están detrás de su trabajo (Qualifications and Curriculum Authority, S. D.).

Esquemas nacionales de evaluación de características y habilidades sociales y personales

Australia

(Griffin et al., 2015; New South Wales Government, 2014; SACE, S. D.).

Como se presentó en el capítulo anterior, Australia cuenta con un sistema de pruebas nacionales llamadas NAPLAN y un sistema de evaluaciones de pruebas muestrales para evaluar y monitorear los logros de los estudiantes en conocimientos cognitivos. La evaluación de características y habilidades sociales y personales ha sido desarrollada mayormente a nivel de estados y/o territorios, por lo que se han encontrado diferentes esquemas de evaluación en este país.

New South Wales

El Estado ha implementado una evaluación llamada Essential Secondary Science Assessment (Evaluación Esencial de Ciencias en Secundaria - ESSA). Este plan consiste en una prueba de diagnóstico que se aplica a los estudiantes de 8° grado y se basa en el currículo de Ciencias del Estado, que mandata que la asignatura de ciencias se debe enseñar en contextos que ayuden a los estudiantes a apreciar la relevancia de la ciencia y a comprender el conocimiento, el razonamiento, las habilidades, valores y actitudes científicas.

La prueba realizada por ESSA es llamada ESSAonline. Esta pide a los estudiantes completar un set de preguntas abiertas y de respuesta múltiple. Adicionalmente, existe un módulo de investigación, en el que los estudiantes deben elaborar un pequeño reporte de una investigación realizada en línea sobre un tema determinado por la prueba. Idealmente, la evaluación se realiza durante un día, pero los establecimientos pueden optar por parcelar la aplicación y usar más de un día en completarla.

El objetivo de ESSAonline es que los estudiantes demuestren:

- Conocimiento y comprensión en Ciencias.
- Habilidades de planificación y realización de investigaciones, incluyendo un experimento simulado.
- Habilidades de comprensión para responder a un espectro de información científica proveniente de diversos medios (video, audio, animaciones gráficas y textos).
- Habilidades de pensamiento crítico y solución de problemas.

Los resultados de la evaluación entregan información sobre los logros de los estudiantes, los que son posteriormente utilizados para apoyar programas de enseñanza y de aprendizaje. Estos resultados son entregados a los establecimientos a nivel individual, a nivel grupal (combinando diferentes grupos en base a características de los estudiantes) y a nivel global. El análisis de los resultados es utilizado como insumo tanto para por los docentes como las autoridades estatales para la planificación escolar y el monitoreo del desarrollo del conocimiento científico, la comprensión, las habilidades y las actitudes de los estudiantes frente al tema a través del tiempo.

South Australia

Desde el inicio de la primaria hasta el 10º grado en educación secundaria los estudiantes son evaluados por medio de herramientas diseñadas por los profesores de los establecimientos; luego, estos resultados son comparados con el currículo del Estado. Aún cuando no está regulado a nivel estatal, muchos establecimientos han comenzado a incorporar en sus planes de evaluación para estos niveles (1º-10º), ciertas instancias de medición de habilidades de comunicación, colaboración, pensamiento crítico, ciudadanía, habilidades en tecnologías de comunicación e información, y sobre las habilidades de “aprender a aprender”.

Donde sí existen herramientas establecidas para la evaluación de estas habilidades es en los últimos años de secundaria. Al ingresar al 11º grado, y hasta su egreso, los estudiantes rinden un conjunto de evaluaciones que los llevan a obtener el South Australia Certificate of Education (Certificación de Educación de Sur Australia - SACE). Estas evaluaciones son independientes por asignatura, y dependen de los cursos que el estudiante elija cursar durante sus dos últimos años⁸.

Durante el 11º grado, los estudiantes son evaluados en el Nivel 1 de la herramienta. Este nivel consiste en evaluaciones internas desarrolladas por los docentes en cada establecimiento. Todas las evaluaciones son realizadas y calificadas por los propios docentes. Al pasar al 12º grado se pasa al Nivel 2, en el que las evaluaciones pasan a ser estandarizadas a nivel estatal. Además, en este nivel se incorporan algunos elementos de evaluación externa como pruebas escritas, evaluaciones prácticas, investigaciones e interrogaciones orales. En total, el balance entre elementos internos y externos a lo largo de los dos años es de 30% de evaluación externa (aplicada y evaluada por externos), y 70% de evaluación interna (aplicada y evaluada por los docentes). Respecto de esta última, se hacen controles aleatorios de las evaluaciones por externos para asegurar resultados consistentes.

Si bien las evaluaciones de SACE están referidas a las asignaturas académicas que cursan los estudiantes en las escuelas, se exige que las herramientas de evaluación (tanto las desarrolladas por los docentes en la Etapa 1, como las diseñadas a nivel estatal en la Etapa 2) incorporen mediciones de habilidades de comunicación, participación ciudadana, desarrollo personal, trabajo y aprendizaje. Algunas de estas se miden tangencialmente y otras directamente, dependiendo de la asignatura.

Con esto, se espera que el estudiante que aprueba todas sus evaluaciones SACE cumple con las siguientes características:

- Participa activamente y con confianza en el proceso de aprendizaje.
- Asume la responsabilidad de su propio conocimiento y aprendizaje.
- Responde a oportunidades de aprendizaje desafiantes, persigue la excelencia y logra resultados en un rango amplio de situaciones de aprendizaje y capacitación.

⁸ Ver anexo 6 para el listado completo de las asignaturas evaluadas en SACE.

- Trabaja y aprende de forma individual y con otros, dentro y fuera de la escuela, para lograr sus objetivos (refleja independencia, colaboración e identidad).
- Aplica pensamiento lógico, crítico e innovador en un rango amplio de problemas.
- Usa el lenguaje efectivamente para involucrarse con las ideas culturales e intelectuales de otros.
- Selecciona, integra y aplica conceptos y técnicas numéricas y espaciales.
- Es usuario de tecnologías de información y comunicación competente, creativo y crítico.
- Tiene habilidades y capacidades para vivir una ciudadanía activa a nivel local y global, incluyendo la preocupación por otros.
- Tiene una disposición positiva hacia la educación, la capacitación, el empleo y la educación continua.

Singapur

(Griffin et al., 2015; Singapore Examinations and Assessment Board, 2013).

El Gobierno de Singapur introdujo en 1997 una iniciativa llamada “Escuelas que piensan, nación que aprende”. Desde entonces, el foco de Singapur en sus reformas, evaluaciones y enseñanza, ha sido crear una cultura creativa y crítica en las escuelas, con el desarrollo y evaluación explícitas de estas habilidades en los estudiantes. Esto se ha realizado por medio de evaluaciones, pero fundamentalmente por la creación de una cultura de investigación entre los docentes, a quienes se apoya para que realicen investigación-acción en su enseñanza y revisen constantemente sus estrategias en función de la manera en que sus estudiantes aprenden.

En este contexto, se crea el programa Project Work. Esta es una asignatura interdisciplinaria obligatoria para todos los estudiantes que están en el sector de secundaria, y tiene como objetivo el ingreso a la educación universitaria⁹. Dado su carácter interdisciplinario, hace un quiebre de la parcelación del conocimiento y las habilidades típicas de la enseñanza en asignaturas, y pone su foco en resultados interdisciplinarios, exigiendo a los alumnos que utilicen conocimientos y apliquen habilidades de diversas asignaturas.

Las tareas son diseñadas para ser lo suficientemente amplias como para permitir a los estudiantes llevar a cabo el proyecto que a ellos más les interese, sin dejar de cumplir con los requerimientos. Algunos de los requerimientos para el diseño de las tareas son:

⁹ Cabe recordar que no todos los programas de educación secundaria en Singapur están dirigidos al ingreso a la educación superior, ver anexo 4 para mayores detalles del sistema educativo.

- Incentivar el aprendizaje colaborativo a través del trabajo en equipo: los grupos, formados aleatoriamente por el docente, hacen lluvias de ideas y evalúan sus ideas entre ellos. Los estudiantes deben llegar a un acuerdo sobre el proyecto que van a llevar a cabo, y decidir una estructura de división del trabajo entre ellos.
- Cada estudiante debe hacer una presentación oral: por sí mismos, o en conjunto con el grupo, cada estudiante hace una presentación sobre su grupo al resto de la audiencia.
- Tanto el producto como el proceso son evaluados. Hay tres componentes que se evalúan¹⁰:
 1. El reporte escrito: muestra evidencia de la habilidad del grupo para generar, analizar y evaluar ideas para el proyecto. Este componente se evalúa de manera grupal, incentivando la colaboración dentro del grupo para que todos los miembros pongan sus habilidades en función de lograr un buen resultado.
 2. La presentación oral: se evalúa tanto a nivel individual como grupal. Cada miembro del equipo debe presentar una sección del proyecto, y es evaluado por su fluidez y claridad al hablar, conexión con la audiencia y las respuestas que da a las preguntas. El grupo completo es evaluado en función de la efectividad de la presentación como un todo, en cuanto logran organizar y preparar una presentación coherente del proyecto completo.
 3. El archivo de proyecto: en el que cada miembro del grupo entrega tres documentos que reflejen "instantáneas" del proceso involucrado en la ejecución. Estos documentos muestran la habilidad del estudiante para generar, analizar y evaluar (1) ideas preliminares para el proyecto, (2) una pieza de material de investigación recopilado para el proyecto escogido, (3) ideas y reflexiones sobre el proyecto.

Para realizar el Project Work, los estudiantes trabajan en grupos de cuatro o cinco, donde realizan una tarea que es lo suficientemente general como para permitir a los distintos miembros mostrar sus diversas habilidades. Se espera que los grupos completen el proyecto en 28 semanas de trabajo (asumiendo una carga de aproximadamente 2.5 horas de trabajo semanales). Durante este periodo se debe definir el foco del proyecto, analizar y evaluar la información recopilada, preparar una presentación oral y entregar un informe escrito.

Al realizar el Project Work se espera que los estudiantes adquieran habilidades de investigación al proponer su propio tema de investigación, planear los tiempos en la que lo llevaran a cabo, dividir el trabajo entre los miembros del grupo, interactuar con miembros de su equipo con diferentes habilidades y personalidades, y recoger y evaluar material de investigación de primera y segunda fuente. Estos procesos reflejan habilidades para la vida y competencias tales como la aplicación de conocimientos, colaboración, comunicación, aprendizaje independiente, los que se espera preparen a los estudiantes para su futuro en un espacio laboral. La mayor habilidad que se espera que los estudiantes adquieran durante la realización el proyecto es la de sintetizar los conocimientos con los que cuentan y que provienen de diferentes áreas de aprendizaje y lograr aplicarlos creativa y críticamente a una situación de la vida real.

¹⁰ Ver anexo 7 para el detalle de los componentes evaluados y sus ponderaciones en la evaluación final.

Cada año, cerca de 12.000 estudiantes participan en Project Work en todo Singapur. La evaluación de los proyectos es realizada en cada establecimiento en base a criterios centralizados. Todos los establecimientos cuentan con material de ejemplo para inspirar y orientar a sus estudiantes cuando inician el proyecto, el cual refleja los estándares que se espera que cumplan los proyectos al ser finalizados. Los resultados esperados de parte de los estudiantes se articulan en cuatro ejes:

- **Aplicación de conocimientos:** se espera que los estudiantes adquieran la capacidad de generar relaciones entre diferentes áreas de conocimiento y de generar, desarrollar y evaluar ideas e información para aplicar estas habilidades en función objetivo del proyecto.
- **Comunicación:** los estudiantes deben adquirir la habilidad de comunicar efectivamente y de presentar sus ideas de manera clara y coherente a una audiencia tanto de manera escrita como oral.
- **Colaboración:** los estudiantes adquieren habilidades colaborativas a través del trabajo en equipo para lograr objetivos comunes.
- **Aprendizaje independiente:** aunque los estudiantes trabajan en equipos, también se espera que haya un proceso de aprendizaje independiente guiado por la autoreflexión y evaluación del propio trabajo realizado.

Se espera que estos objetivos de aprendizaje se reflejen de manera dinámica en el proceso de trabajo y en el resultado final del proyecto. De los cuatro objetivos de aprendizaje, solo son evaluados los objetivos de Aplicación de Conocimiento y Comunicación.

Esquemas de responsabilización y rendición de cuentas de establecimientos

La creciente presión hacia los establecimientos por hacerse responsable de sus resultados y rendir cuentas por ellos (accountability) se basa en cuatro principales ideas:

1. Los establecimientos son la unidad base de entrega de educación, y por lo tanto son el principal lugar donde los docentes y los directores deben rendir cuentas por su trabajo.
2. Los establecimientos son responsables por los desempeños de sus estudiantes, generalmente medidos por medio de pruebas.
3. El desempeño de los estudiantes en los establecimientos es evaluado en relación a estándares definidos externamente, los que definen los niveles aceptables de logro a nivel local o nacional.
4. La evaluación del desempeño de un establecimiento va generalmente acompañada de un sistema de premios, castigos y estrategias de intervención dirigidas a premiar a los establecimientos exitosos y a mejorar o cerrar a los establecimientos que no están obteniendo buenos resultados (Abelman, Elmore, Even, Kenyon, y Marshall, 1999).

Sin embargo, los esquemas externos de accountability son solo un tipo de esquema dentro de los muchos posibles. Los establecimientos pueden crear sus concepciones de a quién y cómo rinden cuentas, desde una gran variedad de fuentes, incluyendo las creencias de los docentes y administradores sobre la enseñanza y el aprendizaje, las nociones que tengan sobre sus estudiantes, las rutinas que desarrollan para realizar su trabajo y las expectativas externas de la comunidad escolar y de las instituciones con las que deben relacionarse.

Los mecanismos de accountability, tanto internos como externos de los establecimientos, tienen como objetivo principal mejorar los resultados de los estudiantes (Abelman et al., 1999; Ladd, 2007). En cuando a la diversidad de formatos, estos mecanismos formales e informales, permiten que los miembros de los establecimientos rindan cuentas por sus acciones a alguien que está en posición de autoridad, ya sea dentro o fuera del establecimiento (Abelman et al., 1999; Ladd, 2007). Asimismo, las consecuencias asociadas a estos mecanismos también pueden variar considerablemente de un caso a otro.

Los mecanismos de accountability pueden surgir como política pública en respuesta a tres tipos de problemas:

Sin embargo, los esquemas externos de accountability son solo un tipo de esquema dentro de los muchos posibles. Los establecimientos pueden crear sus concepciones de a quién y cómo rinden cuentas, desde una gran variedad de fuentes, incluyendo las creencias de los docentes y administradores sobre la enseñanza y el aprendizaje, las nociones que tengan sobre sus estudiantes, las rutinas que desarrollan para realizar su trabajo y las expectativas externas de la comunidad escolar y de las instituciones con las que deben relacionarse.

Los mecanismos de accountability, tanto internos como externos de los establecimientos, tienen como objetivo principal mejorar los resultados de los estudiantes (Abelman et al., 1999; Ladd, 2007). En cuando a la diversidad de formatos, estos mecanismos formales e informales, permiten que los miembros de los establecimientos rindan cuentas por sus acciones a alguien que está en posición de autoridad, ya sea dentro o fuera del establecimiento (Abelman et al., 1999; Ladd, 2007). Asimismo, las consecuencias asociadas a estos mecanismos también pueden variar considerablemente de un caso a otro.

Los mecanismos de accountability pueden surgir como política pública en respuesta a tres tipos de problemas:

1. Los sistemas educacionales son fragmentados y sin coherencia interna, y no están bien diseñados para promover los resultados educacionales del nivel que son necesarios para funcionar en la sociedad global. En este grupo de encuentran los esquemas que establecen estándares ambiciosos para todos los estudiantes, exigencias ambiciosas para todos los estudiantes e interceden en la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes, para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a los estándares de calidad.
2. Los establecimientos y los docentes están cada vez más restringidos en su accionar. El objetivo de los esquemas que responden a esta pregunta es generar incentivos para que los docentes alineen sus intereses con los de las comunidades, es decir, mejoren los resultados sin aumentar los costos. Al medir, reportar y asociar consecuencias a los resultados, el esquema permite que los docentes concentren sus esfuerzos en lo que se les está midiendo; los resultados de sus estudiantes.
3. Las grandes disparidades en los resultados educacionales entre grupos definidos por origen o nivel socioeconómico. Los esquemas que responden a este problema fijan altas exigencias a todos los estudiantes y exigen concentrarse en los estudiantes que los sistemas educacionales tienden a dejar de lado: las minorías, los provenientes de niveles socioeconómicos bajos, y los discapacitados. En este sentido, los esquemas de accountability sirven para promover la equidad entre las oportunidades de los estudiantes (Ladd, 2007).

Los cuatro esquemas que se presentarán en este capítulo corresponden a cuatro estados de los Estados Unidos, los que se asocian a una corriente nueva dentro de los diseños de accountability, en los que se ha conectado la rendición de cuentas con los resultados de los estudiantes. Las diferencias entre los esquemas presentados se originan en la fuerza de los incentivos y quienes experimentan las consecuencias asociadas a los resultados de estos esquemas, en caso de que las haya (Carnoy, Elmore, y Siskin, 2003).

Kentucky

(Cunningham, 2004; Debray, Parson, & Avila, 2003; Lemons, Luschel, & Siskin, 2003; Rhoten, Carnoy, Chabrán, y Elmore, 2003).

El esquema de accountability implementado en el estado de Kentucky se concentra en premiar o sancionar a los establecimientos, no a los estudiantes, por cumplir o no con los objetivos y estándares fijados por el estado. La principal medida de intervención es que los directores de los establecimientos que no tienen una trayectoria de mejora en el tiempo son remplazados por educadores a quienes se les entrega la autoridad administrativa de los establecimientos. Si aun así no se mejora, el establecimiento puede ser requisado por el Estado, en el caso de que sea un establecimiento con financiamiento privado. En este esquema, las consecuencias son muy altas, pero dirigidas específicamente a los directivos de las instituciones, sin que los estudiantes sufran directamente las consecuencias de sus resultados.

El esquema actual es uno derivado de un esquema anterior, llamado Kentucky Instructional Results Informations System (KIRIS). Bajo este último, el mejoramiento de los establecimientos se medía en diversos aspectos, entre ellos, en una batería de pruebas externas aplicadas a nivel estatal que reflejaban los objetivos de aprendizaje que se esperaba que se cumplieren. A cambio de tener que rendir cuentas por los resultados de sus estudiantes, a los docentes se les entregaba un completo control sobre todos los aspectos del proceso de enseñanza, y en caso de que los establecimientos lograsen buenos resultados, se premiaba con bonos monetarios a los docentes y directivos. Luego de fuertes polémicas, sobre todo por este último punto, el sistema fue reformulado.

El segundo esquema KIRIS buscó entregar a los establecimientos un conjunto de objetivos claros y específicos, los que debían ser logrados al cabo de dos años. Estos iban desde objetivos institucionales de gestión, a la obtención de resultados por parte de los estudiantes. En caso de lograr buenos avances, también hubo bonos monetarios, pero esta vez a la institución completa y los docentes serían los encargados de decidir la mejor manera de gastarlos. También se incorporó un sistema de sanciones para los establecimientos que no cumplían con el logro de los objetivos.

El esquema KIRIS no tuvo buena recepción en los establecimientos, en ninguna de sus dos versiones, y fue eliminado en 1998. Como reemplazo, surgió un nuevo esquema denominado Commonwealth Assessment Test System (CATS). A nivel de evaluaciones, CATS se diferencia de KIRIS por: (a) la introducción de un nuevo conjunto de pruebas llamado Kentucky Core Content Test (Prueba de Conocimientos Centrales de Kentucky), que evalúa a los estudiantes en Matemática, Ciencias, Lectura, Escritura y otras asignaturas; (b) disminuir la proporción de información para el sistema obtenida por medio de pruebas escritas; (c) aumentar los grados en los que se evalúan los conocimientos mínimos.

Junto con evaluar a los estudiantes para compararlos a nivel nacional, el esquema CATS también evalúa a los estudiantes de 4º, 7º y 8º grado para observar si cumplen con los objetivos estatales de logro académico en Lectura, Historia, Artes y otras asignaturas. Además de estas evaluaciones, el esquema ha desarrollado una nueva manera de fijar metas de mejoramiento en los establecimientos, en la cual se ha fijado un objetivo a nivel estatal en términos de rendimientos de los estudiantes, y para cada establecimiento se ha creado una "línea recta" que será necesaria de cumplir, para lograr la meta de

acuerdo a su punto de partida en 1998. Cada año los establecimientos deben lograr un cierto porcentaje de mejora en esta línea de progreso. Las metas de porcentaje de avance se van actualizado cada dos años, independientemente de si el establecimiento logró la meta anterior, por lo que impulsa el trabajo constante en función de lograr el objetivo.

El progreso de los estudiantes se determina sobre la base del rendimiento de los estudiantes en diferentes evaluaciones y también en aspectos “no cognitivos”, tales como tasas de asistencia, tasas de abandono y otros. El avance de los estudiantes en la obtención de mejores resultados en todos los ámbitos se presenta en este esquema como el “guardián” del avance hacia la meta final del establecimiento, mientras que los diferentes consejos escolares van realizando los cambios de rumbo que se estimen necesarios para mantener ese avance. Estos consejos están compuestos principalmente por docentes, de manera que ellos desarrollen la capacidad de tomar decisiones, en base a las metas de nivel estatal, haciéndolos responsables del cumplimiento de esas metas.

En términos de las recompensas y las sanciones asociadas a los resultados, a los establecimientos que logran buenos resultados se les entregan bonos monetarios, que deben ser gastados en iniciativas dentro del establecimiento. En el caso de los establecimientos con bajo desempeño, se hacen auditorías obligatorias y se entrega la posibilidad de acceder a fondos dirigidos al mejoramiento de los establecimientos. Adicionalmente, estudiantes de estos establecimientos con bajos resultados tienen la posibilidad de cambiarse a establecimientos con mejores resultados.

En resumen, el esquema funciona en la medida en que fija altos estándares de resultados para los estudiantes, le entrega posibilidades de perfeccionamiento, libera y empodera a los actores del sistema educativo, los que deben llevar a cabo las acciones para mejorar los resultados. Luego se evalúa cómo se está llegando a esos estándares; se premia a los que los están cumpliendo y se buscan maneras de ayudar a los que no.

En cuanto a la difusión de los resultados, los establecimientos deben entregar reportes a los padres y a las estaciones de medios de comunicación local para que informen los resultados de los estudiantes y las actividades extracurriculares en el establecimiento.

Nueva York

(Debray et al., 2003; Lemons et al., 2003; NYC Department of Education, 2014; Rhoten et al., 2003).

El gobierno estatal ha implementado sistemas de rendición de cuentas en Nueva York en distintos ámbitos. Por un lado existe un esquema que funciona en base a la identificación de establecimientos de bajo desempeño, por el otro, hay un esquema de evaluación directa de los resultados de los estudiantes por medio de pruebas estandarizadas a nivel estatal. También existen planes de información a la comunidad por parte de los establecimientos.

Desde finales del siglo XIX el Estado cuenta con la tradición de generar esquemas de accountability a nivel escolar, en la que se elaboran esquemas que permitan la identificación de establecimientos que necesiten mejorar sus resultados, para luego desarrollar procesos de mejora y hacerlos responsables por los resultados que obtienen. Los esquemas elaborados bajo esta premisa han variado considerablemente a lo largo del tiempo, habiendo experimentado la última modificación en 1996, cuando se introdujo el Schools Under Registration Review (SURR).

Bajo el esquema de SURR, se identifica a los establecimientos que están más alejados de una meta fijada a nivel estatal, que es tener al 90% de los estudiantes logrando los niveles mínimos en evaluaciones de Matemática y Lectura de acuerdo a los estándares fijados por el currículo estatal. A estos establecimientos se les denomina "Bajo Revisión", y una vez dentro de esta categoría, los mismos establecimientos deben desarrollar planes de mejora y para asegurar el cumplimiento de las metas. Para lograr estas metas existen fondos disponibles a los cuales los establecimientos pueden acceder al presentar un plan de mejora. La etiqueta de "Bajo Revisión" se remueve solo cuando se cuenta con evidencia de que el establecimiento está logrando los objetivos intermedios en el plan de progreso hacia la mejora de sus resultados. En caso de que no haya mejoras, los establecimientos pueden ser clausurados o intervenidos desde el gobierno por un periodo de tres años. Este esquema funciona solamente para identificar a los establecimientos que no están cumpliendo con los estándares mínimos. Nueva York no tiene un esquema de reconocimiento dirigido a los establecimientos que tienen resultados por sobre lo esperado.

En paralelo, los resultados individuales de los estudiantes también se utilizan como herramienta de rendición de cuentas, aunque de manera informal. Las pruebas estandarizadas a nivel estatal en Nueva York son las Regents Tests, evaluaciones que se deben rendir al finalizar la educación secundaria, y los resultados obtenidos en ellas determinan la obtención del Certificado de Secundaria, requisito fundamental para la continuación de los estudios en la educación superior. La autoridad estatal no regula más que la aplicación y los contenidos de las estas, sin entregar recursos para construcción de capacidades internas en el establecimiento o para elementos que los establecimientos consideren que pueden aportar en la mejora de sus resultados.

Los resultados de estas pruebas son publicados en las comunidades y generan altos incentivos a nivel local, para que los establecimientos que no están obteniendo buenos resultados hagan un mejor esfuerzo.

A nivel de establecimientos, en 1996 se comenzaron a implementar fichas de reporte entregadas por las escuelas al público, llamadas School Quality Snapshot. Estas entregan información a la comunidad sobre una serie de indicadores, comparan los resultados del establecimiento con los del nivel comunal y distrital. El foco de estas está en describir las prácticas de los establecimientos, el ambiente que se vive dentro de ellos y su desempeño. La información proviene de revisiones realizadas por externos, encuestas aplicadas a estudiantes, docentes y padres, y un conjunto de mediciones de resultados y progresos.

Estas fichas de reporte tienen como objetivo ayudar a las familias a identificar qué es lo que se está haciendo bien en los establecimientos y cuáles son las áreas en las que se puede mejorar. También se espera que ayuden a las familias que están en proceso de elección de escuela para sus hijos, a identificar cuál establecimiento se adapta mejor a sus necesidades y características.

Algunos de los indicadores de estas fichas son el porcentaje de estudiantes que se ha graduado exitosamente, o que ha obtenido resultados que mantengan en la educación secundaria; resultados de opiniones sobre cuán bien consideran los actores que el establecimiento prepara a los estudiantes para rendir las pruebas estatales de egreso, opiniones sobre sensación de seguridad, de satisfacción con lo que se aprende y con el ambiente, entre otros (el anexo 8 muestra un ejemplo de una ficha de reporte de un establecimiento ficticio, donde se presentan las dimensiones que se reportan).

No hay consecuencias asociadas a la información entregada: su objetivo es mantener a la comunidad informada anualmente de los avances y las características de los establecimientos. Sin embargo, se espera que las decisiones que las familias tomen en función de la información entregada, actúe como medio de presión para incentivar a que los establecimientos mantengan esfuerzos constantes para lograr buenos resultados, y asegurar la satisfacción de sus “clientes” con los servicios educacionales que están entregando.

Texas

(Debray et al., 2003; Lemons et al., 2003; Rhoten et al., 2003; Texas Education Agency, 2014, 2015).

El Estado de Texas ha implementado un sistema de evaluación de los establecimientos por el medio del cual se categoriza a todas las escuelas que cuentan con financiamiento estatal en cuatro categorías. El objetivo de la implementación de este esquema es que para el año 2020, Texas se encuentre dentro de los mejores diez estados de Estados Unidos en términos de preparación de sus estudiantes secundarios para sus estudios superiores, para lo cual se ha buscado:

- Mejorar los logros de todos sus alumnos en las asignaturas centrales del currículo estatal.
- Asegurar el progreso de todos los estudiantes hacia la obtención de excelencia académica.
- Disminuir las brechas existentes entre grupos en términos de rendimientos excelentes.
- Premiar la excelencia no solo en función de los resultados académicos, sino también con otros indicadores.

La ordenación se realiza por medio de la preparación de un ranking, en el cual cada establecimiento obtiene un puntaje. Este se obtiene de la combinación de cuatro índices, en cada uno de los cuales se debe cumplir con un objetivo:

- **Resultados de los estudiantes:** entrega una imagen de los resultados en las diferentes asignaturas utilizando resultados de la prueba STAAR.
- **Progreso de los estudiantes:** mide el progreso realizado en los últimos dos años a nivel de asignatura y de grupo de estudiantes en la misma prueba STAAR.
- **Disminución de brechas de logro:** identifica los casos de alto rendimiento en grupos de origen desaventajado y casos de bajo rendimiento en grupos de origen aventajado.
- **Preparación postsecundaria:** enfatiza la importancia de obtener la certificación de educación secundaria, mide si el establecimiento entrega a los estudiantes el mínimo necesario para lograr desenvolverse en los estudios superiores, la fuerza laboral, programas de capacitación y otros.

En función de este puntaje se clasifica a los colegios en una de las siguientes categorías:

- Ejemplar.
- Reconocido.
- Aceptable Académicamente.
- Inaceptable Académicamente.

Para contribuir a esta ordenación de establecimientos, Texas utiliza la prueba STAAR (State of Texas Assessment of Academic). Esta evaluación fue lanzada en 2012 y se lleva a cabo entre 3º y 8º grado. Todos los grados rinden pruebas de Matemática e Inglés, en 4º y 7º grado. Se evalúan también habilidades de redacción, en 5º y 8º se agrega una prueba de Ciencias y en 8º una prueba de Ciencias Sociales. La prueba tiene diferentes versiones a partir de la original, de acuerdo a las características de los estudiantes que la rinden:

- STAAR A: prueba alternativa para personas con habilidades especiales.
- STAAR L: diseñada para alumnos con inglés como segunda lengua.
- STAAR Alternate 2: mide el desempeño de los alumnos con problemas cognitivos graves.

En este modelo de rendición de cuentas, son los distritos los que tienen el rol más importante en la mejora de los resultados. La mayor responsabilidad de los distritos es implementar mejoras en los establecimientos que ayuden a mejorar los resultados de sus estudiantes tal como son evaluados por las pruebas STAAR. La estructura de incentivos está diseñada de manera tal, que se reconocen tanto los resultados, como el mejoramiento de los establecimientos (medido por los resultados en las pruebas STAAR, la proporción de estudiantes rindiendo las pruebas de acceso de la educación superior, tasas de asistencia y de abandono). En caso de malos resultados persistentes los establecimientos pueden acceder a apoyo de parte de las autoridades estatales.

Este tipo de esquema ha tenido éxito en mejorar el rendimiento promedio de los estudiantes de este Estado, y en cerrar las brechas de desempeño entre los estudiantes más aventajados y los menos, al menos en los niveles más bajos.

Vermont

(Debray et al., 2003; Lemons et al., 2003; Rhoten et al., 2003).

Vermont tiene una larga historia de altos niveles de involucramiento local en sus establecimientos. El origen político-económico y el contexto educacional de los esquemas de evaluación y rendición de cuentas representan una larga tradición de participación en procesos graduales de construcción de consensos, sobre estándares y evaluaciones. Gracias a estos procesos, se ha llegado al acuerdo que las escuelas no participen en la definición de temas sobre estándares, evaluación y rendición de cuentas, pero que si cuentan con un desarrollo profesional y de capacitación a nivel estatal diseñado para aumentar las capacidades locales para mejorar los establecimientos.

En Junio de 1997, se promulgó el Acta N.º 60, que creó un sistema relativamente progresivo de redistribución dentro del sistema de financiamiento de las escuelas, exigiendo a las escuelas más ricas devolver buena parte de su recaudación al Estado para que este lo distribuyera en las escuelas de peor situación. Así, los distritos más ricos del Estado que quisiesen seguir invirtiendo al mismo ritmo que antes, debían encontrar nuevas maneras de recaudar aún más dinero.

El Acta N.º 60 también hizo una adición a la estructura programática de la reforma educacional en el Estado. La ley requiere que los establecimientos preparen Planes de Acción –planes anuales que fijan objetivos específicos de mejora y de desempeño-. Esta actividad es realizada completamente por las escuelas, sin intervención de instituciones de otro nivel, y los objetivos son posteriormente monitoreados por los agentes del distrito, no del Estado, quienes solo revisan para evaluar su consistencia con la política distrital.

La premisa detrás de esta idea es que los establecimientos debiesen tener un proceso constante de evaluación de los propios resultados, que lleve a una planificación de medidas que lleven al mejoramiento. Para que estas actividades sean efectivas, deben ser llevadas a cabo dentro del establecimiento, y las autoridades distritales sólo deben cumplir el rol de incentivarlas y monitorear su ejecución.

El esquema de rendición de cuentas es relativamente simple. El estado fija y publica estándares para los contenidos de todas las asignaturas que se enseñan en los establecimientos, y en este punto es donde yace la mayor parte de su autoridad. Los establecimientos y los distritos no son monitoreados por el uso que le dan a los estándares, y tampoco existe ningún tipo de requerimiento formal sobre tener que mostrar evidencia del impacto de los estándares en el currículo o la enseñanza. La única aplicación que se exige en los establecimientos con fines de accountability es el New Standards Reference Examination (NSRE). Este consiste en una evaluación de carácter anual para 4º, 8º y 10º grado, cuyos resultados informan, públicamente, los logros de cada establecimiento.

En el año 2000, el gobierno estatal aprobó la implementación de un nuevo sistema de rendición de cuentas, denominado Vermont School Accountability System Based on Student Performance. Bajo este esquema, al sistema anterior se le agrega que los establecimientos son evaluados por el desarrollo de reportes de accountability, que muestran los avances logrados por el establecimiento respecto del cumplimiento de objetivos señalados a nivel estatal. El esquema actualmente no contempla sanciones a los establecimientos que tengan bajos rendimientos. Sin embargo, cuenta con un procedimiento

institucionalizado, llamado el School Quality Standards, para identificar a los establecimientos que no están teniendo buenos resultados. Esto, con el objetivo de visibilizar su situación y trabajar con ellos por medio de asistencia estatal y supervisión.

Dado el contexto estatal de altos niveles de control local y de participación de las comunidades, los creadores del esquema han asumido que el publicar los resultados del NSRE aumenta la presión local hacia el establecimiento para obtener mejores resultados, lo que a su vez debe llevar a una mejora de la instrucción de los docentes y, por lo tanto, de los resultados de los estudiantes. Para los alumnos no hay consecuencias directas asociadas a sus resultados. Las familias reciben los resultados individuales de las pruebas de NSRE, pero la promoción o repitencia de grados no están asociadas a estos, por lo que no tienen ningún efecto en la trayectoria educacional de los estudiantes.

La teoría que está detrás de este tipo de esquemas es la creación de una mezcla entre una larga tradición estatal de control a nivel local, a la cual se le agregó recientemente un rol un poco más visible de supervisión. En términos de resultados académicos, el supuesto detrás del modelo es que mostrar evidencia clara y transparente de los resultados de los estudiantes, comparados con altos estándares fijados a nivel central, va a movilizar a la mejora de los establecimientos. En términos financieros, el supuesto es que el estado tiene que funcionar como custodio y asegurarse de entregar oportunidades educativas iguales a todos. Por lo tanto, su responsabilidad es la de crear y administrar un sistema que redistribuye los recursos entre las escuelas.

Síntesis final

El objetivo de este documento ha sido presentar diferentes experiencias internacionales de esquemas de evaluación y de responsabilización de escuelas asociadas a los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas.

En el contexto de los esquemas de evaluación de aspectos cognitivos, hay tres grandes ejes de diferencias que es interesante destacar. En primer lugar, destacan los diversos niveles cognitivos en los que se concentran las diferentes evaluaciones, los que van desde la medición de habilidades básicas en todos los grupos etarios en el programa ASER en India, a los conocimientos avanzados que busca diagnosticar la prueba PISA. Los esquemas se diferencian también en las edades a las que apuntan, habiendo casos nacionales, como el de Inglaterra, en que existen evaluaciones estandarizadas impulsadas por el Estado desde la etapa parvularia hasta el egreso de la secundaria. Este caso contrasta, por ejemplo, con el de Nueva Zelanda, donde no existen evaluaciones estandarizadas nacionales (ni tampoco evaluaciones internas de las escuelas) hasta el 11º grado, y donde se utilizan diferentes mecanismos de recolección de información sobre los aprendizajes durante toda la etapa escolar. Una última diferencia que cabe destacar es la que se observa en la variedad de recursos utilizados como instrumentos de evaluaciones, donde llama la atención el caso de Noruega, en el que a nivel estatal se implementan al menos cinco tipos diferentes de mecanismos de evaluación, con un fuerte foco formativo, durante toda la etapa escolar.

En relación a los mecanismos de evaluación de características y habilidades sociales y personales, se observa que en los cuatro esquemas analizados hay un fuerte foco en incentivar el desarrollo de las habilidades de “aprender a aprender”, las que son evaluadas por medio de diversas estrategias.

La diversidad de esquemas analizados en este documento refleja las múltiples formas que puede asumir un modelo de evaluaciones nacionales, las que a su vez son un reflejo de las diferentes necesidades a las que responden y las diferentes concepciones de calidad de la educación que buscan capturar. El desafío que se presenta entonces para nuestro país es el de generar y asentar un sistema de evaluaciones que sea representativo de lo que como país consideramos que es educación de calidad, y así lograr movilizar a los establecimientos para que busquen todas las estrategias posibles para asegurar que sus estudiantes puedan acceder a ella.

Bibliografía

- Abelman, C., Elmore, R., Even, J., Kenyon, S., y Marshall, Jo. (1999). *When Accountability Knocks, Will Anyone Answer?* Pennsylvania.
- ASER. (2015a). Overview of the ASER survey process. En *Annual Status of Education Report (Rural) 2014 (Provisional)* (pp. 36–67). Nueva Delhi: ASER Centre.
- ASER. (2015b). The why, what, and how of ASER. En *Annual Status of Education Report (Rural) 2014 (Provisional)* (pp. 30–35). Nueva Delhi: ASER Centre.
- Australian Qualifications Framework. (2013). The Australian Education System. Revisado el 8 de septiembre de 2015, desde <http://www.aqf.edu.au/wp-content/uploads/2013/02/Australian-education-system.pdf>.
- Baird, J., Isaacs, T., Johnson, S., Stobart, G., Yu, G., Sprague, T., y Daugherty, R. (2011). *Policy Effects of Pisa*. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Carnoy, M., Elmore, R., y Siskin, L. S. (2003). *The New Accountability: High Schools and High-Stakes Testing*. Nueva York: Routledge.
- Cunningham, G. K. (2004). Learning from Kentucky's Failed Accountability System. En W. M. Evers y H. J. Walberg (Eds.), *Testing Student Learning, Evaluating Teaching Effectiveness* (pp. 245–301). Stanford: Hoover Institution Press.
- Debray, E., Parson, G., y Avila, S. (2003). Internal Alignment and External Pressure. En M. Carnoy, R. Elmore, & L. S. Siskin (Eds.), *The New Accountability: High Schools and High-Stakes Testing* (pp. 53–80). Nueva York: Routledge.
- Department for Education. (2014). *Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. Londres: Department for Education.
- Department of School Education and Literacy. (2013). Right to Education. Revisado el 22 de julio de 2015, desde <http://mhrd.gov.in/rte>.
- Department of School Education and Literacy. (2015a). Elementary Education. Revisado el 22 de julio de 2015, desde <http://mhrd.gov.in/overview-ee>.
- Department of School Education and Literacy. (2015b). Secondary Education. R Revisado el 22 de julio de 2015, desde, from <http://mhrd.gov.in/overview-secondary-education>.
- Duckworth, A. L., y Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 44(4), pp. 237–251.

- Education and Employment References Committee. (2014). *Effectiveness of the National Assessment Program - Literacy and Numeracy*. Canberra: S. D.
- Finnish Ministry of Education and Culture. (2014). *Vocational education and training in Finland*. Revisado el 9 de septiembre de 2015, desde http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/?lang=en.
- Finnish National Board of Education. (2014). *Vocational Education and Training in Finland*. Helsinki: Ministry of Education and Culture.
- Froese-Germain, B. (2010). The OECD, PISA and the Impacts on Educational Policy. En *Canadian Teachers' Federation*, (September) (pp. 1-35). Recogido desde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532562.pdf>.
- Gim Siong, L. (2013). *PSLE in Singapore: Primary School Leaving Examinations or Politics, Society, Legislation, and Education*. Singapur: National University of Singapore.
- Griffin, P., McGaw, B., y Care, E. (2015). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Amsterdam: Springer Netherlands.
- Isaacs, T. (2010). Educational assessment in England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(3), pp. 315-334. Recogido desde <http://doi.org/10.1080/0969594X.2010.491787>.
- Issacs, T. (2010). Educational assessment in England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(3), 315-334.
- KIPP. (S. D.). Character Strengths and Corresponding Behaviors. Revisado el 28 de julio de 2015, desde <http://www.kipp.org/our-approach/strengths-and-behaviors>.
- KIPP. (2015). About KIPP. Revisado el 28 de julio de 2015, desde <http://www.kipp.org/about-kipp>
- Ladd, H. F. (2007). *Holding Schools Accountable Revisited*. S. D.: Association for Public Policy Analysis and Management.
- Lemons, R., Luschel, T. F., y Siskin, L. S. (2003). Leadership and the Demands of Standards-Based Accountability. En M. Carnoy, R. Elmore, y L. S. Siskin (Eds.), *The New Accountability: High Schools and High-Stakes Testing* (pp. 92-116). Nueva York: Routledge.
- MCEETY. (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Canberra: Ministerial Council on Education Employment Trainig and Youth Affairs.
- McGuire, L. (2005). Assessment using new technology. En *Innovations in Education and Teaching International*, 42(3), pp. 265-276.
- Ministry of Education Singapore. (S. D.). *Education in Singapore*. S. D.
- Ministry of Education Singapore. (2015). *Bringing out the best in every child: Education in Singapore*. Singapur: autor.

- NAP. (2013a). NAP Sample Assessments. Revisado el 8 de septiembre de 2015, desde <http://www.nap.edu.au/nap-sample-assessments/nap-sample-assessments.html>.
- NAP. (2013b). Why NAP? Revisado el 3 de septiembre de 2015, desde <http://www.nap.edu.au/about/why-nap.html>.
- New South Wales Government. (2014). Essential Secondary Science Assessment. Revisado el 11 de septiembre de 2015, desde <http://www.schools.nsw.edu.au/learning/7-12assessments/essa/>.
- New Zealand Ministry of Education. (2010a). *Ministry of Education Position Paper: Assessment [Schooling Sector]*. Wellington: S. D.
- New Zealand Ministry of Education. (2010b). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: New Zealand Country Background Report 2010*. París: OCDE.
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2014a). *Education - from Kindergarten to Adult Education*. Oslo: autor.
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2014b). The Education System. Revisado el 21 de septiembre de 2015, desde <https://www.regjeringen.no/en/topics/education/school/the-norwegian-education-system/id445118/>.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., y Shwebridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*. París: OCDE.
- Nusche, D., Laveault, D., MacBeath, J., y Santiago, P. (2011). *OCDE reviews on Evaluation and Assessment in Education: New Zealand*. París: OCDE.
- NYC Department of Education. (2014). High School Quality Snapshot. Revisado el 15 de septiembre de 2015, desde <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/19D79EBB-07FE-447F-AFFB-65919F3AB37A/0/SchoolQualitySnapshotHighSchool.pdf>.
- OCDE. (2009). *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in reading, Mathematics and Science*. París: OECD Publishing.
- OCDE. (2010). *Education at a Glance 2010. OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
- OCDE. (2012). *PISA results in focus*. París: OECD Publishing.
- OCDE. (2015). PISA: Background and Basics. Revisado el 25 de junio de 2015, desde <http://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>.
- Pritchett, L. (2015). Turning a condition into a problem: ASER's successful first ten years. En *Annual Status of Education Report (Rural) 2014 (Provisional)* (pp. 5-6). Nueva Delhi: ASER Centre.

- Qualifications and Curriculum Authority. (S. D.). The eVIVA project. Londres. Recogido de http://rubble.heppell.net/archive/eviva/media/6928_eviva_project.pdf.
- Räisänen, A., y Rökköläinen, M. (2014). Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), pp. 109–124. Recogido de <http://doi.org/10.1080/0969594X.2013.838938>.
- Rhoten, D., Carnoy, M., Chabrán, M., y Elmore, R. (2003). The Conditions and Characteristics of Assessment and Accountability. En M. Carnoy, R. Elmore, y L. S. Siskin (Eds.), *The New Accountability: High Schools and High-Stakes Testing* (pp. 17–52). Nueva York: Routledge.
- SACE. (S. D.). Subject List. Revisado el 11 de septiembre de 2015, desde <https://www.sace.sa.edu.au/learning/subjects>.
- School21. (S. D.). KIPP Character Report Card. Revisado el 28 de julio de 2015, desde <http://school21.org/inspirations/wellbeing-and-growth-mindset/kipp-character-report-card>.
- Singapore Examinations and Assessment Board. (2013). Project Work. Singapur. Recogido desde https://www.seab.gov.sg/content/syllabus/alevel/2015Syllabus/8809_2015.pdf.
- Stecher, B. M., y Hamilton, L. R. (2014). *Measuring Hard-to-Measure Student Competencies: A Research and Development Plan*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Texas Education Agency. (2014). *2014 Accountability Manual*. Austin: Texas.
- Texas Education Agency. (2015). *2014 Comprehensive Biennial Report on Texas Public Schools*. Austin: Texas.
- Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), pp. 221–237. Recogido de <http://doi.org/10.1080/0969594X.2013.830079>.

Anexos

Anexo 1. Herramientas de encuesta ASER

Tabla 1.1 Ficha de información sobre el pueblo/aldea

VILLAGE INFORMATION SHEET			
Name of state:	MADHYA PRADESH	Name of block:	DAMOH
Name of district:	DAMOH	Name of village:	MALCONDO
Surveyors' names:		1. RAHUL KUMAR 2. PUSHPA SINGH	
Date of survey:	13/09/2014	Day of survey:	SATURDAY
Please tick (✓) the relevant box		Did you see the following facilities/services in the village yourself? (Tick Yes/No based on your own observation)	
BASIC SERVICES	Pucca road leading to the village?	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
	Electricity connection in the village?	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
	Post office in the village?	<input type="checkbox"/> YES	<input checked="" type="checkbox"/> NO
	Bank (any type) in the village?	<input type="checkbox"/> YES	<input checked="" type="checkbox"/> NO
	Govt. Ration/PDS shop in the village?	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
	Govt. Primary/Sub Health Centre in the village?	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
	Private health clinic in the village?	<input type="checkbox"/> YES	<input checked="" type="checkbox"/> NO
	Computer centre/internet café in the village?	<input type="checkbox"/> YES	<input checked="" type="checkbox"/> NO
	Equipment/facility using solar energy (private/public) in the village?	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
SCHOOLS	Govt. Primary School (Std. 1 to 4/5) in the village?	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
	Govt. Upper-primary School (Std. 1 to 7/8) in the village?	<input type="checkbox"/> YES	<input checked="" type="checkbox"/> NO
	Govt. Secondary School (Std. 1 to 10) in the village?	<input type="checkbox"/> YES	<input checked="" type="checkbox"/> NO
	Govt. School (Std. 6 to 8/10/12) in the village?	<input type="checkbox"/> YES	<input checked="" type="checkbox"/> NO
	Private school in the village?	<input type="checkbox"/> YES	<input checked="" type="checkbox"/> NO
	Pre-school (Anganwadi/Balwadi/LKG/UKG/Nursery) in the village?	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO

Tabla 1.2 Ficha de observación del hogar

ASER 2014 - HOUSEHOLD SURVEY SHEET State: RAJYA District: DAROH Block: DAROH Village: MALCAND

Surveyor names: PRABESH

Full name of family head: LAKSHMAN SINGH Respondent name: MEGHA SINGH Surveyor names: 1. RAHUL KUMAR Date of survey: 14/07/2014
12 Total number of members in the household: 8 Name/section no. (from the most and/or name of hamlet/section: 3 2. RUSHA SINGH Day of survey: SUNDAY
 Start time of survey: 2:18 PM

Serial no.	Mother's name	Child information (for age 3-14)		For age 5-14														Father's background information											
		Name of child (Children age 3-14 regularly living in the household)	Age	Sex	Pre-school children (Age 3-4)				In school children (Currently enrolled in school) (Age 5-14)				Out of school children (Currently not enrolled in school) (Age 5-14)				Tutorials				Basic Learning Level (Test all children between the ages of 5-14 only)				Age	Has the father ever attended school?			
1	MEGHA	ANIT	4	M	<input checked="" type="checkbox"/>																							5	<input checked="" type="checkbox"/>
2	POONAM	SONIA	10	F		<input checked="" type="checkbox"/>																						10	<input checked="" type="checkbox"/>
3	POONAM	SEEMA	12	F		<input checked="" type="checkbox"/>									<input checked="" type="checkbox"/>													12	<input checked="" type="checkbox"/>
4																													
5																													
6																													
7																													
8																													
Total																													

MOTHER'S BACKGROUND INFORMATION				HOUSEHOLD INDICATORS (Tick the appropriate column)																	
Sl. no.	Mother's name	Age	Has the mother ever attended school?	Type of house		Marlised 2-wheeler (MOTORCYCLE / scooter)		Electricity connected (grid for wire and string)		If electricity in household, was there electricity today?		Tollid in the household		TV in the household		Reading material (other than school textbooks)		Has anyone in the HH completed 12th Std?*		Does anyone in the HH know how to use a computer?	
1	MEGHA	28	<input checked="" type="checkbox"/>	Kutcha	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2	POONAM	35	<input checked="" type="checkbox"/>	Kutcha	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
3																					
4																					

Does anyone in the household have a mobile phone? Yes No If yes, what is the mobile number? 955583XXXX

End time of survey: 2:48 PM

Tabla 1.3 Ficha de observación de la escuela

ASER 2014 - SCHOOL OBSERVATION SHEET		Name of school: <u>GOVERNMENT PRIMARY SCHOOL MALONDO</u> Name of village: <u>MALONDO</u>		Block: <u>DAMOH</u> District: <u>DAMOH</u> State: <u>MADHYA PRADESH</u>		ASER 2014																																																																																					
<p>INSTRUCTIONS: Visit any government school (Std. 1 to 7/8) in the village. If there is no school in the village which has classes from Std. 1 to 7/8, then visit the government school in the village which has the highest enrollment in Std. 1 to 4/5. Do not visit a government school if it has no classes from Std. 1 to 4/5. If there is no government school in the village with classes from Std. 1 to 4/5 then do not visit any school. Meet the Head Master (in the absence of the HM, meet the senior most teacher) of the school. Documents required: Register with enrollment details of children.</p>																																																																																											
Arrival time in school	From which Std. to which Std.? (Tick any one)	Respondent information		Date of survey	Day of survey	Surveyors' names																																																																																					
11:05 AM	<input checked="" type="checkbox"/> Std. 1 to 4/5 <input type="checkbox"/> Std. 1 to 4/7/8 <input type="checkbox"/> Others	Name: <u>AKSHAY KUMAR</u>	Designation (Tick): <input checked="" type="checkbox"/> HM <input type="checkbox"/> Teacher	13/09/14	SATURDAY	1. <u>RAHUL KUMAR</u> 2. <u>PUSHPA SENGA</u>																																																																																					
1. CHILDREN'S ENROLLMENT AND ATTENDANCE		Std.1	Std.2	Std.3	Std.4	Std.5	Std.6	Std.7	Std.8	2. OFFICIAL MEDIUM OF INSTRUCTION IN THE SCHOOL		3. TEACHERS		Number appointed (Asst)	Number present (Observe)																																																																												
Children's enrollment* (Take from register yourself). If more than 1 section, write the total.		20	30	15	26	31					1. <u>HINDI</u>	Head Master (Do not include acting HM)		1	1																																																																												
Children's attendance today*		18	24	12	22	21					2.	Regular Govt. Teachers (Do not include Head Master)		4	3																																																																												
											3.	Para-teachers		0																																																																													
<p>*Note: Take a headcount of children present. If more than one class is seated together, ask the children of each class to raise their hands separately and then count accordingly. If more than 1 section, do headcount in all sections and write the total.</p>																																																																																											
4. CLASSROOM OBSERVATIONS				5. MID-DAY MEAL				6. FACILITIES OBSERVATION																																																																																			
<p>Tick the relevant box</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Observe (if more than 1 section, choose any 1)</th> <th colspan="2">Std. 2</th> <th colspan="2">Std. 4</th> </tr> <tr> <th>Yes</th> <th>No</th> <th>Yes</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Are the children of this Std. sitting with children from any other Std.?</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Is there a blackboard for this class?</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>If yes, could you easily write on the blackboard?</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Apart from textbooks, did you see any other TLM (e.g. other books, charts on the wall, board games etc.) in the room?</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Where is the class seated? (tick one)</td> <td colspan="2">Classroom <input checked="" type="checkbox"/></td> <td colspan="2">Verandah <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="2">Outdoor <input type="checkbox"/></td> <td colspan="2"></td> </tr> </tbody> </table>				Observe (if more than 1 section, choose any 1)	Std. 2		Std. 4		Yes	No	Yes	No	Are the children of this Std. sitting with children from any other Std.?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Is there a blackboard for this class?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	If yes, could you easily write on the blackboard?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Apart from textbooks, did you see any other TLM (e.g. other books, charts on the wall, board games etc.) in the room?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Where is the class seated? (tick one)	Classroom <input checked="" type="checkbox"/>		Verandah <input type="checkbox"/>			Outdoor <input type="checkbox"/>				<p>Tick the relevant box</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Yes</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Was mid-day meal served in the school today? (Ask)</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Is there a kitchen/shed for cooking mid-day meal? (Observe)</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Did you see food being cooked in the school? (Observe)</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Did you see any evidence of the meal being served to the children today (Look for evidence like dirty utensils or meal brought from outside)? (Observe)</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>					Yes	No	Was mid-day meal served in the school today? (Ask)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Is there a kitchen/shed for cooking mid-day meal? (Observe)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Did you see food being cooked in the school? (Observe)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Did you see any evidence of the meal being served to the children today (Look for evidence like dirty utensils or meal brought from outside)? (Observe)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Total number of pucca rooms in the school excluding toilets (count yourself and write)</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Total number of rooms being used for teaching today (count yourself and write)</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Tick the relevant box</td> </tr> <tr> <td>Did you see an office/store/office-cum store?</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Did you see a playground?</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Did you see library books in the school?</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>If yes, did you see library books being used/read by children?</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Did you see a handpump/tap?</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>If there is a handpump/tap, could you use it to drink water?</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>If there is no handpump/tap or it is not usable, did you see drinking water available?</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Did you see a complete boundary wall or fencing?</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Did you see computers to be used by children in the school?</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>If yes, did you see children using computers?</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>				Total number of pucca rooms in the school excluding toilets (count yourself and write)	4	Total number of rooms being used for teaching today (count yourself and write)	3	Tick the relevant box		Did you see an office/store/office-cum store?	<input checked="" type="checkbox"/>	Did you see a playground?	<input checked="" type="checkbox"/>	Did you see library books in the school?	<input checked="" type="checkbox"/>	If yes, did you see library books being used/read by children?	<input type="checkbox"/>	Did you see a handpump/tap?	<input checked="" type="checkbox"/>	If there is a handpump/tap, could you use it to drink water?	<input checked="" type="checkbox"/>	If there is no handpump/tap or it is not usable, did you see drinking water available?	<input type="checkbox"/>	Did you see a complete boundary wall or fencing?	<input checked="" type="checkbox"/>	Did you see computers to be used by children in the school?	<input checked="" type="checkbox"/>	If yes, did you see children using computers?	<input type="checkbox"/>
Observe (if more than 1 section, choose any 1)	Std. 2		Std. 4																																																																																								
	Yes	No	Yes	No																																																																																							
Are the children of this Std. sitting with children from any other Std.?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																							
Is there a blackboard for this class?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																							
If yes, could you easily write on the blackboard?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																							
Apart from textbooks, did you see any other TLM (e.g. other books, charts on the wall, board games etc.) in the room?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																							
Where is the class seated? (tick one)	Classroom <input checked="" type="checkbox"/>		Verandah <input type="checkbox"/>																																																																																								
	Outdoor <input type="checkbox"/>																																																																																										
	Yes	No																																																																																									
Was mid-day meal served in the school today? (Ask)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																									
Is there a kitchen/shed for cooking mid-day meal? (Observe)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																									
Did you see food being cooked in the school? (Observe)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																									
Did you see any evidence of the meal being served to the children today (Look for evidence like dirty utensils or meal brought from outside)? (Observe)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																									
Total number of pucca rooms in the school excluding toilets (count yourself and write)	4																																																																																										
Total number of rooms being used for teaching today (count yourself and write)	3																																																																																										
Tick the relevant box																																																																																											
Did you see an office/store/office-cum store?	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																										
Did you see a playground?	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																										
Did you see library books in the school?	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																										
If yes, did you see library books being used/read by children?	<input type="checkbox"/>																																																																																										
Did you see a handpump/tap?	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																										
If there is a handpump/tap, could you use it to drink water?	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																										
If there is no handpump/tap or it is not usable, did you see drinking water available?	<input type="checkbox"/>																																																																																										
Did you see a complete boundary wall or fencing?	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																										
Did you see computers to be used by children in the school?	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																										
If yes, did you see children using computers?	<input type="checkbox"/>																																																																																										



7. TOILETS (by observation)						
Toilets	Is there a toilet?		If there is a toilet, was it locked?		If unlocked, was it in a usable condition?	
	Yes	No	Locked	Unlocked	Yes	No
Girl	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Boy	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
Common	<input checked="" type="checkbox"/>					
Teacher	<input checked="" type="checkbox"/>					

Note: If there is more than 1 toilet of a particular type, then take information of the toilet in a better condition.

8. CONTINUOUS AND COMPREHENSIVE EVALUATION (CCE)									
Have you heard about Continuous and Comprehensive Evaluation/CCE? (Ask)									
						<input checked="" type="checkbox"/> Yes	No		
If yes, How many teachers in this school have received a Continuous and Comprehensive Evaluation manual or format? (Ask)									
						All	Some	None	Don't know
If manual or format was received, ask the respondent to show it									
Could you see a Continuous and Comprehensive Evaluation manual or format in the school? (Ask and observe)						Yes	No		

9. SCHOOL MANAGEMENT COMMITTEE (SMC)				
Currently is there a School Management Committee (SMC) for this school? (Ask)				
			<input checked="" type="checkbox"/> Yes	No
If yes, then when was the last meeting of the School Management Committee (SMC) held? (Ask)				
23/08/2014 (dd/mm/yyyy)				
How many members attended the last meeting? (Ask and write the number)				
8				

10. SCHOOL DEVELOPMENT PLAN (SDP)				
Was a School Development Plan (SDP) made for your school in 2013-14? (Ask) (Do not include DISE format as SDP)				
			Yes	<input checked="" type="checkbox"/> No
If yes, then could you see the School Development Plan yourself? (Ask and observe)				
			Yes	No

11. SCHOOL GRANT INFORMATION (SSA) (Ask the HM, if the HM is absent then ask the senior most teacher)						
Who gave the information about grants? (tick any one)						
<input checked="" type="checkbox"/> Regular teacher		<input type="checkbox"/> Para-teacher		Does the school have 2 or more SSA accounts?		
				Yes <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Don't know <input type="checkbox"/>		
12A. SSA ANNUAL SCHOOL GRANT						
Note: If there are 2 separate HM's with separate SSA bank accounts, please take the information for Std. 1 to 4/5						
	April 2013 to March 2014			April 2014 to Date of Survey		
	Did you get the grant?			If yes, did you spend the full amount?		
	Yes	No	Don't know	Yes	No	Don't know
School Maintenance Grant (SMG)	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		
School Development Grant (SDG)	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		
Teacher Grant (TLM) (for all teachers)	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		
New Classroom Grant	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		

12B. ACTIVITIES CARRIED OUT IN SCHOOL			
Which of the following activities were undertaken since April 2013? (Tick the relevant box)			
	Yes	No	Don't know
Construction	Construction of new classroom(s)	<input checked="" type="checkbox"/>	
	White wash/plastering	<input checked="" type="checkbox"/>	
Repair	Repair of drinking water facility	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Repair of toilet	<input checked="" type="checkbox"/>	
Purchase	Purchase of sitting mats/Tat Pats	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Purchase of charts, globes or other teaching material	<input checked="" type="checkbox"/>	

Departure time from school 12:15 PM

Anexo 2. Focos de pruebas PISA 2000–2015

Tabla 2.1 Focos de pruebas PISA 2000–2015

	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Lectura	Mayor foco	Menor foco	Menor foco	Mayor foco	Menor foco	Menor foco
Matemáticas	Menor foco	Mayor foco	Menor foco	Menor foco	Mayor foco	Menor foco
Ciencias	Menor foco	Menor foco	Mayor foco	Menor foco	Menor foco	Mayor foco

Nota: Fuente: Baird et al., 2011, p. 3.

Anexo 3. Asignaturas de las pruebas GCSE

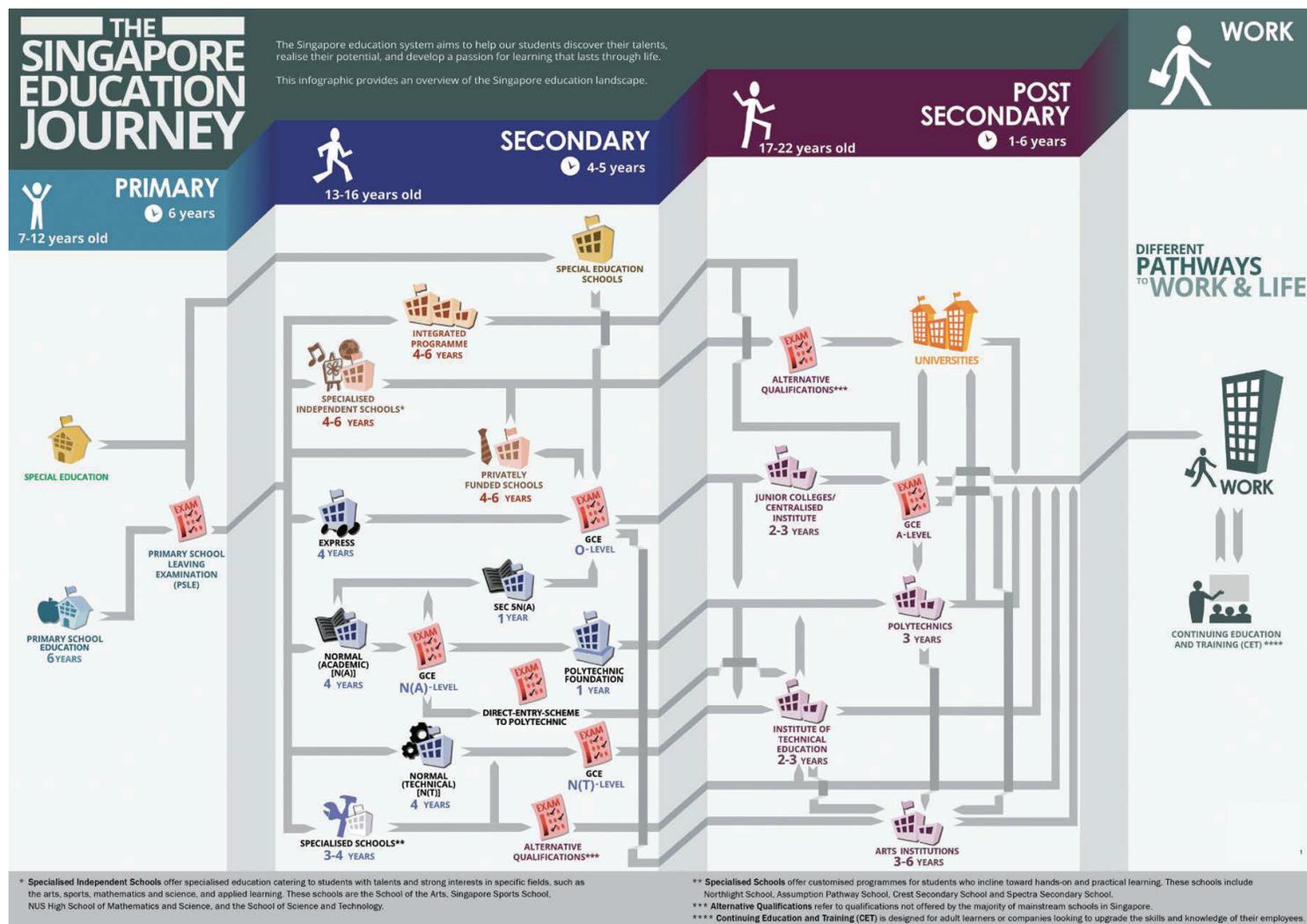
Tabla 3.1 Asignaturas de las pruebas GCSE

Tipo de prueba	Asignatura	Opciones de pruebas
Obligatoria	Inglés	Una prueba: inglés.
		Dos pruebas: Lengua inglesa y Literatura inglesa.
Obligatoria	Matemáticas	
Obligatoria	Ciencias	Una prueba: Ciencias (que combina elementos de biología, química y física).
		Dos pruebas: Ciencias y una prueba académica sobre ciencias.
		Dos pruebas: Ciencias y Ciencias Aplicadas.
		Dos pruebas: Prueba doble de Ciencias Aplicada.
Optativa	Lenguas modernas	Tres pruebas: Biología, Química y Física.
		Elegir entre: Afrikaans, Árabe, Bengalí, Chino Cantonés, Chino Mandarín, Holandés, Francés, Alemán, Griego, Gujarati, Hebreo Moderno, Hindi, Italiano, Gaélico, Irlandés, Japonés, Maltés, Malayo, Manx, Punjabi, Persa, Polaco, Portugués, Ruso, Somalí, español, Tamil, Telugu, Turco, Urdu, Yoruba.
Optativa	Lenguas clásicas	Elegir entre: Tamil Antiguo, Árabe antiguo, Griego Antiguo, Hebreo Bíblico, Latín, Sánscrito.
Optativa	Tecnología - Diseño y tecnología	Elegir entre: Diseño computacional paramétrico, Productos electrónicos, Electrónica de los materiales resistentes, Tecnología alimenticia, Diseño gráfico, Diseño de productos, Materiales resistentes, Textiles, Sistemas y control.
Optativa	Tecnología	Elegir entre: Catering, Electrónica, Ingeniería, Ingeniería y Construcción (prueba doble), Economía del Hogar (Comida y Nutrición, Desarrollo del Niño, Textiles), Construcción, Computación, Ciencias Computacionales, Tecnología Digital.

Optativa	Humanidades	Educación Cívica, Civilización Clásica, Economía, Geografía, Historia (Mundo Moderno, Historia Económica y Social, Proyecto Escolar sobre Historia), Humanidades, Estudios Religiosos (Budismo, Cristianismo, hinduismo, Islamismo, Judaísmo, Filosofía y Ética, Sikhismo).
Optativa	Asignaturas relacionadas con la sociedad y las personas	Negocios, Negocios Aplicados (prueba doble), Economía y Negocios, Negocios y Sistemas de Comunicación, Salud y Cuidado Social, Leyes, Placer y Turismo, Psicología, Sociología, Viajes y Turismo, Hospitalidad.
Optativa	Artes expresivas	Animación, Arte y Diseño Aplicados (prueba doble), Arte y Diseño, Bellas Artes, Gráfica, Fotografía, Textiles, Estudios Tridimensionales, Danza, Teatro, Fotografía Digital, Artes expresivas, Estudios del Cine, Estudios de Medios, Arte del Movimiento, Música, Artes Escénicas, Literatura Creativa.
Optativa	Otras	Contabilidad, Prueba Adicional de Matemática, Astronomía, Construcción, Ciencias Ambientales, Geología, Estudios Generales, Psicología Humana y Salud, Finanzas, Periodismo, Aprendizajes para la Vida y el Trabajo, Deportes con Motores, Vehículos Motorizados y Estudios de Usuarios de Caminos, Educación Personal y Social, Educación Física, Educación Física - Juegos, Preparación para la Vida Laboral, Ciencias Rurales y de la Agricultura, Estadística.

Anexo 4. Mapa de caminos en educación en Singapur

Figura 4.1 Mapa de caminos en educación en Singapur



Nota: Fuente: Ministry of Education Singapore, 2015.

Anexo 5. Ejemplo de planilla de evaluación de escuelas KIPP

Figura 5.1 Ejemplo de planilla de evaluación de escuelas KIPP

KIPP CHARACTER REPORT CARD											
Jane Smith		KIPP Imagine		Q2		Q2					
Grade: 8		Date: 01/28/11		4.30		Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4	Teacher 5	Teacher 6
OVERALL SCORE		4.30									
Zest		4.28									
1	Actively participates	4.50	4	5	5	4	4	4	5		
2	Shows enthusiasm	4.17	5	4	3	4	4	4	5		
3	Invigorates others	4.17	3	4	5	4	5	5	4		
Grit		4.11									
4	Finishes whatever he or she begins	4.00	4	5	3	4	4	4	4		
5	Tries very hard even after experiencing failure	4.17	5	4	4	3	4	4	5		
6	Works independently with focus	4.17	4	4	3	4	5	5	5		
Self Control – School Work		4.33									
7	Comes to class prepared	4.50	4	5	5	5	4	4	4		
8	Pays attention and resists distractions	4.50	4	5	4	5	4	5	5		
9	Remembers and follows directions	4.17	4	5	5	4	3	4	4		
10	Gets to work right away rather than procrastinating	4.17	5	4	4	4	3	5	5		
Self Control - Interpersonal		4.54									
11	Remains calm even when criticized or otherwise provoked	4.50	4	5	4	5	5	4	4		
12	Allows others to speak without interruption	4.83	5	5	5	4	5	5	5		
13	Is polite to adults and peers	4.50	4	5	4	5	4	5	5		
14	Keeps his/her temper in check	4.33	4	5	4	4	5	4	4		
Optimism		4.25									
15	Gets over frustrations and setbacks quickly	4.33	5	4	4	4	5	4	4		
16	Believes that effort will improve his or her future	4.17	5	4	4	3	4	5	5		
Gratitude		4.25									
17	Recognizes and shows appreciation for others	4.17	4	4	5	4	5	3	3		
18	Recognizes and shows appreciation for his/her opportunities	4.33	5	4	5	3	4	5	5		
Social Intelligence		4.33									
19	Is able to find solutions during conflicts with others	4.17	4	4	3	5	4	5	5		
20	Demonstrates respect for feelings of others	4.50	5	4	4	4	5	5	5		
21	Knows when and how to include others	4.33	5	4	4	4	5	4	4		
Curiosity		4.28									
22	Is eager to explore new things	4.17	5	4	3	4	5	4	4		
23	Asks and answers questions to deepen understanding	4.50	5	4	5	4	4	5	5		
24	Actively listens to others	4.17	4	4	5	4	5	3	3		

Anexo 6. Listado de asignaturas evaluadas por SACE

Tabla 6.1 *Listado de asignaturas evaluadas por SACE*

Estudios Indígenas	Lenguas Australianas	Chino	Teatro	Matemática General
Contabilidad	Política Australiana e Internacional	Estudios Comunitarios	Holandés	Geografía
Agricultura y Horticultura	Biología	Artes Creativas	Economía	Geología
Estudios Antiguos	Bosnio (nivel intermedio)	Croata	Inglés	Alemán
Árabe	Negocios y Empresa	Estudios Interdisciplinario	Matemática Esencial	Salud
Armenio	Química	Danza	Filipino	Hebreo
Auslan	Estudios de Infancia	Diseño y tecnología	Comida y Hospitalidad	Hindi
Historia	Japonés	Aplicaciones matemáticas	Educación al aire libre	Punjabi
Francés	Khmer	Matemática	Persa	Estudios de la Religión
Húngaro	Coreano	Estudios de Medios	Planificación de vida personal	Prácticas de investigación
Indonesio	Lengua y cultura	Griego Moderno	Filosofía	Rumano
Manejo de información y publicaciones	Leyes	Estudios modificados	Física	Ruso
Tecnologías de la Información	Alfabetización para el trabajo y la vida en comunidad	Música	Polaco	Estudios Científicos
Aprendizaje integrado	Macedonio	Habilidades numéricas para el trabajo y la vida en comunidad	Portugués	Serbio
Italiano	Maltés	Nutrición	Psicología	Sinhala
Cultura y Sociedad	Español	Sueco	Tamil	Turismo
Turco	Ucraniano	Vietnamita	Artes Visuales	Estudios de la Mujer
Prácticas laborales	Yiddish	Estudios Clásicos		

Nota: Fuente: SACE, S. D.

Anexo 7. Componentes de Project Work y sus ponderaciones

Tabla 7.1 Descripción de los componentes de Project Work

Componente de la evaluación	Nivel individual	Nivel grupal
Informe Escrito <ul style="list-style-type: none"> Presentación formal de los resultados, de 2500-3000 palabras de extensión. Debe incluir referencias correctamente citadas. 		<ul style="list-style-type: none"> Justificación de las ideas. Generación de las ideas. Análisis y evaluación de las ideas. Organización de las ideas.
Presentación Oral <ul style="list-style-type: none"> Máximo de 25 minutos por grupo con 4 estudiantes; 30 minutos para grupos con 5 estudiantes. Cada estudiante debe hablar por lo menos 5 minutos. Puede incluir un componente grupal de no más de 5 minutos. Debe incluir una sección de preguntas y respuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> Fluidez y claridad al hablar. Conciencia de la audiencia. Respuestas a preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> Efectividad de las presentación oral.
Archivo del Proyecto <ul style="list-style-type: none"> Entrega individual. <ul style="list-style-type: none"> Entrega ideas preliminares. Evaluación de material relevante. Ideas y reflexiones sobre el Proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> Generación de ideas. Análisis y evaluación de ideas. 	

Tabla 7.2 Ponderaciones de cada componente de Project Work

Componente	Evaluación grupal	Música	Total
Informe escrito	40%	-	40%
Presentación oral	10%	30%	40%
Archivo del proyecto	-	20%	20%
Total	50%	50%	100%

Anexo 8. Ejemplo de School Report Cards

Figura 8.1 *Ejemplo de School Report Cards*

General Information

Address	52 Chambers Street New York, New York 10007
Phone	212-123-4567
Website	http://schools.nyc.gov
School Type	High School
Grades	9-12
Enrollment	478
Students Demographics:	Asian: 10% Black: 5% Hispanic: 83% White: 2%
English Language Learners	35%
Students with Special Needs	17%
Average SAT Score	1940
Student Attendance	92%
Faculty Attendance	97%
Principal Name	Jane Doe
Years of Principal Experience at this School	6 years
Shared Space	No
Admissions Methods	Limited Unscreened

SCHOOL OVERVIEW

(from Directory)

The High School of New York uses engaging, project-based learning activities to inspire inquiry and creativity in our students, and to develop their critical thinking and problem-solving skills. In addition to strong academic achievement, we emphasize social and emotional growth. Our technology program includes SMART Boards in all classrooms, a computer lab, web-based class projects, and a robotics program. Students can develop their artistic skills and interests through our partnerships with arts programs and museums throughout the city.

KEY:



QUALITY REVIEW

An evaluation of the school by an experienced educator based on a formal school visit where the educator observed classrooms and spoke with parents, students, and school leaders. This tells us about the school's potential for improvement in the future, in contrast to the rest of the School Quality Snapshot, which focuses on how the school is doing now.

Most Recent Quality Review:
April 4-5, 2013

Principal at Time of Review:
Jane Doe

How interesting and challenging is the curriculum?



How effective is the teaching and learning?



How well does the school assess what students are learning?



How clearly are high expectations communicated to students and staff?



How well do teachers work with each other?



STUDENT PROGRESS

How well students are making progress towards graduation by accumulating credits and passing Regents exams.

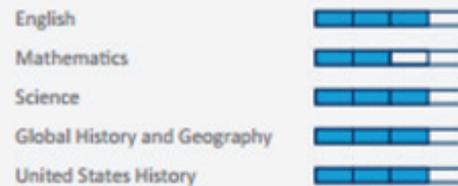
79% of students earned enough credits in 9th grade to remain on track for high school graduation

City Average: 82% | Borough Average: 85%

82% of students earned enough credits in 10th grade to remain on track for high school graduation

City Average: 81% | Borough Average: 83%

How well does this school help students improve from their incoming proficiency levels and pass Regents exams?



STUDENT ACHIEVEMENT

Graduation rates, after four and six years.

75% of students graduated within 4 years

City Average: 66% | Borough Average: 74%

82% of students graduated within 6 years

City Average: 73% | Borough Average: 79%

SCHOOL ENVIRONMENT

What it is like to be at this school. Parent, student, and teacher satisfaction based on the NYC School Survey.

78% of students feel that their school offers enough variety of programs, classes, and activities to keep them interested in school

City Average: 78% | Borough Average: 81%

93% of parents are satisfied with the education that their child has received

City Average: 95% | Borough Average: 96%

85% of students feel safe in the hallways, bathrooms, locker rooms, and cafeteria

City Average: 79% | Borough Average: 83%

86% of teachers would recommend this school to parents

City Average: 81% | Borough Average: 89%

What postsecondary options do students from this school pursue?

28%	CUNY - 4 yr
18%	CUNY - 2 yr
6%	NYS Public
5%	NYS Private
2%	Other

COLLEGE AND CAREER READINESS

How well prepared students are for college and careers, based on their achievements in high school and their outcomes after leaving high school.

47% of students successfully completed approved college preparatory courses and assessments

City Average: 44% | Borough Average: 50%

55% of students graduated college ready

City Average: 48% | Borough Average: 54%

59% of students graduated from high school and enrolled in a college or other postsecondary program within 6 months

City Average: 50% | Borough Average: 57%

CLOSING THE ACHIEVEMENT GAP

How well schools are serving English Language Learners, students with special needs, and students with low past performance.

How well this school helps different groups of students graduate in four years



Movement of students with special needs to less restrictive environments

Nota: Fuente: NYC Department of Education, 2014.



600 600 2626, opción 7
@agenciaeduca
facebook/Agenciaeducacion
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl