



República de Honduras
Secretaría de Educación

Informe Nacional de Evaluación de los Aprendizajes 2008

Educación Básica: Primero y Segundo Ciclo

Resumen Ejecutivo

Datos preliminares

Febrero 2009

Estándares

Materiales
Educativos

Diseño Curricular

Programaciones





José Manuel Zelaya Rosales
Presidente de la República

Marlon Brevé Reyes
Secretario de Estado en el Despacho de Educación

Santos Elio Sosa
Sub-Secretario de Servicios Técnicos Pedagógicos

Sandra Pineda
Sub-Secretaria de Servicios Educativos

Marco Antonio Cámbar
Sub-Secretario de Asuntos Administrativos

Russbel Hernández
Director General de Evaluación de la Calidad Educativa

I. MARCO CONTEXTUAL

La educación ha regresado al “primer plano” de las noticias nacionales e internacionales. Ello se debe, en buena medida, al “redescubrimiento” de la relación entre educación y desarrollo social. En forma resumida podría decirse que los descubrimientos realizados en las últimas décadas acerca de los factores que influyen el aprendizaje humano y sobre las contribuciones de la educación al desarrollo, permiten asignarle a ésta un papel preeminente en cualquier proyecto social. Actualmente se sabe que la mayor parte del comportamiento humano es aprendido, y por lo tanto, las diferencias entre grupos humanos respecto a su productividad en el trabajo, responsabilidad, sentido ético, o cualquier otra expresión de su humanismo (artística, deportiva, espiritual, etc.) pueden explicarse más en términos de procesos de socialización, en general, y educativos en particular, que por diferencias de tipo biológicas o genéticas (Reimers, 1990).

Y esta dimensión se ha revalorizado significativamente en el nuevo contexto de una economía mundial cada vez más englobante y discriminadora. En efecto, la globalización ha tenido entre sus correlatos el énfasis en la competitividad de las estructuras productivas nacionales, lo que junto a otros factores, ha ayudado a la revalorización de la educación como factor de desarrollo, y con ello, a reincorporar los sistemas educativos en la mesa de discusión política: ¿Cómo está contribuyendo la educación a la economía nacional?, ¿Qué tipo de fuerza laboral está aportando?, ¿Qué ciudadanos está formando? Las respuestas a estas interrogantes se vuelven temas de orden prioritario en las agendas políticas nacionales e internacionales, en el nuevo contexto de la “sociedad del conocimiento”.

Sin embargo, el regreso de la educación al “primer plano” no ha estado exento de dificultades, pues simultáneamente al papel protagónico asignado a la Educación en el desarrollo individual y colectivo de las sociedades contemporáneas, ha existido desde la década de los ochenta un fuerte sentimiento de desencanto respecto al funcionamiento de los sistemas educativos nacionales: “Se percibe en todo el mundo, con más o menos vehemencia, un movimiento tendiente a cuestionar el grado de desarrollo al que han llegado los sistemas educativos actuales. Su magnitud les hace en primer término ineficaces, demasiado costosos para los magros resultados que consiguen” (Garrido, 1992, p. 15).

Si bien las críticas a los sistemas educativos nacionales ocurren en prácticamente todas las regiones del mundo, se acentúan notablemente en los países subdesarrollados. Al respecto, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) ha titulado algunos de sus documentos evaluativos recientes en términos muy sugestivos: “Mañana es muy tarde”, “Quedándonos atrás”, “¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizaje en América Latina?”, etc. Pues todas las evaluaciones de la educación en América Latina concluyen que existen graves problemas y que se requieren cambios fundamentales (CLEB, 2001, p. 3).

La situación educativa de Honduras no escapa a este marco regional, muestra de ello es que los indicadores educativos nacionales suelen ubicarse entre los más deficientes de América Latina. Hecho puesto en evidencia por numerosos estudios especializados tanto nacionales como

regionales: “Es urgente mejorar la calidad educativa” plantea un informe de Progreso Educativo en Honduras (PREAL, 2006, p. 13). Destacando los escasos avances que en esta materia ha tenido el país, pese a su permanente abordaje en la agenda social y política nacional durante las últimas dos décadas. Una breve revisión de la calidad educativa hondureña siguiendo la definición propuesta por Schmelkes (et al, 1989), que considera cuatro grandes dimensiones Eficiencia, Eficacia, Equidad y Relevancia, evidencia el porqué de la urgencia.

En este deficiente contexto educativo, la Secretaría de Educación, responsable de normar los procesos del Sistema Educativo Nacional, consciente de los desafíos y las necesidades de los tiempos actuales, inició a partir del año 2000, un proceso de transformación y reforma de la educación en Honduras orientada a que los niños, niñas y jóvenes desarrollen las competencias básicas necesarias para su adaptación a las actuales exigencias nacionales e internacionales. En este contexto, la Secretaría de Educación estructuró el Currículo Nacional Básico y su correspondiente Diseño Curricular (el DCNB). Un antecedente importante del DCNB fue la propuesta del FONAC (Foro Nacional de Convergencia) para la transformación de la educación hondureña (2000).

Para apoyar la concreción en el aula de este Currículo Nacional Básico y alcanzar las metas del país en el área educativa para el año 2015, se han diseñado los Estándares Educativos Nacionales (los objetivos principales de una asignatura que determinan lo que el alumno o alumna debe saber y hacer), las Programaciones Educativas (que organizan los Estándares de acuerdo a una programación mensual), Libros de Texto (de Matemáticas y Español, y a partir del 2008 Estudios Sociales y Ciencias Naturales), Guías didácticas para el Docente, Cuadernos de Trabajo para Alumnos, las Pruebas Formativas Mensuales y las Pruebas de Fin de Grado.

Cabe destacar que la alineación de todos los elementos pedagógicos antes mencionados con el DCNB, ofrece una visión de reforma sistémica de la educación que, de complementarse con un programa alineado de capacitación, seguimiento y supervisión de los docentes, promete grandes esperanzas de mejoras sustanciales en los logros de los alumnos y alumnas y en la calidad de la enseñanza hondureña. Al mismo tiempo, este alineamiento entre el DCNB, los Estándares Educativos, Libros de texto de Español y Matemáticas, Programaciones Educativas y Pruebas Formativas, posibilita la implementación de un sistema de evaluación externa con Pruebas Estandarizadas, que permitan conocer cuánto, qué, quiénes, etc., están aprendiendo los alumnos, y poder orientar la toma de decisiones correspondientes.

En Honduras han existido varios esfuerzos por evaluar la calidad de la educación, y en particular la evaluación de los aprendizajes, que es un aspecto fundamental cuando se evalúa la calidad educativa. Uno de los esfuerzos pioneros estuvo enmarcado en el Proyecto de Eficiencia de la Educación Primaria (PEEP) durante el período 1986-1995, el cual pretendía desde una perspectiva integral, mejorar el costo-efectividad, la eficiencia interna y la calidad de la educación del sistema de escuelas primarias públicas. Uno de los componentes de este proyecto era el de Evaluación del Aprendizaje, el cual implicaba una innovación significativa en el sistema educativo hondureño, ya que incluía la elaboración y aplicación de pruebas estandarizadas para evaluar el rendimiento escolar de los alumnos a nivel nacional.

Este fue el primer gran esfuerzo nacional para la evaluación del rendimiento académico a través de pruebas estandarizadas, ya que durante 1990-1994 se estuvieron aplicando las pruebas estandarizadas para los primeros cinco grados en las cuatro asignaturas básicas (Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Estudios Sociales) y evaluando las escuelas de 10 municipios. Una vez finalizado el Proyecto PEEP, se creó la Unidad de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE), financiada por el Banco Mundial y administrada técnicamente por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. A partir del año 1997 y hasta el año 2004 se aplicaron pruebas estandarizadas de Español y Matemáticas (en el 2004 también en Ciencias Naturales), en una muestra de escuelas a nivel nacional de los 18 departamentos (con énfasis para el 3er y 6to grado), de manera paralela se elaboraron estudios sobre los Factores Asociados al rendimiento académico. Estas pruebas se realizaron teniendo como referencia la estructura curricular plasmada en los “Rendimientos Básicos” e Indicadores de Evaluación establecidos para los seis grados en las cuatro asignaturas básicas, elaborados previamente en el PEEP.

Una vez diseñado e iniciado el proceso de implementación del Currículo Nacional Básico, se inició una nueva etapa de evaluación externa en el país, retomando las valiosas experiencias de PEEP y UMCE. A partir de finales del año 2004 la evaluación de los aprendizajes es impulsada por la Secretaría de Educación con el apoyo del proyecto Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil de Honduras (MIDEH), teniendo como metas principales el diseño de Estándares Nacionales Educativos de Matemáticas y Español, Programaciones Mensuales en Matemáticas y Español, y un sistema amplio de evaluación formativa y sumativa a través de la elaboración de Pruebas Formativas Mensuales y las Pruebas de Fin de Grado.

Los resultados de evaluación de los aprendizajes 2008 aquí presentados constituyen el segundo esfuerzo de evaluación externa desde el inicio de la implementación del DCNB en los centros educativos del país (el primero fue en el año 2007), e incluyó una muestra nacional de centros educativos de los 18 departamentos del país, evaluando alumnos de primero a sexto grado en las asignaturas de Español y Matemáticas.

II. MARCO CONCEPTUAL

La temática de la evaluación educativa, durante mucho tiempo restringida al ámbito del aula de clases, ha tenido en los últimos años una expansión considerable. En el marco general de la reforma de la administración pública, y en el particular de los procesos de reforma educativa orientados a la “descentralización” y al establecimiento de “estándares de rendimiento”, la evaluación educativa viene asumiendo nuevas funciones referidas a la evaluación de macroestructuras (como el sistema educativo nacional, o por niveles o regiones), y la de mesoestructuras (el currículo, proyectos educativos, procesos de formación de docentes, programas e instituciones educativas, etc.) bajo el enfoque de Accountability o Rendición de

Cuentas. En esta perspectiva se cuenta con una amplia trayectoria en los países anglosajones¹, pero es todavía incipiente en la región latinoamericana (Rodríguez, A., 2000, p. 135).

Accountability o Rendición de Cuentas significa fijar la responsabilidad por las propias acciones y los resultados de dichas acciones. Esto implica que debe haber una rendición de cuentas (es decir, una especificación de lo que se ha hecho y los resultados que se han logrado) a algún tipo de autoridad, ya sea un nivel superior en la jerarquía o alguna autoridad externa. Esto puede incluir la presentación de reportes a personal de más alto rango dentro de una organización, a organizaciones de más alto nivel, o bien a organismos fiscalizadores. En el campo de la educación, esto incluye entregar información a los apoderados, contribuyentes, empleadores y otras partes interesadas por la calidad de la educación. La entrega de información, aunque no fija responsabilidades, puede servir para identificar problemas y deficiencias y es un paso importante que centra la atención en los aspectos sobre los cuales se pueden tomar acciones para mejorar la educación (McMeekin, 2006).

Esto último es particularmente importante respecto a evaluación educativa, dado que si bien la Accountability en educación tiene sus raíces en procesos más amplios relacionados con la "Administración Pública Gerencial", tiene elementos que le diferencian claramente de esta última. La principal, desde la perspectiva de este estudio, es el hecho de que la Rendición de Cuentas en la administración pública en general tiene un énfasis en la función de "control", mientras que en educación, tal como corresponde a la definición de evaluación educativa, el acento está en la posibilidad de mejora, como una función instrumental orientada al logro de las metas educativas.

En particular, en el sector educativo, el término Accountability o Rendición de Cuentas ha llegado a significar responsabilizar a las escuelas (y a sus directores y personal) por los resultados logrados. Usualmente se considera como el más importante, el aprendizaje de los alumnos, pero muchos países latinoamericanos carecen de información basada en pruebas de rendimiento para medir el desempeño académico. En estos casos, la rendición de cuentas se basa en otros datos (tales como tasas de aprobación, repetición y deserción, tasas de graduación y proporción de alumnos que continúan hacia niveles educativos más altos) que informan sobre el nivel de desempeño de las escuelas.

Siguiendo una tendencia iniciada por la Internacional Association for Educational Achievement (IEA) en los años sesenta (Tiana, 2001), se han multiplicado las iniciativas nacionales, regionales e internacionales que consideran como principal indicador del desempeño de los sistemas educativos los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Ejemplos destacados de esta tendencia han sido los estudios de TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), RLS (Reading Literacy Study), OREAL-UNESCO en Latinoamérica y, por supuesto, los

¹ Sus inicios se ubican en los años setenta en Gran Bretaña. Básicamente se implementó a través de un Currículo Nacional que especifica metas de logro que sirve de base para la evaluación mediante pruebas nacionales de corte estandarizado (McCormick y James, 1996; Terigi, 1997; Rodríguez Ousset, 1997).

estudios de PISA (Programme for International Student Assessment), de gran impacto en los contextos sociopolíticos de los países desarrollados en la última década.

Al respecto, Tiana (2003) ha señalado que los estudios regionales/ internacionales basados en pruebas estandarizadas para evaluar los niveles de aprendizaje de los alumnos, tienen dos objetivos básicos que no deben entenderse necesariamente como contrapuestos. Por una parte, intentan ofrecer una información confiable sobre la situación comparativa de los diversos estratos, regiones y/ o sistemas educativos, o al menos sobre algunas parcelas concretas de los mismos. Por otra parte, pretenden ofrecer algunas claves para la explicación y la interpretación de los resultados logrados. En el presente estudio interesa más la primera de las direcciones apuntadas, intentando indagar sobre los niveles de logro por estratos, categorías, regiones, contenidos curriculares, etc., en el marco de la implementación del DCNB y el logro de las metas EFA (Education for All) para Honduras.

Las pruebas estandarizadas tienen la particularidad de que contienen los mismos ítems para todos los alumnos que responden a un aplicación temporal dada en un espacio definido (municipio, departamento o país), siendo sus aplicaciones posteriores (usualmente otros años), de dificultad comparable. Usualmente esto se logra mediante un riguroso análisis “de los ítems individuales en pruebas diferentes para asegurar que evalúan las mismas destrezas y tienen una complejidad equivalente (se utilizan ensayos prácticos con muestras de alumnos para verificar que la proporción de respuestas correctas a dos ítems equivalentes sea la misma para alumnos seleccionados al azar). Para estandarizarse de esta manera, las pruebas se basan en respuestas a un conjunto de alternativas, con un número fijo de “distractores” y una sola respuesta “correcta”. Las conocidas pruebas de elección múltiple en las que el alumno marca la respuesta correcta entre un conjunto de opciones (a menudo cinco) es el modelo básico de la pruebas estandarizadas.” (McMeekin, 2006, p. 32). Las pruebas aplicadas en Honduras se desarrollaron durante dos años a partir del establecimiento de los Estándares Educativos.

Las pruebas estandarizadas pueden estar referidas a norma o a criterio. Las pruebas referidas a criterio están orientadas a establecer en qué medida los alumnos evaluados han logrado el dominio de un contenido específico, “de manera que el porcentaje de respuestas correctas indica el grado de cercanía que logra cada alumno (o grupo de alumnos) al “criterio” de dominio de la destreza o conocimiento evaluado. Así, es posible establecer un estándar objetivo o “criterio” respecto del desempeño real del alumno en relación con el desempeño de debería lograr (McMeekin, 2006, p. 35). Este es el tipo de pruebas referidas en el presente estudio.

Las pruebas estandarizadas deben estar alineadas con el currículo y los Estándares Educativos, proceso que se desarrolló en nuestro país durante los últimos años a partir del DCNB. Como se ha señalado repetidamente en la literatura regional: “Las pruebas utilizadas para evaluar en qué medida los alumnos están logrando el aprendizaje deseado deben estar alineadas tanto con los estándares como con los currículos. No tiene sentido tratar de responsabilizar a las escuelas y alumnos por los resultados específicos a menos que el currículo efectivamente enseñado esté estrechamente relacionado con estos resultados y que las pruebas que evalúan el desempeño están basadas en dicho currículo” (PREAL, 2006, p. 26).

Los Estándares Educativos para Matemáticas y Español de primero a noveno grado fueron desarrollados en el país en los últimos años a partir del DCNB. Dichos estándares establecen cuáles son los resultados esperados de las escuelas. En términos sencillos puede señalarse que los estándares respecto a contenidos y desempeño “definen lo que los niños deben saber en cada nivel y describen el tipo de desempeño que representa un logro excelente, aceptable y deficiente” (PREAL, 2003). Una de las características importantes de un sistema de estándares es que, al especificar lo que todos los alumnos deben saber en cualquier nivel y en cualquier asignatura, establecen expectativas de que cada alumno puede tener éxito en la escuela. Los resultados de aprendizaje que se analizan en el presente informe están basados en las Pruebas Estandarizadas del tipo referidas a criterio, elaboradas a partir de los Estándares Educativos en Matemáticas y Español, de primero a sexto grado, alineados con el DCNB.

III. MARCO METODOLÓGICO

El diseño de la evaluación siguió el modelo que propone la nueva teoría psicométrica de los test llamada Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), que representa un avance significativo en la construcción y análisis de las pruebas estandarizadas. La TRI formula la existencia de una relación entre los valores de la variable que miden los ítems y la probabilidad de dar una respuesta determinada.

Esta teoría supone que el rendimiento académico no es un rasgo observable directamente; sino que es un rasgo latente, y establece que la probabilidad de respuesta correcta de dos personas será la misma, si y sólo si, son igualmente hábiles. Plantea que la medida obtenida por una persona no depende de las características de los ítems ni de la puntuación obtenida por otras personas evaluadas. Esta independencia entre el instrumento de medición y las personas es la diferencia esencial entre este enfoque y la Teoría Clásica de Tests (TCT).

La presente evaluación se planificó en base a un proceso de cuatro etapas:

- Desarrollo de las pruebas: Que consiste en la especificación de las características de la prueba, elaboración y validación de ítems.
- Producción de pruebas: Impresión, empaque y distribución.
- Administración de pruebas: Diseño de una muestra aleatoria estratificada y representativa, capacitación de aplicadores y aplicación de pruebas.
- Procesamiento de datos: Digitalización de respuestas de los niños a través de lectores ópticos que escanean las pruebas aplicadas, elaboración de bases de datos, gestión de datos estadísticos para producir reportes.

3.1. Objetivos de la evaluación

La Secretaría de Educación mediante el proceso de “evaluación externa” tiene el propósito de valorar el nivel de desempeño alcanzado por los alumnos respecto a los estándares alineados con el DCNB. La evaluación externa es un instrumento objetivo del que se dispone para verificar si los alumnos están aprendiendo lo propuesto en el DCNB, desde pruebas que permiten comparar los resultados de todo un año lectivo a nivel nacional, departamental, etc.

Objetivos específicos

Determinar los rendimientos académicos obtenidos en el aprendizaje de español y matemáticas en función de las metas EFA. Teniendo en cuenta que el Estado de Honduras a través de la Secretaría de Educación asumió el compromiso de transformar la educación en el país; adquiriendo además una serie de compromisos internacionales como las metas del milenio y las metas EFA; considerando que todos estos propósitos se relacionan con el desempeño de los estudiantes, entonces se requiere de la evaluación de aprendizajes a fin de corroborar en qué medida se están haciendo avances en el cumplimiento de las metas.

Generar información útil para tomar decisiones que mejoren el desempeño del sistema educativo. La información producida es de utilidad para la Secretaría de Educación y los distintos actores que intervienen en los procesos educativos, ya que con ella se revisan las acciones formativas a fin de apuntar en la dirección que permita optimizar el rendimiento de la población estudiantil. Los datos generados pueden servir para que a nivel desconcentrado se tomen decisiones locales, también los centros educativos participantes pueden hacer uso de la información para valorar sus alcances y las prácticas que conducen a los resultados obtenidos.

3.2. Aspectos evaluados

El Currículo Nacional Básico acentuó su fase de ejecución en el año 2006 con la distribución de Libros de texto, Estándares Educativos, Programaciones Educativas y Pruebas Formativas; la llegada al aula de estos recursos educativos es acompañada de nuevos enfoques de enseñanza referidos en el DCNB. Esta reforma es un cambio sustantivo e integral, que está alineado y articulado en los distintos niveles del sistema educativo. El presente estudio tiene como punto de partida la evaluación de este nuevo currículo, de manera que se enfoca en establecer en qué medida están siendo alcanzados los conocimientos y habilidades que se proponen en el DCNB.

3.3. Proceso de evaluación

3.3.1. Desarrollo de las pruebas

El punto de partida en la elaboración de las pruebas fueron los Estándares Educativos, que han sido diseñados e implementados por la Secretaría de Educación y que constituyen la concreción de los contenidos que plantea el DCNB, representan el criterio que determina cuáles son los logros que se espera alcancen los estudiantes. Una primera actividad en el diseño de las pruebas fue priorizar y jerarquizar los estándares a ser evaluados.

Teniendo en cuenta que los docentes son los que mejor conocen los contenidos a evaluar, se consideró que los ítems tenían que ser desarrollados por ellos; en este sentido se convocó a un taller a 90 docentes de español y 90 de matemáticas, los cuales fueron seleccionados de los 18 departamentos del país, en base a criterios de idoneidad, tales como experiencia docente y conocimiento del nuevo currículo.

A estos docentes se les brindó una capacitación sobre redacción de reactivos, en la que se les entrenó en actividades para la elaboración de ítems tales como, la búsqueda selectiva de textos y problemas; se les instruyó para que tuvieran mensajes positivos, adecuados al nivel del grado, sin contenido político, religioso o discriminatorio y contextualizado al medio. Se generaron dos tipos de reactivos, los independientes (un enunciado para un reactivo) y los dependientes (un enunciado para varios reactivos). Los reactivos son de selección única, redactados en forma de pregunta, con cuatro opciones; se caracterizan por ser breves, claros, precisos, sin ambigüedad, con una misma extensión, y las opciones incorrectas deberían ser factibles pero claramente incorrectas.

En el taller se elaboraron ítems por grado y asignatura, una vez obtenidos los reactivos se procedió a su revisión, seguidamente, se clasificaron en ANCLA, los mejores por su elaboración y representación de los contenidos evaluados; un segundo tipo de ítem son los BASE, que son de igual calidad pero que se decide que pueden ser sustituidos en futuras pruebas; ambos conforman los ítems operativos. Los ANCLA son aquellos que tienen la función de permanecer constantes a lo largo de los distintos levantamientos, constituyen alrededor del 15% de la prueba. Los BASE van cambiando de un levantamiento a otro y constituyen un 70% del total de la prueba. Un tercer tipo de ítem son los NUEVOS, aquellos que no han sido validados y se aplican por primera vez; el objetivo de su inclusión es probarlos para ir alimentando el banco con ítems validados. Las pruebas que fueron conformadas para la evaluación del 2008 fueron 8 formas diferentes para cada grado.

Antes de que los ítems sean considerados operativos (ANCLA, BASE), deben ser revisados con el propósito de asegurar que estén alineados al estándar y grado correspondiente y que cumplen además varias condiciones: que la respuesta correcta sea única y clara, que los tres distractores sean apropiados y claramente incorrectos, cada distractor representa un error típico de los alumnos del grado en cuestión, las cuatro opciones son de la misma extensión, no hay orientaciones negativas en ninguna de ellas, las respuestas correctas no destacan por ninguna razón, el lenguaje debe ser sencillo, claro, sin ambigüedad, deben estar libres de discriminación en razón de género, étnica o cultural. La revisión de los reactivos fue realizada por equipos técnicos en los que participaron docentes, personal técnico de la Secretaria de Educación, personal de proyectos educativos y profesores universitarios. Requirió de una revisión detallada en la que se detecta si están alineados con los estándares, bloques de contenido y componentes. Aplicando los criterios antes expuestos, la decisión es aprobarlos, rechazarlos o modificarlos.

- Banco de ítems: Es el conjunto de ítems que se tienen para medir el dominio de los contenidos de español y matemáticas, y cuyos parámetros están estimados en una misma escala; permanecen almacenados con el fin de integrar un sistema de evaluación. Los ítems

pertenecientes al banco están calibrados, es decir, cada uno cuenta con un cálculo de los parámetros de dificultad, discriminación y adivinación. A partir de éstos es posible construir pruebas que proporcionen mediciones más precisas.

- Mapas de las pruebas: Es un documento que permite visualizar la ubicación de cada ítem en función del bloque, estándar y componente al que se pertenece. La utilidad de esta herramienta es que posibilita tener una clasificación y organización de los instrumentos que se aplican de tal manera que posteriormente sean analizados con independencia del número de formas que sean administradas.

Ejemplo de esquema del mapa de prueba:

Posición	Forma	Código	Pauta	Bloque	Componente	Estándar
1	1-8	M06M1J01006	4	Números y Operaciones	J. Múltiplos y Divisores	1

3.3.2. Producción de las pruebas

Implica la impresión preliminar de las pruebas para su respectiva revisión y aprobación por parte de los equipos técnicos, después de esto se efectúa una impresión definitiva y se procede al empaque en función del listado de los centros educativos escogidos en la muestra, depositando exclusivamente las pruebas que son requeridas por los alumnos de cada uno de las escuelas seleccionadas, las cajas son debidamente rotuladas y selladas, a fin de asegurar su inviolabilidad.

3.3.3. Administración de las pruebas

La aplicación de las pruebas implica la determinación previa de la muestra la cual tiene que ser diseñada, al mismo tiempo debe contarse con un manual para la aplicación de la prueba y efectuarse la capacitación de los aplicadores.

3.3.3.1. Diseño de la muestra

La evaluación se realizó en base a una muestra de la población de los centros educativos, debido, por un lado, al menor costo de un levantamiento muestral; y también, al tiempo disponible para realizarla. Asimismo, el volumen de información y el grado de control que se tiene en la implementación del proceso muestral, son factores que mejoran la calidad de información recolectada. Considerando que uno de los objetivos es hacer inferencias a nivel nacional y departamental, se requirió diseñar una muestra que fuera representativa, que tuviera el nivel de confianza óptimo y un grado de error aceptable; de manera que responda satisfactoriamente a la necesidad de contar con datos válidos.

Cálculo del tamaño de la muestra: El objetivo de hacer este cálculo, fue establecer un número de centros educativos representativo para hacer inferencias válidas. El punto de partida para la determinación del tamaño es contar con un marco muestral, en este caso el listado de centros educativos que constituyen la población de interés, que fue proporcionado por la UPEG en un archivo electrónico en el que aparece la lista de escuelas, nombre, ubicación exacta (departamento, municipio, aldea, caserío, barrio o colonia, calle), tipo de administración (público privado), ubicación (rural urbana), tipo de escuela (uni, bi o multidocente); además del

número de alumnos por grado y secciones atendidas. Con esta información se utilizó un programa informático diseñado para calcular la muestra de 854 centros educativos. El detalle de los 854 centros por departamento se presenta en el siguiente cuadro, los cuales aportaron a fines del año lectivo una matrícula global de 101,895 alumnos de primero a sexto grado.

Cuadro No. 1
Detalle de Centros Educativos por departamento
que fueron evaluados como parte de la muestra nacional

Departamento	No.
Atlántida	39
Cholulca	70
Colón	43
Comayagua	54
Copán	56
Cortés	52
El Paraíso	57
Francisco Morazán	61
Gracias a Dios	25
Intibucá	51
Islas de la Bahía	20
La Paz	73
Lempira	30
Ocotepeque	44
Olancho	43
Santa Bárbara	47
Valle	52
Yoro	40
TOTALES	854

Especificaciones del tipo de muestreo La muestra utilizada es de tipo estratificado y representativo. Es un tipo de muestreo probabilístico en la medida en que cada elemento de la muestra tiene posibilidad conocida de pertenecer a ésta, lo cual permite conocer la precisión de las características que se estiman. Los estratos son subdivisiones que están presentes en la población (departamento, ubicación geográfica y tipo de centro) y que son tenidos en cuenta en virtud que se quiere ofrecer resultados respecto a los mismos. Con esta estrategia se disminuye la heterogeneidad de los sub-grupos poblacionales y aumenta la exactitud de las características que se miden. Ello es conveniente porque de esta forma se sabrá si las diferencias observadas entre los alumnos pueden ser atribuidas a los estratos establecidos o a factores no determinados.

3.3.3.2. Manual de administración

Este documento ofrece información general sobre la prueba fin de grado, establece las funciones principales del aplicador/a, también incluye prohibiciones que son pautas para garantizar la seguridad de las pruebas, menciona los materiales, los pasos a seguir en la aplicación, el inicio de la primera sección de la prueba, duración de la aplicación, descanso

durante la aplicación, la aplicación de la segunda prueba, la finalización de la administración de la prueba, la entrega de los paquetes y provisiones en caso de emergencias.

3.3.3.3. Capacitación de aplicadores

Fueron seleccionados 90 aplicadores en base a un perfil que incluyó que hayan sido profesores de educación primaria, principalmente docentes jubilados. Se tuvo preferencia por aquellos que tenían experiencia del año anterior y en otras aplicaciones o encuestas educativas.

Con el grupo escogido se llevó a cabo una jornada de capacitación, en las que se previeron los posibles problemas que se podían encontrar en el proceso de aplicación, se les explicó el objetivo y normas de seguridad, además de que se hicieron ensayos y simulaciones.

En cada departamento se escogió un coordinador que tenía la función de velar por el cumplimiento de las condiciones que se establecieron para el levantamiento de datos, así como para contribuir a la resolución de problemas en el campo, tales como dificultades con el acceso a algunas comunidades por efecto de las lluvias o centros paralizados por huelgas; éste se comunicaba con la coordinación nacional, que ofrecía la alternativa técnica para resolver estos problemas. El coordinador departamental también fue el encargado de asegurar la logística para la movilización, el suministro de los materiales, la recepción, revisión y aseguramiento de las pruebas.

3.3.3.4. Aplicación de pruebas

La administración de la prueba supuso que se obtuviera el consentimiento del centro educativo, para ello se contó con la autorización de la Secretaría de Educación y de las Direcciones Departamentales. Los centros fueron notificados de antemano acerca de la visita. Los aplicadores se presentaron en los institutos a primera hora de la mañana o de la tarde según fuera la jornada, seguidamente abrieron la caja que viene empaquetada desde la sede en Tegucigalpa con sus respectivos sellos que aseguran la integridad de las pruebas, hicieron una revisión del material, lo ordenaron e iniciaron la aplicación, la cual tuvo una duración de dos días, en el primero se aplicó la prueba de Español y en el segundo la de Matemáticas. Los equipos de trabajo fueron conformados de acuerdo al tamaño del centro educativo, pero a cada instituto iban al menos 3 aplicadores, uno de los cuales era el coordinador del equipo. La duración de la prueba fue de alrededor de dos horas, dividida en dos secciones (separadas por un sello), la primera se llenó en un máximo de una hora, hubo un receso de 15 minutos, y después, una hora más para la segunda sección. Una vez terminada la prueba se entregó, se volvió a colocar un sello, se guardó en la bolsa respectiva y luego se depositó en la caja. Al finalizar la aplicación las pruebas fueron contadas y se verificó que se tuviera el número exacto de ellas, las cajas fueron selladas y posteriormente entregadas al coordinador departamental, una vez que éste recibió todas las cajas de las escuelas del departamento, las remitió a la sede en Tegucigalpa

3.3.4. Procesamiento de datos

Una vez aplicadas las pruebas, un equipo de personas las desempacó y ordenó para que se iniciara el proceso de digitalización, para ello se hizo uso de lectores ópticos, que contribuyeron a acelerar el procesamiento de los datos, en el lapso de 45 días se llevó a cabo la digitalización

de los datos; con esta actividad se logró configurar las bases de datos que posteriormente fueron exportadas para ser manejadas con el SPSS, en este programa se dio inicio a la verificación de la calidad de la digitalización, se procedió a elaborar programas que automáticamente verifican la calidad de los datos, en aquellos casos que se tenía inconsistencias, se procedió a revisar la información, se desarrollaron programas con el fin de automatizar la salidas de datos y la generación de los reportes de resultados cuyos hallazgos principales se resumen a continuación.

IV. SÍNTESIS DE RESULTADOS HALLAZGOS PRINCIPALES

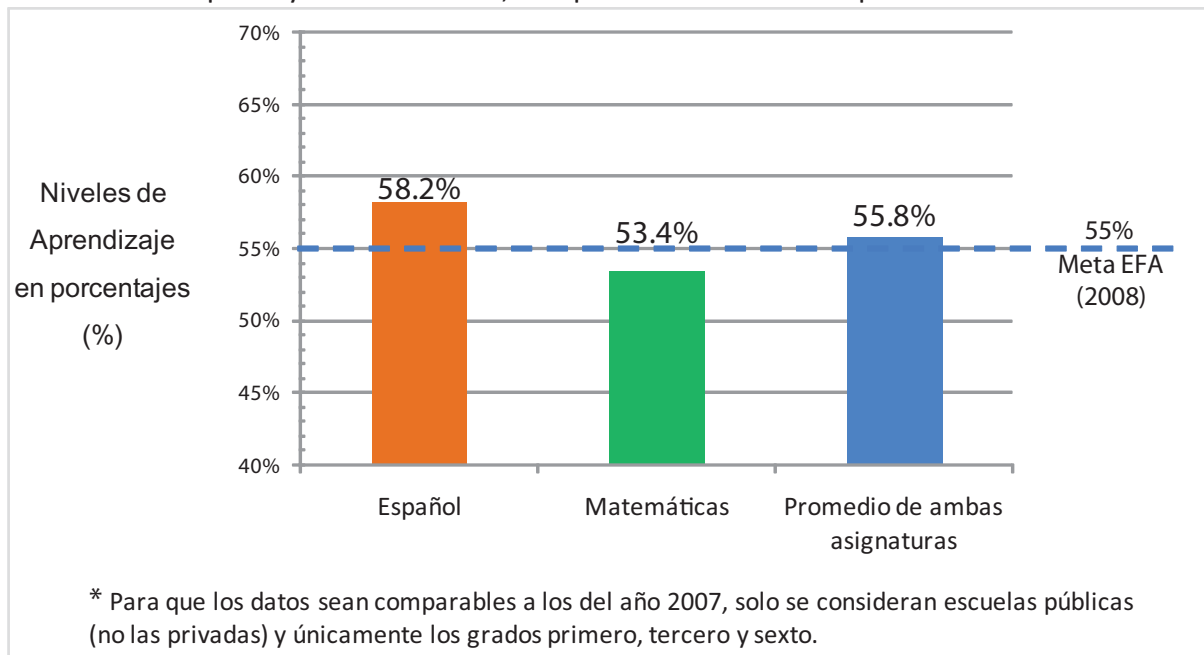
A continuación se presentan los resultados globales más relevantes del presente estudio en relación con el propósito del mismo: Valorar el nivel de desempeño alcanzado por los alumnos respecto a los Estándares Educativos alineados con el DCNB en las asignaturas de Español y Matemáticas de primero a sexto grado. Se presentan también resultados relacionados con los objetivos “Determinar los Rendimiento Académicos obtenidos en el aprendizaje de Español y Matemáticas en función de las meta EFA” y “Generar información útil para tomar decisiones que mejoren el desempeño del sistema educativo” a través del análisis comparativo de categorías tales como resultados por grado y asignatura, departamentos, urbano-rural, uni-bi-multidocente, pública-privada y masculino-femenino. El análisis detallado de logro por Estándar Educativo por asignatura y grado no se presenta en este resumen.

1. Los resultados promedio en las escuelas públicas, en Español y Matemáticas, en primero, tercero y sexto grado², indican que se ha alcanzado la meta EFA de Rendimiento Académico para el año 2008 (55%) en la asignatura de Español, aunque no en Matemáticas.

Los valores globales de la muestra nacional de alumnos de centros educativos públicos para primero, tercero y sexto grado en la asignatura de Español, superan por primera vez desde que se establecieron, la meta EFA en Rendimiento Académico para un año específico: 58.2% respecto a 55% que era la correspondiente al año lectivo 2008. Sin embargo, los resultados promedio para los mismo alumnos en la asignatura de Matemáticas se quedan debajo de la meta: 53.4% respecto al 55% establecido previamente como meta anual de EFA. Es destacable que, el promedio de las dos asignaturas supera por primera vez la meta EFA anual para los aprendizajes de los alumnos: 55.8%, ocho décimas arriba de la meta. El siguiente gráfico ilustra la relación entre los resultados obtenidos para el año lectivo 2008 y la meta EFA correspondiente.

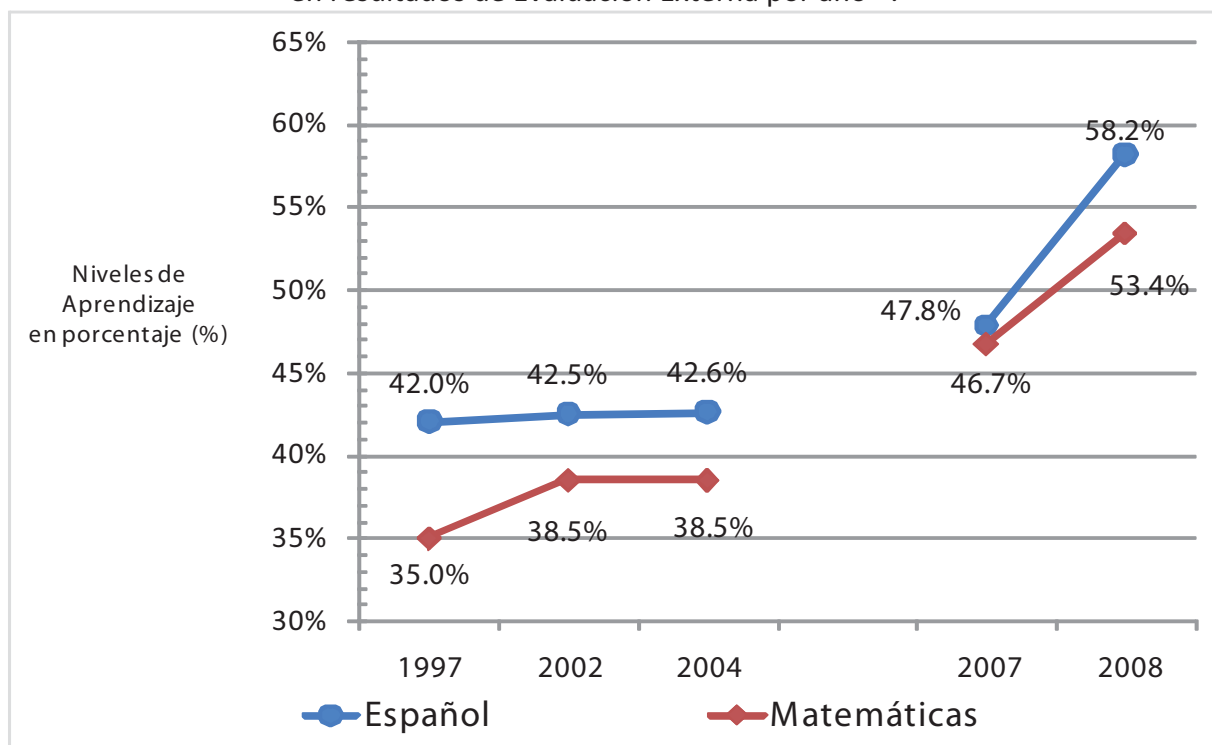
² Para que los datos sean comparables a los del año recién pasado 2007, los resultados del 2008 para evaluar el logro de las metas EFA se limitan a primero, tercero y sexto grado en escuelas públicas, pese a que en este último año lectivo 2008 la muestra incluyó los seis grados de Primer y Segundo Ciclo de Educación Básica y también centros públicos y privados.

Gráfico No. 1
Resultados de aprendizaje en escuelas públicas, para primero, tercero y sexto grado, en Español y Matemáticas *, comparada con Meta EFA para el año 2008



2. Pese a que técnicamente no son comparables, una mirada diacrónica a los resultados de evaluación externa de la última década (1997-2008), permite apreciar una mejoría importante en los resultados de aprendizaje en Español y Matemáticas. Aún cuando las evaluaciones del 2007 y 2008 están basadas en los Estándares Educativos alineados al DCNB, mientras que las aplicadas en los años 1997, 2002 y 2004 se basaban en los Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación (R.B.), es inevitable una “mirada” comparativa en los niveles de logro alcanzados por los alumnos de la educación básica hondureña. Y en esta perspectiva, es apreciable una tendencia ascendente en ambas asignaturas. En Español se ha pasado de valores de 42%, 42.5% y 42.6% para los años 1997, 2002 y 2004 respectivamente, a resultados de 47.8% y 58.2% en los años 2007 y 2008. Similar tendencia muestran los resultados de Matemáticas, pasando de valores de 35%, 38.5% y 38.5% para los años 1997, 2002 y 2004, a resultados de 46.7% y 53.4% para 2007 y 2008 respectivamente. La mejoría en los últimos años es significativa y es coincidente con la distribución y uso de todo un conjunto de materiales educativos de apoyo al trabajo de aula: Libros de texto para Español y Matemáticas, Guías didácticas para docentes, Cuadernos de trabajo para alumnos, Estándares Educativos, Programaciones Educativas y Pruebas Formativas Mensuales. La correlación positiva entre la disposición y el uso de estos materiales en el aula, con los resultados de aprendizaje en las pruebas de Fin de Grado del 2007, ha sido verificada en análisis previos (SE, 2008).

Gráfico No. 2
Rendimiento Académico promedio en Español y Matemáticas
en resultados de Evaluación Externa por año *.



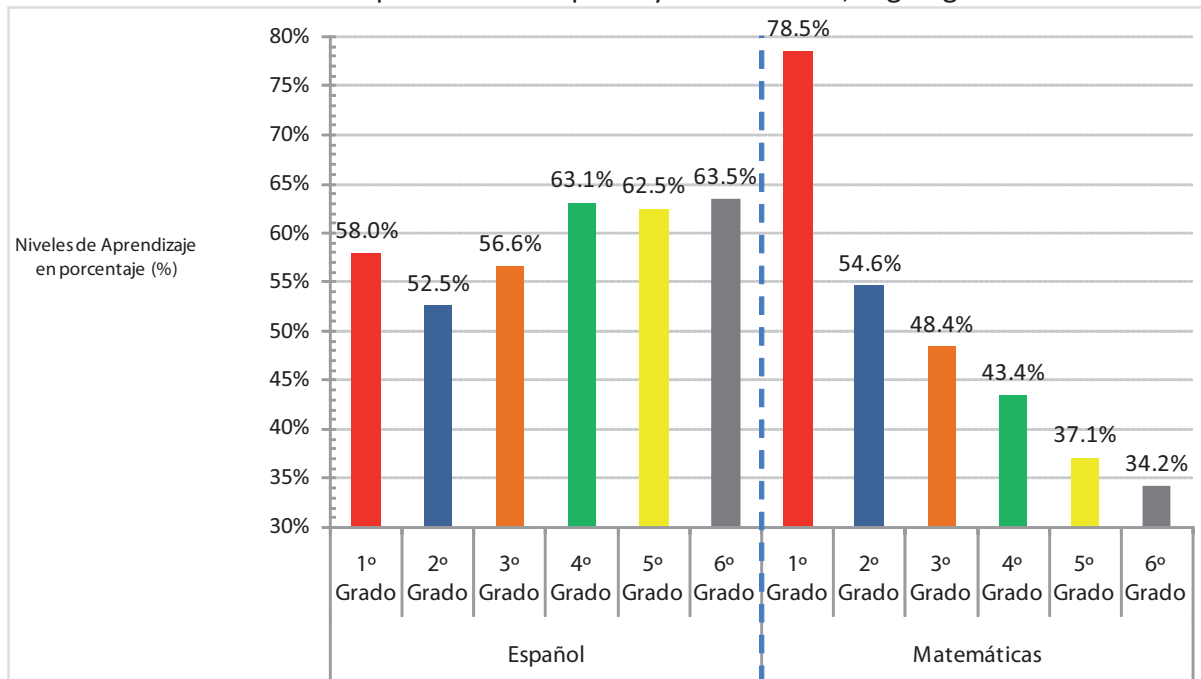
* Técnicamente los resultados de 1997/ 2002/ 2004 no son comparables a los correspondientes a los años 2007 y 2008, por ello los gráficos están cortados entre el 2004 y el 2007. Los resultados del periodo 1997-2004 están basados en los Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación (R.B.) mientras que los del 2007 y 2008 se basan en Estándares Educativos alineados con el DCNB.

- Los resultados promedio en la asignatura de Español son relativamente homogéneos entre los alumnos de los seis grados evaluados (mínimo: Segundo grado con 52.5% y máximo 63.5% en Sexto grado), mientras que los resultados correspondientes en Matemáticas presentan una mayor heterogeneidad y una acentuada tendencia descendente desde primer grado hasta el sexto (mínimo: Sexto grado con 34.2% y máximo Primero con 78.5%).

Es destacable que los resultados en la asignatura de Español, pese a las dificultades implicadas por la nueva perspectiva metodológica, el enfoque comunicativo, muestran una tendencia relativamente homogénea en sus resultados desde primero a sexto grado. Por el contrario, los resultados de Matemáticas muestran una varianza muy grande entre los promedios de los diferentes grados y además, una marcada tendencia descendente desde valores de 78.5% y 54.6% en primero y segundo grado, hasta promedios de 37.1% y 34.2% en quinto y sexto grado respectivamente. Estudios previos han hecho referencia a las dificultades que enfrentan los docentes respecto al nuevo enfoque metodológico propuesto por el DCNB para la enseñanza de la asignatura, sus deficiencias de conocimientos en varios

de los “nuevos” temas que incluye el DCNB para Matemáticas, y su insatisfacción con las capacitaciones recibidas.

Gráfico No. 3
Resultados comparativos de Español y Matemáticas, según grado



4. Mientras en la asignatura de Español casi seis de cada diez alumnos cumplen la Meta EFA para el año 2008, en Matemáticas menos de cuatro de cada diez alumnos alcanzan dicha Meta de Aprendizaje.

Los resultados en Español no sólo son mas elevados que los de Matemáticas en el promedio de grado, sino que los superan ampliamente en relación con la proporción de alumnos de la muestra que alcanzaron la Meta EFA de Aprendizaje para el año 2008 (55% en cada asignatura). En promedio, el 57% de los alumnos alcanzaron o superaron dicha meta en Español, con el 66.9 de sexto grado, en esa condición. Únicamente en segundo grado, menos de la mitad de los estudiantes evaluados alcanzó o superó la meta EFA.

Cuadro No. 2
Resultados de evaluación en Español por grado y porcentaje de los alumnos que alcanzan o superan la Meta EFA de Aprendizaje para el año 2008

Grado	Promedio de grado	Proporción de alumnos que alcanzan Meta EFA (55%)
Primero	58.0%	51.1%
Segundo	52.5%	43.2%
Tercero	56.6%	53.0%
Cuarto	63.1%	64.9%
Quinto	62.5%	63.6%
Sexto	63.5%	66.9%

Los resultados de Matemáticas en cambio son significativamente inferiores a los de Español, no sólo en los promedios por grado sino en la proporción de alumnos que alcanzan la Meta EFA de Aprendizaje para el año 2008 (55%). Solamente en el primer grado ocurre que la mayoría de los alumnos alcanzan dicha meta, en el resto es una minoría la que logra esos niveles de aprendizaje, con promedios menores a uno de cada diez alumnos en quinto y sexto grado.

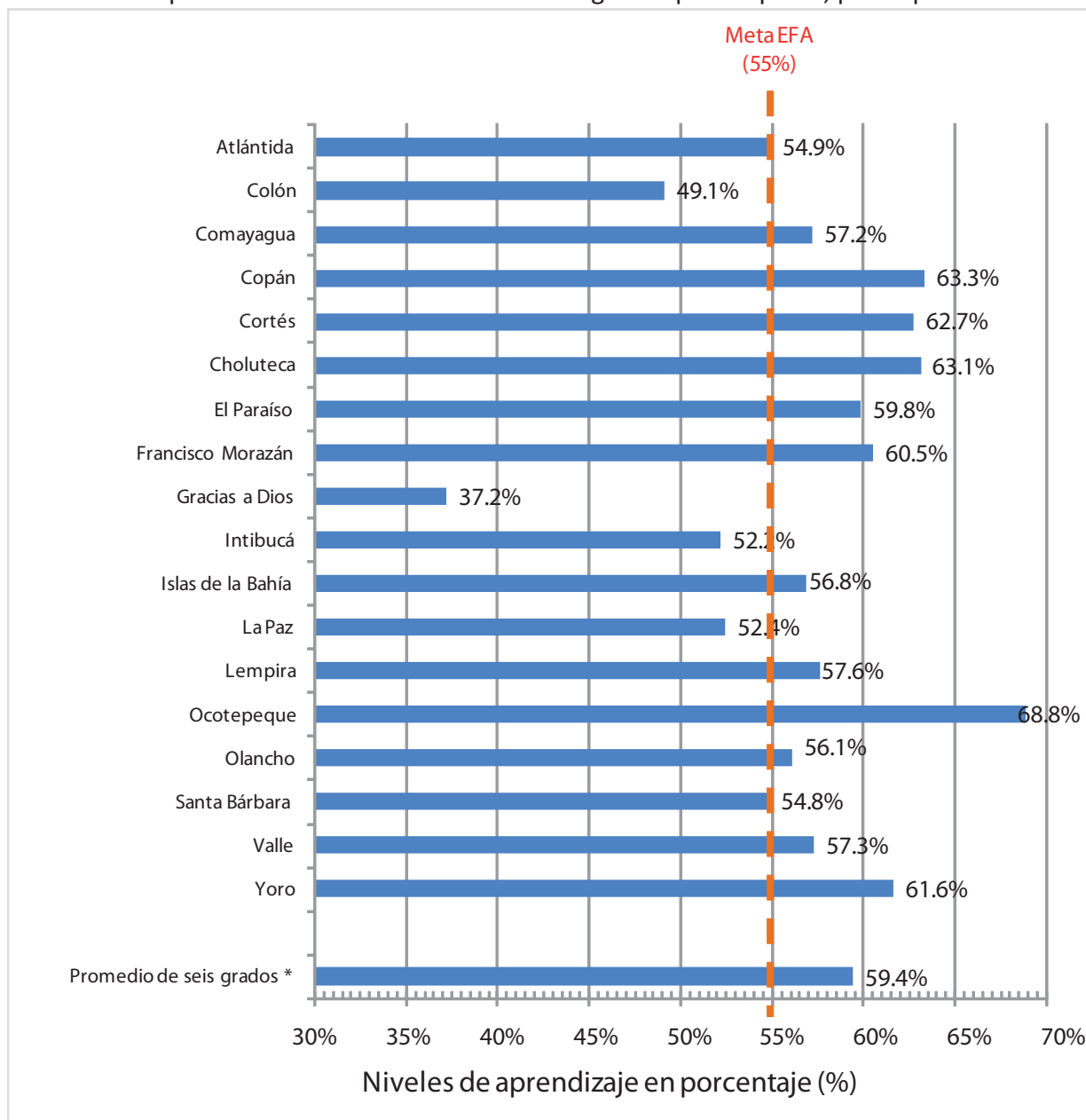
Cuadro No. 3
Resultados de evaluación en Matemáticas por grado y porcentaje
de los alumnos que alcanzan o superan la Meta EFA de Aprendizaje para el año 2008

Grado	Promedio de grado	Proporción de alumnos que alcanzan Meta EFA (55%)
Primero	78.5%	88.1%
Segundo	54.6%	49.7%
Tercero	48.4%	34.4%
Cuarto	43.45	23.3%
Quinto	37.15	11.75
Sexto	34.2%	7.7%

- Existen diferencias significativas entre los resultados de aprendizaje de los alumnos de diferentes departamentos, tanto en Español como en Matemáticas. Ocotepeque, Copán y Choluteca destacan con los promedios más altos en ambas asignaturas, mientras que Gracias a Dios, Colón, Intibucá y Atlántida presentan los resultados más deficitarios. El análisis de los resultados a nivel departamental ofrece información valiosa para los directivos de esas instancias regionales. Los promedios alcanzados por los alumnos (la muestra es estadísticamente representativa a nivel departamental) indican claras diferencias en los niveles de aprendizaje alcanzados entre los diferentes departamentos. Es significativo que, ni Francisco Morazán ni Cortés aparezcan entre los tres primeros lugares ni en Matemáticas ni en Español. Por el contrario, Ocotepeque presenta los resultados más altos en ambas asignaturas (en las evaluaciones desarrolladas en el año 2004, este departamento también alcanzó el primer lugar), Copán aparece en segundo lugar también en Matemáticas y Español, lo que constituye un cambio sustancial respecto a los resultados del 2004, en el cual aparecía en el grupo de menor aprendizaje para tercer grado. En tercer lugar en ambas asignaturas está Choluteca. El detalle por departamento se presenta en el siguiente gráfico, en el que puede identificarse cuáles departamentos están sobre la Meta EFA de Aprendizaje para el año 2008 (55%), cuáles en la meta, y cuáles bajo la meta.

Gráfico No. 4

Resultados promedio de los alumnos de los seis grados para Español, por departamento

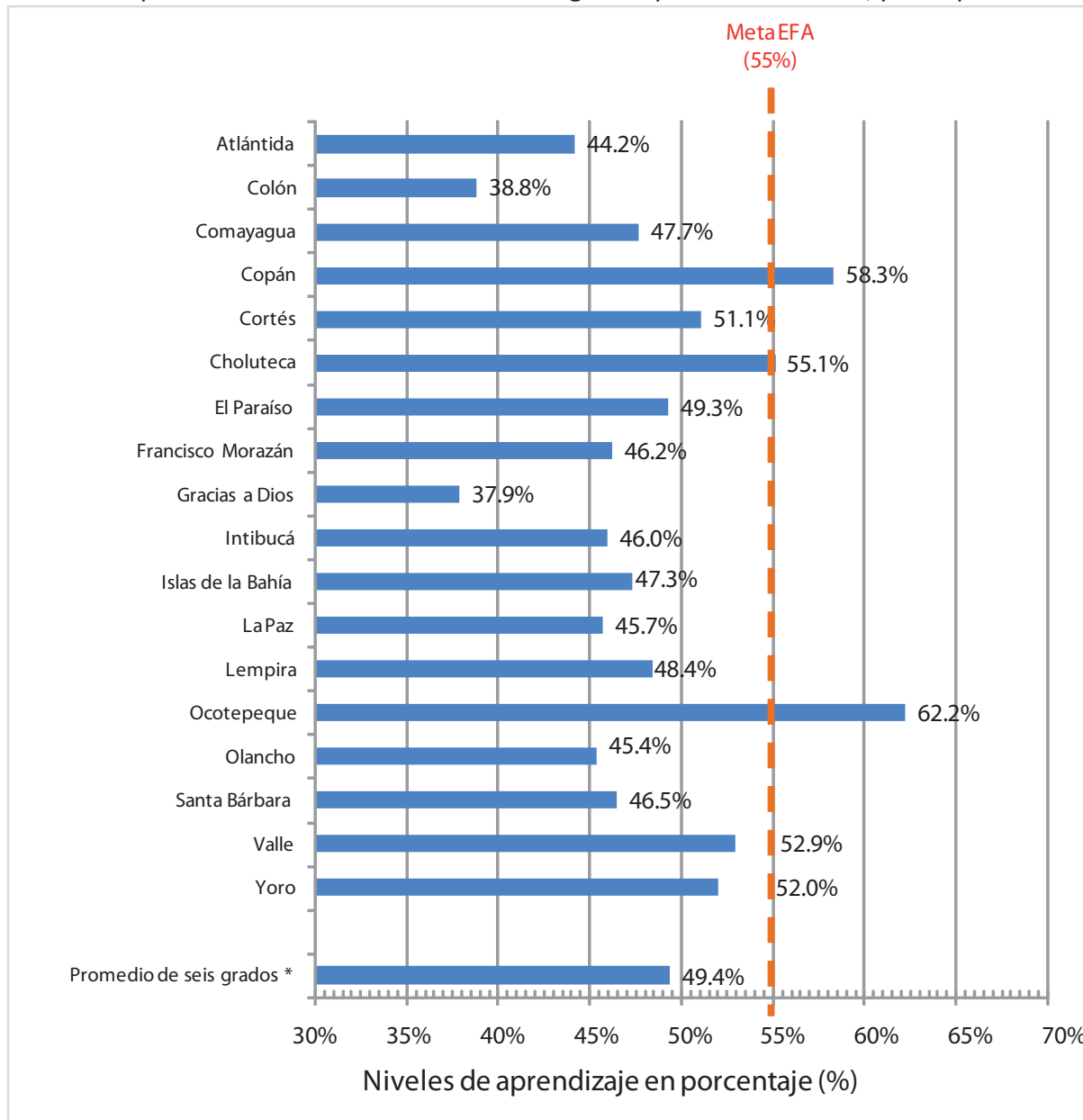


* Este promedio nacional de los seis grados difiere del presentado en el primer hallazgo, porque éste último se refiere solo a primero, tercero y sexto grado de escuelas públicas.

Los resultados alcanzados por los alumnos en Matemáticas fueron notoriamente inferiores, de manera que únicamente en los departamentos de Ocotepeque, Copán y Choluteca, los promedios superan la Meta EFA de Aprendizaje para el año 2008. Resultados que se vuelven mas notables si se considera que Ocotepeque y Colón se ubican entre los departamentos de menor desarrollo socioeconómico, cuyos valores de Índice de Desarrollo Humano (IDH) están entre los cinco más bajos del país. Por el contrario Francisco Morazán, Islas de la Bahía y

Cortés, los tres departamentos de mayor IDH del país, presentan resultados de aprendizaje bastante debajo de la Meta EFA. El detalle de los promedios departamentales en Matemáticas se presentan a continuación.

Gráfico No. 5
Resultados promedio de los alumnos de los seis grados para Matemáticas, por departamento



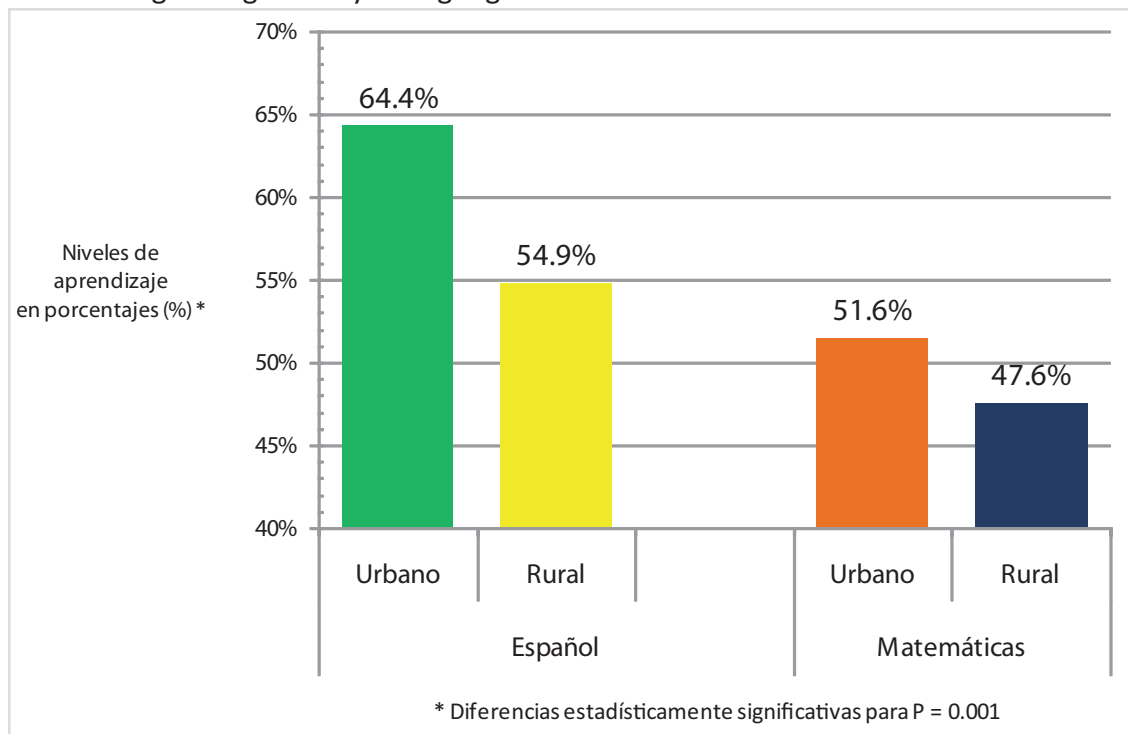
* Este promedio nacional de los seis grados difiere del presentado en el primer hallazgo, porque éste último se refiere solo a primero, tercero y sexto grado de escuelas públicas.

- Los resultados promedio de aprendizaje alcanzados por los alumnos cuyos centros educativos se ubican en el área urbana son superiores (diferencia estadísticamente

significativa), a los resultados de los alumnos de área rurales, tanto en Matemáticas como en Español, en los seis grados evaluados.

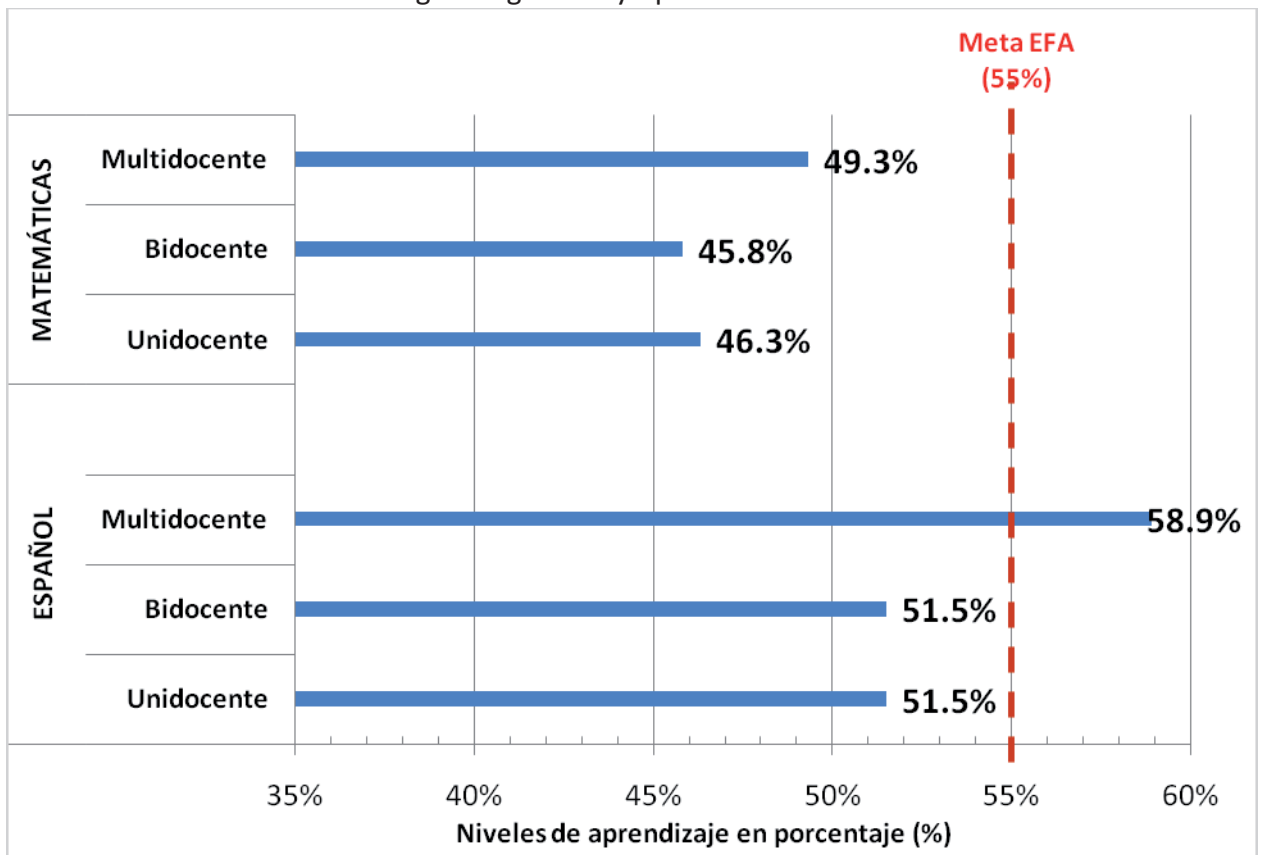
Los niveles de aprendizaje evidenciados por los alumnos cuyos centros educativos se ubican en áreas urbanas son significativamente superiores a los correspondientes de las áreas rurales. Las diferencias son más marcadas en Español (en segundo, cuarto y quinto grado la diferencia supera los diez puntos porcentuales) y bastante menores en Matemáticas. Estos resultados son coherentes con los mostrados en las cuatro experiencias de evaluación externa citadas anteriormente (1997, 2002, 2004 y 2007), lo que puede interpretarse como la persistencia de una marcada inequidad en las oportunidades equitativas entre ambos grupos.

Gráfico No. 6
Niveles de aprendizaje promedio para los seis grados,
según asignatura y área geográfica de ubicación del centro educativo



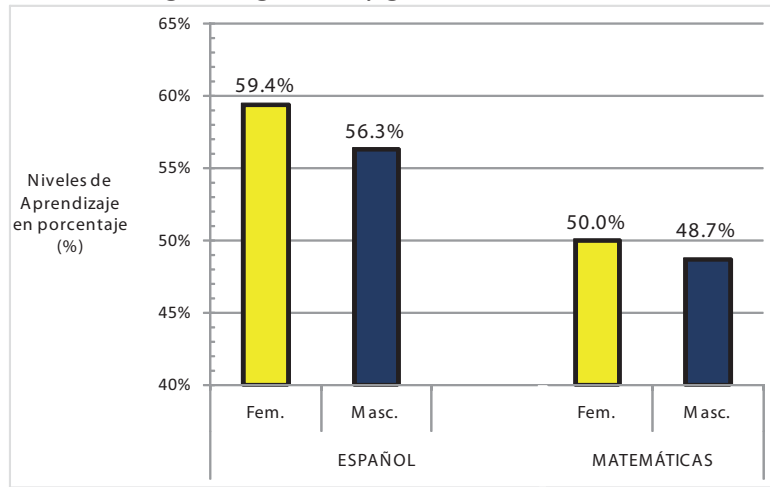
- Los resultados promedio de aprendizaje de los alumnos de escuelas “multidocentes” (tres o más docentes en el centro), son superiores a los de los alumnos de escuelas “uni” y “bidocentes”, tanto en Matemáticas como en Español, en los seis grados evaluados. Dado que la existencia de escuelas uni y bidocentes es un fenómeno típicamente rural, la diferencia entre los aprendizajes de las escuelas “Multidocentes” (con tres o más docentes en el centro) y aquellas, puede considerarse otra modalidad que asume la inequidad entre las oportunidades educativas de los alumnos del área urbana respecto a los del área rural. Un detalle de especial significado es el hecho de que, en los promedios por categorías, no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de las escuelas unidocentes y los de centros bidocentes, ni en Matemáticas ni en Español.

Gráfico No. 7
Niveles de aprendizaje promedio para los seis grados,
según asignatura y tipo de escuela



8. Los resultados promedio por género muestran niveles de aprendizaje superiores para las alumnas tanto en Matemáticas como en Español y en los seis grados evaluados. Es destacable que los resultados promedio de todos los grados en las asignaturas evaluadas muestran diferencias a favor de las alumnas. Dichas diferencias son estadísticamente significativas para el caso de Español (para $P = 0.01$). Los resultados parecen indicar que no se presentan problemas de discriminación por género al interior de los centros educativos, al menos en términos de oportunidades de aprendizaje.

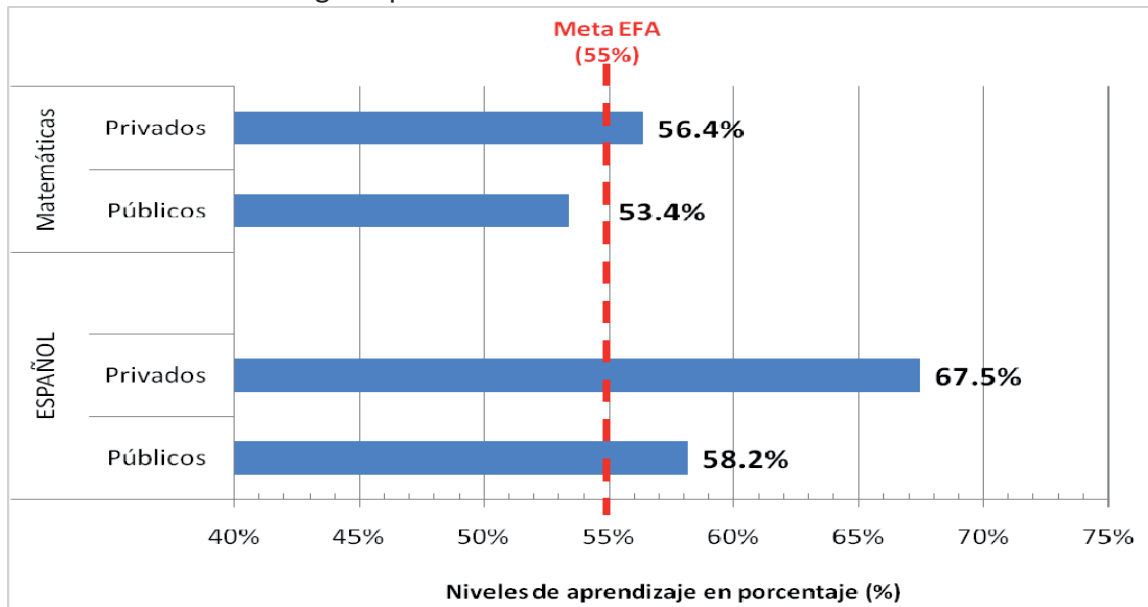
Gráfico No. 8
Niveles de aprendizaje promedio de los seis grados,
según asignatura y género de alumnado



9. Los resultados promedio de aprendizaje de los alumnos de centros educativos de administración privada son superiores a los de los centros públicos, tanto en Español como en Matemáticas.

Los niveles de aprendizaje mostrados por los alumnos de centros privados superan en ambas asignaturas, Matemáticas y Español, a los alumnos de centros públicos. Las diferencias son más marcadas en Español con valores de hasta diez puntos porcentuales en tercero y sexto grado, mientras que en Matemáticas son significativamente menores, de solo uno o dos puntos porcentuales en quinto y sexto grado.

Gráfico No. 9
Niveles de aprendizaje promedio de los seis grados,
según tipo de administración del centro educativo



10. Los diez centros educativos cuyos alumnos alcanzan, en promedio de los seis grados y las dos asignaturas, los mejores resultados, se ubican en pequeñas comunidades, la gran mayoría rurales.

Es significativo que ninguna de las diez escuelas con los mayores niveles de aprendizaje promedio en Español y Matemáticas se ubica en una ciudad importante del país, ni en los departamentos de mayor desarrollo socioeconómico. Cuatro de los diez se ubican en Ocotepeque, dos de ellos en el mismo municipio de Santa Fé, dos en Copán, dos en Choluteca, una en Yoro y una en Olancho. El departamento de Ocotepeque ya ha ocupado el primer lugar a nivel nacional en dos evaluaciones externas previas, por lo que merece un estudio especial, en particular sus distritos con “Escuelas Eficaces”.

Cuadro No. 4

Listado de los diez centros educativos con mejores resultados de aprendizaje promedio, en los seis grados en las dos asignaturas, a nivel nacional

Departamento	Código	Nombre del centro educativo	Municipio	Lugar	Media por centro educativo
Ocotepeque	141400014	Elisa Cisneros de Carías	Santa Fé	San Cayetano	82.6
Ocotepeque	141400004	Manuel María Fernández	Santa Fé	El Sunnete	81.9
Copán	041200030	José Antonio Trigueros	La Unión	La Laguna	81.2
Yoro	180300081	PROHECO Rafael Martínez	El Negrito	Nueva Arcadia	81.1
Choluteca	060100098	Adriana Espinal de Argeñal	Choluteca	Hato Nuevo N.2	81.0
Ocotepeque	140700013	José Antonio Arrollas	La Labor		80.2
Olancho	151000037	Rafael Leonardo Callejas	Guata	San Diego	80.2
Choluteca	061300005	Juan Lindo	San Isidro	Amates	79.0
Ocotepeque	141600030	Renovación Cristiana	Sinuapa	Sinuapa	78.2
Copán	041200005	El Progreso	La Unión	Los Arroyos	77.8

V. IMPLICACIONES DE LOS RESULTADOS

Los resultados de evaluación externa son siempre una rica fuente de información para los actores del sistema educativo y para los tomadores de decisiones. En el contexto de una educación hondureña en estado crítico, con sus indicadores educativos ubicados entre los más bajos de la región, debe recordarse en primer lugar que la Evaluación estandarizada aporta información fundamental e indispensable sobre cómo está operando el sistema, pero no es un indicador completo del mismo; y en segundo lugar, que la evaluación es una condición necesaria, pero no suficiente para mejorar la educación, aporta información, pero las acciones que se tomen a partir de ella es lo que puede incidir en la mejora de la educación. En este sentido, el “Informe Nacional de Evaluaciones de los Aprendizajes (2008)” aporta valiosa información para diferentes niveles de acción.

A un nivel Macro, la Secretaría de Educación recibe información sobre los logros de aprendizaje que los alumnos están alcanzando en relación con el currículo prescrito, por asignatura, bloques de contenido, estratos por región geográfica, tipo de escuela, etc. Lo cual constituye un insumo de primer nivel para el diseño o reorientación de política educativa, programas o proyectos, sean de dimensión nacional o regional. La evaluación externa debería convertirse en un insumo habitual de los tomadores de decisiones a nivel central. Por ejemplo, la Secretaría de Educación puede elaborar estrategias puntuales para atender deficiencias de aprendizaje observadas en los resultados, ya que éstos ofrecen un importante insumo sobre cuáles son los principales bloques de contenido y estándares en los que están fallando los estudiantes en Matemáticas y Español, y a partir de lo cual se pueden proponer acciones concretas para reforzar el aprendizaje de los estudiantes. En concreto, de acuerdo a los resultados aquí presentados, la capacitación debe enfocarse en mejorar las competencias docentes para atender la enseñanza de Matemáticas en el segundo ciclo, porque los resultados son significativamente más reducidos que en primer ciclo. En cambio, los esfuerzos de capacitación en Español deben ser enfatizados en el de primer ciclo ya que revelan resultados menos favorables.

A nivel Meso, las Direcciones Departamentales y Distritales disponen de insumos relevantes y específicos sobre la situación de sus centros educativos, comparable tanto a nivel interno como extra regional. Estas instancias pueden elaborar un plan de seguimiento, supervisión y acompañamiento pedagógico teniendo en cuenta los hallazgos de los respectivos departamentos, con el propósito de continuar mejorando para alcanzar las metas propuestas. Pueden apoyarse en los logros y las dificultades educativas presentes en el conjunto del sistema, para estudiar en profundidad las debilidades propias que influyen en el aprendizaje. Desde esta perspectiva pueden mejorar su labor de orientación a los docentes. En particular los que realizan labores de supervisión pueden beneficiarse de contar con un instrumento de apoyo para su labor. El análisis de cuáles bloques de contenido y estándares educativos son en los que más fallan los estudiantes del departamento/ distrito permite el diseño de un plan de capacitación específico, relevante y pertinente para los docentes implicados.

A un nivel Micro, la evaluación externa presenta valiosa información específica de los centros educativos evaluados. El director y los docentes del centro educativo pueden analizar los reportes de resultados por escuela, a fin de que los mismos sirvan para revisar la planificación, ya que se dispone en los informes por escuela de datos acerca del nivel alcanzado en matemáticas y español, pero también por bloques de contenido, lo que posibilita comprender específicamente dónde están las limitaciones para alcanzar las metas planteadas. En su caso, la evaluación constituye una mirada externa que con objetividad valora lo que están logrando y lo que no están logrando los propios estudiantes, cómo están aprendiendo y qué dificultades están teniendo; además pueden compararse con otros centros educativos de su entorno y a nivel nacional con la intención de extraer lecciones acerca de “como lo están haciendo los demás”. El análisis de los resultados amerita reuniones colectivas de los docentes del centro educativo a fin de que puedan reflexionar acerca de los hallazgos obtenidos para el centro y poder establecer compromisos colectivos para lograr una mejora en la calidad de los resultados. La información también es relevante

para los padres de familia, pues disponen de una fuente externa que les indique cuánto están aprendiendo sus hijos en relación con lo propuesto en el currículo, además de enterarse sobre cómo está la situación del centro educativo de su comunidad respecto a otros de la zona, región, departamento o incluso a nivel nacional.

Finalmente, debe recordarse que “la evaluación estandarizada externa sólo tendrá efectos positivos sobre la educación, si es concebida, percibida y empleada como un mecanismo de responsabilización pública de todos los actores vinculados al quehacer educativo”, para orientar la toma de decisiones en cada nivel de acción (PREAL, 2008, p. 9).

VI. BIBLIOGRAFÍA

1. Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires: Kapelusz.
2. Carnoy, M, Elmore, R. y Siskin, L. (2003). The new accountability. New York and London: Routledge Falmer.
3. CLEB (2001). Procesos de Reforma Educativa. Chile.
4. Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>. Consultado el 15 enero 2009.
5. Ferrer, G. (2006). Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos. Santiago de Chile: PREAL.
6. Garrido, J. L. (1995). Problemas Mundiales de la Educación. Dykinson.
7. Hambleton, R. K. Swaminathan, H. y Rogers, H. (1991) Fundamentals of Item Theory. Sage, Newbury Park, California.
8. Hambleton, R. K. (1997). Perspectivas futuras y aplicaciones. En: J. Muñiz, Introducción a la Teoría de Respuesta a los Ítems. Madrid: Ediciones Psicología Pirámide.
9. LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2001). Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica Santiago de Chile: UNESCO.
10. LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). Segundo estudio regional comparativo y expliativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
11. Lord, F.M. (1980). Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Martínez Arias, R. (1997). Psicometría. Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos. Madrid: Ediciones Síntesis.
13. Masters, G. y Keeves, J. (1999) Advances in Measurement in Educational Research and Assesment. Pergamon.
14. McCormick, R. y James, M. (1996). Evaluación del curriculum en los centros escolares. Madrid: Morata.
15. McMeekin, R. (2006). Hacia una comprensión de la Accountability Educativa y como puede aplicarse en América Latina. Chile. Edit. San Merino.

16. Murillo, F.J. (2005). Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
17. Murillo, F.J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75–92). New York: Springer
18. Nirenberg, Brawerman y Ruíz. (2000). *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires. Edit. Paidós.
19. PREAL (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina Necesita*. Chile.
20. PREAL (2006). *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Chile. Edit. San Marino.
21. PREAL – FEREMA (2006). *Informe de progreso educativo: Honduras*. Honduras.
22. PREAL (2003). *Entre el avance y el retroceso*. Chile.
23. PREAL (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Chile.
24. Reimers, F. (1990). “Deuda externa, ajuste estructural y educación en América Latina. Tiempo de crisis y reformas.” en *Revista latinoamericana de estudios educativos*. México.
25. Rodríguez, A. (2000). “La evaluación de dispositivos educativos” en *Revista Pedagógica Universitaria*. México.
26. Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2008). Evolución de los Procesos de Evaluación del Sistema Educativo 1950-2008. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), pp. 45-50. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art3.pdf>. Consultado el 15 de enero 2009.
27. Schmelkes, S. (1996). “La evaluación de los Centros Escolares” en *Taller sobre evaluación de Docentes y Centros Educativos*. México, Cancún Q.R.
28. Tiana, A. (2001). *¿Qué variables explican mejor los resultados en los estudios internacionales?* España.

Créditos

Equipo técnico responsable de Evaluación de los Aprendizajes.



Mike Fast

Experto en Evaluación



Zarco Vuckmirovic

Experto en Psicometría



Jeff Davis

Experto en Evaluación



Equipo técnico nacional del Proyecto MIDEH/AIR

El pueblo y gobierno de Honduras agradecen al pueblo y gobierno de los Estados Unidos de América el apoyo técnico y financiero brindado a través de la **Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)**, mediante el Proyecto Mejorando el **Impacto al Desempeño Estudiantil de Honduras (MIDEH)**.

Contrato #: CA No. 522-A-00-07-01001-00 y cuya referencia es GDN-A-00-03-00006-00



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA

