

La rendición de cuentas en la educación

Jo Anne Anderson

1

serie

Políticas educativas



Academia Internacional de la Educación



Instituto Internacional para la Planeación de la Educación

Serie •
políticas educativas • **1**

•
• **La rendición de cuentas**
• **en la educación**

•
•
•
•
• **Jo Anne Anderson**

Serie políticas educativas



1

La rendición de cuentas
en la educación

Prefacio

Serie *Políticas educativas*

La Academia Internacional de la Educación y el Instituto Internacional para la Planeación de la Educación están publicando conjuntamente la serie de folletos *Políticas educativas*. El propósito de la serie es resumir lo que se sabe, con base en la investigación, de selectos temas de políticas en el campo de la educación.

La serie se diseñó para que pudieran consultarla rápidamente, “al vuelo”, los funcionarios de alto nivel que toman decisiones en los ministerios de Educación y que, por sus ocupaciones, rara vez tienen tiempo de leer informes de investigación extensos, asistir a conferencias y seminarios o enfrascarse en largos debates académicos con investigadores especializados en políticas educativas.

Los folletos a) se han centrado en temas de políticas que la Academia considera de alta prioridad en muchos ministerios de Educación, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo; b) están estructurados para lograr la mayor claridad posible, y contienen una introducción con una visión general del problema; una discusión, basada en investigaciones, de unas diez cuestiones clave que se consideran críticas para el tema del folleto, y referencias que proporcionan datos de apoyo y lecturas adicionales relacionadas con la discusión de los temas; c) se han restringido en cuanto a su extensión, ya que requieren entre 30 y 45 minutos de tiempo de lectura, y d) tienen el tamaño para poder llevarse en el bolsillo del saco, lo cual ofrece la oportunidad de una consulta fácil y accesible dentro o fuera de la oficina.

La Academia Internacional de la Educación escogió a los autores de la serie por sus conocimientos especializados sobre los temas de los folletos y también por su habilidad reconocida para comunicar resultados complejos de investigaciones en forma tal que puedan comprenderse y utilizarse fácilmente para elaborar políticas.

Los folletos aparecieron primero en inglés, y poco después en francés y español. Se está planeando traducirlos a otros idiomas.

Se publicarán cuatro folletos cada año y se podrán descargar gratuitamente del sitio de Internet del Instituto Internacional para la Planeación de la Educación. Poco después de la publicación electrónica se preparará una edición impresa limitada.

A medida que las economías de las naciones contienden por alcanzar posiciones fuertes dentro de un mercado competitivo global, muchos gobiernos se han interesado cada vez más en el desempeño de todos los aspectos de sus sistemas educativos. Esta tendencia, aunada a los enormes gastos que se destinan a la educación, también ha precipitado peticiones generalizadas del público a favor de un escrutinio mayor con respecto a la calidad de la educación. Estas exigencias de información sobre el desempeño de los sistemas escolares sólo se pueden atender con sistemas coherentes de rendición de cuentas.

Históricamente, la profesión educativa se ha apegado a los requerimientos de sistemas de rendición de cuentas regulatorios, esto es, que exigen el cumplimiento de ciertas normas (por lo general basados en leyes gubernamentales), y también se ha adherido a normas profesionales establecidas por asociaciones de educadores. Sin embargo, a principios del siglo XXI también se ha requerido que los sistemas de rendición de cuentas respondan a las exigencias de que el desempeño profesional se evalúe por los resultados que se han logrado.

Este folleto ofrece un conjunto de principios y estrategias para tomarse en cuenta en el desarrollo y la implementación de sistemas de rendición de cuentas basados en resultados. También se abordan cuestiones técnicas y políticas, así como las formas en que los educadores, los responsables de elaborar las políticas y los integrantes de la comunidad pueden utilizar la información proveniente de los sistemas de rendición de cuentas para mejorar los resultados.

Es probable que las afirmaciones que se presenten aquí sobre los sistemas de rendición de cuentas sean aplicables en general en todo el mundo. No obstante, deben evaluarse con referencia a condiciones locales y adaptarse en consecuencia. En cualquier entorno educativo o contexto cultural las sugerencias o lineamientos para la práctica requieren de una aplicación sensible y sensata, y una evaluación continua.

Serie políticas educativas

- 1
- La rendición de cuentas
- en la educación
-
-
-
-
-
-

Jo Ann Anderson

Ha participado activamente en el desarrollo y la evaluación de políticas educativas durante más de veinte años como integrante o consejera de organismos estatales, regionales y nacionales.

Actualmente es directora ejecutiva del Comité de Vigilancia Educativa del Estado de Carolina del Sur, en Estados Unidos. Esta agencia es responsable de la creación e implementación del Sistema Estatal de Rendición de Cuentas.

Esta publicación ha sido producida por la Academia Internacional de la Educación (AIE) y el Instituto Internacional para la Planeación Educativa (IIEPE). Puede reproducirse y traducirse a otros idiomas sin ninguna restricción. Favor de enviar una copia de cualquier publicación que reproduzca este texto completo o en parte a la AIE y al IIEPE. Esta publicación está disponible en Internet en su forma impresa; diríjase a: <http://www.unesco.org/iiep>

La autora es responsable de la elección y presentación de los datos que contiene esta publicación y de las opiniones que en ella se expresan, las cuales no son necesariamente las del IIEPE (UNESCO) y no comprometen a la Organización. Los términos empleados y la presentación del material en esta publicación no implican la expresión de ninguna opinión del IIEPE (UNESCO) con respecto al estatus legal de ningún país, territorio, ciudad o zona, ni de sus autoridades, ni con respecto a la delimitación de sus fronteras o límites territoriales.

*Publicado conjuntamente por:
El Instituto Internacional
para la Planeación de la Educación (IIEPE)
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 París
Francia*

*y
La Academia Internacional
de la Educación (AIE)
Palais des Académies
1, rue Ducale
1000 Bruselas
Bélgica*

© UNESCO 2005
ISBN de la versión en inglés: 92-803-1276-6

1.	Tipos de sistemas de rendición de cuentas	1
2.	Valores y aspiraciones	4
3.	Las metas de la enseñanza	6
4.	Los principales componentes de los sistemas de rendición de cuentas	8
5.	Convergencia de los componentes de un sistema de rendición de cuentas	12
6.	El uso de datos de evaluación de los alumnos.	14
7.	Información sobre el contexto de los sistemas de rendición de cuentas	16
8.	La necesidad de información de alta calidad	18
9.	Estándares de desempeño	20
10.	La generación de información útil.	22
11.	Participación de los padres de familia y de la comunidad	24
	Referencias y fuentes de información.	26

Serie políticas educativas



1

La rendición de cuentas
en la educación

Tipos de sistemas de rendición de cuentas

-
- *Hay tres tipos principales de sistemas de rendición de cuentas que a veces se aplican simultáneamente en los sistemas educativos.*
-
-
-
-
-

En el campo de la educación hay tres tipos principales de sistemas de rendición de cuentas: a) aquellos que se basan en el cumplimiento de reglamentos; b) aquellos que manifiestan el apego a normas profesionales, y c) aquellos impulsados por la medición de resultados. Los sistemas de rendición de cuentas escolares funcionan de acuerdo con un conjunto de principios y utilizan una variedad de estrategias de implementación. En este folleto se describen estos principios y estrategias con especial atención a los aspectos políticos y técnicos de la rendición de cuentas. Los sistemas de rendición de cuentas no son nuevos. Las diferencias entre los sistemas actuales y los utilizados anteriormente son cuestiones de “para qué” y “para quién”.

Los educadores han trabajado principalmente dentro de los tres sistemas de rendición de cuentas mencionados, con frecuencia simultáneamente. El primer sistema exige cumplir con leyes y reglamentos, por ejemplo, los plasmados en la Oficina Británica para Estándares en la Educación. Sustentados en un modelo industrial de la educación, este tipo de sistemas de cumplimiento ven a la escuela como un conjunto de procesos continuos y aceptan la variación en los resultados, generalmente atribuida a las distintas características de los estudiantes. Dicho llanamente, los educadores tenían que rendir cuentas a la burocracia respecto al apego a las reglas.

El segundo sistema se basa en el apego a normas profesionales, consenso amplio sobre ciertos principios y prácticas profesionales que ha contribuido mucho para elevar a la educación como una

actividad profesional, aunque no son obligatorios ni constituyen un requisito. En Estados Unidos, el plan de estudios y los estándares de evaluación para las matemáticas escolares (Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas, 1989), los estándares para las pruebas educativas y psicológicas (Asociación Norteamericana de Investigación Educativa, 2000) y el programa de estándares de evaluación (Comité Conjunto sobre Estándares para la Evaluación Educativa, 1994) son ejemplos del enfoque de normas profesionales con respecto a la rendición de cuentas. Dentro de este sistema, los educadores le rinden cuentas a sus iguales respecto a su apego a los estándares.

El tercer sistema de rendición de cuentas se basa en los resultados, y éstos se definen en términos del aprendizaje de los alumnos. Este sistema ha surgido de la participación cada vez mayor de la política en la educación. Los requisitos del programa “No Child Left Behind” (“Que ningún niño se quede rezagado”), en Estados Unidos, y el Grupo de Trabajo para Monitorear el Desempeño Educativo Nacional de Australia son ejemplos de los sistemas basados en resultados. En estos sistemas los educadores tienen que rendirle cuentas al público en general respecto al aprendizaje de los alumnos.

Con frecuencia, los educadores descubren que responden a los tres sistemas, e intentan equilibrar los requerimientos de cada uno. Los acuerdos profesionales complementan tanto al sistema de cumplimiento de normas como al de resultados. Por otro lado, los sistemas de cumplimiento de normas a menudo chocan con los de evaluación de resultados. Parte del conflicto proviene del hecho de que el surgimiento de los sistemas basados en resultados ha sido fomentado por la insatisfacción con los resultados históricos; es decir, los obtenidos con los sistemas de cumplimiento de normas. En la actualidad, los sistemas de rendición de cuentas se centran menos en el cumplimiento de normas y más en los resultados de los alumnos.

¿Qué componentes tiene un sistema de responsabilidad factible y defendible que se base primordialmente en los resultados y al mismo tiempo atienda a las normas profesionales y a los requisi-

tos de cumplimiento regulatorio? Primero, el sistema define la responsabilidad de los educadores con todos los alumnos, independientemente de las ventajas o desventajas que lleven a la escuela. Segundo, el sistema debe construirse sobre componentes consistentes entre sí: objetivos, evaluaciones, enseñanza, recursos y recompensas y sanciones. Tercero, los aspectos técnicos del sistema deben cumplir con estándares muy elevados. Cuarto, el sistema debe constituirse en el vehículo para un cambio positivo.

-
- *Los sistemas de rendición de cuentas encarnan los valores y aspiraciones predominantes de la sociedad.*
-
-
-
-
-
-

La relación entre el nivel escolar de los ciudadanos y la calidad de su vida ha dejado de ser una inquietud reservada a la investigación para convertirse en un llamado a la acción. En la segunda mitad del siglo XX los gobiernos de varios países occidentales experimentaron a) un bajo desempeño relativo de sus alumnos en evaluaciones académicas en comparación con los alumnos de ciertos países asiáticos y b) la pérdida de industrias históricas (y empleos) frente a estas naciones.

En Estados Unidos, dos acontecimientos intensificaron la insistencia en contar con sistemas de rendición de cuentas amplios: la publicación de los resultados del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias de 1995 (TIMSS, por sus siglas en inglés) popularizados por la prensa, y la Cumbre sobre la Educación de la Asociación Nacional de Gobernadores de 1996. Los resultados del TIMSS indicaban que los estudiantes norteamericanos de tercer año de primaria estaban ligeramente rezagados con respecto a sus compañeros en otros países desarrollados y, lo más importante desde el punto de vista de políticas educativas, esta diferencia aumentaba cuanto más permanecían en la escuela. En la Cumbre, los gobernadores de casi todos los estados se comprometieron a introducir fuertes medidas de rendición de cuentas para garantizar que las escuelas públicas funcionaran en el nivel necesario para lograr la supremacía económica. Dos años después, los educadores estadounidenses empezaron a lidiar en su práctica profesional con el cambio impuesto por la modificación en los sistemas de rendición de cuentas de aquellos basados en el cumplimiento y en las normas profesionales a los basados en resultados.

Los educadores norteamericanos no están solos. Una revisión de los programas de rendición de cuentas en todo el mundo aporta pruebas de que la rendición de cuentas es un asunto internacional. Inglaterra tiene un programa de estudios nacional acompañado de evaluaciones y medidas para calificar a las escuelas. Francia, Hong Kong, China, Japón y otros países utilizan evaluaciones nacionales para medir el avance de los alumnos y las escuelas y para tomar decisiones respecto a ambos. Muchos sistemas europeos usan los exámenes para determinar el acceso de los alumnos al siguiente nivel de instrucción. Todos estos sistemas se basan en definiciones explícitas de lo que se espera que aprendan los alumnos y en qué nivel se espera que se desempeñen. Además, los exámenes se usan para monitorear el aprendizaje de los alumnos, y los datos obtenidos son la base para hacer cambios en el sistema.

La oportunidad educativa, vista como una extensión de los derechos civiles y de la inclusión económica, se ha redefinido: la preocupación por el acceso a la escuela y el trato igual a todos los alumnos se ha reemplazado con el énfasis en que los alumnos logren el mismo nivel de instrucción. Para lograr el mismo nivel de instrucción, sin embargo, se debe contar con variaciones en el acceso y, sobre todo, en el trato, para satisfacer las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa.

Este enfoque sobre el nivel escolar nos lleva de nuevo a la añeja pregunta: ¿Qué vale la pena aprender? Es decir, ¿qué debemos esperar que logren los estudiantes como resultado de la instrucción formal que reciben? La respuesta a esta pregunta depende primordialmente de los valores sociales. La población estudiantil a la cual se aplica esta pregunta depende en gran medida de las aspiraciones que tienen las sociedades para sus ciudadanos.

-
- *Los sistemas de rendición de cuentas se basan en la expectativa de que los alumnos pueden alcanzar y alcanzarán las metas de la enseñanza.*
-
-
-
-
-

Tradicionalmente, se espera que las escuelas enseñen a los alumnos. Sin embargo, se ha aceptado de manera general que sólo aquellos alumnos que llegan a la escuela con ciertas ventajas son los únicos que probablemente se beneficiarán con la exposición a esta instrucción. Sencillamente, no se espera que los alumnos pertenecientes a minorías, los que están en desventaja económica, los minusválidos y otros grupos aprendan al mismo nivel de sus compañeros con ventajas.

Los resultados de investigaciones recientes contradicen la premisa de que algunos alumnos no pueden beneficiarse de la instrucción escolar. Hace casi un cuarto de siglo, el trabajo de Ron Edmonds (1979) sobre escuelas eficaces identificó algunos principios que deben ser el fundamento de las prácticas escolares. Posteriormente, se han identificado prácticas de enseñanza y desarrollado modelos de instrucción que promueven altos niveles de aprendizaje para grandes números de alumnos, sin importar las desventajas con que llegan a las aulas. El estudio intensivo de los sistemas escolares de Asia sugiere que la combinación de las aspiraciones nacionales, el apoyo cultural y el esfuerzo individual vence tanto las barreras reales como las que son producto de ciertas percepciones.

Asumir la responsabilidad por el aprendizaje de todos los alumnos transforma la escuela y el ambiente en las aulas y, en cierto grado, la manera en que los maestros ven su profesión y a sí mismos. La literatura popular está repleta de educadores heroicos que, a pesar de abrumadoras desventajas, son capaces de cambiar

y mejorar una escuela por medio de su entusiasmo. Uno de los retos de los sistemas de rendición de cuentas consiste en convertir lo heroico en lo habitual. En los sistemas basados en resultados, los fracasos de los alumnos en materia de aprendizaje se atribuyen a debilidades de los programas y prácticas educativos más que a las características y a los antecedentes de los alumnos.

Las escuelas que están logrando la meta de que todos los alumnos alcancen el éxito son las que más probablemente cuenten con maestros y administradores fuertes y estables. La fuerza proviene de factores tales como un mayor conocimiento de contenidos y un liderazgo instructivo visionario. Se necesita la estabilidad -entendida como un compromiso con la escuela a lo largo del tiempo- para formar la cultura y el clima escolares. La estabilidad permite el desarrollo de relaciones con padres de familia y la comunidad que se finquen en la confianza mutua y se centren en las necesidades presentes y futuras de los alumnos.

¿Por qué, entonces, existe cierto escepticismo respecto a metas que se basan en el aprendizaje de todos los alumnos? Los educadores quizá se sientan abrumados por las desventajas que traen los alumnos al entorno educativo, sobre las cuales no tienen ningún control. También tienen muy poco control sobre los recursos de que disponen para alcanzar las metas. Los administradores deben crear un consenso en torno a las metas y cultivar un diálogo profesional que aliente la definición de problemas que tienen solución. Este diálogo debe extenderse a la comunidad en general para que, con el tiempo, se puedan atenuar las desventajas que los alumnos llevan a la escuela.

Los sistemas de rendición de cuentas factibles y defendibles se construyen sobre componentes convergentes entre sí: objetivos, evaluaciones, instrucción, recursos y recompensas y sanciones deben reforzarse mutuamente.

Los principales componentes de los sistemas de rendición de cuentas

-
- *Los sistemas de rendición de cuentas deben incluir cinco componentes: objetivos, evaluaciones, instrucciones, recursos y recompensas, y sanciones.*
-
-
-
-
-

Los análisis de los actuales sistemas de rendición de cuentas basados en resultados revelan un acuerdo respecto a cinco preguntas orientadoras: ¿Qué conocimientos esperamos que adquieran los alumnos y qué creemos que deben ser capaces de hacer? ¿Cuán satisfechos nos sentimos de que los alumnos hayan dominado los estándares de contenidos establecidos? ¿De qué manera están preparados los maestros para ser eficaces en sus aulas con todos los alumnos? ¿Cómo y hasta qué grado está informado el público sobre los resultados escolares y las personas que contribuyen a ellos? ¿Cómo responde la sociedad a la información que recibe sobre el desempeño de las escuelas?

Los estándares de contenidos han cambiado del *trivium* de la antigua Grecia a la preparación de la fuerza de trabajo de hoy. En todo el mundo, los sistemas educativos hacen hincapié en la alfabetización, el razonamiento matemático, la investigación científica y la comprensión histórica y social para apoyar la participación cívica. Dentro de las naciones en desarrollo, la alfabetización es la expectativa de aprendizaje que se define con mayor frecuencia. Dentro de las naciones desarrolladas se pone el énfasis sobre el aumento de la competencia matemática y científica. En general, los planes de estudio reflejan el enfoque económico de los países.

El establecimiento de estándares de contenidos tiene impacto en la naturaleza y la estructura de los planes de estudio. Los maestros deben mostrar una comprensión de la estructura del plan de estudios tanto horizontalmente (dentro de los niveles) como verticalmente (de un nivel a otro). Son importantes el acceso a una varie-

dad de recursos de aprendizaje (incluyendo materiales suplementarios) y las oportunidades de aprendizaje informales extendidas o enriquecidas. En términos prácticos, la introducción de estándares de contenidos ha avanzado a un paso mucho más rápido que los recursos de aprendizaje y las oportunidades de apoyo; tanto los recursos como las oportunidades deben ser congruentes con los estándares si ha de ocurrir el aprendizaje deseado.

El uso de evaluaciones para orientar las decisiones respecto a los estudiantes, las escuelas y el personal se ha acelerado con el surgimiento de los sistemas de rendición de cuentas basados en resultados. Las evaluaciones, alineadas con los estándares de contenidos, se utilizan para tomar decisiones sobre el progreso del alumno y su derecho a pasar al siguiente nivel escolar; sobre el empleo y la recompensa de administradores y maestros; y sobre la asignación de recursos. Cuando las evaluaciones se utilizan de esta manera, se les llama evaluaciones en las que hay “mucho en juego” o de “graves consecuencias” (*high stakes*, en inglés). Estas decisiones de “graves consecuencias” generan exigencias de que la información de las evaluaciones se use para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, debido a que están diseñadas para administrarse a grandes números de alumnos, las evaluaciones de rendición de cuentas por lo general no ofrecen suficiente información de diagnóstico para que el maestro pueda planear su trabajo en las aulas con alumnos individuales. Algunos programas de evaluación hacen públicos ciertos datos y/o evaluaciones paralelas, de manera que los maestros se sientan cómodos tanto con el contenido de las pruebas como con la manera en que se evalúa cada estándar.

Los cambios en las expectativas acerca de los alumnos deben conducir a cambios en la enseñanza. Los cambios rápidos en el plan de estudios, sobre todo en las matemáticas y las ciencias, han dejado a muchos maestros con la responsabilidad de enseñar contenidos que tal vez no hayan aprendido en un entorno formal. También se espera que los maestros adapten la enseñanza a alumnos de orígenes diversos, que exhiban una gama de motivaciones y de experiencias anteriores. En lugar de una metodología consis-

tente que rinda resultados diferenciados, se espera que los maestros diferencien sus metodologías para producir resultados consistentes para poblaciones estudiantiles diversas.

Los sistemas de rendición de cuentas basados en resultados utilizan informes al público en un grado mayor que los sistemas de cumplimiento o normas profesionales. En estos últimos dos sistemas, la información sobre el desempeño de los alumnos se mantiene dentro de los ámbitos de la profesión. Los sistemas que se basan en resultados dependen de la amplia comunicación de resultados a padres de familia y al público en general. Muchos sistemas basados en resultados generan boletas de calificaciones o perfiles de las escuelas para que se distribuyan a públicos en general. Estos informes incluyen resúmenes del desempeño de los alumnos o subgrupos de alumnos, así como información sobre los recursos (por ejemplo, gastos por alumno), programas (por ejemplo, participación en cursos acelerados) y conducta (por ejemplo, asistencia de los alumnos). El proporcionar esta información al público ha requerido que los maestros y administradores se sientan a gusto hablando de las fortalezas y debilidades, explicando una variedad de datos estadísticos y facilitando el cambio positivo. Este nuevo papel de comunicación puede ser intimidante para los educadores a medida que luchan por entender el bajo desempeño y al mismo tiempo inspirar confianza en su capacidad para encabezar el proceso de cambio que se necesita para mejorarlo.

Por último, en la mayoría de los sistemas de rendición de cuentas basados en resultados se reconoce públicamente el desempeño y se otorgan recompensas, a veces económicas, a las escuelas o individuos que muestren un desempeño alto y/o mejor. Las escuelas que no están alcanzando el éxito reciben aliento y a menudo asistencia técnica. La asistencia técnica es más eficaz cuando la escuela local asume el control del proceso de cambio basado en resultados. Las escuelas que requieren de una mejoría dramática se benefician con mayor atención y recursos. Con todo, estas escuelas tal vez se sientan abrumadas por la introducción de nuevas prácticas y mayores expectativas para un cambio rápido y al mismo tiempo duradero. En circunstancias extremas otro nivel de

la administración educativa quizá asuma el control de la escuela. A menudo no se define claramente el proceso que empieza con el suministro de ayuda técnica y termina con la toma de control. La asistencia técnica debe ofrecer apoyo inmediato y temporal, mientras que la toma de responsabilidad se extiende a la administración y al manejo de datos. Todas las escuelas son más vulnerables cuando el público exige cambios rápidos en lugar de proceder con paciencia al implementar cambios sostenibles. El cambio duradero requiere de la integración de soluciones en todos los organismos y todas las responsabilidades de la comunidad.

Convergencia de los componentes de un sistema de rendición de cuentas

-
- *Para asegurar la consistencia entre los cinco componentes se deben ejercer atención, escrutinio y disciplina, y la preocupación por lograrla debe ser evidente desde la planeación hasta la implementación.*
-
-
-
-
-
-

El fundamento de los sistemas de rendición de cuentas basados en resultados es la claridad en las expectativas para el aprendizaje de los alumnos, tanto lo que van a aprender como la forma en que se va a demostrar ese aprendizaje. Así, los estándares de contenidos y las evaluaciones concomitantes son los componentes con los que deben alinearse los demás componentes, en especial los materiales instructivos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Cuando los estándares, las evaluaciones, los materiales y las estrategias son consistentes entre sí, los alumnos tienen la máxima oportunidad para aprender. Cuando el público comprende los datos derivados de un sistema de rendición de cuentas en el que todos esos componentes son “congruentes”, es más probable que responda al desempeño de las escuelas en forma reflexiva y dispuesto a dar su apoyo.

La preocupación por la consistencia es relativamente nueva. Durante la mayor parte del siglo XX, los libros de texto formaron la base de la planeación instructiva. Aunque la estructura y el contenido de los libros de texto cambiaba en respuesta a organizaciones relacionadas con los campos de estudio, se suponía que los libros de texto incorporaban todo lo que se necesitaba para facilitar el aprendizaje deseado en el alumno. Así, la consistencia era parte integrante de la aceptación del “paquete” del libro de texto. A medida que aumentó el acceso a los multimedia y a una gama más amplia de materiales, empezó a desvanecerse la dependencia en el libro de texto básico para el diseño de un plan de enseñanza.

En la actualidad, la especificación de estándares de contenidos supone la independencia con respecto a un texto inicial y el uso de diversos materiales y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

¿Cómo se llega a decisiones convergentes? Las organizaciones políticas y los gremios académicos o disciplinares, las agencias gubernamentales y los distritos escolares locales emplean típicamente una metodología de juicio profesional. En Estados Unidos, el Consejo de Directivos y Funcionarios Escolares Estatales (Asociación Estatal para el Mejoramiento de la Educación, 1996) y la Asociación Norteamericana para el Avance de la Ciencia (AAAS, 2003) se cuentan entre las organizaciones que han desarrollado procesos estructurales para la revisión de estándares de contenidos y evaluaciones. Estos procesos requieren acuerdos sobre la profundidad y amplitud de los conocimientos esperados dentro de un estándar de contenidos o una evaluación, el grado de exigencia cognitiva y pruebas de conocimientos diferenciados o integrados, el énfasis que se pone sobre el estándar en la enseñanza o la evaluación y las maneras en que se informa sobre el aprendizaje de los alumnos.

Estas metodologías son relativamente nuevas y no existen estrategias igualmente consistentes que puedan utilizar los administradores y los maestros locales. A medida que se extiendan los estudios de consistencia para validar la instrucción, deberán desarrollarse herramientas y habilidades de los practicantes para orientar las decisiones locales sobre materiales de instrucción y el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de cada comunidad escolar.

El uso de datos de evaluación estudiantiles

-
- *Los datos de las evaluaciones estudiantiles deben ser la fuente primaria para identificar los problemas que hay que resolver.*
-
-
-
-
-

Las mismas preocupaciones sobre la consistencia son evidentes en la industria de las pruebas. Los sistemas de rendición de cuentas enfatizan el dominio del alumno con respecto a contenidos específicos y, para determinar lo bien que están aprendiendo los alumnos, dependen más de evaluaciones basadas en criterios que de las que se basan en normas. Si estas medidas no son convergentes con los estándares de contenidos, la información que producen es irrelevante para determinar la efectividad de la escuela.

Las evaluaciones en los sistemas de rendición de cuentas basados en resultados deben tener la calidad técnica suficiente para apoyar las decisiones que se basan en los resultados. En Estados Unidos se han desarrollado estándares voluntarios recomendados para la elaboración y uso de sistemas de rendición de cuentas en un proyecto conjunto del Centro Nacional para la Investigación de la Evaluación, los Estándares y los Exámenes Estudiantiles (CREST) y el Consorcio para la Investigación de Políticas Educativas (CPRE) (Baker *et al.*, 2002). Cuando se examinan estos estándares en el contexto de los Estándares para las Pruebas Educativas y Psicológicas, surgen algunos principios generales para el uso de evaluaciones en los sistemas de rendición de cuentas:

- Deben ser explícitos los propósitos para los que servirán el sistema de evaluación y las evaluaciones individuales;
- Hay que decidir una estrategia para satisfacer los requisitos de prueba en varios niveles escolares;

- Es necesario determinar el grado de disponibilidad de las pruebas de validez o hasta qué punto pueden acumularse para fines múltiples y para “la gama más amplia posible de alumnos”;
- Conviene definir un estándar de suficiencia para la calidad técnica; y
- Hay que hacer planes para adquirir la información necesaria sobre calidad técnica durante las pruebas piloto, las pruebas de campo y la implementación.

Los sistemas de evaluación pueden “reducir lo que está en juego” cuando los educadores y otros tienen suficiente documentación de que las evaluaciones han cumplido con los estándares técnicos y existe una comprensión clara de cómo se van a usar los datos de evaluación. También se reduce lo que está en juego cuando los datos de evaluación se utilizan con propósitos positivos, como proporcionar asistencia técnica a las escuelas, iniciar servicios suplementarios para los alumnos y enmendar políticas y prácticas que interfieren con la consecución de las metas. Cuando los riesgos son consistentemente negativos, los datos de evaluación se ven con escepticismo; cuando los riesgos conducen a mejoras, los datos de evaluación pueden aceptarse como una parte integral y necesaria del proceso de toma de decisiones que conduce al mejoramiento educativo.

Información sobre el contexto de los sistemas de rendición de cuentas

-
- *La información de apoyo a la interpretación de los resultados de la evaluación, sobre la calidad de los maestros, el rigor del plan de estudios y la asignación de recursos debe ser la base para elegir o diseñar las estrategias que tienen mayores probabilidades de resolver los problemas.*
-
-
-
-
-
-

La calidad escolar no sólo se manifiesta en los resultados de evaluación, sino también en la diversidad de los programas que se ofrecen, en la preparación y desempeño de los profesionales de la educación, en la conducta y actitud de los alumnos y en la relación entre la escuela y la comunidad. Los informes escolares deben publicar información contextual y programática junto con los resultados de evaluación. Esta información adicional proporciona una descripción más completa de la escuela y aumenta la comprensión del público respecto a su desempeño en general. La información también ofrece un punto de comparación entre escuelas, ya que los patrones de insumos, procesos y resultados están relacionados con los niveles de desempeño escolar.

Los insumos incluyen recursos fiscales y de otro tipo, la calidad de los maestros, los antecedentes de los alumnos y las normas que rigen la relación entre los padres de familia y comunidad. Los procesos incluyen la organización de las escuelas, el plan de estudios y la pedagogía, y las oportunidades para la participación de los alumnos en actividades no académicas. Los resultados incluyen el aprovechamiento, la participación, las actitudes y las aspiraciones de los alumnos (Porter, 1991). Otra información potencialmente útil incluye la asistencia (tanto de maestros como de alumnos), el comportamiento (bueno o malo) de los alumnos, el desarrollo profesional de los maestros y las percepciones que tienen de la escuela los padres de familia y los alumnos. A medida que van llaman-

do la atención del público los informes escolares, los partidarios del programa ven la publicación de datos como una forma de asegurar la atención hacia sus programas que tanta falta hace.

Recopilar y publicar estos datos son tareas colosales. Pocos países tienen sistemas de datos educativos con la flexibilidad para extraer información contextual. La mayoría de los sistemas de información, por lo tanto, dependen de datos suplementarios publicados por ellos mismos. A medida que aumente esta dependencia, los datos sobre las características del programa serán vulnerables a una recopilación apresurada, a una tendencia a presentar el factor positivamente y a errores involuntarios. En los sitios escolares, la recopilación de datos queda relegada como una de muchas tareas en un ambiente atareado y a menudo toma el segundo lugar ante asuntos más apremiantes.

Los sistemas de rendición de cuentas basados en resultados requieren que tanto los educadores como el público comprendan el significado de los datos, las implicaciones respecto a las formas en que se agrupan los datos y, aún más importante, las formas en que se pueden utilizar los datos para hacer mejoras. Por ejemplo, las puntuaciones desagregadas de los resultados de matemáticas por alumno son interesantes y tal vez señalen una brecha con respecto al aprovechamiento, pero sólo cuando se interpretan estos datos en el contexto de nuestro conocimiento del plan de estudios y la enseñanza podremos determinar la manera óptima de mejorar el desempeño de los alumnos.

La necesidad de información de alta calidad

-
- *Todos los instrumentos y procedimientos de recopilación de datos empleados en la elaboración de sistemas de información deben satisfacer o superar los estándares de calidad especificados.*
-
-
-
-
-

Los sistemas de rendición de cuentas exigen que las escuelas establezcan y mantengan bases de datos que puedan manejarse en respuesta a una variedad de solicitudes de información. El sistema más extenso incluye diferentes niveles de seguridad y permite solicitar datos con base en la escuela, el aula o el alumno. Los sistemas de datos, sin importar lo sencillos o complejos que sean, requieren de tiempo administrativo y atención a la precisión. Cuando los datos son significativos para quienes los divulgan, es más probable que su uso tenga impacto en la calidad de la divulgación. A medida que se utilicen los datos para la toma de decisiones en el plantel, deberá aumentar la atención a la precisión de los mismos. Los usuarios de los datos no deben olvidar que si bien las recopilaciones estandarizadas ofrecen uniformidad y consistencia, tal vez se sacrifiquen los aspectos singulares de un plantel o de un programa en aras de la estandarización.

Existen varias formas de incrementar la validez, la credibilidad y el impacto positivo de las evaluaciones que se utilizan con propósitos de rendición de cuentas al tiempo que se minimizan sus efectos negativos. Linn (2000) recomienda las siguientes cinco acciones:

- Tomar precauciones para evitar la exclusión selectiva de alumnos. Una forma de hacer esto es incluir a todos los alumnos en los cálculos de rendición de cuentas.
- Promover la idea de que la rendición de cuentas, cuando hay mucho en juego, requiere de evaluaciones nuevas y de alta cali-

dad cada año que puedan compararse con las de años anteriores. No hacerlo puede producir resultados distorsionados (por ejemplo, mejorías infladas y no generalizables) y distorsiones en la educación (por ejemplo, la enseñanza reducida a impartir sólo lo necesario para lograr buenos resultados en las pruebas).

- Poner más énfasis en las comparaciones de desempeño de un año a otro que de una escuela a otra. Esto toma en cuenta las diferencias en los puntos de partida y al mismo tiempo mantiene las expectativas de mejoramiento para todos.
- Considerar en el sistema tanto mediciones de valor agregado como de prestigio. Una medición de valor agregado da a las escuelas que empiezan muy lejos de la meta una oportunidad razonable para mostrar mejoría. En cambio, una medición de prestigio evita “institucionalizar” las bajas expectativas para los mismos alumnos y escuelas.
- Reconocer, evaluar e informar del grado de incertidumbre en los resultados presentados. Las evaluaciones no producen datos perfectos. Por lo contrario, todos los datos sufren de alguna imperfección. Deberán reconocerse, comunicarse y evaluarse tanto el grado de error en los datos como en las decisiones que se toman basadas en los datos. Además, el uso de evaluaciones múltiples (en lugar de una sola evaluación) permite a los educadores comprender mejor y tomar en cuenta la naturaleza y magnitud del error.

-
- *Es necesario establecer estándares de desempeño claros y explícitos que servirán para determinar el éxito.*
-
-
-
-
-
-

Los sistemas de rendición de cuentas se basan en los resultados del desempeño de los alumnos. El desempeño estudiantil puede interpretarse y comunicarse en tres formas generales: situación de un grupo de estudiantes en relación con un criterio; cambio de situación de un grupo de estudiantes en un lapso determinado; y cambio longitudinal en el desempeño de estudiantes individuales.

La situación en relación con un criterio es el dato más sencillo de recopilar, comunicar y explicar. Se utilizan grupos de alumnos como unidad de análisis. El informe tal vez declare que “68 por ciento de nuestros alumnos en los grados tres a cinco satisficieron el estándar”. Extensiones de esta forma de presentar los datos incluyen el porcentaje de alumnos que alcanzan diversos niveles de desempeño o los patrones de realización de varios subgrupos.

Informar del cambio en la situación de un grupo en un lapso determinado se basa en el supuesto de que el desempeño escolar debe mejorar de un año a otro, independientemente de los alumnos que integran el grupo. Este informe tal vez afirme que “el porcentaje de alumnos de primaria que satisficieron el estándar este año es 12 por ciento más alto que el año pasado”. También se puede informar del desempeño de subgrupos.

En el modelo de cambio longitudinal, el alumno, y no el grupo, es la unidad de análisis. Se sigue a alumnos individuales de un año al siguiente y se informa de la estabilidad o cambio en el desempeño. El informe quizá diga que “este año 34 por ciento de los alumnos lograron un nivel de puntuación superior al que alcanzaron (esos mismos alumnos) el año pasado”. Este enfoque permite

mayor precisión en la medición al seguirle la pista a los datos de evaluación de alumnos individuales en un lapso determinado, pero requiere de la aplicación más frecuente de evaluaciones.

Este folleto empezó con la premisa de que los actuales sistemas de rendición de cuentas basados en resultados están ampliando la responsabilidad de los sistemas educativos para con todos los alumnos. Al mismo tiempo, sin embargo, para lograr mediciones confiables y válidas del impacto de la enseñanza se necesita que los alumnos estén matriculados en la escuela el tiempo suficiente para que ésta tenga un impacto. Por lo tanto, en la práctica, los sistemas de rendición de cuentas han tenido que centrarse en varias cuestiones, a saber:

- ¿Durante qué proporción del año escolar deben estar matriculados los alumnos para que la escuela tenga que rendir cuentas de su desempeño?
- ¿Hay grupos de alumnos que no deben incluirse en el sistema (por ejemplo, alumnos con graves discapacidades, los que no hablen el idioma nativo)?
- Puesto que los resultados son la base para decisiones organizacionales sustantivas y el público en general tiene acceso a ellos, ¿deberá requerirse un número mínimo de alumnos en un grupo antes de que se informe de los datos?

Los estándares de desempeño deben al mismo tiempo proteger al alumno individual, apoyar los cambios necesarios y promover las aspiraciones de la sociedad para su sistema educativo.

La generación de información útil

-
- *Los sistemas de rendición de cuentas deben proporcionar datos que permitan a los educadores hacer mejor su trabajo.*
-
-
-
-
-
-

Los sistemas de rendición de cuentas basados en resultados deben proporcionar información que entiendan y puedan utilizar diversos públicos. Los sistemas fallan cuando producen sólo un nivel de análisis y se convierten en víctimas del supuesto de que un solo informe satisface las necesidades de todos los públicos. Cada público debe tener la información suficiente para cumplir con sus responsabilidades particulares. En el caso de los educadores, la información debe permitirles identificar los servicios y los recursos que se necesitan (tanto en términos sustantivos como cualitativos) y evaluar su impacto.

La administración de los diversos recursos -como el tiempo, la calidad de los maestros y las relaciones positivas de trabajo con los padres de familia y la comunidad- estimula niveles más altos de desempeño estudiantil. El personal escolar por lo general enfoca sus energías en aquellos elementos sobre los cuales puede ejercer control. Por ejemplo, un análisis concienzudo de los datos de desempeño de alumnos y maestros puede ayudar a los educadores a identificar las condiciones que pueden modificar para mejorar la asistencia. Los padres de familia, por otra parte, ven las escuelas con otros ojos, y en las encuestas han sugerido que les interesan los asuntos relacionados con la seguridad de la escuela y los alumnos, la capacidad de los maestros e indicadores del desempeño estudiantil como tasas de deserción y de graduación. Quizá los padres de familia y la comunidad tengan menos interés en revisar los datos demográficos de los alumnos que los educadores en presentarlos. Los educadores alegan que los datos demográficos

permiten a los padres de familia y a la comunidad comprender el contexto en el que debe interpretarse el desempeño escolar. Los padres de familia y la comunidad con frecuencia lamentan que las escuelas utilizan los datos demográficos como pretexto por el bajo desempeño.

Los educadores tienden a beneficiarse cuando los informes de rendición de cuentas basados en resultados son corroborados por información técnica. A medida que las escuelas intentan mejorar, los informes deberán proporcionar un nivel de detalle lo suficientemente alto para que puedan mantenerse su exactitud y validez. En varios niveles organizacionales son esenciales los informes de evaluación ampliados (por ejemplo, información sobre tendencias y objetivos del plan de estudios, desempeño de subgrupos de alumnos en objetivos específicos) para planear los cambios de programa.

Si bien el uso de datos indicadores tiene el potencial de aumentar la comprensión, hay que lograr un equilibrio. Poner demasiado énfasis sobre un factor puede tergiversar las percepciones y conducir a decisiones dudosas. Por ejemplo, son deseables los altos niveles de asistencia de los maestros, mas no a costa de negarles oportunidades para participar en actividades significativas de desarrollo profesional. Dejar de dar clase dos días para aprender una estrategia de enseñanza eficaz podría conducir a resultados más altos que la asistencia perfecta del maestro.

Algunos sistemas emplean bases de datos con acceso variable a niveles de análisis. Los padres de familia tal vez tengan acceso a información sobre su hijo o hija, pero están excluidos de los datos de otros niños o de desempeño de maestros. Las decisiones sobre el almacenamiento y organización de datos deben tomar en cuenta estrategias tanto de recuperación como de seguridad.

Participación de los padres de familia y de la comunidad

-
- *Los sistemas de rendición de cuentas deben proporcionar información que incremente la participación de los padres de familia y el apoyo de la comunidad, y también que oriente las políticas públicas y la asignación de recursos.*
-
-
-
-
-
-

Cada público debe contar con suficiente información para cumplir con su responsabilidad dentro de la estructura general de rendición de cuentas. Los padres de familia tienen la responsabilidad de tomar decisiones por sus hijos, de abogar por ellos y de apoyar cambios positivos en el sistema educativo (tanto localmente como en otros entornos).

Los informes útiles para los padres de familia son aquellos que les ayudan a comprender lo que conviene a los intereses de sus hijos. En consecuencia, estos informes deben ser privados, pero deben permitir la interpretación del avance del hijo o hija con respecto a estándares explícitos, a expectativas de acuerdo con el grado escolar y en comparación con sus compañeros. Los informes escolares deben proporcionarse en formatos de fácil lectura y en un nivel apropiado para la población en general. Deben utilizarse representaciones gráficas y proporcionarse materiales auxiliares a los padres de familia que deseen ir más allá del resumen publicado.

Se espera que los padres de familia usen la información para alentar y motivar a sus hijos y como base para interactuar con el personal de la escuela. En última instancia, también se espera que los padres de familia presenten la escuela a la comunidad de manera objetiva y que aboguen por la responsabilidad ciudadana en la creación de una cultura de altas expectativas y desempeño.

Los creadores de políticas educativas son desde funcionarios locales hasta integrantes de organismos gubernamentales estatales

y nacionales. ¿Qué quieren saber los que hacen las reglas? Requieren de información que les ayude a comprender el progreso que se está logrando, para orientar sus decisiones sobre la asignación de recursos y que les permita asegurarse de que el sistema satisfaga no sólo los requerimientos y las necesidades del presente, sino también las del futuro.

Las políticas públicas proporcionan el marco para las acciones de quienes trabajan en los sistemas de rendición de cuentas basados en resultados y se benefician de ellos. Estas políticas son al mismo tiempo la base y la materia del sistema. Este folleto comenzó con la premisa de que los sistemas de rendición de cuentas plasman los valores y las aspiraciones de una sociedad. Las sociedades comunican sus valores por medio de sus políticas y prácticas.

Los encargados de crear las políticas necesitan saber que las medidas empleadas para evaluar el desempeño estudiantil y escolar proporcionan descripciones válidas de la calidad de la educación. Necesitan entender el significado de los resultados de evaluación. También requieren saber a qué poblaciones estudiantiles son aplicables los resultados y a cuáles no.

Debido a que ninguna sociedad cuenta con recursos ilimitados, los encargados del desarrollo de políticas deben examinar la información disponible para determinar cómo la asignación de recursos promueve o impide alcanzar las metas primarias. Los patrones de asignación y uso que hacen más lento el progreso deben ser redirigidos.

Por último, como promotores del futuro, los elaboradores de las políticas necesitan información para garantizar que el sistema siga mejorando. A medida que surjan retos sustantivos y técnicos, los sistemas de rendición de cuentas podrán modificarse para enfocarse más intensamente en el aprendizaje deseado, para evaluar ese aprendizaje con mayor exactitud y precisión, y para comunicar los resultados de evaluación en formas adecuadas a una diversidad de públicos. Las políticas sensatas y defendibles dan lugar a estos cambios, lo cual permite el crecimiento a través del tiempo.

Referencias y fuentes de información

- American Association for the Advancement of Science (2003). *Resources for Science Literacy: Curriculum Materials Evaluation*. Cary, NC: Oxford University Press.
- American Educational Research Association. (2000). *Standards for educational and psychological testing 1999*. Washington, DC: Author.
- Baker, E., Linn, R., Herman, J., & Koretz, D. (2002). *Standards for educational accountability systems*. Los Angeles: Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing.
- Blank, R. K. (1993). Developing a system of education indicators: Selecting, implementing, and reporting indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 65-80.
- Brown, R. S. (1999). Creating school accountability reports. *The School Administrator*, 56 (10), 12-17.
- Cebulka, J. G. & Derlin, R. L. (1995). State educational performance reporting policies in the US: Accountability's many faces. *International Journal of Educational Research*, 23, 479-492.
- Committee for Economic Development (2001). *Measuring what matters: Using assessment and accountability to improve student learning: A statement by the Research and Policy Committee of the Committee for Economic Development*. New York: Author.
- Curran, B. (1999). *State accountability issues, challenges, and strategies*. Washington, D.C.: National Governors Association.
- Elmore, R., Abelman, C. H. & Fuhrman, S. H. (1996). *The new accountability in state education reform: From process to performance in holding schools accountable*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Finn, C. E. (2002). Real accountability in K-12 education: The marriage of Ted and Alice. In M. E. Williamson and H. J. Walberg (Eds.), *School accountability*. Stanford, California: Hoover Institution Press.
- Fuhrman, S. H. (2002). *The new accountability*. University Park, PA: Center for Policy Research in Education.

- Gong, B., Blank, R. K., & Manse, J. G. (2002). *Designing school accountability systems: Towards a framework and process*. Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers.
- Hanushek, E. A. & Raymond, M. E. (2002). *Lessons and limits of state accountability systems*. Paper presented at the Taking Account of Accountability: Assessing Policy and Politics conference. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- Holloway, J. H. (2003). A global perspective on student accountability. *Educational Leadership*, 60 (5), 74-76.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Linn, R. L. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29 (2), 4-16.
- MacPherson, R. J. S. (1995). Struggling for the soul of education: Towards accountability policy research. *International Journal of Educational Research*, 23. 561- 566.
- Meyer, D. & Ralph, J. (2001). *Key indicators of school quality*. Paper presented at Key Indicators of Children's Well-being conference. Bethesda, Maryland.
- Morrow, J. (2001). Undermining standards. *Phi Delta Kappan*, 82, 652-659.
- National Council of Teachers in Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Porter, A. C. (1991). Creating a system of school process indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 13-29.
- Southern Regional Education Board. (1997). *Accountability in the 1990s: Holding schools responsible for student achievement*. Atlanta, Georgia: Author.
- State Education Improvement Partnership. (1996). *Measuring results: Overview of performance indicators*. Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers.
- Tucker, M. S. & Clark, C. S. (1999). The new accountability. *The American School Boards Journal*, 186, 26-29.



La Academia Internacional de la Educación (AIE) es una asociación científica sin fines de lucro que promueve la investigación educativa, su difusión y la aplicación de sus resultados. Fundada en 1986, la Academia se dedica a fortalecer las aportaciones de la investigación, resolver los problemas críticos de la educación en todo el mundo y proporcionar una mejor comunicación entre los responsables de elaborar las políticas, los investigadores y los profesionales de la educación. La sede de la Academia se encuentra en la Academia Real de Ciencia, Literatura y Artes, en Bruselas, Bélgica, y su centro de coordinación está en la Universidad Tecnológica Curtin, en Perth, Australia.

El propósito general de la Academia consiste en fomentar la excelencia académica en todos los campos de la educación. Para lograr este fin, la Academia proporciona síntesis oportunas de resultados de investigaciones de importancia internacional. También hace evaluaciones de investigaciones, de sus bases probatorias y de sus aplicaciones a las políticas públicas.

Los miembros de la Junta de Directores de la Academia son:

- Erik De Corte, Universidad de Leuven, Bélgica (Presidente);
- Barry Fraser, Universidad Tecnológica Curtin, Australia (Director Ejecutivo);
- Monique Boekaerts, Universidad Leiden, Países Bajos;
- Jere Brophy, Universidad Estatal de Michigan, Estados Unidos de Norteamérica;
- Eric Hanushek, Instituto Hoover, Stanford, Estados Unidos de Norteamérica;
- Denis Phillips, Universidad Stanford, Estados Unidos de Norteamérica;
- Sylvia Schmelkes, Departamento de Investigaciones Educativas, México.

Los siguientes individuos, todos ellos miembros de la Academia, pertenecen al Comité Editorial para la serie *Políticas educativas*.

- Lorin Anderson, Universidad de Carolina del Sur, Estados Unidos de Norteamérica;
- Eric Hanushek, Instituto Hoover, Stanford, Estados Unidos de Norteamérica;
- T. Neville Postlethwaite, Universidad de Hamburgo, Alemania;
- Kenneth N. Ross, Instituto Internacional para la Planeación Educativa, París, Francia.

El Instituto Internacional para la Planeación de la Educación (IIEP) se estableció en París en 1963 bajo los auspicios de la UNESCO y con ayuda financiera inicial del Banco Mundial y la Fundación Ford. El gobierno francés proporcionó recursos para el edificio y el equipo del IIEP. En años recientes, el IIEP ha recibido apoyo de la UNESCO y de una amplia gama de gobiernos y organismos.

El IIEP es parte integral de la UNESCO y lleva a cabo actividades de investigación y capacitación que atienden las prioridades del programa general de educación de la UNESCO. Goza de autonomía intelectual y administrativa y funciona de acuerdo con sus propios estatutos. El IIEP tiene su propia Junta de Gobierno, que determina la orientación general de las actividades del Instituto y aprueba su presupuesto anual.

La misión del IIEP es el desarrollo de competencias en la planeación y administración educativas. Para lograr este fin, el IIEP utiliza diversas estrategias: la capacitación de planificadores y administradores educativos; el apoyo a instituciones de capacitación e investigación nacionales; el fomento de un ambiente que favorezca y apoye el cambio educativo, y la cooperación con países en el diseño de sus propias políticas y planes educativos.

La sede del IIEP en París está encabezada por un director, que cuenta con la asistencia de alrededor de cien profesionales y personal de apoyo. Sin embargo, éste es apenas el núcleo del Instituto. A lo largo de los años, el IIEP ha desarrollado con éxito asociaciones con redes de individuos e instituciones regionales e internacionales, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo. Estas redes apoyan al Instituto en sus distintas actividades de capacitación y también ofrecen oportunidades para extender el alcance de sus programas de investigación.

<http://www.unesco.org/iiep/>



Serie políticas educativas



1

La rendición de cuentas
en la educación

Con motivo de la próxima celebración de la Asamblea General de la Academia Internacional de Educación, que se realizará en nuestro país en septiembre de 2006, cinco instituciones mexicanas acordaron traducir y publicar en español la serie *Políticas educativas*, editada originalmente por la Academia Internacional de Educación y el Instituto Internacional para la Planeación de la Educación.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval) ofrece servicios de evaluación a escuelas, universidades, empresas, autoridades educativas, organizaciones de profesionales del país y otras instancias particulares y gubernamentales del país y del extranjero.

El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) es un órgano descentralizado del gobierno federal que tiene como principales actividades la investigación, la enseñanza de posgrado y la difusión.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) es una asociación civil cuyo propósito es impulsar y consolidar la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo. Organiza cada dos años el Congreso Nacional de Investigación Educativa y edita la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como tarea ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de educación superior cuyos objetivos son contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y constituirse en institución de excelencia para la formación de los maestros.

