

EL PAPEL DE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO y LUIS ÁNGEL CONTRERAS NIÑO
Universidad Autónoma de Baja California

Este trabajo pretende explicar la importancia que tienen los libros de texto gratuitos (LTG) en el proceso de desarrollar pruebas de aprendizaje de gran escala, diseñadas para conocer la calidad de la educación que se imparte en México. Para ello se abordan los siguientes temas:

- Antecedentes próximos de la evaluación del aprendizaje a gran escala, orientada a conocer la calidad de la educación que se imparte en un país;
- el papel que ha jugado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en la evaluación de la calidad del sistema educativo mexicano;
- la importancia que tiene el currículo en el diseño de evaluaciones del logro educativo en la educación básica;
- la preponderancia de los LTG en las prácticas de enseñanza y de evaluación, y
- los resultados nacionales de aprendizaje que evidencian inconsistencias en el currículo y en los LTG mexicanos de la educación básica.

El capítulo termina con un apartado de conclusiones y con la descripción de un caso que ejemplifica la dificultad de realizar evaluaciones de gran escala cuando se carece de libro de texto.

ANTECEDENTES PRÓXIMOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DE GRAN ESCALA

Hace más de cuatro décadas, los resultados del Informe Coleman (Coleman, Campbell, Hobson *et al.* 1966) contribuyeron a detonar una diversidad

de programas para mejorar la educación en Estados Unidos. Estos resultados mostraban que la escuela tenía un efecto marginal en los resultados educativos de los estudiantes (cerca de 10%) y que eran las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y de sus familias las que determinaban su éxito o fracaso escolar.

A raíz de este estudio, el gobierno de Estados Unidos se interesó en evaluar la eficacia del sistema educativo del país, para lo cual creó el programa conocido como Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), a fines de la década de los años sesenta del siglo pasado. El NAEP tiene el propósito de informar periódicamente al público norteamericano acerca del rendimiento académico de los estudiantes de educación básica a nivel nacional, con distintos grados de desagregación (por ejemplo: estados, condados, tipos de escuela y grupos demográficos).

El interés por conocer el logro educativo de los estudiantes de un país se extendió rápidamente a otras naciones del mundo, y se concretó de distintas maneras. Tiana (1996) comenta que para los años noventa del siglo pasado:

1. Ya existían diversos mecanismos, centros y organismos de evaluación de los sistemas educativos en países como Francia, Suecia, Noruega, España y Chile;
2. se había sistematizado la evaluación en el Reino Unido y en Holanda;
3. se habían elaborado indicadores educativos en Estados Unidos, Francia, Dinamarca y Suiza; y,
4. diversos organismos internacionales habían iniciado programas de evaluación educativa de gran escala; tales son los casos de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Unión Europea (UE) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

Aunque de manera incipiente y menos ordenada, en México también se dieron iniciativas importantes para evaluar el logro académico de los estudiantes y con ello tener elementos para mejorar el funcionamiento del sistema educativo nacional. Sin embargo, no es sino hasta la creación del INEE, en 2002, que se cristalizó el deseo de la sociedad de tener un or-

ganismo, con cierta autonomía de las autoridades educativas, que evaluara la calidad de los servicios educativos que se ofertan en el país.

Hoy en día, la idea de conocer la calidad de la educación de un país se ha convertido en una práctica común en muchas naciones, y se ha agregado el componente internacional a dichas evaluaciones. Como ya se mencionó, diversos organismos han sistematizado estudios de gran escala para evaluar y comparar a nivel internacional los aprendizajes que logran los estudiantes de ciertas edades y grados escolares. Los tres ejemplos más representativos de estos estudios, para el caso de Latinoamérica son: el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), el Estudio de Tendencias en el Aprendizaje de las Matemáticas y las Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).

Tiana da cinco razones que explican el auge actual de la evaluación educativa en el mundo:

1. La convicción social de que existe una relación directa entre el nivel educativo y el desarrollo económico de un país;
2. la exigencia de los ciudadanos en el mejoramiento del sistema educativo para lograr un cambio social y el desarrollo económico esperado;
3. la demanda de la sociedad sobre el acceso a la información y la rendición de cuentas de los gobiernos;
4. la competencia en un mundo globalizado, que hace que la educación de calidad sea una vía para que las economías en desarrollo se acerquen progresivamente a la de los países industrializados, y
5. la necesidad de los gobiernos de distribuir el presupuesto de manera eficiente, que hace que la educación y otras necesidades públicas (por ejemplo, salud, empleo, seguridad) estén sujetas a una evaluación permanente.

EL PAPEL DEL INEE EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

En el contexto mundial del auge de la evaluación de la educación y ante la ausencia de un programa que informara sistemáticamente sobre los resulta-

dos educativos en México, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 estipula que: “la calidad del Sistema Educativo Nacional [...] se apreciará objetivamente, gracias a mecanismos [...] confiables de evaluación que serán independientes de las autoridades, cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad” (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2001, p. 87).

Para lograr dicho objetivo, se creó el INEE por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002. Tres de los propósitos centrales que le fueron atribuidos a dicho organismo son:

1. Conocer la calidad de los servicios educativos del país;
2. coadyuvar a una rendición de cuentas sobre el estado que guarda la educación en México, y
3. aportar información que apoye la toma de decisiones de las autoridades en materia educativa (Gobierno Federal 2002).

Uno de los componentes de la calidad educativa que ha ganado gran importancia en los años recientes se relaciona con la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que logran los estudiantes como producto de su escolarización. Por tal motivo, una de las metas del INEE es realizar evaluaciones del aprendizaje de gran escala que periódicamente den cuenta del progreso educativo de los estudiantes de educación básica y media superior. Los cinco objetivos que se planteó el INEE (2004) al respecto, son los siguientes:

1. Conocer los niveles de logro educativo de los estudiantes en los grados y asignaturas de mayor importancia;
2. conocer las brechas educativas de acuerdo con el tipo de escuela y variables demográficas;
3. identificar las competencias que poseen los educandos y las que no se logran adquirir en el proceso educativo;
4. identificar los factores escolares y de contexto que influyen en el aprendizaje y que explican las diferencias encontradas, y
5. formular recomendaciones de política educativa con base en los resultados de las evaluaciones nacionales.

Para poder conocer los aprendizajes que logran los estudiantes mexicanos, el INEE diseñó, construyó y validó los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). Dichos instrumentos tienen tres características distintivas: ser de referencia criterial, estar alineados al currículo nacional, y tener un diseño matricial. Por ser el interés central de este trabajo la relación del currículo con la evaluación, en las siguientes secciones sólo se abordará esta característica de los Excale (para mayor información sobre los dos rasgos restantes pueden consultarse: Backhoff y Díaz 2005 y Backhoff, Sánchez, Peón *et al.* 2006).

Evaluaciones alineadas al currículo

La alineación curricular de los Excale se justifica debido a que México cuenta con un currículo nacional, LTG, guías para el docente y el alumno y una formación magisterial considerablemente uniforme. Esta condición nacional es ideal para evaluar la educación en términos del logro de los estudiantes, con relación a los aprendizajes esperados que se marcan en los planes y programas de estudio, así como en los LTG y en los materiales auxiliares del alumno y del profesor. Otros países, como es el caso de Estados Unidos, tienen que darse a la tarea de acordar estándares de ejecución en cada disciplina y grado escolar, con el fin de tener un referente común para diseñar sus pruebas nacionales.

El modelo de desarrollo de pruebas alineadas al currículo empieza y termina con el análisis del mismo (Contreras 2000). Sin embargo, no hay un acuerdo único y generalizado sobre lo que constituye un currículo. Nitko (1994) considera que uno o más de los elementos siguientes frecuentemente se considera al menos parte del currículo: las declaraciones oficiales sobre lo que se pretende enseñar; los planes y programas de estudio; los LTG y las guías del profesor; el alcance y la secuencia de los contenidos temáticos; las experiencias educativas planeadas para los estudiantes, y las oportunidades de aprendizaje que se proporcionan a los estudiantes.

Un segundo problema es que existen diferentes tipos de currículos que operan en las escuelas al mismo tiempo. Posner (1992), señala cinco:

- El currículo oficial.** Todo lo que tiene que ver con las declaraciones y materiales oficiales.
- El currículo implementado.** Todo lo que el maestro les enseña a sus alumnos y lo que toma en consideración para evaluarlos.
- El currículo oculto.** Lo que los alumnos entienden y experimentan en la escuela: normas, valores, roles, actitudes, comportamientos, etcétera.
- El currículo nulo.** Lo que no se enseña y la razón de ello.
- El currículo extendido.** Las actividades planeadas fuera de la escuela.

En opinión de Nitko (1994), el currículo es tanto un medio como el fundamento a través del cual las escuelas deben coordinar las experiencias educativas, el uso de los materiales y las prácticas pedagógicas. Un currículo completo incluye más que declaraciones de metas, estándares y aprendizajes esperados, debe proveer una fundamentación completa, tanto en lo educativo, social y moral, como del proceso escolar por el cual los estudiantes deben progresar.

El mismo Nitko señala que el fundamento curricular debe incluir: lo que el maestro debe enseñar, lo que el estudiante debe aprender, la secuencia pedagógica y profundidad de los contenidos, y las actividades educativas que le darán oportunidad a los estudiantes de alcanzar las metas esperadas. El currículo debe también explicar la filosofía social que justifica la experiencia escolar, la pedagogía que establece las condiciones para el aprendizaje, así como las teorías y resultados empíricos de varios campos de la investigación educativa y social, tales como: el aprendizaje humano y la psicología cognitiva.

Modelo para desarrollar exámenes nacionales alineados al currículo

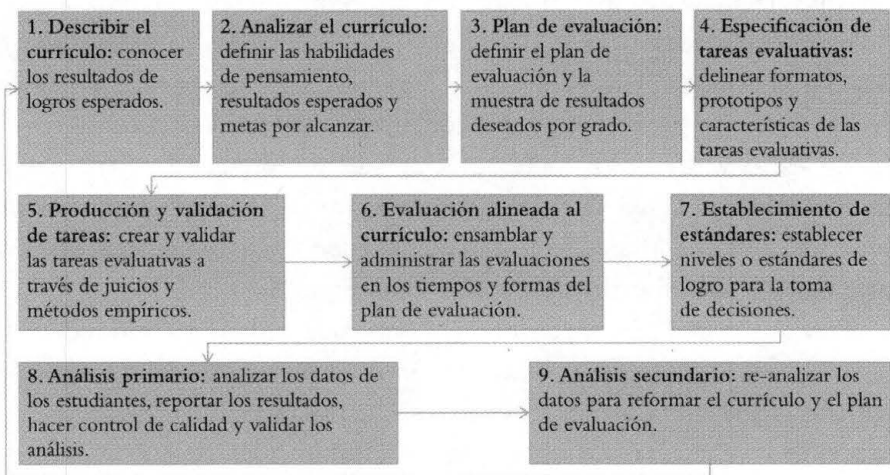
El desarrollo de los Excale parte de un modelo donde se especifican las etapas sucesivas y metas que se deben de alcanzar para construir las pruebas alineadas a los diferentes contenidos curriculares de interés. La figura 1 presenta un esquema simplificado del modelo que utiliza el INEE. El modelo completo puede consultarse en diversos documentos publicados por el INEE (véase por ejemplo, Backhoff, Andrade y Peón *et al.* 2006).

A continuación se describen brevemente las tres primeras etapas para diseñar exámenes alineados al currículo, donde se hace énfasis en el análisis curricular y en el papel que juegan los libros de texto en el proceso de planeación y de elaboración de las tareas evaluativas.

En la etapa 1 se deben consultar diferentes fuentes que definen el currículo, con el propósito de revisar y sintetizar: las ideas esenciales de quienes desarrollaron el currículo, las teorías cognitiva y curricular que las respaldan, los planes y programas de estudio, las metas curriculares deseadas, las actividades pedagógicas en el salón de clases y los diversos materiales de enseñanza (libros de texto, guías didácticas para el profesor, guías de aprendizaje para el alumno, etc.). En esta etapa, la idea es hacer explícito y delimitar el universo de contenido sobre el cual versará la prueba.

FIGURA 1

Modelo simplificado del INEE para desarrollar exámenes alineados al currículo



Fuente: Nitko 1994.

En la etapa 2 se analiza detalladamente el currículo, con el propósito de identificar y organizar los resultados esperados de aprendizaje, tanto cognitivos como no-cognitivos. Esta información permite iniciar un plan de evaluación al identificar, entre otras cosas: las suposiciones que el currículo hace, las metas y resultados que establece, la correspondencia de estos resultados con un marco de referencia que los organice en metas, así como

definir las prioridades de todos los componentes y los resultados que se esperan y que se encuentran en tensión en el currículo.

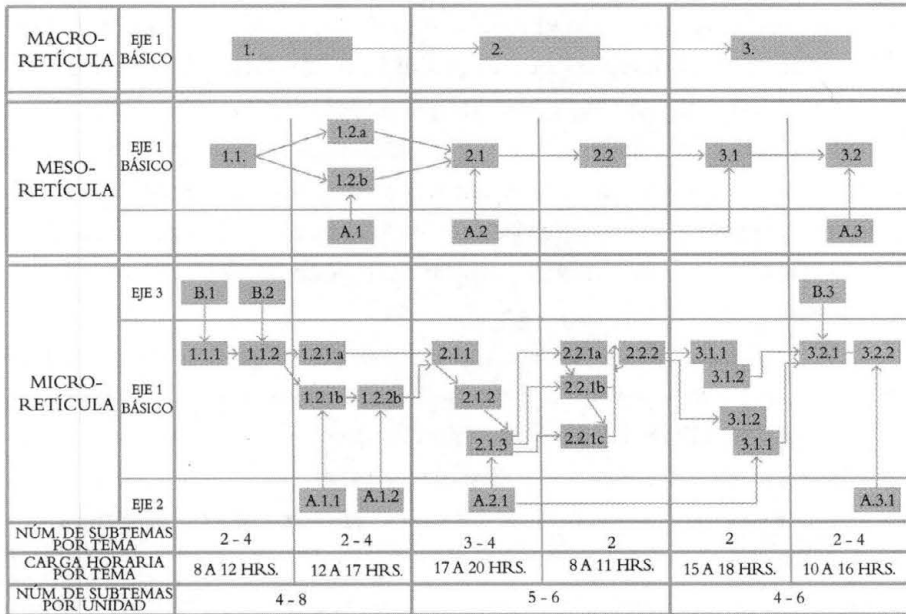
En la etapa 3 se desarrolla un plan de evaluación. El análisis del currículo permitió identificar los resultados de aprendizaje más importantes que deben ser evaluados para estimar el progreso escolar a lo largo de los años. En ésta se debe especificar la forma en que se seleccionarán los resultados de aprendizaje, debido a que hay muchos más resultados en el currículo de los que se pueden evaluar en una sola ocasión con un examen. Además, no todos son posibles de evaluarse a gran escala. Asimismo, se deben incluir prototipos de las tareas evaluativas a ser utilizadas en los exámenes, para lo cual es necesario asegurar que representen todas las variaciones importantes del currículo.

Un ejemplo de análisis curricular que se utiliza en el desarrollo de pruebas nacionales se presenta en la figura 2, que muestra algunos contenidos hipotéticos y sus relaciones epistemológicas, disciplinarias o didácticas. Con este tipo de análisis se hacen explícitos los resultados de aprendizaje que establece el currículo, lo que permite definir el universo de medida sobre el que se construirá el instrumento de evaluación. El análisis se efectúa con base en la estrategia denominada Reticulación (Contreras 2000; Robredo, Ledezma y Alvarado 1983), que consiste en representar gráficamente los contenidos del área de contenido o asignatura, haciendo explícitas las relaciones entre contenidos, mismas que pueden ser de índole epistemológica, pedagógica, disciplinaria, o de alguna otra clase.

Para lograr una representación bien elaborada de los contenidos de una asignatura, se requiere de la participación de diversos especialistas que, de manera colegiada, trabajen hasta llegar a consensos que definan las particularidades de los exámenes de logro educativo. Idealmente, los siguientes especialistas deben intervenir en una o más etapas del proceso de construcción de una prueba alineada al currículo: diseñadores del currículo de la asignatura a evaluar; expertos en los contenidos de la disciplina cuyo dominio se evalúa; especialistas en diseño y construcción de materiales educativos; especialistas en la enseñanza de la disciplina; autores de libros de texto; directores de escuelas; coordinadores de enseñanza de la disciplina; profesores de escuelas normales; profesores en ejercicio del grado y disciplina correspondiente, de distintas modalidades educativas y entidades federativas; representantes

FIGURA 2

Modelo de retícula que se obtiene del análisis curricular



Fuente: Contreras, Backhoff y Larrazolo 2003.

de asociaciones nacionales de la disciplina; especialistas en evaluaciones del aprendizaje a gran escala; y psicólogos especialistas en cognición.

LIBROS DE TEXTO, CONTENIDOS TEMÁTICOS
Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Existe una tendencia muy fuerte, en muchos países, a utilizar el libro de texto como el organizador del currículo y como la única vía para apoyar su operación real. En México, el libro de texto gratuito (LTG) es empleado por los profesores de educación básica como el material más importante, por no decir el único, para orientar la planeación, organización e impartición de la docencia. A partir del libro de texto, el profesor programa: las clases; las metas de aprendizaje; la selección, secuencia y profundidad de los contenidos; la metodología pedagógica; los ejercicios didácticos, dentro y fuera del salón de clases; así como, la evaluación de los aprendizajes.

El libro de texto delimita también el tiempo escolar. Apple (1989), refiriéndose a la educación básica estadounidense, señala que 75% del tiempo que los estudiantes pasan en el aula y 90% del tiempo de las tareas escolares se ocupan en actividades que marca el libro de texto. Asimismo, refiriéndose al caso de España, comenta que aunque no se conocen estudios referidos al contexto ibérico, no hay razones para pensar que la situación sea diferente a la estadounidense, dada la aceptación que tienen los libros de texto entre docentes, padres de familia y alumnos. Algo parecido debe suceder para el caso de México, aunque tampoco se tienen datos que lo confirmen.

Por otro lado, generalmente son escasas las escuelas donde se alterna el libro de texto con otros materiales educativos con el propósito de orientar la enseñanza. Esto sucede principalmente en las aulas de educación básica, especialmente en preescolar y primaria. De ahí que se pueda sostener que, en la mayoría de los casos, el currículo no esté definido por las directrices oficiales (SEP o autoridades educativas estatales), ni por la programación del docente, sino por el libro de texto gratuito. Son, por lo tanto, los autores de libros de texto y las empresas editoriales los que, interpretando los lineamientos oficiales (planes y programas de estudio y otros documentos escolares), fijan los currículos que se implementan en las escuelas, estableciendo lo que el docente debe enseñar, el estudiante aprender y la forma en que se debe de evaluar lo que se enseña y se aprende (*ibidem*).

En opinión de muchos autores, el contenido de los textos escolares debe ser visto como:

- La expresión concreta de los planes y programas de estudio;
- el resultado de un modo particular de selección y organización del universo de conocimientos posibles;
- la legitimación de un tipo de conocimiento en detrimento de otro;
- el dominio de un enfoque epistemológico y pedagógico sobre otro, y
- el resultado de batallas académicas y de compromisos políticos, económicos y culturales. Por lo tanto, los libros de texto desempeñan un papel estratégico dentro del análisis curricular, esencial para evaluar los aprendizajes esperados de los estudiantes, tal como se muestra en la figura 2.

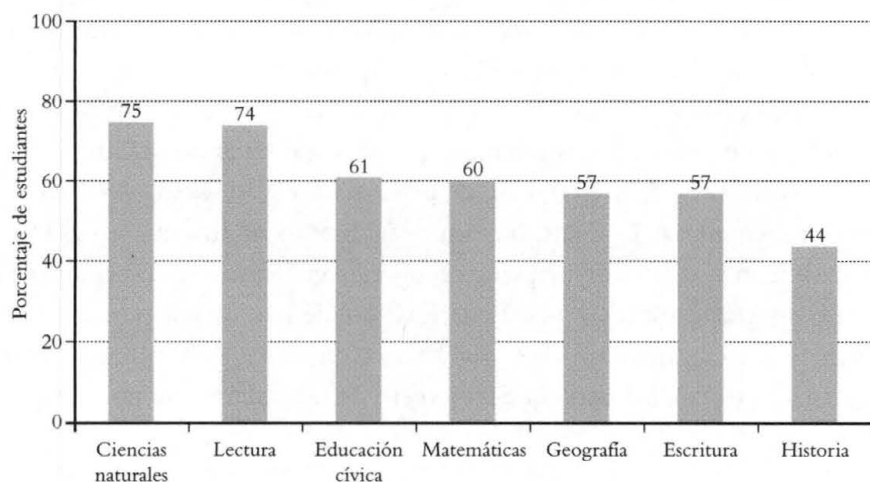
Los libros de texto no sólo tienen un papel crucial para orientar las actividades de análisis curricular que se requieren para planificar y operar la instrucción y la evaluación en el aula. Como ya se comentó, constituyen también un recurso fundamental para desarrollar instrumentos de evaluación destinados a monitorear a gran escala la calidad de los aprendizajes que se logran en la educación básica, como los que elabora el INEE que son de aplicación nacional, o como los que diseñan y aplican institutos estatales de evaluación y otros organismos similares en las entidades federativas de México.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE, CURRÍCULO Y LIBROS DE TEXTO

Una vez desarrolladas las pruebas de aprendizaje, las que se basan en gran medida en los contenidos de los libros de texto, es posible conocer los niveles de logro educativo que tienen los estudiantes de distintos grados escolares y en diversos dominios curriculares. Las figuras 3 y 4 muestran dos ejemplos de los resultados que se obtienen tras la aplicación de dichos instrumentos evaluativos, que en este caso fueron desarrollados y utilizados por el INEE para evaluar la calidad de la educación del sistema educativo nacional de 2006 y 2007.

FIGURA 3

Estudiantes que obtuvieron al menos el nivel básico en tercero de primaria en México



Fuente: Contreras, Backhoff y Larrazolo 2003.

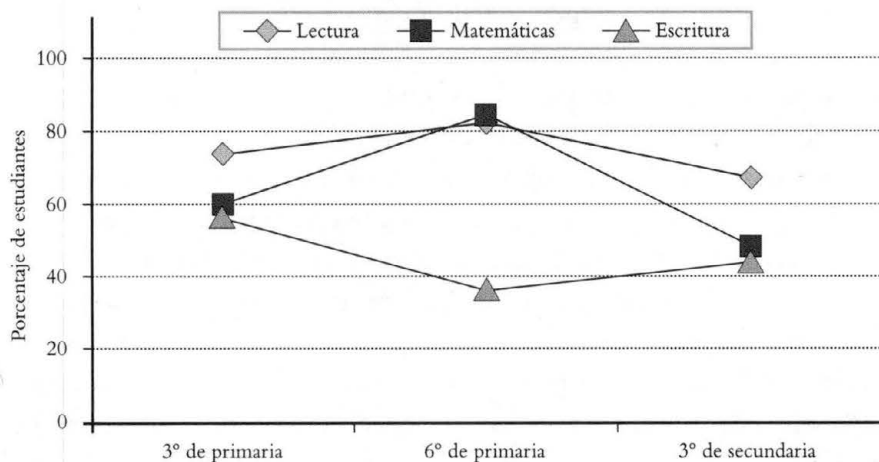
La figura 3 muestra los resultados nacionales de tercero de primaria (Backhoff, Andrade, Sánchez 2007) en términos del porcentaje de estudiantes que obtuvieron al menos el nivel básico de logro educativo¹. Se podrá observar que en algunas asignaturas estos porcentajes son mayores que en otras. Así, en los dos extremos de la figura, se aprecia que la materia de ciencias naturales la dominan por lo menos al nivel básico 75% de los estudiantes, mientras que solamente 44% lo hace en la materia de historia. Estos resultados muestran que los contenidos curriculares de algunas asignaturas son más difíciles de dominar que otras. Ello se debe, entre otras razones, a las diferencias en términos de: las horas de clase que marque el currículo para cada asignatura, la dificultad propia de cada dominio curricular, el modelo pedagógico que se utiliza para enseñar la materia y, por supuesto, la cantidad y calidad de los materiales de enseñanza que se utilizan en cada asignatura. Cada elemento mencionado puede aportar algo que ayude a explicar las diferencias en el logro educativo de los estudiantes. Sin embargo, todas ellas se cristalizan en los libros de texto que, como ya se argumentó, representan el currículo que se emplea usualmente en el salón de clases.

Ahora bien, la figura 4 muestra el porcentaje de estudiantes de tercero y sexto de primaria, así como de tercero de secundaria, que lograron al menos el nivel básico en tres dominios curriculares: lectura, matemáticas y escritura. En esta figura se puede observar que en un mismo dominio, de un grado a otro, cambia considerablemente el porcentaje de alumnos que logra alcanzar al menos el nivel básico de aprendizaje, y que estos cambios no son uniformes ni tienen la misma dirección en los tres dominios. Por ejemplo, en escritura los estudiantes que alcanzan cuando menos el nivel básico representan 57% en tercero de primaria, 37% en sexto y 44% en tercero de secundaria. Es decir, hay un decaimiento importante en el logro educativo en sexto y una pequeña recuperación al finalizar la secundaria.

Lo contrario sucede en matemáticas, donde hay mayor porcentaje de alumnos que logran al menos el nivel básico en sexto (84%) que en tercero de primaria (60%); mientras que en tercero de secundaria este porcentaje se

¹ El INEE utiliza cuatro niveles de logro para reportar los resultados de sus pruebas Excale: por debajo del básico, básico medio y avanzado.

FIGURA 4
Estudiantes que obtuvieron al menos el nivel básico



Fuente: Backhoff, Andrade, Peón *et al.* 2006 y Backhoff, Andrade, Sánchez *et al.* 2007.

reduce de forma muy importante (49%). Finalmente, el patrón de respuestas en lectura es muy parecido al de matemáticas pero de forma más matizada (74% en tercero de primaria, 82% en sexto y 67% en tercero de secundaria).

Estos resultados muestran que el aprendizaje de los estudiantes, o la demanda cognitiva que se les hace, es muy inconsistente a lo largo de la educación básica, si tomamos como referencia la cantidad de material curricular que logran dominar, por lo menos a un nivel básico, en diversas asignaturas. Este comportamiento se puede explicar si consideramos algunas de las deficiencias del diseño curricular mexicano, que se concretizan en los libros de texto de los distintos grados, tales como: secuencias pedagógicas inadecuadas, inconsistencias y falta de claridad en el establecimiento de metas de aprendizaje, y heterogeneidad en las demandas cognitivas entre materias y grados.

CONCLUSIONES

Un elemento esencial para evaluar la calidad de la educación de un país es la cantidad y calidad de habilidades, conocimientos y destrezas que logran los estudiantes con referencia a las metas de aprendizaje que se establecen

en el currículo. En el caso de la educación básica de México, estas metas se encuentran explícitas e implícitas en los planes y programas de estudio nacionales, las cuales se operacionalizan en los libros de texto.

En este sentido, la validez de las evaluaciones nacionales depende críticamente de qué tan bien estén definidas las metas de aprendizaje que establece el currículo, entendido éste en su forma más amplia (planes y programas de estudio, libros de texto, materiales de apoyo, etc.). En el caso de México, estas metas no están claramente especificadas en los planes y programas de estudio, por lo que los libros de texto juegan un papel central en los procesos educativos, ya que son usados en los planteles como el material didáctico de mayor peso, por lo que definen prácticamente la totalidad del currículo implementado: desde la aproximación pedagógica, la selección de los contenidos, las secuencias didácticas, los ejercicios y prácticas de enseñanza, las demandas cognitivas y los criterios de evaluación del estudiante.

Por otro lado, no hay una congruencia entre la extensión y la profundidad con que deben abordarse los contenidos curriculares en diferentes asignaturas de un grado escolar; tampoco hay consistencia entre la extensión y la profundidad de los contenidos curriculares en una misma asignatura, a lo largo de los grados escolares y niveles educativos (en este caso, primaria y secundaria).

En síntesis, hoy por hoy, los LTG no sólo son importantes, sino que resultan indispensables para poder evaluar la calidad de la educación básica en México. En la medida en que éstos se encuentren completamente alineados con el currículo y estén bien elaborados, las evaluaciones que desarrollan el INEE y otras instituciones en el país para evaluar la educación básica en México cumplirán mejor sus propósitos.

Sin embargo, ¿qué pasa cuando las asignaturas que componen el currículo nacional de educación básica no tienen libro de texto (como sucedía en 2006 en el caso de educación cívica) o no cuentan con un libro de texto único, como ocurre en la educación secundaria? En tales condiciones es más difícil elaborar pruebas nacionales, dado que no se cuenta con un referente común, pues los libros de texto de una misma asignatura pueden ser muy heterogéneos, tanto en su enfoque, contenido y extensión, como en su aproximación pedagógica.

Un caso que permite ilustrar con claridad esta condición tuvo lugar en el estado de Baja California, cuando las autoridades educativas de este estado quisieron evaluar el dominio de los contenidos relativos a la formación cívica y ética de los estudiantes de educación básica (Contreras, Caso, Rodríguez *et al.* 2009). Por la importancia que tiene este caso para ejemplificar el papel central que juegan los libros de texto, o su ausencia, en el diseño y desarrollo de un examen nacional (o estatal), se presenta una síntesis de esta experiencia en el anexo que aparece al final del presente capítulo.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, MICHAEL 1989. *Maestros y libros de texto*. Barcelona: Piados-MEC.
- BACKHOFF ESCUDERO, EDUARDO Y MARÍA ANTONIETA DÍAZ GUTIÉRREZ 2005. *Plan general de evaluación del aprendizaje. Proyectos nacionales e internacionales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Manual Técnico, 3).
- , EDGAR ANDRADE MUÑOZ, MARGARITA PEÓN ZAPATA Y ANDRÉS SÁNCHEZ MOGUEL 2006. *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- , ANDRÉS SÁNCHEZ MOGUEL, MARGARITA PEÓN ZAPATA, LUCÍA MONROY CASORLA Y MARÍA DE LOURDES TANAMACHI 2006. “Diseño y desarrollo de los Exámenes de Calidad y el Logro educativos (Excale)”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 617-638.
- , EDGAR ANDRADE MUÑOZ, ANDRÉS SÁNCHEZ MOGUEL Y MARGARITA PEÓN ZAPATA 2007. *El aprendizaje en tercero de primaria en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- COLEMAN, JAMES, ERNEST CAMPBELL, CAROL HOBSON, JAMES MCPARTLAND, ALEXANDER MOOD, FREDERIC WEINFELD Y ROBERT YORK 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- CONTRERAS NIÑO, LUIS ÁNGEL 2000. *Desarrollo y validación de una prueba criterial para evaluar el español en niños de sexto año*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California. [Tesis de maestría.]

- , EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO Y NORMA LARRAZOLO REYNA 2003. *Curso-taller para la elaboración de exámenes criterios: Manual para el Comité Elaborador de Especificaciones*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. [Documento mimeografiado.]
- , JOAQUÍN CASO NIEBLA, JUAN CARLOS RODRÍGUEZ MACÍAS Y ERICK URÍAS LUZANILLA 2009. *Desarrollo y resultados del examen de formación cívica y ética*. Unidad de Evaluación Educativa, Reporte Técnico 09-001. Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- GOBIERNO FEDERAL 2002. “Decreto de creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”. *Diario Oficial de la Federación*, 8 de agosto.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN 2004. *Plan Maestro de Desarrollo 2004-2012*. México: el autor.
- NITKO, ANTHONY 1994. *A Model for Currículo-Driven Criterion-Referenced and Norm-Referenced National Examinations for Certification a Selection of Students*. Ponencia presentada en la Segunda Conferencia Internacional sobre Evaluación Educativa. Pretoria, Sudáfrica.
- POSNER, GEORGE 1992. *Analysing the Currículo*. Nueva York: McGraw-Hill.
- ROBREDO UZCANGA, JUAN MANUEL, ROBERTO LEDEZMA ORTIZ Y FRANCISCO ALVARADO GARCÍA 1983. *Reticulación: una estrategia para la elaboración de programas de estudios*. México: UNAM, Facultad de Psicología. [Tesis de licenciatura.]
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2001. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: el autor.
- TIANA FERRER, ALEJANDRO 1996. “La evaluación de los sistemas educativos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 10, pp. 37-61, en <<http://www.oei.es/oeivirt/rie10a02.htm>>. [Consultado el 14 de septiembre de 2008.]

ANEXO

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN CÍVICA Y ÉTICA:
EL CASO DE BAJA CALIFORNIA

Las autoridades del Sistema Educativo Estatal (SEE) encargaron en 2006 a la Unidad de Evaluación Educativa (UEE)², de la Universidad Autónoma de Baja California, desarrollar un conjunto de instrumentos que permitieran dar cuenta de los niveles de logro educativo que alcanzan los estudiantes al egresar de la educación primaria y secundaria en Baja California, sobre los contenidos curriculares asociados con la promoción de valores y la formación cívica. Entre otras razones que justificaron tal decisión, se argumentó la necesidad de conocer el impacto que tuvieron las políticas, programas y acciones, tanto sectoriales como intersectoriales, que adoptó el gobierno del estado para promover entre los jóvenes la adopción de valores y la cultura de la legalidad.

A partir de tal definición, la UEE se dio a la tarea de concretar una estrategia evaluativa apropiada para abordar dicha temática, la cual incluyó:

1. Una revisión documental de las fuentes que definían el currículo nacional del área de formación cívica y ética, en primaria y secundaria; de los programas instrumentados por el propio SEE en esos ámbitos, así como de la investigación especializada en el contexto internacional y nacional en cuanto a la evaluación de la formación cívica y ética;

2. la realización de un diagnóstico sobre las características curriculares de las áreas relacionadas con la formación cívica y ética en la educación primaria y secundaria, de los rasgos que presentaban los materiales didácticos disponibles en ambos ciclos educativos, así como de los procedimientos de operación curricular que se practicaban en uno y otro caso.

Dicho diagnóstico se llevó a cabo mediante reuniones de análisis del currículo y de su operación, efectuadas por los evaluadores con directivos, profesores en servicio y asesores técnicos de escuelas primarias y secunda-

² Instancia equivalente a la de un instituto estatal de evaluación educativa.

rias del municipio de Ensenada. Los resultados del diagnóstico mostraron diferencias importantes en cuanto al nivel de desarrollo del currículo, los materiales didácticos disponibles y las formas de operación en ambos ciclos educativos. Asimismo, reveló dos aspectos importantes para la evaluación que se planeaba.

En primer lugar, en el caso de la educación primaria, si bien existía un plan de estudios, no existían los programas correspondientes. En su lugar, actuaban como tales ciertas organizaciones temáticas de segundo a sexto grados bajo la denominación educación cívica, y en primero y segundo dicha formación operaba dentro de la materia conocimiento del medio, junto con ciencias naturales, geografía e historia³. Tampoco había libros de texto de educación cívica, aunque para primero y segundo existía un libro integrado para la materia conocimiento del medio. Además, no había guías para el docente ni para el alumno. Por su parte, las autoridades educativas del estado habían elaborado algunos materiales de apoyo, como un manual de formación ciudadana para el maestro y otros materiales para el curso estatal de *Cultura de la legalidad* que se impartía en quinto y sexto (pero no lo tenían todos los docentes). Asimismo, desde 2003 se contaba en cada aula de educación básica con un calendario estatal de valores, el cual se actualizaba cada ciclo educativo. En cuanto a la formación de los docentes había un curso estatal sobre valores, pero era optativo y tenía poca demanda; al igual que lo eran los proyectos escolares que incluían acciones sobre valores y las asesorías mediante talleres breves que tenían materiales de autoformación, radicados en los centros para maestros. En cuanto a la operación curricular, no había conciencia sobre la transversalidad horizontal y vertical de los valores en el currículo, propuestos en el plan de estudios. Los profesores no sentían que trataban los valores en otras materias y la práctica reflejaba confusión sobre lo que es moral, ética y valores; en consecuencia, la operación curricular que realizaba el profesor se caracterizaba más bien por proyectar sus propios valores a los alumnos.

En este contexto, caracterizado por la falta de programas de estudios, la escasa formación docente, así como la ausencia de libros de texto y otros materiales que orientaran y apoyaran de manera unívoca la operación del currículo

³ Cuando en 2000 se actualizó el currículo de la educación primaria, no se renovó el área de formación cívica y valores, como fue el caso de español y matemáticas.

lo del área de formación cívica y ética, la UEE y el SEE determinaron que no era posible realizar la evaluación en la educación primaria, ya que no había a qué alinear el instrumento para evaluar el aprendizaje logrado por los niños.

En segundo lugar, para el caso de la educación secundaria, la situación era mejor. Desde 1999 existían un plan y programas de estudio para cada uno de los tres grados. Había guías para el profesor y el alumno, y un manual de formación ciudadana (aunque no los tenían todos los docentes). Además, existían libros de texto para primero, segundo y tercero. También había bibliografía complementaria para los tres grados, en cada escuela y aula, al igual que el calendario estatal de valores. Para apoyar la formación de los profesores se creó un curso nacional obligatorio y otro estatal optativo. No obstante, aunque se había apoyado bastante la operación adecuada del plan 1999 y sus programas, y había mayor conciencia sobre la idea de transversalidad de los valores en el currículo, se observaba en este nivel educativo que el profesor no sentía que trabajaba los valores en otras materias y por ello proyectaba en gran medida sus propios valores a los alumnos.

Este diagnóstico sirvió de base para proceder a desarrollar la evaluación de los diferentes aspectos del dominio que establece el currículo en el área de formación cívica y ética, en una muestra de estudiantes que estaban por egresar de la educación secundaria en Baja California.

A pesar de lo anterior, al poner en práctica la metodología descrita en la sección 4 del presente capítulo para construir el examen de formación cívica y ética (EFCyÉ), surgió otra dificultad relacionada con los libros de texto. Si bien existía un programa de estudios para cada uno de los tres cursos de formación cívica y ética, al diseñar las especificaciones de *items* para producir las tareas evaluativas mediante las cuales se exploraría el dominio logrado por los alumnos sobre los contenidos curriculares juzgados como esenciales, el programa de estudios correspondiente no era lo suficientemente explícito respecto a qué debería hacer el estudiante en relación con el contenido específico por aprender, por lo que no siempre era posible diseñar una tarea evaluativa válida para constatar su dominio.

Por ejemplo, el contenido denominado "El Estado mexicano y su forma de gobierno" (México: República democrática, representativa y federal; separación de poderes: Legislativo, Ejecutivo y Judicial; integración de la federación: poderes federal estatal y municipal), correspondiente a la

unidad temática “La Constitución: ley suprema para la convivencia” y “El desarrollo social de México: principios y forma de gobierno”, de tercero de secundaria, presentaba al contenido en términos tan generales y extensos que resultaba poco claro y útil para orientar el trabajo didáctico concreto de un profesor o para la construcción de tareas evaluativas válidas.

Lo anterior implicó tener que interpretar el sentido del contenido. Es decir, para cada contenido juzgado como esencial fue necesario especificar concretamente cuál era el conocimiento o habilidad cuyo dominio se quería evaluar, por qué era importante hacerlo y cómo debería evaluarse. Sin embargo, no importa qué tan certera y significativa fuera realizada dicha interpretación o qué tanto correspondiera con las intenciones de quienes desarrollaron el currículo, finalmente resultaba arbitraria y podía no corresponder con las interpretaciones que hicieron los profesores cuando impartieron ese contenido en el aula. Ante tal situación, pareció una alternativa razonable alinear la tarea evaluativa a los libros de texto, puesto que en ellos se desarrollaban de manera específica los contenidos del programa. El problema fue que en el caso de la educación secundaria no existía un libro de texto único, sino 17 series de libros de texto que elaboraron diferentes casas editoriales, las cuales presentan enfoques y niveles de desarrollo distintos en el tratamiento de los contenidos del programa. Es decir, la descripción de un contenido puede abarcar unas cuantas líneas en un libro, mientras que en otro puede extenderse varias páginas. Así, alinear las tareas evaluativas al contenido desarrollado en cualquiera de los libros, hacía que la evaluación resultara injusta para los estudiantes que habían aprendido el contenido con el apoyo de otros libros.

En conclusión, esta experiencia deja ver con claridad la importancia que tienen los programas y los libros de texto para orientar de manera clara y significativa la instrucción y la evaluación del aprendizaje a gran escala. Por lo anterior, resulta necesario señalar que la autoridad educativa no debe abandonar su responsabilidad de normar de manera específica dichos elementos esenciales para la planeación, operación y evaluación de la educación básica. Hacerlo implica dejar a la libre interpretación de las casas editoriales, los formadores de maestros y los profesores, los propósitos, contenidos y métodos a utilizar para enseñar lo que el Estado considera básico y fundamental en el desarrollo ciudadano de los niños y jóvenes mexicanos.