

Realizado en 1993, el Diagnóstico General de la Educación Peruana identificó las áreas de mayor necesidad y urgencia para una intervención educativa. Dado este contexto, en 1996 el Ministerio de Educación inicia el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP. Cofinanciado por el Banco Mundial y dirigido a los alumnos y profesores de los centros educativos hispanohablantes de nivel primario, el Programa cuenta, entre sus principales líneas de acción: la modernización curricular, la dotación de material educativo y mobiliario escolar, la capacitación docente, la modernización de la gestión educativa, la medición de la calidad educativa, y la construcción y rehabilitación de infraestructura escolar. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación da inicio al Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, orientado hacia la población escolar vernaculohablante.

En el año 1997, con la suscripción de un contrato de préstamo con el BID, el Programa MECEP se extiende a la educación inicial para los niños de cinco años. Comienza a intervenir, asimismo, en la educación secundaria y la formación profesional técnica. En el primer caso, aborda los aspectos de modernización curricular, capacitación docente y promoción de innovaciones pedagógicas; en el segundo, los temas relacionados con el diseño del sistema de formación para el trabajo y el catálogo de títulos profesionales.

A partir del presente año, gracias a un nuevo aporte financiero del BID, se iniciará la Primera Fase del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria. Entretanto, con el apoyo técnico del Banco Mundial vienen siendo diseñadas las líneas de intervención para mejorar la calidad de la educación rural, revalorizar la carrera magisterial e incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la educación pública. Sin duda, las conclusiones de la Consulta Nacional de Educación, que el Ministerio de Educación actualmente convoca, perfeccionarán la ejecución de los programas en marcha y el diseño de nuevos y alentadores proyectos.

ISBN 9972-881-03-2

PROGRAMA ESPECIAL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION PERUANA
PROGRAMA ESPECIAL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION PERUANA



Certificación de aprendizajes escolares al término de la secundaria: Experiencias internacionales y opciones para el Perú

4

DOCUMENTO DE TRABAJO

Patricia McLauchlan de Arregui

Coordinadora

Ernesto Melgar
Iván Montes
Simón Schwartzman
Juan Fidel Zorrilla

CERTIFICACIÓN DE APRENDIZAJES ESCOLARES AL TÉRMINO DE LA SECUNDARIA:
EXPERIENCIAS INTERNACIONALES Y OPCIONES PARA EL PERÚ



MECEP
PROGRAMA ESPECIAL MEJORAMIENTO
DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PERUANA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
REPÚBLICA DEL PERÚ

Certificación de aprendizajes escolares al término de la secundaria: Experiencias internacionales y opciones para el Perú

4

DOCUMENTO DE TRABAJO

Patricia McLauchlan de Arregui

Coordinadora

Ernesto Melgar

Iván Montes

Simón Schwartzman

Juan Fidel Zorrilla

Esta investigación fue realizada en el marco del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP. Su contenido es responsabilidad exclusiva de los autores y no compromete al Programa MECEP, al Ministerio de Educación del Perú ni a las entidades cofinanciadoras.

© Ministerio de Educación del Perú, 2001
Calle Van de Velde N° 160, Lima 41 - Perú
Teléfono 435 3900
www.minedu.gob.pe

ISBN 9972-881-03-2
Depósito legal N° 1501052001-1264

DISEÑO Y CUIDADO DE EDICIÓN: Rosario Rey de Castro
COMPOSICIÓN DE TEXTOS: Nova Print Digital S.R.L. Teléfono 431-0239
IMPRESIÓN: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Reservados todos los derechos.
Se autoriza a citar o reproducir en todo o en parte el presente documento, siempre y cuando se cite la fuente.

Impreso en Lima, Perú.
Tiraje 1000 ejemplares
Abril del 2001

CONTENIDO

Presentación	9
CAPÍTULO I	
Antecedentes	11
1. Exámenes públicos de educación secundaria: Evolución histórica, cambios contextuales y diversificación de modalidades	11
2. Los tipos de pruebas nacionales	14
CAPÍTULO II	
El bachillerato y la prueba nacional en el Perú	19
1. Elección de un tipo de prueba nacional	20
2. Características generales de la prueba nacional	21
3. Criterios para la preparación de la prueba nacional	23
4. Consideraciones para decidir el tipo de prueba nacional	23
A. Bachillerato, prueba nacional y diversidad de la educación media	23
B. Prueba nacional: Certificación o medición de resultados	24
C. La prueba nacional como mecanismo de selección para la educación superior	25
D. La prueba nacional como instrumento de evaluación de las instituciones	26
E. La prueba nacional y sus efectos sobre los estudios secundarios	26
ANEXO 1	
Ejemplos de exámenes o pruebas nacionales al concluir la educación secundaria	29
ANEXO 2	
Sistemas de admisión y pruebas para el acceso a las universidades peruanas	38
ANEXO 3	
Sistemas de pruebas de los bachilleratos extranjeros impartidos en colegios del Perú	43
ANEXO 4	
Contenidos propuestos por la Oficina de Bachillerato para ser incluidos en las primeras pruebas nacionales	48

PRESENTACION

Este documento es producto de la consultoría encargada en 1999 a GRADE por el Ministerio de Educación (MED) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Su elaboración estuvo a cargo de un equipo constituido por Ernesto Melgar, Iván Montes y Patricia Arregui, coordinadora, quienes contaron con el apoyo de Simón Schwartzman y Juan Fidel Zorrilla y los comentarios de Gilbert Valverde y Santiago Cueto.

El trabajo del equipo involucró, en primer lugar, la revisión de la literatura nacional y extranjera disponible sobre pruebas de salida de la educación secundaria y de los bachilleratos existentes en algunos países, así como sobre la organización de éstos y los que ya brindan certificación en el Perú. En segundo lugar, el examen de la situación actual de los procesos de admisión universitaria, que comprendió una revisión de la documentación recogida para tal fin y algunas entrevistas con informantes clave. En tercer lugar, la realización de un balance de los argumentos a favor y en contra de determinadas alternativas “tipo” en lo que a pruebas de salida respecta, el mismo que fue discutido con funcionarios del MED y la Misión del BID a principios del mes de junio de 1999. Más adelante, se perfiló la propuesta de enfoque y contenidos de la prueba de salida del bachillerato. Ésta considera los objetivos y particularidades del programa piloto en curso y las propuestas que se vienen desarrollando para la evaluación en aula y la evaluación externa de logros curriculares en el bachillerato.

El primer capítulo contiene lo que serían los antecedentes históricos de la prueba propuesta: los exámenes públicos de educación secundaria que se aplican en muchos países del mundo desde inicios del siglo pasado. Allí se describe su evolución en respuesta al cambiante contexto de la cobertura de la educación básica y también, con algún detalle, las características más saltantes de dos grandes tipos o modelos de exámenes.

El segundo capítulo reseña los actuales esfuerzos por consolidar la educación de los jóvenes peruanos mediante el establecimiento del bachillerato, nivel intermedio entre la educación secundaria y la educación superior o el mundo del trabajo y la vida ciudadana adulta. De cara a los objetivos —múltiples, y no siempre fáciles de conciliar— que tendría la prueba propuesta por el MED y tomando en cuenta las reales capacidades nacionales para el desarrollo de evaluaciones de rendimiento así como los ritmos en la generación de dichas capacidades y las consecuencias directas e indirectas que tienen o pueden tener los distintos tipos de pruebas, el equipo sustenta su recomendación de desarrollar una prueba estandarizada. Por último, se revisan argumentos que podrían ser utilizados por el MED para reevaluar dicha opción.

Por último, acompañan al texto cuatro anexos que intentan resumir la información cuyo análisis y consideración sustentan la propuesta del equipo. El anexo 1 contiene la descripción de los exámenes o pruebas nacionales que se rinden al concluir la educación media en algunos

países seleccionados. El anexo 2 tipifica las actuales tendencias de los sistemas de admisión de las universidades peruanas. El anexo 3 muestra la organización de los programas y las pruebas de salida de algunos bachilleratos extranjeros o internacionales que se imparten actualmente en el Perú. Finalmente, el anexo 4 esquematiza los contenidos propuestos por la Oficina de Bachillerato para ser incluidos en las primeras pruebas nacionales.

Los autores quisieran dedicar este libro a quien fuera su colega, y excelente amigo, Ernesto Melgar.

CAP TULO I

ANTECEDENTES

1 EXÁMENES PÚBLICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EVOLUCIÓN HISTÓRICA, CAMBIOS CONTEXTUALES Y DIVERSIFICACIÓN DE MODALIDADES

Desde inicios del siglo XIX se extendió en Europa, y luego en gran parte de sus colonias, la aplicación de exámenes públicos al término de la educación secundaria o básica¹. Esto sucedió al mismo tiempo que se ampliaba el acceso a la educación de importantes sectores de la población, se multiplicaban y diversificaban las instituciones dedicadas a la educación formal de niños y jóvenes y se hacía más relevante el papel de los Estados en la gestión y provisión de servicios educativos. Ello coincidía, clara y no fortuitamente, con la consolidación de los Estados nacionales europeos y la creación de sus respectivas ciudadanía.

A partir de entonces, los exámenes públicos han sufrido transformaciones importantes: desde la tradicional recitación y argumentación frente a jurados, luego las pruebas escritas uniformes calificadas por paneles de docentes y, después, las pruebas estandarizadas y computarizadas calificadas automáticamente.

El contenido de tales exámenes lo constituyen conocimientos y otras cuestiones que algún cuerpo colegiado o agencia especializada determina que los egresantes deben dominar y que, por lo tanto, han de aprenderse a lo largo de su educación formal.

Un primer propósito de los exámenes es, entonces, mantener, fortalecer o modificar las metas de aprendizaje (llámense contenidos mínimos, competencias generales, currículo básico, estándares educacionales o de cualquier otra manera) que dichas autoridades han establecido como deseables. Los objetivos más obvios e inmediatos de los exámenes son evaluar y certificar el logro individual de esos aprendizajes.

Con frecuencia, los resultados de los exámenes sirven también para diferenciar a los estudiantes en lo que respecta a sus “futuros posibles” y su potencial académico, vocacional o laboral. Por último, las pruebas nacionales también se utilizan en muchos países para recoger evidencia sobre la efectividad o “calidad” de las escuelas donde los estudiantes examinados cursaron sus estudios escolares.

La variedad de objetivos que los exámenes han perseguido en distintos momentos y lugares, o los diferentes énfasis dados a cada cual, han producido también una variedad de efectos sobre los individuos y sobre los sistemas educacionales. De hecho, los exámenes públicos han contribuido a configurar aspectos

1 Según Vincent Greaney y Thomas Kellaghan (“Equity Issues in Public Examinations in Developing Countries”. Documento Técnico del Banco Mundial N° 272, Asia Technical Series. Washington DC: Banco Mundial 1995), ya en el siglo VII en China se requería aprobar ciertos exámenes públicos para seguir estudios superiores o ingresar al servicio civil.

tos característicos de los sistemas educacionales y sociales en los cuales éstos se establecieron. Por ejemplo, en mayor o menor medida, los exámenes públicos:

- Instauraron la legitimidad de la promoción individual “por méritos” como mecanismo de selección y distribución de futuras oportunidades de educación y empleo para los estudiantes.
- Crearon la necesidad de un currículo sistematizado de estudios que permitiera evaluar de modo más o menos uniforme a todos los que concluyen un ciclo educativo.
- Se convirtieron en un requisito para el acceso a los estudios superiores.
- Contribuyeron, al menos indirectamente, a la calificación de la calidad y eficacia de las escuelas, directores y maestros.
- Permitieron que quienes los aprobaban contaran con una credencial o certificado con significado unívoco reconocido en todo el ámbito estadual o nacional. El hecho de haber superado cuando menos niveles mínimos considerados aceptables por las autoridades establecidas, se convirtió en una suerte de “garantía de calidad” de los egresados de un sistema.

Cabe señalar que el contexto histórico de los países en el cual surgieron estos exámenes era muy diferente al que prevalece actualmente. La gran mayoría de su población asistía únicamente a la escuela primaria (llamada también básica o elemental), para luego ingresar de manera directa al mercado de trabajo o apoyar las labores familiares y del hogar. Tan sólo una pequeña minoría accedía al nivel secundario o “medio”: aquella que aspiraba a entrar luego a la universidad. Debido a ello, las diversas variantes de pruebas nacionales (Baccalauréat francés, Abitur alemán) adquirieron la función de “pasaporte” para el acceso de una minoría bastante restringida a la educación superior. Para ejercer tal función, recurrían a niveles muy altos de exigencia en lo que respecta a retención y manejo de conocimientos de las diversas materias humanísticas y las lenguas clásicas.

A medida que los niveles educativos de la población en general se elevaron, la edu-

cación secundaria se tornó más larga. Sus primeros años o ciclos de estudio devinieron en parte de la formación básica u obligatoria, mientras que los últimos se fueron diferenciando en forma progresiva a partir de un núcleo humanístico para luego incluir otras áreas temáticas que comprendían matemáticas, ciencias, técnicas y opciones vocacionales. Mientras tanto, las pruebas nacionales siguieron cumpliendo los mismos objetivos de certificación del egreso de la secundaria y de reconocimiento de las capacidades individuales para continuar estudios superiores. Ello porque contaban con procesos e instrumentación de gestión conocida, y con aceptación social, y porque permitían introducir reformas sutiles y graduales en los contenidos de la educación secundaria, a la vez que podían ser utilizadas para regular la mayor o menor apertura a los programas públicos del nivel superior conforme evolucionaban las condiciones políticas, sociales y económicas de los países.

Durante todo el siglo XX, y en particular luego de la II Guerra Mundial, se han producido cambios notables en los sistemas educativos. Dada su vinculación con las pruebas nacionales, merecen mención los siguientes:

- La educación secundaria tiende a universalizarse en muchos países. A partir de 1950, la población estudiantil que logra culminar ese nivel ha crecido entre tres y diez veces en los países industrializados.
- La demanda por profesiones universitarias ha masificado la educación superior. Esto ha hecho que el paso directo desde el nivel secundario tenga que ser forzosamente regulado y que se otorguen vacantes limitadas para las carreras de mayor prestigio social.
- La introducción de cursos de formación científica, técnica, humanística, profesional y vocacional ha diversificado la educación secundaria y determinado la aparición de nuevas opciones de educación paralela.
- La conversión de algunas opciones ocupacionales en carreras profesionales que requieren formación a nivel superior ha afectado la valoración social de la educación secundaria técnica y generado una

mayor diversificación institucional en el nivel terciario.

- A medida que la educación secundaria y la educación superior se han hecho más heterogéneas, en los países desarrollados se observa que no todos los estudiantes que concluyen la secundaria tienen la intención de seguir estudios en la universidad, ni todos los que ingresan a ésta provienen de escuelas secundarias con currículos principalmente académicos.
- El mercado laboral exige en forma creciente una mejor formación general, algunas capacitaciones especializadas y certificaciones confiables de ambas.

Estos cambios han modificado los sistemas educativos tradicionales, de tal suerte que es posible establecer diferencias significativas respecto de los sistemas educativos contemporáneos, como se resume en el cuadro.

Estos cambios en los sistemas educativos, así como otros factores que inciden en las decisiones políticas de los gobiernos, han influido sobre las pruebas nacionales. Con la evolución señalada en el cuadro, la educación secundaria tradicional seguida del examen pasó a ser solamente una de las posibles opciones o punto de tránsito de los estudiantes en sus trayectorias educacionales, y sólo uno entre otros criterios de admisión a la educación superior en diversos países.

En Francia o Alemania, por ejemplo, la aprobación del examen nacional continúa ga-

rantizando en principio el acceso del estudiante a la educación universitaria, pero lo cierto es que algunas instituciones y carreras universitarias exigen a los alumnos no sólo tal aprobación sino determinados puntajes o la rendición de exámenes adicionales de conocimiento, entrevistas, cartas de recomendación, entre otros. Entonces, para los estudiantes de esos y otros países, los cursos tradicionales que conducen a la obtención de un certificado de bachillerato pasaron a ser sólo una de las opciones. Se han establecido nuevas trayectorias que conducen más directamente al mercado de trabajo.

En países como Francia, a pesar de la diversificación, el certificado de bachillerato otorgado con base en una prueba nacional se mantuvo y se ha ido modificando lentamente en consonancia con los cambios en la formación de los maestros, el avance del conocimiento científico y de las disciplinas, y el desarrollo tecnológico y su importancia creciente para la sociedad contemporánea. Hasta el día de hoy el certificado de bachillerato coexiste con otros certificados, sin perder por ello su carácter de calificación que distingue a los estudiantes que han concluido el segmento más prestigiado de la educación secundaria (para mayores detalles sobre estos y otros sistemas de exámenes postsecundarios, véase el anexo 1).

En conclusión, si bien los cambios educativos contemporáneos no han disminuido la importancia de las pruebas nacionales, han determinado cambios muy significativos y modi-

	Sistemas tradicionales	Sistemas contemporáneos
Cobertura de la educación secundaria	Limitada.	Comprensiva con tendencia a la universalización.
Contenidos de la educación secundaria	Homogéneos y orientados a las formaciones científica y humanística de corte académico.	Altamente heterogéneos, con cursos de formación científica, técnica, humanista, profesional y vocacional.
Cobertura de la educación superior	Limitada: alrededor del 5% de la población	Masiva: 30% o más, con tendencia a la universalización.
Contenidos de la educación superior	Las profesiones clásicas: medicina, derecho.	Altamente diferenciada: vocacional, profesional, científica, educación continua.

ficado sus funciones iniciales e introducido algunas nuevas, que enumeramos en seguida:

- La función original de identificar y otorgar ciertos privilegios al talento académico continúa vigente, aunque el dominio de conocimientos, indicador tradicional de ese talento y supuesto predictor del desempeño posterior, ha sido sustituido por el dominio de competencias cognitivas más complejas y/o por la posesión de ciertas capacidades o aptitudes.
- Los calificativos de los exámenes continúan siendo una motivación de superación para los estudiantes y profesores y un criterio que toman en cuenta las instituciones de nivel superior para el acceso preferencial.
- Existe una diversificación interna en los sistemas de exámenes y han aparecido exámenes de nuevos tipos, los que responden a la necesidad política de ampliar el desarrollo del "capital humano", conforme a las políticas sociales y económicas vigentes durante las últimas tres o cuatro décadas. Así, los exámenes han dejado de ser elitistas y discriminatorios para ser más integradores y democráticos.
- Se está estudiando la manera de utilizar los exámenes de certificación como un instrumento de orientación del alumno en cuanto a sus opciones profesionales, a la vez que las instituciones postsecundarias incluyen instrumentos adicionales en la selección de estudiantes.
- Se está examinando el valor predictivo de las pruebas en lo que respecta al posterior desempeño académico y laboral del estudiante examinado.
- Ante la creciente presión de la matrícula secundaria y superior, las pruebas nacionales han mantenido una función de "control externo de calidad" de la secundaria. Sin embargo, para los alumnos que optan por trayectorias no académicas, la exigencia selectiva de un examen que está diseñado simultáneamente para dar acceso al nivel superior representa un esfuerzo no justificado, con el riesgo de adquirir un "estigma" en caso de no aprobarlo. Por otro lado, en la medida en que un elevado porcentaje de egresados de la secundaria opta por no ser examinado, las pruebas nacionales perderían parte de su poder como instrumento de control de calidad de la secundaria.
- Si bien las instituciones postsecundarias continúan reconociendo el valor selectivo de los exámenes nacionales, el desajuste entre la oferta y la demanda de vacantes para ciertas carreras, especialmente las universitarias de mayor prestigio, impone la incorporación de filtros adicionales cada vez más complejos y la fijación de un número clauso para el ingreso a dichas carreras. Este hecho está conduciendo a una diversificación en los aspectos que se evalúan en las pruebas nacionales y el graduando podría elegir las áreas para ser examinado.
- Una nueva función que podría vislumbrarse para las calificaciones de los exámenes nacionales sería su utilización directa por parte del mercado laboral para ciertas ocupaciones y tipos de empleo.
- La ruptura del "monopolio" de los exámenes públicos como instrumento principal y simultáneo de graduación y acceso puede acelerarse en el futuro. En diversos países existen políticas de acceso a la educación superior que se "activan" con bastante antelación a los exámenes terminales de la secundaria. Éstos han creado un sistema de barreras disuasorias mediante un proceso que induce un enfriamiento progresivo de las expectativas individuales a lo largo de toda la secundaria, de tal manera que se da un proceso de autoselección o identificación realista de las propias posibilidades y capacidades para futuros estudios y formación laboral.

2. LOS TIPOS DE PRUEBAS NACIONALES

Para considerar a un sistema de exámenes de salida de la secundaria como prueba nacional deberán cumplirse los siguientes requisitos: (i) que sea ejecutada con un mismo formato en todo el país, independientemente de la administración pública o privada que lo realice; (ii) que otorgue una certificación cuantificada de las capacidades y aptitudes adquiri-

das durante la educación media y pueda ser considerada como un elemento de juicio para la admisión en estudios superiores, y (iii) que sea rendida por la mayor parte de los estudiantes que alcanzan el final de la educación secundaria.

Podrían establecerse varias tipologías entre los exámenes que tienen dichas características, atendiendo a las particularidades culturales y políticas de los países, la evolución de sus sistemas educacionales, la forma de su administración, etcétera. En los anexos se describen someramente algunas particularidades de aquellas pruebas más conocidas y difundidas. Sin embargo, para los propósitos de este estudio, hemos juzgado conveniente hacer una simplificación y presentar dos modelos:

- **Modelo A:** su prototipo podría ser el Abitur alemán o el Baccalauréat francés, que en una u otra forma han influido en la configuración de la mayoría de los exámenes tradicionales europeos. En la discusión que sigue, cuando ocasionalmente nos refiramos a los "exámenes o pruebas tradicionales", aludiremos a este modelo o tipo A. La diferencia mayor con el tipo B es su origen: estas pruebas se instauraron como evaluación final de la educación secundaria.
- **Modelo B:** su prototipo sería el Scholastic Aptitude Test (SAT) de los Estados Unidos, patrón que ha servido de inspiración para algunos sistemas adoptados en América Latina (casos de Chile, Brasil, Méjico y Colombia). El origen de estas pruebas en el país del norte (como es el caso de las llamadas ACT, que también emplean un importante grupo de universidades) no fue la evaluación final de la escuela secundaria (la que siempre careció de un currículo unificado debido al carácter descentralizado de la gestión educativa en dicho país), sino la necesidad de contar con un sistema estándar para la admisión a los estudios universitarios.

Es así como, por iniciativa de un conjunto de las más prestigiosas universidades, a principios del siglo se constituyó el College Entrance Examination Board (CEEB),

entidad independiente que realizaba los exámenes de rendimiento académico. Las universidades utilizaban los resultados de acuerdo a sus propios requisitos de admisión. Posteriormente, en 1926, el psicólogo Bringham introdujo los tests estandarizados de opción múltiple, que adoptaron el nombre de SAT. Éstos constan de dos secciones que miden respectivamente la aptitud verbal y la aptitud matemática de los graduados de la secundaria. Si bien en Estados Unidos se toman otras pruebas centradas en una gran diversidad de aptitudes y conocimientos, el SAT es el más difundido a nivel nacional. A continuación se discuten sus líneas generales de ejecución, confrontándolas con las de los exámenes tradicionales.

Con la finalidad de sustentar nuestra propuesta de una opción adecuada para la prueba nacional de bachillerato a implantarse en el Perú, ponemos de relieve algunas de las principales diferencias a considerar entre los dos modelos señalados:

- Una primera diferencia importante entre los dos tipos de prueba es que los exámenes tradicionales de bachillerato se diseñan de forma integrada con un currículo nacional o estatal y en el interior mismo de las instituciones de formación secundaria superior o bachilleratos, mientras que los exámenes de tipo SAT se hacen de forma independiente. Esta integración de los exámenes tradicionales con los cursos se da, primero, en el sentido de que casi no hay distinción entre la preparación para el examen y el proceso educacional en las escuelas; y, segundo, los profesores que participan en el proceso educativo también intervienen en la preparación y aplicación de los exámenes, con el concurso adicional de examinadores o consultores externos, generalmente funcionarios de los ministerios de educación que tratan de asegurar el nivel y la comparabilidad de los resultados. Las pruebas suelen ser complejas, ponen el acento en textos escritos y eventualmente exámenes orales.

Para que este tipo de prueba pueda ser realizado con éxito, es necesario que

profesores y examinadores externos compartan la misma cultura y los mismos valores sobre todo el proceso pedagógico y sus contenidos. Como no existen medidas "objetivas" ni evaluaciones estadísticas, lo que garantiza la calidad y la comparabilidad de los resultados es la autoridad de las personas responsables de la supervisión de las pruebas. Si no existe este consenso, es necesario construirlo mediante un proceso bastante complejo y costoso de entrenamiento de los profesores y supervisores o, en algunos casos, a través de la formulación centralizada de las pruebas así como su corrección.

Por su parte, los exámenes modelo SAT se diseñan en forma independiente de los cursos, aunque, por supuesto, toman en consideración los contenidos que se supone los estudiantes deben haber adquirido en este nivel de educación. Dado que se estructuran centralizadamente, ni la aplicación de las pruebas ni su corrección demandan la participación de un gran número de profesores, como tampoco se requiere que éstos tengan un alto grado de homogeneidad cultural, ni sistemas caros y complejos de entrenamiento. El hecho de que los exámenes no sean parte de los estudios de la secundaria permite introducir un elemento de equidad importante: pueden rendirlos personas que no cursaron dichos estudios (o estuvieron matriculados en cursos con contenidos o énfasis curriculares muy diversos) y obtener los beneficios eventuales del reconocimiento de sus competencias adquiridas por otras vías.

- Las pruebas nacionales son y han sido, antes que nada, instrumentos de evaluación y de medida de capacidades y aptitudes obtenidas durante una etapa educativa previa. Por lo tanto, los aspectos técnicos de su elaboración, conducción y calificación se orientan hacia los objetivos fundamentales de cada sistema educativo. Así, una primera diferencia está en si se quiere conocer los logros alcanzados por el estudiante en el pasado, es decir, si el examen tendrá carácter retros-

pectivo; si se pretenderá en cambio medir lo que el alumno será capaz de hacer en el futuro, o se intentará evaluar ambas cosas a la vez.

En relación a los contenidos, los exámenes del modelo A suelen concentrarse en la evaluación de los conocimientos y capacidades adquiridos por los estudiantes en los cursos del currículo. Por su parte, los exámenes del modelo B tienden a buscar resultados más generales posibles de comparar a través del espacio y el tiempo. Los exámenes tradicionales son lo que se denomina pruebas *high stakes*, en el sentido de que sus resultados definen los destinos de las personas que los toman (pueden o no recibir un certificado de conclusión de curso o ser admitidos en la universidad), mientras los exámenes tipo SAT funcionan sobre todo como una información adicional que puede ser utilizada por diferentes instituciones y personas, incluyendo el propio estudiante, sobre sus competencias, necesidades y posibilidades en los sistemas educacionales y laborales.

- Como los exámenes tradicionales son parte integral de los cursos de educación secundaria, tienen carácter obligatorio para todos aquellos que siguen el nivel de enseñanza correspondiente, tal como ocurre con el Abitur alemán, que es obligatorio para todos los alumnos del Gymnasium. En cambio, los exámenes tipo SAT son voluntarios, aunque pueden ser solicitados por las escuelas (como una referencia de la calidad de su enseñanza) o por las universidades u otras instituciones de educación superior.
- El objetivo principal de los exámenes del modelo tradicional es determinar si el estudiante tiene las habilidades y competencias consideradas mínimas o necesarias para determinado nivel educacional, o para seguir adelante en sus estudios. Esta referencia del examen a un criterio externo de conocimientos o competencias esperadas existiría también en los exámenes del tipo B, que además tienen una referencia a normas estadísticas claramente definidas que permiten la comparación de los resultados de una persona o de un

grupo con resultados de otras personas o grupos, o de la misma persona en otro momento.

En la práctica, la relación entre un determinado resultado en un examen y los requisitos necesarios para ejercer alguna función o actividad no es nada fácil de establecer, sobre todo cuando se trata de habilidades y conocimientos generales que son típicos de los cursos de formación secundaria. Tampoco es sencillo establecer la comparabilidad de resultados a través del tiempo y del espacio cuando los ítemes de los exámenes no pueden ser siempre los mismos y deben ser aplicados a grupos sociales distintos que muchas veces hablan lenguas o dialectos también diferentes. Sin embargo, existen métodos estadísticos de evaluación que pueden ser utilizados para establecer las equivalencias en exámenes estandarizados, lo que no ocurre con otros formatos de pruebas.

- Esta última cuestión apunta a otra diferencia importante entre los dos tipos de exámenes: la metodología de evaluación, que en un caso podría denominarse “cualitativa” y en el otro “cuantitativa”. La polémica acerca de las bondades y los problemas asociados a cada una de estas opciones es bastante amplia y no cabe aquí analizarla ni mucho menos resolverla. Sin embargo, sería útil señalar que los métodos cualitativos son especialmente indicados cuando se trata de hacer una evaluación profunda e individualizada de determinada situación o persona (como sería en un examen médico clínico), mientras que los métodos cuantitativos permiten la comparación sistemática entre cualidades y son esenciales para evaluar la ocurrencia de determinados fenómenos o características en una población grande. Cuando se atribuye una nota o concepto a una prueba cualitativa, automáticamente se está transformando el dato cualitativo en una cantidad. La cuestión que queda por evaluar y determinar es si la información

original fue recolectada en forma adecuada, y si la transformación de la información adicional en un número se realizó de manera aceptable.

Otra cuestión asociada a la disyuntiva entre “calidad” y “cantidad” es si las pruebas de respuestas cerradas o de opción múltiple pueden efectivamente captar contenidos más complejos, como, por ejemplo, la capacidad de razonar críticamente, de construir argumentaciones lógicas o de hacer uso adecuado de la lengua. Éste no es un asunto que pueda ser resuelto *a priori*. La experiencia muestra que es posible, si se cuenta con capacidades técnicas desarrolladas, diseñar pruebas de respuestas cerradas que midan en forma adecuada muchas de esas funciones intelectuales más complejas. Es más, esto puede ser corroborado comparando de manera sistemática los resultados de pruebas de respuestas cerradas y evaluaciones cualitativas de grupos seleccionados por muestreo y evaluados de forma independiente.

- Finalmente, existe una gran diferencia de costos entre los dos tipos de prueba. Los costos de elaboración y aplicación de las pruebas de bachillerato de tipo tradicional son muy elevados porque requieren una estructura bastante compleja de capacitación y entrenamiento de supervisores y profesores, en particular para manejar elementos subjetivos que podrían introducir criterios diversos de calificación entre ellos, así como procesos laboriosos de corrección de resultados, si es que se pretende garantizar su comparabilidad. Las pruebas tipo SAT son menos caras en la medida en que requieren un núcleo relativamente pequeño de especialistas para su formulación y análisis de resultados, aunque su aplicación puede demandar también sistemas complejos.

El cuadro de la página siguiente compara las diferencias más importantes discutidas en los párrafos anteriores.

	Exámenes modelo A	Exámenes modelo B
Relación con los programas de educación secundaria	Estrechamente integrados con los programas y cursos.	Menos vinculados a los programas y cursos.
Resultados posibles	Aprueban o no aprueban (<i>high stakes</i>).	Clasifican a los estudiantes según puntajes comparables en el espacio y en el tiempo.
¿Quién conduce el examen?	Los profesores, en asociación con las autoridades educativas.	Instituciones evaluadoras independientes (privadas en los Estados Unidos).
Contenidos evaluados	Conocimientos específicos vinculados a los cursos de los programas; competencia en las ciencias y lenguas; referidos a criterios.	Habilidades y competencias generales y competencias específicas referidas a normas y, en menor grado, criterios.
Obligatoriedad	Obligatorios para todos los que terminan la secundaria o bachillerato de determinado tipo (como el <i>Gymnasium</i> alemán).	Voluntarios, aunque pueden ser requeridos por determinadas universidades u otras instituciones.
Tipos de pruebas	Extensas, cualitativas.	Estandarizadas, con amplia (o exclusiva) utilización de preguntas de opción múltiple.
Costos	Muy altos.	Moderados.

CAP TULO II

EL BACHILLERATO Y LA PRUEBA NACIONAL EN EL PERÚ

En el Perú no ha existido una prueba nacional con objetivos y características similares a las descritas en el capítulo precedente. El egreso de la educación secundaria sólo ha sido certificado por un documento, garantizado por el MED, que enumera los cursos aprobados de un currículo relativamente rígido de estudios. De otro lado, cada una de las universidades y demás instituciones de educación superior fija sus criterios de ingreso, toma sus propios exámenes (ver el anexo 2) y usa el certificado de secundaria sólo como una acreditación *sine qua non* para poder continuar con el tercer nivel educativo. En consecuencia, la creación de una prueba nacional implica señalar objetivos que justifiquen política, social y económicamente su establecimiento.

Hace relativamente poco tiempo, el MED ha iniciado el establecimiento de un nuevo nivel educativo. Nos referimos al bachillerato de dos años con una variante científico-humanística y otra científica-tecnológica. Sus objetivos son consolidar la preparación de los estudiantes para la vida ciudadana, impulsar las competencias requeridas para aprovechar las oportunidades del mundo productivo y del mercado laboral y desarrollar las capacidades indispensables para continuar estudios superiores de cualquier tipo y culminarlos con éxito.

La implantación de este nuevo nivel conlleva la creación de un sistema de evaluación constituido por:

- Los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación para verificar el

nivel de desarrollo de las competencias de los alumnos en cada curso, que concluye en la obtención de un certificado del bachillerato.

- La instauración de una prueba nacional de bachillerato que sirva de insumo fundamental para ponderar la calidad y desempeño formativo de los bachilleratos y/o como instrumento para el acceso a la educación superior.

Los documentos elaborados para la creación del bachillerato en el Perú mencionan brevemente la prueba nacional. Luego de las entrevistas sostenidas con los responsables del proyecto, los objetivos inmediatos de dicha prueba podrían resumirse de la siguiente manera:

- Evaluar las competencias adquiridas por los egresados del bachillerato, aun cuando la prueba nacional no sería el certificado de haberlo aprobado satisfactoriamente en la medida en que podrían rendirla egresados de la secundaria que no siguieron el bachillerato. Los cursos del bachillerato tendrían su propio sistema de evaluación.
- Contar con un insumo cuantitativo que sirva como información para los usuarios y las autoridades administrativas de la educación nacional sobre la calidad y eficacia en el rendimiento de las instituciones y profesores conductores del bachillerato.

- Tener una prueba común que sirva a las universidades de elemento orientador de las capacidades de los postulantes, y que eventualmente pudiera ser considerada para el ingreso a los estudios superiores.

1 ELECCIÓN DE UN TIPO DE PRUEBA NACIONAL

En el capítulo precedente esbozamos dos modelos básicos de pruebas nacionales y señalamos las características de cada una de ellas.

Al momento de elegir un modelo para el Perú habría que considerar cuál se adaptaría mejor a las características singulares de nuestro sistema educativo, nuestra heterogeneidad sociocultural y los objetivos del plan piloto del bachillerato.

Es importante señalar que, además de las características del modelo, la prueba nacional, dada su ubicación entre los niveles secundario y terciario de la educación, suele tener efectos no necesariamente intencionados y cumplir funciones colaterales relevantes para la conducción, implantación y transformación de políticas educativas² que han de tenerse en cuenta en la decisión final. Entre ellas mencionaremos las siguientes:

- La política de exámenes puede ser utilizada para introducir cambios en las responsabilidades de control administrativo del sistema educativo. Puede establecerse un régimen director desde el gobierno central o entregar dicha competencia a las administraciones regionales o locales; o bien aumentar la autonomía administrativa de las universidades durante el proceso o confirmar el poder discriminatorio de los profesores y las escuelas secundarias. Así, por ejemplo, a pesar de que su modelo de examen es del tipo tradicional europeo, Alemania y Francia difieren en el control administrativo de la prueba. El Abitur se descentraliza en

las administraciones regionales, mientras que el Baccalauréat, fiel a la norma educativa napoleónica, permanece bajo administración directa del Estado en todo el país.

- Los contenidos de los exámenes pueden emplearse para promover políticas dirigidas a una mayor incorporación a la universidad de alumnos provenientes de sectores populares, familias pobres, clases obreras y campesinas así como minorías étnicas, lingüísticas y de mujeres. Asimismo, para promover la adopción de contenidos curriculares orientados a definir la identidad nacional.
- A través de la política de exámenes, las autoridades administrativas pueden ejercer presión para realizar cambios en el currículo real de las escuelas secundarias: hacerlo más general o más especializado, más académico o más profesional, más o menos exigente, y dar prioridad a ciertas áreas del conocimiento y capacidades intelectuales. En este sentido, el currículo puede proyectarse para reflejar tendencias políticas, económicas y sociales. Esto tiene consecuencias positivas y negativas. En el corto plazo, podría afectar las opciones futuras de los examinados, como, por ejemplo, cuando el currículo efectivamente enseñado no coincida del todo con lo que las autoridades buscan o cuando se elevan los niveles de exigencia para reducir el número de ingresantes a las universidades e instituciones públicas obligadas a brindar educación gratuita.
- La evolución y contenido de los exámenes puede influir en la adopción de métodos de enseñanza y estilos didácticos de los profesores, quienes dirigirán sus estrategias hacia la resolución diversa que impone una prueba estandarizada de respuesta múltiple, un examen de ensayo, un comentario de texto, una interpretación de lectura o un examen oral.
- Desde su origen, el sistema de exámenes públicos se vislumbró como un instrumento para medir la eficacia de los profesores y de las escuelas secundarias. En los Estados Unidos se ha utilizado en forma permanente y sirve como sistema

2 Moreno Olmedilla, J.M.: *Los exámenes: Un estudio comparativo*. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1992.

público de responsabilización o “rendición de cuentas” de las administraciones y las instituciones, para evaluar los programas educativos y para comparar distintos centros de formación. La información favorable que se desprende de dichos exámenes sirve de publicidad para las instituciones, pero también el conocimiento de resultados por los potenciales usuarios puede emplearse para descartar estudiar en algunas escuelas. La extensión del uso de los resultados de los exámenes con esta perspectiva parece estar generalizándose.

Al margen de estas consideraciones, y en vista de que el MED está creando un programa de bachillerato y tiene la intención de establecer una prueba nacional, puede, por analogía, suponerse que piensa adoptar el modelo tradicional europeo, o modelo A según nuestra nomenclatura, y no el modelo que hemos denominado B. Sin embargo, el hecho de que el MED esté examinando en forma separada el sistema de evaluación del bachillerato y la prueba nacional muestra que existe espacio para una opción. Si es así, la comparación entre ambos modelos hecha en las páginas anteriores sugiere que, en este momento, sería más conveniente para el Perú adoptar el modelo B tipo SAT, en la expectativa de que este examen nacional se convierta en un componente importante en la trayectoria educacional de un gran número de estudiantes como un criterio para la admisión a los cursos superiores. Hay que señalar que, ante una situación similar, otros países latinoamericanos optaron por tomar exámenes de este tipo. Son los casos de Chile, Brasil, Méjico y Colombia.

Más adelante, una vez que se hayan desarrollado y extendido las capacidades nacionales en materia de evaluación y medición del rendimiento educativo (en parte gracias al desarrollo del sistema de evaluación sistemática de logros curriculares que se establecerá simultáneamente para el bachillerato y, también, a la nueva orientación hacia pruebas referidas a criterios que intenta desarrollar la Unidad de Medición de la Calidad para su sistema de pruebas nacionales de educación primaria y secundaria), se podría y de-

bería considerar la posibilidad de ligar más estrechamente la prueba de salida al currículo del bachillerato, sin con ello tornarla excluyente para un contingente de la población que pudiera optar por otras rutas de formación prelaboral o preuniversitaria.

2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PRUEBA NACIONAL

De acuerdo a lo expuesto, el modelo de prueba nacional a adoptar en el Perú tendría las siguientes características básicas:

- Sería una prueba anual única, aplicada en escala nacional. Única no significa que constará de un solo examen; podría tener varias partes y tomarse en días diferentes.
- Se trataría de una prueba mayormente estandarizada, con preguntas de opción múltiple, aunque gradualmente ha de incorporar, en la medida de lo posible, preguntas de tipo ensayo y/o exámenes orales.
- Sería cuantitativa y daría puntajes integrales por áreas, de acuerdo a las necesidades individuales.
- Tendría carácter voluntario, aun cuando podría exigirse en ciertas circunstancias no relacionadas con la certificación individual de los estudios del bachillerato.
- Mediría niveles de competencia y habilidades para manejar con cierto nivel de complejidad cognitiva información general y específica, cuya retención memorística se procurará no devenga en factor de éxito en la resolución de los problemas o ítems incluidos en la prueba.

Una crítica muy frecuente a los exámenes de respuestas cerradas o de opción múltiple es que inducen a los estudiantes a un aprendizaje basado en la memorización o la adquisición de “artimañas” de respuesta, y dejan de lado el mejoramiento del dominio de la lengua y de las capacidades de razonamiento más complejas. En parte, este problema puede ser resuelto con exámenes bien elaborados. Además, en un futuro próximo es posible, como se hace con el examen nacional voluntario de la educación media de Bra-

sil (ENEM), añadir a la prueba un trabajo de redacción y otros para evaluar la capacidad de escribir y razonar de los candidatos.

Las consecuencias positivas del examen estandarizado son mucho más importantes que sus aspectos negativos. Este tipo de examen puede ser organizado desde una oficina o institución que incorpore y desarrolle la metodología requerida, sin necesidad de que el conocimiento especializado tenga que ser “transferido” a todo el sistema educacional. El proceso de corrección de pruebas es rápido, existen técnicas conocidas de validación de los resultados y es posible hacer comparaciones de un año a otro, lo que es muy significativo como instrumento de seguimiento y control del proceso educacional. Si los tests están bien hechos y las escuelas están informadas de sus objetivos, pueden estimular una mejora continua de los resultados, sin forzar necesariamente a uniformar el proceso pedagógico.

Una buena prueba tiene que ser capaz de diferenciar a los estudiantes dentro de una amplia gama —de los menos a los mejor capacitados— en áreas distintas. Un examen que fuera aprobado sólo por un 10 ó 20% de candidatos con el simple calificativo de aprobado o reprobado no sirve para diferenciar entre los que saben menos. De la misma forma, un examen que fuera aprobado por un 80% con el mismo criterio no permitiría identificar a los más capaces. Por esa razón, los exámenes tienen que tener una métrica más detallada y un amplio espectro de preguntas, de las más sencillas a las más complejas. Las versiones actuales del SAT, aplicadas por computadora, presentan a los estudiantes interrogantes de dificultad creciente en función de su capacidad de contestar a preguntas más simples. Los resultados no se definen dentro de límites prefijados sino de acuerdo con una curva de distribución estadística.

3 Es decir, los resultados describen la posición de un individuo en relación a grupos específicos de la población (el promedio general, los quintiles de ingreso o estatus socioeconómico, los estudiantes de una determinada región o tipo de colegio, etcétera).

4 Es decir, los resultados refieren a diversos estándares o niveles de logro esperado.

La cuestión de los contenidos es más compleja. Hoy existe la noción de que estos exámenes deben medir habilidades y competencias y no conocimientos o informaciones específicas que dependan de la memorización o participación en determinada cultura o ambiente. Según los objetivos de la Oficina de Bachillerato, la prueba nacional debe ajustar sus contenidos e incorporar mayoritariamente ítemes que exploren el logro de competencias y habilidades adquiridos en los estudios del bachillerato, especialmente en las áreas básicas de comunicación, desarrollo humano y ciencia y tecnología. Ésta no es una tarea fácil, aunque actualmente la experiencia internacional de exámenes que se aproximan a dichos objetivos es abundante.

El SAT tiene dos modalidades: una de tipo más general, que mide habilidades en el uso del lenguaje y de las matemáticas, y un conjunto de otras más específicas que pueden medir competencias en biología, física, economía, etcétera. El Academic Profile realizado por el College Board y el Educational Testing Service en los Estados Unidos, brinda resultados relativos a normas³ en humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, capacidad de lectura y de escritura, pensamiento crítico y matemáticas a nivel de “college”, además de un calificativo global, y niveles de competencia referidos a “criterios”⁴ en escritura, matemática y lectura.

La Prueba de Aptitud Académica (PAA) de Chile consta de un examen de aptitud con secciones de razonamiento matemático y razonamiento verbal, y una prueba de conocimientos específicos dividida en cuatro secciones: historia y geografía de Chile, matemáticas, biología y física. La prueba de historia y geografía de Chile es obligatoria; las otras tres son opcionales, de acuerdo a los objetivos universitarios de cada cual.

El ENEM de Brasil busca medir cinco competencias y una serie de habilidades en tres niveles de dificultad. Las competencias son: (i) dominio de la forma culta de la lengua; (ii) aplicación de conceptos para la comprensión de los fenómenos naturales, sociales, tecnológicos y artísticos; (iii) selección, organización y vinculación de datos para identificar situaciones problema con una visión crítica; (iv) organización de informacio-

nes y conocimientos para construir argumentos consistentes, y (v) uso de los conocimientos para propuestas de "intervención solidaria en la realidad, considerando la diversidad sociocultural como inherente a la condición humana en el espacio y en el tiempo". Estos exámenes suelen darse acompañados de cuestionarios de tipo socioeconómico que sirven para interpretar y analizar los resultados obtenidos en un contexto más amplio (para mayor información véase el anexo 1).

3 CRITERIOS PARA LA PREPARACION DE LA PRUEBA NACIONAL

Para que sus resultados sean tomados en cuenta por los estudiantes, las instituciones educacionales, las universidades, las agencias de gobierno y agencias e instituciones internacionales o de otros países, un examen nacional debe estar técnicamente bien hecho y tener prestigio y legitimidad. La legitimidad de un examen como éste no dependerá sólo de la autoridad formal de la institución que lo aplica. El hecho de que un examen sea preparado por una oficina del gobierno puede ser un factor negativo si ésta carece de reputación técnica y profesional eficientemente consolidada y establecida. Los elementos fundamentales para este prestigio y legitimidad han de ser, en un primer momento, la participación de personas o instituciones con experiencia técnica reconocida y, después, una política absolutamente transparente en relación a los procedimientos utilizados así como en lo que respecta a los resultados obtenidos.

Si el MED decide llevar adelante el proyecto de implantación de un examen nacional, será preciso formar un equipo que disponga de la competencia técnica, los recursos y la autonomía necesarios para realizar el trabajo con éxito de acuerdo con los procedimientos más modernos y probados. Una alternativa sería crear una oficina pública especializada dentro o fuera del MED; otra convocar a una licitación y contratar a un centro de investigación universitario o independiente para que se haga cargo; una tercera posibilidad sería permitir que diferentes institucio-

nes ofrezcan exámenes que compitan entre sí, y propiciar de esta manera la formación de un mercado de servicios de evaluación de competencias.

Es importante, sea cual fuere el formato que se adopte, que este trabajo incorpore la experiencia internacional existente sobre la materia, pero, al mismo tiempo, que la institución o instituciones responsables cuenten con un plan definido de formación de cuadros e incorporación de los conocimientos pedagógicos y estadísticos necesarios para el país. A pesar de que la comparabilidad internacional es un objetivo deseable, las pruebas nacionales son necesariamente dependientes de la cultura local y tienen que crecer y desarrollarse nacionalmente.

El presupuesto para la instauración del examen nacional debe incluir estimaciones del costo de creación y sostenimiento de un equipo permanente de cinco a diez técnicos de alto nivel con formación en estadística, educación, psicometría y ciencias sociales educativas; de instalaciones y apoyo de infraestructura adecuados; de contratación de asesorías internacionales para la realización de los primeros trabajos y transferencia de *know-how*; y de aplicación de los exámenes, costos que dependerán sobre todo de las regiones en que el examen será aplicado. También es necesario contemplar recursos para la formación y actualización permanente de los especialistas del núcleo central.

4 CONSIDERACIONES PARA DECIDIR EL TIPO DE PRUEBA NACIONAL A DISEÑAR

A continuación, en secciones aparte, mencionamos, a veces de manera reiterativa, algunas posibles consecuencias y dificultades que habría que confrontar y prever si se decide establecer la prueba nacional.

A. BACHILLERATO, PRUEBA NACIONAL Y DIVERSIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA

En un futuro próximo, el cambio que está ejecutando el MED implicaría que el bachillerato se convierta en el término de la educa-

ción media y que éste se constituya en una ruta necesaria para el ingreso de los estudiantes a las universidades. Sin embargo, seguirán existiendo en el Perú, como en todos los países que universalizan la educación secundaria, estudiantes que siguen otras rutas educativas, como, por ejemplo, la educación profesional o técnica de nivel medio, o también que no consiguen cumplir los requisitos formales para la conclusión del bachillerato. Por otro lado, muchas personas desean continuar estudios luego de una interrupción de varios años. Es el caso de aquellos hombres o mujeres que tuvieron que trabajar tempranamente, de mujeres que dejaron los estudios para cuidar de hijos pequeños o que deciden volver a estudiar cuando sus hijos crecen, y de muchos otros que empiezan a estudiar en su edad madura. Entre ellos habrá muchos que concluyeron la secundaria y no estarían dispuestos a ingresar a un bachillerato. La prueba nacional no debería excluir por definición a estas personas, sino, al contrario, servir como una oportunidad y una puerta de acceso para aquellos que no han seguido la ruta educacional más tradicional pero desean seguir estudiando.

También hay que considerar el carácter piloto del bachillerato que se está iniciando en el Perú, sin claros antecedentes en la literatura o en la experiencia de otros países. Puede esperarse, por tanto, la realización de muchos ajustes en los próximos años como producto de la evaluación de la experiencia.

Los documentos mencionan, por una parte, que habrá una distinción entre dos opciones, una de tipo "científico tecnológico" y otra de tipo "científico humanista", y también que el bachillerato debería preparar a los estudiantes tanto para las universidades como para el ingreso más inmediato al mercado de trabajo. Aunque el cumplimiento simultáneo de estos múltiples objetivos sea deseable y existan fuertes argumentos en el sentido de que los mercados laborales de hoy día reclaman capacidades generales en las ciencias y las humanidades y no capacidades técnicas específicas, el hecho es que en todas partes las instituciones que ofrecen un tipo de educación por lo común no ofrecen las otras, y que tarde o temprano los estudiantes optan por uno de los caminos.

Las carreras basadas en las ciencias naturales se diferencian de las basadas en las ciencias sociales y las humanidades no sólo en función del número de horas dedicadas al estudio de la matemática, la física, la historia y la filosofía, sino también por profundas y distintas tradiciones intelectuales de cada cual que no podrían ser eliminadas con una simple definición de currículos escolares. Asimismo, las diferencias culturales e intelectuales entre la formación científica, la formación en las profesiones tradicionales de nivel superior y la formación más práctica e inmediata para el mercado laboral hacen muy difícil que estas distintas actividades puedan convivir en un mismo programa educacional.

Por lo tanto, la prueba nacional no ha de restringir su contenido a la simple exploración del cumplimiento de los objetivos curriculares del bachillerato, sino profundizará en las variadas competencias que debe suministrar todo proceso educacional y las capacidades que hayan adquirido los individuos en su experiencia personal y los faculten para logros futuros en un nivel superior de estudios o en una labor especializada.

B. PRUEBA NACIONAL: CERTIFICACIÓN O MEDICIÓN DE RESULTADOS

Si van a existir diferentes modalidades de bachillerato o el bachillerato será una entre otras opciones de conclusión de la educación media, la prueba nacional en el Perú no debe ser pensada como una certificación de haber concluido el programa, sino más bien como una calificación adicional que permita obtener beneficios posteriores.

La separación entre el examen y los estudios secundarios o del bachillerato puede hacer más equitativo el examen en términos sociales, sin quitarle poder selectivo y de identificación de competencias desde dos puntos de vista. Primero, las diversas escuelas e instituciones de educación media no perderían la facultad que tienen de otorgar certificados a sus alumnos, desautorización que significaría una pérdida de derechos de difícil aprobación social. Segundo, un examen abierto a todos los que quieran presentarse permite que las personas que no siguieron los caminos

educacionales convencionales tengan acceso a los beneficios del reconocimiento de sus méritos, si es que los tienen. Obviamente, esto por sí solo no garantiza la equidad del sistema, la cual dependerá sobre todo de la igualdad de oportunidades y de la construcción de alternativas aceptables, pero es un paso en el sentido correcto.

Otra razón para hacer la prueba nacional independiente de la certificación de los estudios del bachillerato es que el modelo tradicional supone una homogeneidad cultural entre los estudiantes, los profesores de los cursos y las autoridades educacionales de Europa Occidental, que no se puede asumir exista en los países latinoamericanos y menos en el Perú donde la heterogeneidad cultural es un hecho manifiesto. Por carecer de homogeneidad cultural, nuestras administraciones públicas, educacionales y otras suelen elaborar leyes y reglamentos extremadamente detallados que, sin embargo, no conducen a los resultados esperados. En lugar de estas normas y reglas puntillosas pero que no funcionan, en la actualidad se tiende a crear sistemas adecuados de incentivos y a permitir que las instituciones y personas busquen sus propias rutas. Un sistema bien concebido de evaluación independiente puede conceder a los directivos de las instituciones el espacio necesario para experimentar y buscar sus caminos, sin tener que adaptarse a un conjunto formal de reglas y requisitos pedagógicos que difícilmente cumplirían los objetivos para los cuales fueron creados.

Pero si el examen nacional no certifica, ¿qué interés tendrían las personas en someterse a él? El interés es el mismo que conduce a centenas de miles de personas a rendir todos los años la prueba SAT en los Estados Unidos. Si el examen es consistente y predice logros futuros, las universidades harán uso de sus resultados. El mercado de trabajo también puede utilizarlos en la selección de sus empleados. Los estudiantes tendrán una manera segura y confiable de evaluar sus necesidades y posibilidades de seguir estudiando o de conseguir trabajo en determinadas actividades, y las familias contarán con un instrumento para decidir dónde estudiarán sus hijos en función de sus posibilidades. Nada impide que determinados centros de educación secunda-

ria requieran que sus estudiantes pasen por el examen como parte de su proceso interno de formación y utilicen sus resultados para presentarse ante la sociedad como instituciones de calidad.

C. LA PRUEBA NACIONAL COMO MECANISMO DE SELECCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La deficiente preparación de los egresados de la educación secundaria en el Perú es objeto de crítica permanente, pues se traduce en un pobre rendimiento durante los estudios universitarios. Desde hace varias décadas se ha pretendido remediar este vacío educativo con las llamadas "academias de preparación" y, más recientemente, con los centros preuniversitarios sostenidos por las mismas universidades, los cuales incluso conceden vacantes para los estudiantes de mejor rendimiento.

Uno de los objetivos implícitos del proyecto del bachillerato es resolver el desencuentro entre ambos niveles educativos, y la prueba nacional es un mecanismo para descubrir las mejores capacidades para seguir estudios superiores. En ese sentido, supone que las universidades podrían ser animadas a dedicar un porcentaje de sus plazas basándose en los resultados de dicha prueba.

Por lo general, las universidades y demás instituciones de educación superior tienen autonomía para establecer sus criterios de admisión de alumnos. Hay buenas razones para mantener dicha autonomía, aunque no siempre los procedimientos que aquéllas utilizan son los mejores (véase el anexo 2). La presión social producto de la generalización de la educación secundaria ha obligado en todo el mundo a las universidades a restringir el número de estudiantes que son admitidos. Dado que las universidades en el Perú tienen un número limitado de plazas para las diferentes carreras, los resultados de una prueba nacional podrían constituirse en una condición necesaria, aunque no suficiente, para la admisión en las carreras de mayor demanda. En la medida en que muchas carreras exigen habilidades y conocimientos específicos que un examen general no tiene cómo certificar, una prueba nacional estructurada para explorar

áreas intelectuales diversificadas podría interesar a las universidades como un componente importante para sus mecanismos de selección.

Finalmente, si se piensa en la educación superior no como algo limitado a las profesiones tradicionales sino como un conjunto bastante más amplio de cursos y carreras, incluyendo los institutos de formación tecnológica y pedagógica, es razonable suponer que en muchos casos no exigirá ni el título del bachillerato ni los resultados generales de la prueba nacional sino una calificación específica para ser evaluada directamente por la institución.

En conclusión, la prueba nacional puede transformarse en un elemento importante en los procesos de selección de alumnos de un gran número de instituciones y carreras de nivel superior, sin que sea establecido como una obligación.

Puede resultar valioso invertir esfuerzos en evaluar constantemente la capacidad predictiva del instrumento que se desarrolle en términos del desempeño posterior de los jóvenes examinados, ya sea en sus estudios superiores o en el mercado laboral y otras esferas de su vida ciudadana. Este aspecto ha sido muy descuidado por las universidades que aplican sus propias pruebas y podría hacerse con controles adecuados con la prueba nacional a ser diseñada.

Una consecuencia posible de la introducción de este tipo de examen es la creación de una industria complementaria de entrenamiento para las personas que se presentan a rendirlo. En los Estados Unidos, la institución que administra el SAT ofrece materiales para entrenar a los estudiantes a responder sus preguntas. Esto no parece comprometer la validez del instrumento para medir competencias y es seguramente menos problemático que la proliferación de "academias" de preparación de estudiantes para el ingreso a las universidades

D. LA PRUEBA NACIONAL COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES

Desde sus inicios, como hemos señalado, los exámenes públicos fueron instrumentos para medir la eficacia de los profesores y de las

escuelas secundarias. Una vez que la prueba nacional esté consolidada, funcionará automáticamente como mecanismo de evaluación de las instituciones de donde provienen los estudiantes. Esto no es incompatible con un sistema de exámenes voluntario y que no tenga la función de certificación formal. Lo que se necesita es que un número significativo de estudiantes rinda el examen. Entonces, por ejemplo, podría decirse que, en la institución X, 50% de los egresados se presentaron a las pruebas del examen nacional y que 30% de éstos lograron un promedio superior a 18, o un calificativo "A", lo que puede ser comparado con los resultados de otras instituciones. El MED puede también disponer que, a pesar de que el examen nacional es voluntario y no es un instrumento de certificación del término del bachillerato, todos los estudiantes de las instituciones financiadas con recursos públicos estén obligados a rendirlo.

Por otra parte, muchas entidades educativas pueden estar interesadas en conocer el rendimiento de sus egresados en la prueba nacional. De hecho, en los Estados Unidos estos resultados se utilizan para informar al público sobre la calidad de la institución y con fines de publicidad para atraer alumnos.

Finalmente, si en el futuro, una vez consolidada la prueba nacional, se adopta la decisión de crear un examen similar y comparable para los alumnos que ingresan a los cursos del bachillerato, el Perú contará con un instrumento de excepcional calidad para evaluar los resultados efectivos de sus instituciones educacionales a este nivel.

E. LA PRUEBA NACIONAL Y SUS EFECTOS SOBRE LOS ESTUDIOS SECUNDARIOS

Un efecto inevitable de la existencia de un examen posterior a la secundaria es el condicionamiento del currículo para que las asignaturas se adapten y preparen a los estudiantes para este examen nacional. Históricamente, las pruebas nacionales sirvieron para conformar y uniformar el currículo académico de las escuelas secundarias europeas. En el mundo moderno esto puede ser bueno o malo, y depende en gran parte de la estructura que se dé a la prueba y al modelo que se elija.

En el Perú, la implantación del bachillerato con un currículo de estudios definido de acuerdo a objetivos específicos hace que la posibilidad de una adaptación curricular por efecto externo generado por la prueba misma sea más remota. Sin embargo, el hecho de que el bachillerato sea una experiencia piloto deja abierta la posibilidad a adaptaciones y cambios curriculares ligados o no a los contenidos de la prueba nacional.

Un efecto importante de los contenidos de las pruebas nacionales es la reacción que generan en los profesores de la educación secundaria, quienes se ven motivados para cambiar sus métodos de enseñanza y modelos di-

dácticos, y para dirigir a los estudiantes hacia estilos de aprendizaje que les permitan desarrollar sus capacidades en función de los objetivos de la prueba nacional.

Desde esa perspectiva, es importante tener presente que el desarrollo de una buena prueba nacional requerirá una considerable inversión de esfuerzo y, quizás, un tiempo prudencial hasta que sus resultados sean confiables y válidos. De otro lado, sería conveniente pensar en introducir una visión de desarrollo gradual del sistema y llevarlo poco a poco a una vinculación más estrecha con los objetivos curriculares del bachillerato.

ANEXO 1

EJEMPLOS DE EXÁMENES O PRUEBAS NACIONALES AL CONCLUIR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

■ EL ABITUR ALEMÁN

El examen de salida de la secundaria, conocido como Abitur, tiene su origen en los últimos años del siglo XVII. Tomó su forma definitiva con la reforma educativa de Humboldt y Süvers en 1812, y desde 1834 se impuso a la autonomía de las universidades como única forma para acceder a la educación superior. El Abitur constituyó la forma de la graduación del Gymnasium, escuela secundaria de muy alto nivel de exigencia académica, y constaba de una serie de exámenes escritos y orales de contenido enciclopédico. El carácter elitista del Abitur fue tan fuerte que hasta 1960 sólo el 6% de la cohorte que concluía el Gymnasium lograba aprobarlo.

La escuela secundaria es bastante diferenciada en el sistema educativo alemán. En la actualidad está conformada por tres grandes grupos: la Hauptschulen, de carácter altamente vocacional; la Realschulen o secundaria regular y el Gymnasium o secundaria académica. Las dos primeras concluyen y otorgan certificados al décimo año de estudios, con una edad de salida de 15 a 16 años. Sus egresados pueden continuar estudios en áreas vocacionales o carreras técnicas. El Gymnasium es una secundaria que se extiende hasta un decimotercer año. De ella se egresa normalmente con 19 a 20 años de edad. Sus cuatro últimos semestres son preparatorios y al final de éstos se rinde el Abitur. En 1996 sólo 22% de la cohorte etaria concluía y se graduaba del Gymnasium; los demás se retiraban para seguir otras opciones educativas al concluir el décimo año de estudios.

El sistema educativo alemán es quizás el más tradicional de los países europeos. El currículo de la secundaria es aprobado por decisión centralista, pero no por el gobierno central sino por los ministerios de las administraciones regionales o Länder, los cuales controlan el Abitur en su dominio y determinan que no exista un currículo nacional, pero que en su propia jurisdicción ejercen control absoluto sobre el currículo del Gymnasium y sobre los mismos contenidos de los exámenes.

Los profesores tienen una participación decisiva en las calificaciones del Abitur. En algunos Länder los exámenes escritos son elaborados por el ministerio y enviados a las escuelas; en otros, éstas proponen tres pruebas y el ministerio selecciona una. En todos los casos la corrección queda a cargo de los profesores de la propia escuela. En cuanto a los exámenes orales, la responsabilidad es de las instituciones educativas. Los jurados están conformados por sus propios profesores, presididos por el director de la escuela. Las universidades, a pesar del carácter de admisión que tuvo tradicionalmente el Abitur, nunca han intervenido ni en el diseño ni en la calificación de la prueba.

Los exámenes se rinden el último semestre del Gymnasium. Según el acuerdo de la Conferencia de Ministros de Educación Regionales (KMK) de 1987, las materias son elegidas por cada estudiante. Éste debe escoger dos entre tres asignaturas obligatorias: matemáticas, alemán e idioma extranjero, y dos en materias opcionales. Si bien las materias opcionales que se examinen pueden ser tan variadas que incluyan arte, deportes, educación ambiental o economía, que no formaron parte de los currículos tradicionales, el mantenimiento del nivel académico exige que entre las asignaturas que se llevan a lo largo de los dos años finales necesariamente una de ellas haya de ser de ciencias naturales: biología, física o química.

Los exámenes son orales en las asignaturas elegidas y hay tres exámenes escritos, dos en las áreas obligatorias y uno en la opcional. Los exámenes escritos se basan en preguntas de respuesta abierta, tipo ensayo, y los alumnos tienen de tres a cinco horas para desarrollarlos.

La aprobación del Abitur se consideraba un “pasaporte” para el ingreso a la universidad. A partir de 1970, cuando aumentó el número de asignaturas electivas y la introducción de materias de contenido menos académico, se produjo un incremento progresivo de certificaciones del Abitur que excedió el número de vacantes disponibles en muchas facultades universitarias. Desde ese momento, el puntaje obtenido en el Abitur pasó a ser un factor importante para el ingreso a determinadas carreras, implantándose un número clauso para éstas. En el caso del área médica se han impuesto requisitos adicionales.

En vista de la administración central del Abitur a nivel de los ministerios de educación de los Länder y la dependencia del currículo de la secundaria académica, su modernización ha producido grandes debates políticos entre conservadores —que cuestionan la introducción de asignaturas profesionalizantes— y liberales —que propician cambios que rompan el carácter elitista de dicha prueba—. La discusión ha tenido numerosos vaivenes en los últimos años, a lo que se añade la posición de los Länder de la antigua República Democrática Alemana, mayoritariamente conservadores en materia educativa.

■ EL BACCALAURÉAT FRANCÉS

El Baccalauréat, más conocido como “Bac”, fue establecido por Napoleón en 1808. Es producto de la ideología de la Revolución Francesa, que veía en los exámenes públicos la solución para encomendar los cargos administrativos del gobierno a quienes tuvieran mayores méritos académicos. El Bac fue el primer examen nacional europeo que otorgó el certificado de estudios secundarios, pero, al mismo tiempo, implicaba la adquisición del bachillerato para el ingreso a la universidad. Según la tradición napoleónica, el Estado, en tanto responsable de recompensar el talento y asegurar la igualdad de oportunidades, se reservaba la organización y conducción de los exámenes. Durante el siglo XIX y la primera mitad del XX el Bac se mantuvo como un examen altamente elitista, de contenido enciclopédico y muy difícil aprobación. Hacia 1950, el 65% de los candidatos eran desaprobados.

El sistema educativo francés divide la educación secundaria en dos ciclos. El primero, de cuatro años, que regularmente se cursa entre los 11 y 15 años de edad y se lleva en los *collèges*. El segundo, de tres o cuatro años, que comprende a los estudiantes de 15 a 18 ó 19 años, tiene las modalidades vocacional, técnica y general y se imparte en los *lycées* correspondientes. El Bac se ha diversificado y existen opciones para cada una de las modalidades secundarias. En 1996 los candidatos aprobados en el Baccalauréat se distribuyeron en 65% para la modalidad general, 29% para la técnica y 15% para la vocacional. Los aprobados del Bac tienen el camino expedito para ingresar directamente a las universidades, y la opción a las vías selectivas (con número clauso) de los Institutos Tecnológicos Universitarios, las “grandes écoles” y otras altas especialidades técnicas que requieren exámenes adicionales de entrada.

Originalmente, el Bac se organizaba en el Ministerio de Educación y se tomaba en París u otra localidad importante. Hoy la administración de las pruebas se encarga a las autoridades educativas regionales, las veintiocho Académies, aunque el Ministerio continúa controlando el marco legislativo, los criterios generales de corrección de los exámenes y supervisa el trabajo de cada regional por intermedio de Inspectores Pedagógicos Regionales (IPR).

La preparación, el examen y su calificación componen un complicado ritual administrativo que se ejecuta simultáneamente en toda Francia. En el mes de junio, el día de inicio de los exámenes, “día J”, el país se moviliza totalmente y los medios de comunicación informan y discuten con los candidatos sobre la calidad y dificultades de la prueba. Algo similar ocurre dos semanas después, cuando se publican los resultados. Los exámenes, divididos por materias, se rinden en las mismas fechas y a la misma hora en escala nacional.

La elaboración y selección de las preguntas para el examen es un proceso largo y complejo que dura quince meses. Las academias se agrupan por regiones y se reparten las materias de su responsabilidad. Se forman “comisiones de selección de temas de examen” para cada asignatura, integradas por tres o cuatro profesores de secundaria elegidos por el IPR y presididas por un profesor universitario. Éstas deben trabajar en absoluto secreto. Las preguntas son de respuesta cerrada y se verifican sometiéndolas a un ensayo por conjunto de profesores, quienes deben responderlas en las dos terceras partes del tiempo previsto para que las resuelvan los alumnos. Cumplido ese trámite, en el mes de febrero los IPR y el rector de la academia deciden cuáles serán las preguntas que se emplearán en junio, las mismas que se guardan en una caja fuerte con extremas medidas de seguridad.

La calificación demanda otro gran operativo. Los tribunales están conformados por profesores de secundaria, presididos por un profesor universitario. Ante el gran número de candidatos —superan el medio millón—, en algunas materias comprenden a casi la totalidad de los profesores de la asignatura. La unificación de criterios para la corrección es una tarea ardua. Requiere que haya una fase previa de “armonización” en la cual un comité, presidido por el IPR y conformado por representantes de varios tribunales, corrigen algunas pruebas escogidas al azar y elaboran un documento de criterios de corrección para cada materia que se distribuye a todos los correctores. Una vez calificadas las pruebas, los tribunales son absolutamente soberanos en sus decisiones; sus presidentes pueden reajustar “en bloque” las puntuaciones de algunas materias. Finalmente, los tribunales deciden la relación de aquellos estudiantes que recibirán en forma automática el diploma del Bac y aquellos que deberán rendir una prueba oral como segunda fase del examen, donde se examinarán en dos de las asignaturas que dieron la prueba escrita.

El contenido del Bac y la complejidad de los exámenes muestran la exigencia por mantener una “cultura general”, traducida en un currículo que incluso para las áreas vocacionales mantiene asignaturas ligadas a la tradición enciclopédica. Las pruebas son numerosas y cada postulante tiene que invertir más de veinticuatro horas efectivas en exámenes orales y escritos. La larga secuencia de exámenes, que cuenta hasta con una prueba de educación física y deportes, se inicia en el penúltimo año de estudios secundarios, con las “pruebas anticipadas” de lengua francesa, exámenes orales y escritos sumamente exigentes, donde se espera que los candidatos muestren “la calidad y la riqueza de la cultura personal; la calidad de la expresión y la eficacia de la argumentación; la pertinencia y la precisión de la reflexión”¹.

La diversificación de la educación secundaria a raíz de la aparición de opciones técnicas y vocacionales, no excluyó, como lo hace el Abitur, a los grandes sectores poblacionales que se orientan a dichas opciones. La democratización de la educación secundaria y la diversificación de vías de acceso promovieron la creación de una modalidad tecnológica en 1968 y una profesional en 1985, e hicieron crecer el número de candidatos hasta llegar a los 600 mil que se presentan en la actualidad. Así, hoy existen tres tipos de Bac:

- El general, que certifica una formación predominantemente científica, económica y social, o literaria.
- El tecnológico, que asocia una formación general con una que cubre un campo tecnológico de conjunto.
- El profesional, que certifica una formación más concreta y que desemboca en un oficio.

El bachillerato general es el heredero de la formación humanista. A las preguntas puramente literarias de un principio se agregaron las correspondientes a disciplinas científicas, las lenguas vivas y luego las técnicas y la economía. De esta manera fueron diversificándose las vías de acceso y se crearon dos series, la de filosofía y la de matemáticas. En 1946 se añaden las series de ciencias experimentales, y de matemáticas y técnica. Hacia 1960 surge la serie de técnica y economía.

Después de esta última fecha, las series quedaron como sigue:

Serie A: Filosofía y Letras

Serie B: Economía y Ciencias Sociales

Serie C: Matemáticas y Ciencias Físicas

Serie D: Matemáticas y Ciencias Naturales

Serie E: Matemáticas y Técnicas

Serie F: Agronomía y Técnicas

En 1993 se compactaron todas las series en tres: la económica y social, la literaria, y la científica. Un sistema tan complejo, costoso y con niveles de decisión tan diversificados y con posibilidad de manipulación local ha estado expuesto a grandes críticas y decisiones políticas, que en algunos casos hasta intentaron modificar sus resultados. Los conflictos sobre calificaciones insuficientes, sospechas de actuaciones ilegales durante el examen y otros “casos excepcionales” impusieron la necesidad de establecer una Comisión de Disciplina, constituida por dos profesores universitarios y un representante de los estudian-

1 Ministère de l'Éducation Nationale: *Baccalauréat de l'enseignement du second degré*. CNDP, 1985.

tes, que en última instancia resuelve en forma inapelable. Durante los últimos años, la tendencia a la descentralización de la administración de la educación secundaria y la mayor presencia de lenguas regionales y materias de interés local en el currículo hacen prever para un futuro la existencia de versiones regionales del Bac.

■ LA MAMURITÀ ITALIANA

La influencia napoleónica francesa determinó la organización administrativa del sistema educativo italiano, que adoptó la forma más centralista durante el proceso de la unificación del país. Si bien en un inicio las universidades controlaron en forma directa el ingreso a través de exámenes de salida de la secundaria, progresivamente, y en forma definitiva en la primera mitad del presente siglo, el Estado asumió el monopolio de los exámenes públicos y las certificaciones. Al final de la secundaria, la Maturità asumió el carácter de Examen de Estado con dos versiones —clásica y científica— y con la prerrogativa de acreditar a los alumnos para seguir estudios en cualquier tipo de facultad universitaria. Al igual que el Abitur y el Baccalauréat, los cambios de la posguerra influyeron en su configuración actual, aunque ha mantenido su prerrogativa de acreditar para el ingreso a la educación superior casi sin limitaciones.

El sistema educativo secundario de Italia es uno de los más diversificados del mundo. La primera fase, de tres años de duración, dirigida a jóvenes de entre 11 y 14 años, se realiza en las *scuole medie*, donde se imparte un currículo homogéneo a todos los estudiantes. La segunda fase se extiende por cinco años y se egresa de ella a los 19-20 años de edad. Su currículo es muy diferenciado, lo mismo que las instituciones de enseñanza: liceos clásicos, científicos, lingüísticos, artísticos; institutos técnicos, institutos profesionales, institutos de arte, institutos magisteriales. A pesar de esta heterogeneidad, la salida es mayoritariamente hacia opciones de carreras universitarias y técnicas universitarias de dos a tres años que confieren diplomas de acreditación profesional.

La gran diversidad de opciones de educación secundaria presionó a la Maturità, cuya mayor pretensión es en realidad, como su nombre lo indica, independientemente de su nivel y exigencias académicas, la acreditación de la madurez de los egresados para continuar estudios superiores. Fue así que, a partir de 1961 se crearon la Maturità Técnica, la Maturità Professionale, la Maturità Artística y la Maturità Magistrale. En 1969 el Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) dictó la resolución de que todas las modalidades tenían el mismo valor legal para el ingreso a las universidades. La medida se anunció como provisional, pero hasta la fecha no ha perdido ese carácter. La consecuencia es que Italia es el país europeo con mayores índices de masificación y deserción universitaria.

A pesar de la gran diversificación de la Maturità, el MPI ha conservado el control administrativo y de la legislación marco de los exámenes. Por ejemplo, anualmente decide sobre las materias que serán objeto de los exámenes, las que debe hacer de conocimiento público un mes antes de la realización de los mismos. Dos exámenes son orales y dos escritos; uno de estos últimos es el de lengua italiana, que es obligatorio para todas las secciones.

Las preguntas de los exámenes escritos se elaboran en Roma. La tarea está a cargo de una comisión de cada asignatura, integrada por profesores universitarios y de la secundaria, nominados por el MPI. Las pruebas orales dependen exclusivamente de los criterios de los tribunales examinadores, nombrados también directamente por el MPI para cada liceo. Los tribunales constan de seis miembros, cinco externos y uno interno; este último será uno de los profesores que dictó el curso en el mismo liceo.

En la medida en que la prueba de Maturità es una opción abierta a la universidad, la cual no presenta número clauso de vacantes, no requiere de puntuaciones diferenciales y sólo basta con obtener una nota aprobatoria de 36 puntos de un máximo de 60, que se obtiene del concepto general de madurez que ofrezca el graduando a los miembros del tribunal después de rendir las cuatro pruebas. En realidad, los exámenes sólo son un instrumento para medir la capacidad de un estudiante para continuar los estudios en el siguiente escalón educativo, y no sirven para apreciar cuantitativamente sus capacidades presentes o futuras. No obstante, el criterio academicista no ha desaparecido y con frecuencia se incluye como una de las opciones de examen el latín o el griego.

Una de las críticas al examen de Maturità señala que la centralización e imparcialidad de la prueba es más aparente que real. El grado de control de cada escuela secundaria es muy grande en la práctica. Los miembros externos de los tribunales del examen oral se ven sometidos a fuertes presiones de parte de la comunidad local. Por otro lado, los estudiantes cuentan con un aliado en el miembro interno pues de

los dos exámenes orales legalmente pueden elegir la materia de uno y el segundo lo determina el tribunal, que generalmente opta por seguir el “consejo” del profesor interno.

Otra crítica importante alude a la manipulación política que atraviesa casi todos los aspectos de la vida ciudadana en Italia, incluido el examen de Maturità. Por ejemplo, el anuncio de los cursos que serán examinados debe hacerse cada año entre el 10 y el 20 de mayo; no obstante, el MPI, de acuerdo a sus intereses, con frecuencia lo hace los primeros días de abril, lo que genera que los alumnos abandonen la atención de las materias que no concurren al examen. También se cuestiona el nombramiento de los tribunales —es frecuente que los examinadores sean de áreas completamente ajenas a la especialidad del liceo—, cuya designación responde a favoritismos políticos.

■ EL STANDARIZED APTITUDE TEST (SAT) Y EL AMERICAN COLLEGE TEST (ACT) DE LOS ESTADOS UNIDOS

A partir de fines del siglo pasado, las grandes universidades privadas de los Estados Unidos consideraron necesario adoptar una política de selección de sus postulantes por medio de un examen externo, administrativamente independiente, pero que al mismo tiempo les permitiera usar sus resultados de acuerdo a sus propios criterios y requisitos académicos. Fue así que se creó el College Entrance Examination Board (ahora simplemente College Board). Desde sus inicios tomó exámenes de tipo ensayo en diversas áreas, de acuerdo a las solicitudes de las universidades. El gran cambio ocurrió en 1926 cuando C. Bringham, psicólogo de la Universidad de Princeton, introdujo los primeros tests estandarizados de elección múltiple, con el nombre de Standarized Aptitude Test (SAT). Progresivamente, la prueba ganó confianza y prestigio, fue adoptada por el College Board y definitivamente estandarizada a partir de 1941, de tal manera que sus resultados son perfectamente comparables con los obtenidos aquel año.

En 1947, en el período de posguerra, el College Board, en colaboración con el American Council of Education y la Carnegie Foundation, fundaron el Educational Testing Service (ETS), que como dependencia técnica del College Board asume las tareas de construir y administrar los tests, analizar los resultados e informar sobre ellos. Finalmente, en 1959, se constituye el American College Test (ACT), administrado por el American College Testing Program de Iowa, que es mayormente requerido por las grandes universidades públicas.

El SAT y el ACT son pruebas nacionales que, a diferencia de las pruebas europeas del Abitur, Baccalauréat y Maturità, evalúan capacidades y aptitudes para tener éxito en las situaciones de aprendizaje propias de los estudios universitarios; por consiguiente, son independientes de los contenidos curriculares de los estudios secundarios. Ambas pruebas tienen carácter voluntario, pero son indispensables para ingresar a las universidades, las cuales fijan puntajes mínimos de rendimiento. Por lo menos dos tercios de los egresados de la secundaria suelen tomar anualmente uno u otro test, y casi tres mil instituciones de educación superior públicas y privadas toman en cuenta sus calificaciones para la elección de sus alumnos.

En los Estados Unidos, todos los niveles de la educación funcionan dentro de un modelo administrativo descentralizado, libre tanto del control federal como del control estatal, y hay una dependencia local de pequeñas unidades administrativas y de opción curricular prácticamente independiente en cada centro escolar. Por lo general, la educación secundaria —*high school*— dura cuatro años y culmina en el duodécimo año de instrucción a una edad promedio de 17-18 años. Al término de la secundaria, las opciones de educación posterior son diversas pero confluentes a cualquier nivel, y la graduación en el *high school* es un requisito primordial. Hasta hace muy poco cada escuela certificaba la graduación de sus alumnos, pero a partir de la década de los ochenta el cuestionamiento de la calidad de la instrucción secundaria está llevando progresivamente a establecer requisitos mínimos para la graduación secundaria, y también se discute la posibilidad de crear una “prueba de excelencia académica” de carácter nacional.

El SAT es una prueba estandarizada de elección múltiple; consta de dos secciones que en forma independiente miden el razonamiento verbal y el matemático, es decir miden la aptitud académica y no tienen relación con los variados tipos de conocimientos que caracterizan los currículos secundarios. La sección verbal contiene 85 preguntas divididas en antónimos, analogías, frases incompletas e interpretación de textos. La sección de matemáticas consta de 60 preguntas, con problemas de aritmética, álgebra y geometría. Ambas partes de la prueba tienen una duración de una hora. Para lograr la comparabilidad de los puntajes obtenidos en todas las oportunidades en que se administra la prueba, los resultados se ajustan a las puntuaciones alcanzadas en 1941, de acuerdo a una escala de 800 puntos para cada una de sus secciones.

La construcción de la prueba es una tarea de envergadura nacional. El ETS emplea a un equipo de profesionales de las diversas áreas, con participación de profesores de secundaria y de universidad. Las preguntas pasan por un estricto control de calidad y se someten a una prueba experimental con un grupo de alumnos para determinar el grado de dificultad y el valor de los distractores. Las preguntas tienen muy poca difusión después de cada examen, ya que todos los formatos se recogen y pueden ser utilizadas posteriormente en otras pruebas.

Todas las preguntas son de opción múltiple. Los tests desarrollados se corrigen mecánicamente y el ETS se encarga de enviar los resultados individuales a las instituciones de educación superior escogidas por el alumno. Como todo el proceso es automatizado, la participación de educadores o profesores de las escuelas no es necesaria, y los costos y tiempo de calificación del examen se reducen considerablemente en comparación con las pruebas de preguntas de ensayo.

Los resultados del SAT han sido socialmente aceptados como el medio que permite elegir la institución de educación superior donde se ha de estudiar. Sin embargo, a partir de los años setenta, diversas organizaciones de derechos civiles y agrupaciones feministas han cuestionado el test porque contiene sesgos discriminatorios para grupos étnicos y mujeres. Por otra parte, las críticas a las preguntas van en aumento en los medios académicos: (i) los ítems se orientan a "reconocer" información y no miden la capacidad para "generarla", (ii) existe la paradoja de que la capacidad de escribir en inglés se mide sin tener que escribir absolutamente nada, (iii) al existir una sola respuesta válida para cada ítem no hay lugar para elaborar respuestas complejas que demuestren habilidades mayores que el simple reconocimiento de información, (iv) la brevedad del tiempo para resolver tantas preguntas concede más importancia a pensar rápido antes que a pensar profundamente, lo que hace que durante la preparación para la prueba se desarrollen "artimañas" para descartar las respuestas incorrectas, etcétera.

Otra función atribuida al SAT fue la de ser un índice de la calidad de las escuelas. Por muchos años se consideró que los promedios de rendimiento de los alumnos en la prueba eran un indicador del nivel de la institución donde habían estudiado y de sus profesores. A mediados de la década de los setenta, el Departamento de Educación de los Estados Unidos comenzó a realizar estudios sobre las puntuaciones promedio del SAT y encontró una progresiva y constante disminución, la que se acentuó en los años ochenta. Un informe de la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación² atribuyó este fenómeno al deterioro de la calidad de la enseñanza secundaria. En su primera campaña presidencial, Reagan ofreció que su política educativa debería incrementar 15 puntos los promedios del SAT.

■ LA PRUEBA DE APTITUD ACADÉMICA (PAA) DE CHILE

Hasta 1966, para ingresar a las ocho universidades chilenas se exigía la aprobación de los exámenes del bachillerato. Este programa y sistema de pruebas se inspiraba en el Baccalauréat francés y era administrado por la Universidad de Chile desde 1927. A partir de 1966 el Congreso de la República suprimió el bachillerato y las universidades se vieron en la necesidad de contar con un mecanismo de selección³. Se optó entonces por desarrollar un sistema interuniversitario y se creó una comisión *ad hoc* que delegó a la Universidad de Chile, por su gran experiencia, la dirección y gestión del nuevo sistema. Más tarde, esta comisión conformó la Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, que existe hasta la actualidad. La Universidad de Chile continúa realizando la selección propiamente dicha bajo la coordinación de la mencionada comisión⁴.

Hoy el sistema funciona casi sin haber sufrido modificaciones importantes. Tenemos así que el sistema de acceso es requisito fundamental para el ingreso a las diecisiete universidades que reciben subvenciones del Estado. Las universidades privadas no están en la obligación de exigir las pruebas y son muy pocas las que en estos momentos las consideran.

El sistema de acceso a la educación superior está compuesto por pruebas de selección múltiple, diseñadas de manera similar al SAT que se aplica en los Estados Unidos. Estas pruebas son voluntarias y se aplican

2 US Department of Education: *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington DC, 1983.

3 En los últimos años, ante los elevados índices de deserción y repitencia al interior de las universidades, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Chile, la Universidad de Santiago y otras han abierto bachilleratos. Estos programas se desarrollan al interior de las universidades. Sus fines son propedéuticos, formativos y de orientación profesional.

4 Himmel, Erika: "Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar: El caso de Chile", en *Evaluación y reforma educativa: Opciones de política*. Informe Técnico N° 3, Serie Política Educativa en América Latina y el Caribe. ABEL/PREAL, 1997.

una vez al año dentro del calendario escolar. Los alumnos deben inscribirse tres meses antes de culminar el 4º año de educación media para rendirlas. Una vez conocidos los resultados, cada egresado de educación media postula a través de un solo trámite a los diferentes programas que ofrecen las universidades⁵.

Hay dos pruebas que deben rendirse obligatoriamente: la Prueba de Aptitud Académica (PAA), compuesta de una parte verbal y otra matemática, y la Prueba de Historia y Geografía de Chile (introducida en 1984). Asimismo, existen pruebas electivas, llamadas pruebas de conocimientos específicos, que obedecen a las exigencias planteadas por los diferentes programas universitarios. Corresponden a cinco asignaturas que se cursan en la educación media: matemáticas, biología, física, química y ciencias sociales. No existen limitaciones para los candidatos que deseen rendir todas las pruebas⁶.

Las pruebas de conocimientos específicos se elaboran de acuerdo a los contenidos más relevantes de la educación media. Asimismo, los reactivos o preguntas se expresan en concordancia con la taxonomía de Bloom. La PAA explora diferentes procesos de razonamiento y pensamiento, por lo que no es relevante la cantidad de conocimiento retenido sino lo que se puede hacer con el mismo. De ahí que en las preguntas se ofrezca a los alumnos el conocimiento e información necesarios para que su ausencia no sea un impedimento para tales procesos de pensamiento.

La PAA explora las capacidades que se consideran indispensables para emprender con éxito los estudios universitarios. De esta manera, subraya la medición de las habilidades y tiene como medio contenidos lingüísticos y matemáticos elementales de cuyo dominio no depende la respuesta. En otras palabras, la PAA explora la potencialidad (aptitud) del individuo para razonar con elementos verbales o matemáticos.

La sección de razonamiento verbal ausculta las siguientes habilidades cognitivas: comprensión, análisis, síntesis, interpretación, inferencia y evaluación. Estos aspectos han sido seleccionados debido a su validez predictiva demostrada y porque indirectamente apelan a procesos significativos en el manejo de la lengua española. Todos los ítems son de selección de respuesta y de diferente tipo: término excluido (eliminar la palabra que no guarda relación con la serie); plan de redacción (mide la capacidad de ordenar coherentemente las ideas de un texto que se presenta en seis frases o enunciados); uso de relativos (preguntas tipo frases incompletas en donde debe buscarse el sentido con la elección de las distintas alternativas); comprensión de lectura (consta de textos con sus respectivas preguntas en diferentes niveles de complejidad).

La sección matemática mide la capacidad de razonamiento a través de la resolución de problemas de aritmética, álgebra y geometría posicional y métrica. Cabe recordar que en esta prueba los contenidos no son lo más relevante. De manera específica la prueba comprende ítems de selección de respuesta que miden las siguientes conductas: operatoria directa (manipulación de elementos sobre la base de reglas aprendidas o redescubrimiento de la información bajo diferentes formas); razonamiento lógico-deductivo (capacidad de estimar valores sin realizar cálculos; determinar el valor de verdad de proposiciones; descubrir relaciones, etcétera); interpretación simbólica (habilidad para transformar palabras en símbolos y viceversa; leer gráficos, interpretar diagramas, entre otros); razonamiento analítico (habilidad para comprender la información dada; organizar y elaborar la información y producir una solución); evaluación de suficiencia de datos (seis últimos problemas donde el candidato debe determinar los datos relevantes, luego tomar una decisión a través de los procesos de análisis y síntesis para finalmente hacer la evaluación que permite afirmar cuál es el conjunto de datos que conduce a la solución).

Las preguntas de las pruebas de conocimientos específicos son del tipo de selección de respuesta. En su elaboración se consideran los programas oficiales del Ministerio de Educación y lo que requieren las entidades del nivel superior de los estudiantes. Las pruebas son seis: historia y geografía de Chile, biología, ciencias sociales, matemática, química y física. Estas pruebas exploran distintos niveles de pensamiento (desde el más simple al más complejo), por eso su estructuración adopta la clasificación jerárquica de Bloom en las siguientes categorías: reconocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación.

■ EL EXAMEN NACIONAL DE ENSINO MÉDIO DE BRASIL

El Examen Nacional de Ensino Médio (ENEM) es conducido en Brasil por el Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, agencia del Ministerio de la Educación. Se trata de un examen voluntario que se aplica a

5 Para la selección se consideran también los promedios obtenidos durante la educación media, los cuales se expresan en la misma escala que en las pruebas.

6 Las pruebas son expresadas en una escala estándar de promedio 500 y desviación estándar de 100.

alumnos que han concluido o egresado de la educación media. Se utilizó por primera vez en 1998, con la participación de 115 mil estudiantes, y se aplicará por segunda vez en 1999⁷.

El examen consta de un cuestionario de respuestas cerradas y una prueba de redacción. Busca evaluar una "matriz de competencias" formada por cinco competencias básicas y veintiún habilidades específicas. Las competencias básicas son: (i) el dominio de la forma culta de la lengua; (ii) la construcción y uso de conceptos para la comprensión de fenómenos naturales, procesos histórico-geográficos, producción tecnológica y manifestaciones artísticas; (iii) selección, organización, relación e interpretación de datos e informaciones para enfrentar situaciones problema con una visión crítica orientada hacia la toma de decisiones; (iv) organización de informaciones y conocimientos disponibles en situaciones concretas para la construcción de argumentaciones consistentes; (v) hacer uso del conocimiento desarrollado en la escuela para la elaboración de propuestas de intervención en la realidad. Estas competencias fueron combinadas con veintiún habilidades en un cuestionario en el cual 20% de las preguntas era de respuesta fácil, 40% de dificultad mediana y 40% más difíciles. Las preguntas fueron seleccionadas con la ayuda de expertos y pasaron por un proceso de pretest.

La prueba de redacción tiene como propósito evaluar el dominio básico de la norma culta de la lengua portuguesa, la capacidad de comprender e interpretar un texto presentado, de organizar los argumentos disponibles, de construir argumentaciones consistentes y de elaborar propuestas de intervención. Las dos partes del examen producen dos grados distintos, que son informados a los participantes. El ENEM incluye también un cuestionario socioeconómico, que es utilizado para ubicar los resultados obtenidos en su contexto. Además de las informaciones a los individuos, el ENEM brinda a las escuelas que participan como institución una relación con las informaciones agregadas de sus alumnos.

■ EL SISTEMA MEXICANO DE BACHILLERATO

En Méjico la educación obligatoria concluye tras nueve años de formación básica. Los que concluyen este ciclo por lo común tienen 15 años de edad. Aquellos que deseen continuar sus estudios prosiguen la educación media superior. Los programas que se ofrecen en este nivel pueden agruparse en tres categorías: el bachillerato general o preparatorio para los estudios superiores, los programas estrictamente técnicos y el bachillerato bivalente, que ofrece simultáneamente una preparación técnica y la requerida para tener acceso a la educación superior. Ambos bachilleratos captan poco más del 85% de la matrícula.

La estructura de este sistema refleja en gran medida las circunstancias históricas de su desenvolvimiento: crecimiento de la educación básica para toda la población y formaciones posobligatorias concebidas tradicionalmente, cuando sólo accedía al nivel superior un grupo muy restringido. Con el crecimiento de la participación de la población en la educación hasta los 15 años, la demanda por el bachillerato se incrementó más de 60 veces entre 1950 y 1998.

Por ello se hizo indispensable crear mecanismos que posibilitasen el acceso a la educación media superior a todos los candidatos con capacidad para recibirla, y garantizar que los postulantes de un mismo nivel tuviesen iguales oportunidades de acceso a las formaciones deseadas. Sin embargo, existe un gran número de instituciones públicas de diverso tipo (autónomas, estatales, federales) y cada una ha normado sus propios criterios de ingreso. Esta situación se ha complicado por el hecho de que muchas universidades públicas cuentan con escuelas de bachillerato desde las cuales se puede ingresar a los estudios superiores sin rendir examen de ingreso, mientras que a todos los demás candidatos se les exige cumplir este requisito.

Ante tal situación, se produjo una reiterada demanda desde la opinión pública y la especializada por la implantación de mecanismos de admisión selectiva para todos los candidatos, tanto para el ingreso a la educación media superior como para el nivel superior.

Desde fines de los años ochenta diversas universidades han comenzado a instaurar sistemas universales de selección de los candidatos para los cursos de pregrado. De igual manera, se han difundido los exámenes regionales y estatales de ingreso a la educación media superior pública. Existe un Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, organismo no gubernamental creado con el objeto de evaluar —con estándares y criterios de aplicación nacional— el nivel de conocimientos de los estudiantes que

7 Tenga en cuenta el lector que este estudio fue elaborado en agosto de 1999 (N. del E.).

ingresan al bachillerato y que egresan de él. Las pruebas que aplican son de razonamiento y de conocimientos básicos, y se elaboran para recabar información sobre los resultados de la educación media superior y para la apreciación y selección de quienes pretenden ingresar a los estudios de nivel superior. Este examen es de opción múltiple, no contiene preguntas de ensayo y sus respuestas no dependen de una interpretación; diagnostica la situación académica de los que lo rinden mediante preguntas cuidadosamente diseñadas y probadas en el ámbito nacional, razón por la cual constituye un examen válido y confiable.

■ EL EXAMEN DE ESTADO DE COLOMBIA

Desde 1959, se encomendó al Fondo Universitario y a la Asociación Colombiana de Universidades la organización de un servicio similar al que presta el College Entrance Examination Board de los Estados Unidos por medio del Educational Test Service. Con tal fin, representantes de diversas universidades y de la administración estatal recibieron entrenamiento en la elaboración de pruebas de aptitud académica y asesoría en el ETS, para la construcción de instrumentos de medición de aptitudes y conocimientos. Así nació en 1964 el Servicio Nacional de Pruebas (SNP), oficina del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), que desde 1968 viene tomando los Exámenes Nacionales, ahora llamados Exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior.

El Examen de Estado es un requisito obligatorio para todos los alumnos que egresan de la educación secundaria, luego de concluir el bachillerato, y quieren seguir estudios superiores. El ICFES define a este examen como “un instrumento de valoración que compara el dominio de temas vistos durante la educación básica y media y las aptitudes desarrolladas en este nivel de formación, contra lo que se supone debe saber quien egresa de un plantel de Bachillerato, y lo que se requiere para tener éxito en el siguiente nivel”.

Los candidatos al examen deben rendir tres pruebas en dos días consecutivos. La primera (sábado en la mañana) está compuesta de 60 preguntas de biología, 50 de química y 50 de física, que deben responderse en 1:10 minutos cada sección. La segunda (sábado en la tarde) consta de 80 ítemes de lenguaje para resolver en 1:45 minutos, 31 de filosofía para resolver en 45 minutos y un número variable de un tema optativo (metalmecánica, electrónica y electricidad, medio ambiente, democracia) para resolver en una hora. Finalmente, la tercera prueba (domingo en la mañana) contiene 35 ítemes de aptitud matemática, 35 de conocimientos matemáticos y 79 de historia y geografía, que serán resueltos de 3:40 minutos.

El proceso de preparación de la prueba es largo y complejo e intervienen varios equipos interdisciplinarios de profesores y especialistas en evaluación académica, asesorados por expertos en cada área. El equipo realiza talleres de elaboración de preguntas, las que se confrontan con equipos organizados en diferentes regiones del país. Luego algunas se ajustan, otras se desechan y se seleccionan aquellas que se ciñen a los objetivos y metodología de cada prueba. Las preguntas seleccionadas para cada prueba pasan, junto con otras, a conformar el Banco de Preguntas del Servicio Nacional de Pruebas. Una vez estructurada la prueba final, se somete a un nuevo control de calidad por parte un nuevo equipo de especialistas y con un equipo de seguridad se imprime y distribuye en todo el país.

El ICFES no establece puntajes mínimos aprobatorios, sino son las universidades y otras instituciones de educación superior las que señalan puntajes de admisión de acuerdo a su demanda y la demanda de las carreras. El SNP califica en una escala de 20 a 80 puntos para cada prueba. Las pruebas se agrupan en cinco áreas y el puntaje del área es igual al promedio de las puntuaciones en las materias del área. Así, para ciencias naturales se promedian los puntos de biología, química y física. El puntaje total es la suma de las cinco áreas, es decir, entre 100 y 400 puntos.

El SNP define las finalidades del Examen de Estado de la siguiente manera:

- A los estudiantes les ofrece criterios para ser tomados en cuenta por las instituciones de educación superior en su proceso de admisión.
- A las instituciones educativas les permite tomar conocimiento del comportamiento diferencial de sus estudiantes frente a conocimientos y competencias según cada área.
- Al público en general le brinda un análisis diferencial de las competencias y saberes a nivel nacional y regional, así como la información sociodemográfica recopilada en las encuestas que forman parte de la inscripción.
- A los investigadores y entidades vinculadas al sector educativo les ofrece la publicación de los marcos teóricos que sustentan la evaluación en cada una de las pruebas y los resultados de las investigaciones y estudios específicos que se realizan.

ANEXO 2

SISTEMAS DE ADMISIÓN Y PRUEBAS PARA EL ACCESO A LAS UNIVERSIDADES PERUANAS

Este anexo revisa brevemente las características principales de los sistemas de admisión a las universidades peruanas y pone el acento en los actuales procesos, los tipos de pruebas empleadas y los cuestionamientos más relevantes de que han sido objeto en los últimos años. Asimismo, describe las últimas innovaciones desarrolladas al respecto. Hemos creído conveniente también incluir la descripción de los principales procedimientos de evaluación que se aplican en los bachilleratos que se imparten en colegios extranjeros que funcionan en el Perú.

A fin de salvaguardar la integridad de las instituciones y en vista de que no es propósito de este estudio evaluar algún sistema en particular, hemos considerado pertinente no mencionar el nombre de las universidades al momento de hacer nuestras apreciaciones.

1. PROBLEMÁTICA DE LA ADMISIÓN A LAS UNIVERSIDADES PERUANAS

El ingreso a las diferentes universidades ha estado casi siempre vinculado a diversos tipos de exámenes orales, escritos y, por épocas, a entrevistas personales como formas para seleccionar a los candidatos. Hasta antes de la década del setenta predominaron las pruebas escritas de desarrollo (tipo ensayo), las pruebas orales ante jurados y las entrevistas personales como criterio para decidir el ingreso. Más adelante, ante el creciente aumento de la demanda por los estudios universitarios y el influjo de la psicometría, se adoptaron las pruebas de opción múltiple para la exploración tanto de conocimientos como de aptitudes verbales y matemáticas.

Este cambio radical hacia las pruebas de selección de respuesta permitió en buena parte la evaluación rápida, económica y en igualdad de condiciones (de examinación) para todos los candidatos. También ayudó a contrarrestar las repetidas críticas a los juicios, no siempre tan acertados, de los miembros de las comisiones examinadoras. Prácticamente todas las universidades peruanas adoptaron el modelo de los test estadounidenses para la medición de conocimientos y aptitudes.

Las universidades han regido sus propios procesos de selección y no existen antecedentes de exámenes interuniversitarios en nuestro país. Más aún, la Ley Universitaria 23733, del 9 de diciembre de 1983, señala que cada entidad está facultada para establecer los medios más apropiados para seleccionar a sus candidatos. Al respecto, el artículo 21° de la ley dice:

El Estatuto de la Universidad y los reglamentos de las Facultades establecen los mecanismos que permitan evaluar los intereses vocacionales, aptitudes y rasgos de personalidad para el estudio de determinada carrera.

Al parecer, el hecho de que no existan mecanismos de selección conjunta podría deberse en parte a que los exámenes de ingreso constituyen una renta sumamente importante para las universidades públicas y de alguna manera estos recursos estarían mejorando los presupuestos que les adjudica el Estado. Ello explicaría la resistencia ante las iniciativas orientadas a implantar un examen nacional para todas las

universidades que sustituya los existentes en cada casa de estudios. Asimismo, se considera que parte importante de las universidades privadas verían también sus procesos de selección como fuente de ingresos económicos.

La existencia de diversos exámenes de admisión y la gran demanda por conseguir una vacante universitaria ocasionaron durante los años ochenta un rápido crecimiento del número de academias de preparación preuniversitaria. Sin embargo, lejos de desarrollar espacios formativos o paliativos, dichas entidades privadas se dedicaron casi con exclusividad a preparar a los jóvenes postulantes para rendir las diferentes pruebas. Asimismo, parte importante de las universidades públicas y privadas empezaron a crear centros preuniversitarios a fin de ofrecer una preparación más acorde con cada tipo de examen. A diferencia de las academias convencionales, estos centros de preparación posibilitan el ingreso directo a sus mejores alumnos.

Los centros de preparación son otra importante fuente de ingreso para las universidades, vinculada al proceso ordinario de admisión¹. Muchos analistas han advertido la necesidad de canalizar las acciones de los mencionados centros hacia una verdadera preparación para enfrentar con éxito los estudios universitarios. Otros, en cambio, insisten en los posibles condicionamientos negativos que causarían las pruebas de admisión sobre la educación secundaria².

Las críticas a los exámenes de ingreso se dirigen no hacia las pruebas de opción múltiple sino a que gran parte de éstas exploran casi en su totalidad sutilezas, el recuerdo de datos históricos irrelevantes y la memorización de fórmulas escasamente relevantes en el plano práctico³; todo ello en desmedro de los procesos de análisis, síntesis y aplicación del conocimiento que sí se encuentran reflejados en los exámenes de otros países. Como consecuencia, y en la medida en que todo proceso evaluativo condiciona las actividades de aprendizaje de los niveles previos, las academias no han desempeñado por lo general labores propiamente formativas. Asimismo, el efecto de los exámenes se ha proyectado también a los dos últimos años de la educación secundaria, donde no es raro encontrar centros que dedican parte del tiempo a la preparación de sus alumnos en estrategias relativamente confiables para resolver las diferentes pruebas⁴.

Aun cuando el Perú no cuenta con estudios longitudinales, las estadísticas gruesas muestran elevados índices de deserción y repitencia en el medio universitario, lo que podría estar indicando, en muchos casos, que la base colegial y familiar ha sido débil; que el proceso de admisión no ha permitido detectar a quienes realmente reúnen las condiciones para estudiar en la universidad; y que la universidad no ha cumplido a cabalidad sus objetivos con un número importante de alumnos, etcétera. Esto plantea un problema de articulación no sólo entre la secundaria y la universidad, sino también entre la secundaria y el mundo del trabajo o la formación técnica, en la medida en que la preparación durante la educación secundaria debería beneficiar a todos y no sólo a quienes opten por los estudios universitarios. Tal problemática haría suponer la existencia de cierta inequidad en el trayecto que va de la secundaria a la educación superior o al mundo del trabajo.

En los últimos años, algunas universidades privadas han desarrollado innovaciones en sus sistemas de admisión y en las pruebas respectivas. Una parte de estas instituciones ha incorporado pruebas especiales para la medición de aptitudes, la evaluación de la expresión escrita y otros aspectos.

El Bachillerato peruano se inserta en un panorama de crítica al papel desempeñado por las academias preuniversitarias y la ausencia de procesos formativos que aseguren un tránsito del colegio a la universidad o al mundo del trabajo. Este nuevo nivel pretende ofrecer a los jóvenes una preparación para la vida misma y pone el acento en las competencias básicas necesarias para poder enfrentar con solvencia las exigencias académicas de la educación superior.

1 Muchas universidades aplican un examen de selección para el ingreso a sus centros preuniversitarios.

2 A principios de los años noventa, León Tratemberg expresó reiteradamente en su columna periodística y otros medios el condicionamiento negativo de los actuales exámenes de admisión. Luego siguieron los artículos de Eduardo Palomino, Mary de Lozada y Sofía de Conroy, entre otros.

3 En este caso las críticas señalan los problemas ocasionados por el uso de ítemes que refuerzan el memorismo y las prácticas educativas estereotipadas. En este sentido, si los exámenes de admisión o cualquier sistema evaluativo considera ítemes de selección de respuesta que apelen a distintos niveles del dominio cognitivo (incluida la memoria), se afectaría positivamente el sistema educativo.

4 Iván Montes y Eduardo Palomino (*El ingreso a las universidades peruanas*. Lima: Consorcio de Colegios Católicos, 1993) encontraron que la preparación de la secundaria muchas veces dejaba de lado importantes actividades porque no formaban parte de las exigencias en las pruebas. Asimismo, realizaron un análisis de contenido de las pruebas aplicadas en 1992 que permitió detectar las deficiencias señaladas.

2. EXÁMENES DE INGRESO A LAS UNIVERSIDADES PERUANAS

En seguida caracterizaremos la diversidad de procesos y exámenes de admisión a las universidades peruanas. Para ello, describimos primero los procedimientos generales y comunes para la admisión y luego nos referimos a los principales problemas que presentan hoy los procesos y pruebas de selección⁵.

PROCEDIMIENTOS GENERALES

En concordancia con la Ley Universitaria 23733 vigente, casi todas las universidades y la tradición educacional en este nivel exigen los siguientes procedimientos y características para el ingreso⁶:

- Los exámenes de admisión son voluntarios y cada universidad inscribe y suministra sus propios instrumentos de manera independiente. La mayor cantidad de entidades desarrolla un proceso de admisión al año, aunque algunas se caracterizan por realizar dos procesos. El requisito fundamental para postular es contar con el certificado oficial correspondiente al 5º año de educación secundaria, además de otros documentos tales como partida de nacimiento, fotografías recientes, etcétera. El certificado de antecedentes policiales se exige mayormente al momento de la matrícula.
- Los exámenes de admisión se realizan en cada universidad de manera simultánea (uno o varios instrumentos en un mismo día para todos los candidatos). Algunas aplican sus instrumentos en más de un día y existe la posibilidad de que haya pruebas eliminatorias. No hay límite en el número de veces que puede postular un alumno a determinada universidad. Asimismo, pueden postular a diversas universidades del país en un mismo año, siempre y cuando las fechas de los exámenes no se superpongan.
- Los resultados se dan a conocer casi siempre el mismo día del examen en paneles públicos colocados en las sedes de aplicación (por lo general colegios estatales por su gran capacidad). En muchas provincias se leen las listas de ingresantes por las radios locales. Este año casi la tercera parte de las universidades publicará los resultados en sus respectivas páginas web⁷.
- Existen procesos de admisión ordinarios y extraordinarios (régimen de exonerados). Al primero acceden los egresados de la educación secundaria (sin importar el año en que egresaron), quienes deben rendir la totalidad de las pruebas prescritas por la respectiva oficina de admisión. En la segunda categoría encontramos procesos orientados a los primeros puestos de la secundaria, a los titulados y bachilleres universitarios, a los deportistas calificados, a los hijos de diplomáticos, a los miembros de las fuerzas armadas y policiales, y extranjeros acogidos al Convenio Andrés Bello. En estos casos (segunda modalidad), cada universidad determina un número de vacantes (se rinden algunas o la totalidad de las pruebas si la demanda es mayor) o establece mecanismos de ingreso directo, a veces con una entrevista personal como único requisito.
- Los procesos de selección pueden adoptar dos variantes para la adjudicación de las vacantes: el examen y el concurso. En el primer caso, se conceden las vacantes sólo a los candidatos que obtienen una nota mínima aprobatoria (estipulada por cada universidad); puede ocurrir que queden vacantes desiertas. En el concurso, todas las vacantes se conceden, con la única limitación del orden de mérito, sin importar el calificativo logrado en las pruebas⁸.
- Los resultados de los exámenes de admisión tienen un uso exclusivo: deciden el ingreso o no a las universidades. Los postulantes no reciben certificados o informes (salvo tres universidades privadas) que detallen su rendimiento en las distintas pruebas. El mercado laboral tampoco exige los resultados obtenidos en las pruebas para acceder a los diferentes puestos.

5 Asimismo, al final de este punto trataremos de establecer una tipología o clasificación de los procesos de admisión a la luz de los instrumentos utilizados.

6 Nuestras fuentes fueron estudios previos sobre el tema, los prospectos de admisión, los catálogos de las universidades y las páginas web de gran parte de ellas.

7 Muchas universidades de Lima y provincias cuentan ahora con equipos computarizados, lectoras ópticas y demás componentes para enfrentar con gran rapidez la calificación de las pruebas y la publicación de los resultados en estricto orden de mérito.

8 Son bastantes conocidos los casos de carreras o programas de escasa demanda donde logran ingresar postulantes con puntajes negativos o después de resolver menos de diez preguntas correctamente.

- En su gran mayoría, las pruebas son de selección de respuesta. Miden preferentemente el primer nivel de dominio cognoscitivo según la taxonomía de Bloom (información). Las pruebas de aptitud toman también la forma de opción múltiple y casi todas las preguntas requieren conocimientos de base para ser resueltas correctamente. Es escaso el número de universidades que ofrecen pruebas de aptitud que den al alumno (en el mismo formato) la información necesaria para que su ausencia no sea impedimento para su resolución.
- A partir de 1990 algunas universidades han comenzado a explorar nuevas alternativas para la selección de sus estudiantes, sea incorporando pruebas adicionales que exploran otras competencias, sea admitiendo como alumnos a estudiantes de colegios de elite que han aprobado exámenes del bachillerato internacional o exámenes de tipo europeo o, en algunos casos, reclutando futuros estudiantes entre los mejores alumnos del cuarto y quinto año de secundaria de los colegios más importantes.

PRINCIPALES PROBLEMAS EN LOS PROCESOS DE ADMISIÓN

- Al parecer, parte importante de las universidades encaran los procesos de admisión desde una perspectiva predominantemente administrativa. Son pocas las instituciones que consideran a estos procesos como medios orientados a incorporar al seno universitario a los candidatos con mayores probabilidades de éxito estudiantil. De ahí que sean escasas las experiencias preocupadas por reflexionar sobre la validez predictiva de sus procesos y/o por investigar la pertinencia de nuevos formatos de exámenes o pruebas.
- Predomina el criterio de concurso sobre el de examen de admisión. Así, se produce el ingreso de alumnos que en situaciones estandarizadas de examinación no alcanzarían a cubrir una vacante.
- En la mayoría de universidades se promedian los resultados obtenidos en las pruebas de aptitud y conocimiento en un solo puntaje, en vez de tomar las decisiones de ingreso con base en perfiles de ejecución en las distintas pruebas.
- Se carece de un instrumento de gestión a nivel nacional que permita contar con información global sobre los distintos niveles de logro alcanzados por los candidatos. En este sentido, y al no existir referentes y/o estándares nacionales, los niveles de exigencia para ingresar a las universidades suelen ser muy diversos.
- Lejos de solucionar el problema de la articulación entre la secundaria y la universidad, los centros preuniversitarios se han visto influenciados también por sus propios exámenes de ingreso. Las actividades que realizan son predominantemente de preparación para los exámenes. Sin embargo, no podemos desconocer los esfuerzos de algunas universidades que mediante la implantación del "año 0" o en sus propios centros de preparación realizan un trabajo formativo de cara al desarrollo de los hábitos de estudio, la orientación vocacional y el apoyo psicopedagógico a los jóvenes postulantes.

PRINCIPALES PROBLEMAS EN LOS EXÁMENES DE ADMISIÓN

- Gran parte de los exámenes no han sido objeto de experimentaciones previas. Tampoco se informa mayormente sobre su confiabilidad y son escasos los procedimientos sistemáticos para determinar la validez de contenido (sistema de jueces) y realizar la estadística de las preguntas (correlación ítem-test).
- En muchas pruebas de conocimientos predominan los ítemes que exploran el caudal de conocimientos o la información retenida en la memoria. También se ha observado que muchos de estos ítemes son, en cierta medida, innecesarios o irrelevantes como para propiciar un mecanismo de almacenamiento. De algún modo esto repercute en las estrategias cognitivas que privilegian los candidatos al momento de prepararse, así como también en las estrategias de enseñanza de las academias de preparación⁹. Existe entonces una carencia de ítemes que exploren otros procesos más elevados y vinculados con el manejo de la información como, por ejemplo, la síntesis, el análisis y la aplicación del conocimiento¹⁰.

⁹ Esta observación se encuentra en el ya citado estudio de Montes y Palomino (1993).

¹⁰ Todos ellos procesos susceptibles de ser explorados por pruebas con preguntas de selección de respuesta (opción múltiple).

- Si bien la opción por aplicar pruebas de selección de respuesta se constituye en una medida pertinente para los fines de selección, en casi todas las universidades se ha dejado de explorar la expresión escrita. Al respecto, consideramos que incluir este tipo de prueba ayudaría a contrarrestar las distorsiones señaladas y a la vez propagaría una señal pedagógica favorable para el nivel educativo inmediatamente inferior¹¹.
- En algunas pruebas persisten los ítemes mal elaborados en las áreas de humanidades y sociales, probablemente debido a que en éstas tienen que aplicarse en forma más estricta las pautas para elaborar las preguntas de opción múltiple a fin de impedir su resolución por descarte o intuición.
- En cuanto a la medición de conocimientos, los ítemes no son elaborados teniendo como referencia tablas de especificaciones que denoten los niveles cognitivos explorados. Quizá esto guarde relación con la predominancia de ítemes que apelan al primer nivel del dominio cognitivo.
- No existen perfiles válidos y estándares debidamente investigados que permitan diseñar exámenes en concordancia con las exigencias reales que tendrán que enfrentar los alumnos al interior de las universidades. Tampoco las pruebas estipulan —salvo en unos pocos casos— niveles mínimos de eficiencia sobre los cuales decidir tanto la aprobación como la desaprobación.

3. INNOVACIONES Y NUEVAS TENDENCIAS

A partir de los años noventa, y debido en parte al creciente interés por caracterizar los problemas de articulación entre la educación secundaria y la universidad, se han venido desarrollando modificaciones importantes en las oficinas de admisión. Estos cambios se han aplicado a los procesos (gestión-decisiones) y al diseño de las pruebas. Veamos de manera general estas innovaciones y las actuales tendencias de dichos procesos:

- Con cada vez mayor frecuencia los departamentos y oficinas de admisión incorporan a especialistas en psicometría y medición educacional. Esto ha dado un importante impulso a la experimentación, la asesoría a quienes generan el banco de preguntas y la adopción de estándares internacionales de medición educacional.
- Los directivos y técnicos de las distintas universidades (especialmente las públicas) han sostenido en los últimos años importantes reuniones con el fin de intercambiar sus experiencias en el área.
- Las oficinas de admisión dedican mayores esfuerzos a la capacitación de los catedráticos que asumen la función de redactar las preguntas. Otras universidades orientan sus esfuerzos de capacitación para contar con un equipo altamente especializado y estable para realizar tal labor.
- La estimación de puntajes mínimos de eficiencia para las distintas pruebas es una decisión cada vez más frecuente.
- Algunas universidades privadas han considerado incorporar las pruebas de ensayo y las entrevistas personales y tomar en cuenta los promedios de la educación secundaria. Tales decisiones traslucen su preocupación por mejorar la validez predictiva del proceso y también se constituyen en señales pedagógicas importantes para las academias de preparación (especializadas en esas universidades) y para la propia educación secundaria.
- Algunas universidades privadas de prestigio han venido suministrando a los colegios secundarios pruebas de aptitud con la posibilidad de contar con una vacante en caso de obtener resultados satisfactorios. Por otro lado, existe la tendencia —iniciada por una universidad privada— a ofrecer programas de preparación al interior de la universidad paralelos al 5º año de educación secundaria.
- En los últimos años, las universidades privadas de mayor prestigio han celebrado convenios con los colegios extranjeros y la Oficina del Bachillerato Internacional a fin de posibilitar el ingreso directo de sus alumnos¹². En este caso, cada universidad establece sus requisitos mínimos de puntaje en los distintos certificados. Recientemente, los egresados de tales programas han podido convalidar hasta dos años de estudios al interior de la universidad elegida.

11 Actualmente se debate sobre la necesidad de incorporar pruebas de ensayo como un insumo más que acompañe a las pruebas de opción múltiple para decidir el ingreso a las universidades. Muchos sistemas nacionales de medición, como el ENEM de Brasil, que tienen pruebas tipo SAT, han introducido una prueba de escritura.

12 El criterio de admisión es variable. Algunas universidades aplican el ingreso directo y otras test especiales, pero en ambos casos los postulantes pasan siempre por una entrevista personal.

ANEXO 3

SISTEMAS DE PRUEBAS DE LOS BACHILLERATOS EXTRANJEROS IMPARTIDOS EN COLEGIOS DEL PERÚ

Este anexo revisa de manera sucinta las características principales de los sistemas de pruebas que hoy se aplican en los bachilleratos extranjeros en nuestro país. Cabe señalar que estas experiencias son muy puntuales y aplicables a no más de quince colegios extranjeros. Por tanto, su repercusión sobre el sistema educativo es limitado. De otro lado, podría afirmarse que como estos colegios son en su totalidad privados y las universidades no requieren el 5° de media aprobado para postular, no existiría la posibilidad de hablar de inequidad o de la existencia de fenómenos de exclusión¹. Sin embargo, consideramos que estas experiencias grafican bastante bien los procedimientos que caracterizan los exámenes en el Modelo A².

Estos programas de bachillerato son cursados por casi todos los alumnos que inician sus estudios secundarios en los colegios extranjeros. Los exámenes forman parte del proceso educativo y se constituyen a su vez en los procedimientos de evaluación sumativa que conducen al diploma o al certificado de bachillerato. En otras palabras, el proceso formativo prepara a los alumnos para las pruebas finales, lo cual imposibilitaría a cualquier alumno egresado de la secundaria convencional a rendir las pruebas de los bachilleratos extranjeros. Este fenómeno, en otra escala, se aprecia en los países originarios de los bachilleratos, donde seguir algún tipo de bachillerato implica rendir un conjunto de pruebas específicas.

Los costos de las pruebas son por lo general incorporados a los pagos por la enseñanza. En otros casos, los alumnos tienen que abonar una cantidad de dinero aparte y exclusiva para las pruebas.

Las pruebas se aplican con los mismos criterios que en los países originarios. Participan supervisores y/o veedores calificados. Asimismo, representantes de las embajadas respectivas certifican, en algunos casos, el proceso de evaluación. De una u otra forma, la gestión, elaboración, aplicación y calificación de la prueba implican una vinculación con el exterior.

1. EL BACHILLERATO ALEMÁN (ABITUR)³

El colegio Peruano-Alemania Alexander von Humboldt ofrece la posibilidad a sus alumnos que culminen el 5° año de educación secundaria de ingresar a un programa de dos años de duración para obtener el Bachillerato Alemania. Este nivel postsecundario está organizado en cuatro semestres con seis asignaturas obligatorias y tres optativas cada uno. Las asignaturas obligatorias son las mismas y difieren en los énfasis

1 Más aún, podría decirse que el grueso de la población (de todos los niveles sociales) ignora la existencia de los bachilleratos en los colegios extranjeros de nuestro país.

2 Véase las páginas 15 a 18.

3 La información contenida en este acápite proviene de los materiales informativos recibidos de parte de las autoridades del colegio.

y niveles de complejidad. De igual manera ocurre con los cursos optativos que los alumnos escogen según sus intereses vocacionales⁴.

CARACTERÍSTICAS

Para acceder al Bachillerato Alemán el alumno tiene que pasar por un proceso de selección que considere su historial escolar, su potencial aptitudinal y su competencia lingüística en el idioma alemán. Los alumnos que así lo deseen y que posean además el perfil esperado, podrán comenzar sus estudios de bachillerato inmediatamente después de concluir el 5º año de secundaria. No todos los alumnos optan por ir al bachillerato. Algunos prefieren postular a las universidades peruanas y extranjeras por los canales regulares. Los que consideran el bachillerato como una alternativa con mejores posibilidades formativas de cara a los estudios universitarios, tienen la ventaja de poder ingresar directamente a prestigiosas universidades de Alemania, Perú y otros países.

RECONOCIMIENTO

En el Perú los estudios del Bachillerato Alemán son reconocidos por la Universidad de Piura, la Universidad del Pacífico, la Universidad de Lima, la Universidad de Ciencias Aplicadas, la Universidad Católica, la Universidad Ricardo Palma, la Universidad Privada del Norte, la Universidad San Ignacio de Loyola y la Universidad Cayetano Heredia. Algunas de ellas exoneran del examen de admisión a los egresados del bachillerato, e incluso permiten la convalidación de cursos correspondientes a los primeros años de la carrera profesional escogida.

SISTEMA DE EXÁMENES

El proceso en el que se aplican los exámenes finales se realiza durante el 4º semestre. Los alumnos deben rendir (a fines de agosto) las pruebas de cuatro asignaturas sobre temas tratados en los tres semestres anteriores. Las asignaturas obligatorias para la evaluación escrita son: alemán, castellano y matemática. La cuarta asignatura materia de evaluación es inglés o cualquier otra del área de ciencias.

Los profesores del Bachillerato Alemán presentan cuatro propuestas de exámenes escritos⁵ por asignatura que luego son enviadas a Alemania para su evaluación. Un delegado de la Conferencia de Ministros de Cultura de los Estados Federales Alemanes realiza la selección de la prueba que será aplicada. El examen oral se desarrolla en los últimos días del mes de octubre y cada alumno debe rendir por lo menos una asignatura. En este caso, los alumnos pueden escoger la asignatura a rendir en forma oral; también se le puede sugerir al alumno una determinada materia en la que tenga bajo puntaje con la finalidad de acrecentar su rendimiento global⁶.

Un representante para Sudamérica del Ministerio de Educación de Alemania presencia las evaluaciones orales en los diferentes países y además ofrece la conferencia final, ceremonia donde se entregan los resultados. Las pruebas escritas son corregidas en el mismo colegio y con los criterios preestablecidos. El sistema de pruebas, la calificación y todo el proceso pedagógico-evaluativo del Bachillerato Alemán están reconocidos por el Land o estado de Baden Württemberg, el mismo que establece criterios académicos bastante exigentes que son apreciados por el resto de estados alemanes. Esto es importante ya que en algunos casos las universidades alemanas exigen diferentes promedios como mínimo en el examen de Abitur (número clauso) para poder seguir determinadas carreras⁷.

4 Los cursos obligatorios son castellano, alemán, matemática, inglés, historia universal y deporte (sin calificación). En cuanto a los cursos optativos los alumnos deben elegir entre las siguientes alternativas: física o francés, biología o química, y música o arte.

5 Los exámenes escritos tienen una duración de 4 a 5 horas.

6 Por lo general, los profesores del bachillerato aconsejan a los alumnos rendir exámenes orales en las asignaturas en las cuales tienen menor rendimiento.

7 El número clauso eleva los niveles de exigencia en los resultados del Abitur cuando hay mayor cantidad de postulantes interesados en determinada carrera universitaria.

Los exámenes o pruebas escritas son de desarrollo o de respuesta elaborada (tipo ensayo). En este caso, los alumnos deben enfrentar enunciados o situaciones problemáticas que se les presentan en un formato impreso. Las preguntas apuntan por lo general a la exploración de los niveles más altos del dominio cognitivo. En otras palabras, las pruebas exploran los conocimientos fundamentales y los procesos cognitivos más elevados que, a su vez, se convierten en necesarios para enfrentar con éxito las exigencias del mundo universitario.

2. BACHILLERATO INTERNACIONAL

El Programa del Bachillerato Internacional se define como un espacio formativo orientado a desarrollar habilidades esenciales para el desempeño universitario como el razonamiento, el pensamiento crítico, la expresión oral y escrita y el desarrollo afectivo-valórico⁸. Este programa de estudios (con sede en Ginebra) conduce al Diploma del Bachillerato Internacional, y dura dos años. Pueden participar en él estudiantes entre los 16 y 19 años de edad (en el Perú correspondería al 4° y 5° de secundaria).

Los siguientes colegios limeños participan del programa: Casuarinas-Robles, Hiram Bingham, Magister, Markham, Newton, Roosevelt y San Silvestre. A partir de este año el programa se imparte en la Escuela Naval del Perú, primera entidad militar a nivel mundial que opta por el diploma.

CARACTERÍSTICAS

Para obtener el Diploma de Bachillerato Internacional los alumnos deben completar seis grupos de asignaturas: (i) lengua A (primera lengua); (ii) lengua B (segunda lengua); (iii) estudio del hombre en la sociedad (historia, geografía, economía, filosofía, psicología, antropología social, organización empresarial); (iv) ciencias experimentales (biología, química, química aplicada, física, ciencia física, psicología experimental); (v) matemática (matemática, matemática y computación, estudios matemáticos, matemática avanzada); y (vi) elegir una de las siguientes opciones: arte/diseño, música, latín, griego clásico o computación.

RECONOCIMIENTO

La obtención del diploma permite el ingreso a centenares de prestigiosas universidades de todo el mundo. En el Perú el Bachillerato Internacional ha celebrado convenios con las siguientes universidades: Universidad del Pacífico, Universidad de Lima, Universidad Católica, Universidad Cayetano Heredia, Universidad Ricardo Palma, Universidad de Ciencias Aplicadas, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad de Piura, Universidad del Norte, Universidad Femenina del Sagrado Corazón y Universidad Científica del Sur. Asimismo, importantes institutos de educación superior aceptan a los egresados del diploma.

SISTEMAS DE EXÁMENES

Además de completar satisfactoriamente las asignaturas cursadas, los alumnos deben pasar las siguientes evaluaciones:

- Elaborar una monografía independiente y sustancial bajo la supervisión directa de un profesor competente del colegio. Se evalúa internamente y es moderada externamente.
- Seguir un curso de teoría del conocimiento que ocupa por lo menos 100 horas. Este curso es evaluado internamente y moderado desde el exterior.
- Dedicarse a alguna forma de actividad extracurricular (creativa, estética, física o de servicio social), aprobada por la Oficina del Bachillerato Internacional.
- Pasar las evaluaciones externas que se realizan en el mes de noviembre (pruebas mayormente de respuesta elaborada o de tipo ensayo). Asimismo, aprobar las evaluaciones internas que se rinden a mediados del mes de octubre de cada año.

8 Catálogo del Programa del Bachillerato Internacional para el Newton College, 1999.

3. BACHILLERATO ITALIANO

Desde 1991 el colegio Antonio Raimondi ofrece a sus alumnos el liceo, que corresponde a los estudios de secundaria superior que se imparten en Italia⁹. Para acceder a este nivel en el Perú, los alumnos deben aprobar el Examen de Licenza Media que se aplica al concluir el 2º año de educación secundaria (3º en la media italiana). El liceo o bachillerato —oficialmente conocido como Liceo Bilingüe Bicultural— del colegio Antonio Raimondi tiene una duración de cuatro años (en Italia dura un año más), lo cual implica un año adicional con respecto al plan de estudios de la secundaria peruana. Este nivel es obligatorio al interior del colegio y no se establecen mecanismos de selección.

CARACTERÍSTICAS

El Liceo Bilingüe Bicultural del Colegio Antonio Raimondi tiene dos modalidades u orientaciones: científica y lingüística. El próximo año, siempre y cuando el Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia lo autorice, empezaría una tercera orientación denominada informática telemática.

Las asignaturas obligatorias son dieciséis para las dos variantes. Las diferencias entre las modalidades científica y lingüística se dan en el marco de los cursos según las áreas de orientación. Parte de estos cursos específicos por variante llevan la misma denominación pero en realidad tienen énfasis diferenciados según sea el caso¹⁰.

RECONOCIMIENTO

La aprobación del bachillerato posibilita al egresado el acceso a cualquier universidad italiana y a cientos de universidades europeas. Asimismo, en el Perú el liceo es considerado por las universidades particulares de mayor prestigio. Por otro lado, y como en los casos anteriores, las universidades permiten el ingreso directo y la opción de convalidar los primeros cursos de la carrera elegida. Las universidades peruanas con las cuales el bachillerato ha firmado convenios son similares a los casos anteriores. Algunas universidades peruanas exigen solamente el certificado respectivo y una entrevista personal para decidir el ingreso; otras aplican pruebas especiales a fin de completar los requisitos de postulación.

SISTEMAS DE EXÁMENES

Al concluir los cuatro años del liceo (bachillerato) se aplican las pruebas finales, las mismas que son enviadas desde Italia por el Ministerio de Relaciones de ese país. Un delegado de la embajada italiana obra de veedor durante todo el proceso. Hasta el momento han existido dos pruebas, las cuales se han aplicado en un mismo día, una de tipo ensayo en italiano y la otra de acuerdo a la orientación del joven¹¹. A partir del año 2000 se aplicaría una tercera prueba que exploraría todas las asignaturas. Asimismo, a partir del próximo año el puntaje mínimo para aprobar las pruebas es de 75 puntos sobre 100.

Veamos ahora las características de las pruebas finales¹². La primera prueba se orienta a conocer los siguientes aspectos:

- Conocimiento y dominio de la lengua italiana. Esta prueba es escrita y consiste en analizar un texto literario o no literario. El candidato debe demostrar sus competencias para entender la naturaleza del texto y su estructura formal.

9 Actualmente Italia cuenta con los siguientes niveles educativos: scuola dell'infanzia, istruzione primaria, istruzione secundaria di primo grado e istruzione secundaria superiore o liceo. Este último nivel no es obligatorio.

10 Tal y como ocurre con los cursos que ofrece actualmente el Bachillerato piloto del MED del Perú.

11 Si su orientación es científica rinde la prueba de matemática. En la orientación lingüística se rinden pruebas de idiomas.

12 Para conocer con mayor detalle el proceso y cada una de las pruebas ingrese a la siguiente página web: www.cede.it/

- Desarrollo de un argumento referido a los ámbitos histórico-político, socioeconómico, artístico-literario y técnico-científico. Las modalidades de escritura vigentes para 1999 son únicamente dos: ensayo breve o artículo periodístico.
- Desarrollo de un argumento de carácter histórico concordante con el programa del último año de estudios.
- Tratamiento de un tema de índole general vinculado con el acontecer y el debate cultural sobre un tema de interés para el candidato.

La segunda prueba explora el área de interés de los candidatos. Se basa en la división de asignaturas científicas y lingüísticas. El estilo de la prueba es variado en cuanto a las formas de los ítems.

La tercera prueba es pluridisciplinar y su objetivo es explorar la capacidad del candidato para utilizar e integrar conocimientos referidos a las materias del último año del liceo. Contiene diversos tipos de ítems como, por ejemplo, tratar de manera sintética un argumento en un determinado número de líneas o párrafos; preguntas de respuesta simple, respetando el espacio o extensión indicada en el formato de prueba; preguntas de respuesta múltiple, donde el alumno debe escoger la respuesta según su criterio; problemas de solución rápida, entre otros.

ANEXO 4

CONTENIDOS PROPUESTOS POR LA OFICINA DE BACHILLERATO PARA SER INCLUIDOS EN LAS PRIMERAS PRUEBAS NACIONALES

Luego de una serie de intercambios con el equipo que realizó este estudio, la Oficina de Bachillerato propuso la siguiente tabla de contenidos y competencias que desearían fueran evaluados en las primeras Pruebas Nacionales. Algunos de los aspectos propuestos podrían ser objeto del Sistema de Evaluación del Bachillerato, por ejemplo, lengua extranjera, producción de mensajes en castellano (por lo menos durante la primera aplicación no se estaría considerando) o proponer alternativas de solución al problema del medio ambiente. Otras, como la capacidad de formular juicios de valor críticos sobre cuestiones económicas o sociales, por la mayor complejidad que reviste su medición y calificación, tendrán necesariamente que esperar a un mayor desarrollo de la experiencia y capacidad de la entidad responsable.

Comunicación	<ul style="list-style-type: none">• Comprende información técnica y científica en castellano y en una lengua extranjera.• Produce mensajes en castellano gramaticalmente bien estructurados, con fluidez léxica, lógica y sintáctica dirigidos a personas, situaciones y ámbitos diferentes.• Expresa con claridad y coherencia sus opiniones y críticas.
Desarrollo humano	<ul style="list-style-type: none">• Formula juicios de valor críticos fundamentados y coherentes sobre sí mismo, sobre la convivencia social, política, cultural, moral y económica de las personas en el país y el mundo contemporáneo.
Ciencia y tecnología	<ul style="list-style-type: none">• Propone alternativas para la protección y desarrollo sostenible del medio ambiente.• Formaliza matemáticamente los procesos naturales, sociales y tecnológicos que afectan al hombre y a su entorno.• Interpreta, resuelve y construye problemas y explicaciones relativos a ellos.