



## LA EVALUACIÓN EDUCATIVA *MONITOR* Y EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE HUNGRÍA

PETER VARI (\*)

**RESUMEN.** Tras los antecedentes de una primera evaluación educativa nacional realizada en los años cincuenta y pasando por la evaluación realizada en 1980, denominada TOF-80, se establece en Hungría un proceso sistemático de evaluación denominado Monitor.

Se caracteriza, respecto a otros planes al uso de otros países, porque se encuentra a medias entre la clásica evaluación psicométrica del CI (cociente intelectual) y la más característica evaluación de conocimientos específicos propia de estas pruebas.

Se centra, por otra parte, en las áreas de matemáticas, lectura e informática y busca tanto la comparación diacrónica como sincrónica. Se extiende además de la evaluación individual a la grupal.

### ANTECEDENTES

La primera evaluación educativa empírica, aunque esporádica, desorganizada y pobre en objetivos, se realizó en Hungría a finales de los años cincuenta. Fue a partir de 1970, con la participación de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), cuando se llevó a cabo una evaluación verdadera y a ésta pertenecen los primeros datos nacionales útiles. La primera evaluación independiente, llamada TOF-80, fue realizada en 1980 por la Fundación Nacional de Educación (*Országos Pedagógiai Intézet* –OPI–).

La OPI, aún hoy existente, aunque con otra denominación y funciones diferentes, estaba entonces dirigida por el Mi-

nisterio de Educación y entre sus competencias estaba la realización de numerosas evaluaciones prácticas (p. ej., el desarrollo de planes educativos, experimentos en los centros, etc.) así como la investigación teórica y evaluaciones generales. Una de las conclusiones más importantes a las que llegó el TOF-80 fue que para que los resultados de la evaluación resultasen relevantes y tuviesen valor, todas las evaluaciones posteriores debían proporcionar datos comparables con los de las evaluaciones anteriores. Pronto se hizo evidente que una evaluación resultaría válida, si se realizaba por medio de una serie de pruebas enfocadas hacia un número concreto de áreas seleccionadas y hacia distintos grupos de edades a lo largo de cierto período de

---

(\*) Instituto Nacional para Educación Pública. Hungría.

tiempo y bajo criterios uniformes y estrictos en la selección de la muestra y la realización de las pruebas. Después de una larga preparación, se llevó a cabo la evaluación Monitor '86 como primer eslabón de lo que sería una cadena de evaluaciones.

Tradicionalmente, la estrategia y dirección de la educación nacional y la investigación educativa no sólo conformaban dos ámbitos diferenciados, sino a menudo distintos e incluso opuestos entre sí. Los temas sujetos a investigación eran en su mayor parte elegidos por los mismos investigadores y propios de su labor profesional y no daban necesariamente respuestas a las cuestiones que hubiesen sido de gran importancia para la administración educativa. Al mismo tiempo, los políticos de la educación no siempre mostraron voluntad para utilizar los resultados de las investigaciones. La eficacia de la educación en el ámbito nacional realmente sólo se evaluaba de forma teórica. La administración educativa estaba satisfecha por que el número de graduados en educación secundaria (*érett-ségi*) crecía de año en año, pero no se cuestionaba la evaluación del nivel de rendimiento de los *érett-ségi* (el único examen existente en la práctica durante la educación secundaria), ni los cambios que se estuvieran produciendo en éste.

De forma similar a lo que ocurría con la investigación educativa, en los años setenta la investigación social general estaba limitada también a los círculos académicos. Esto se producía a pesar del hecho de que eran precisamente los resultados de los estudios sociológicos los que tendrían que haber alarmado a la administración educativa. Por ejemplo, un estudio de 1974 mostró que la mayoría de los húngaros participantes en la muestra no era capaz de nombrar a los implicados en la Segunda Guerra Mundial (p. ej., Japón fue mencionado por menos del 50% de los encuestados de todos los grupos de edad) y que la mayoría no sabía identificar la facción que ganó (25-30% nombraron a Hungría en-

tre estos últimos). Estos resultados asombraron no sólo a los investigadores, sino al público en general, pero apenas causó impacto en los políticos de la educación.

Más datos de este tipo convencieron finalmente a los dirigentes educativos en 1985 de la necesidad de un programa nacional de evaluación regular de al menos «un nivel mínimo necesario» en las áreas clave. Este acuerdo de evaluación de un «nivel mínimo necesario» significó en la práctica la asignación de los recursos necesarios, incluyendo los fondos, para realizar el programa de evaluación Monitor en 1986. Por supuesto, esto aún no garantizaba que los resultados fuesen utilizados realmente por la administración educativa.

## MONITOR '86

A la hora de preparar la primera evaluación, la cuestión más importante aludía a la elección de áreas que debía cubrir el estudio. Los estudios empíricos previos habían cubierto un espectro tan amplio de áreas, que no dejaban claro cuáles eran las más importantes en términos de concurrencia. Un factor agravante para la elección de las áreas era el cambio de planes de enseñanza a lo largo del tiempo, hecho que podía repercutir de modo significativo en los resultados de una evaluación a otra. Por ejemplo, si lo que se enseña en matemáticas en 4.º curso en 1986, se enseña otro año en 5.º curso, los resultados de los estudios posteriores no pueden ser susceptibles de comparación. Por lo tanto, los investigadores decidieron realizar las evaluaciones de las asignaturas específicas tan independientes como fuera posible, así como de los planes y directrices educativas.

### EL OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN: HABILIDADES CULTURALES BÁSICAS

Con el propósito de evitar los riesgos potenciales que suponía centrarse en los

temas de asignaturas específicas, los investigadores decidieron evaluar las «habilidades culturales básicas». Por esto último se entiende la evaluación de la capacidad de adquisición de aquellos conocimientos, técnicas y de aplicación de los mismos, que son fundamentales para el aprendizaje. De entre las áreas clásicas, se incluyen aquí la lectura y las matemáticas. Naturalmente, ambas constituyen a su vez dos asignaturas por separado, sin embargo, la meta de los investigadores era medir las capacidades generales de los alumnos referidas a estas dos áreas y no el conocimiento específico de las mismas. Estas habilidades culturales básicas pueden contemplarse en cierto sentido a medio camino entre la evaluación del CI (cociente intelectual) y de conocimientos específicos, siendo más diversificado y concreto que el CI, pero más general que los exámenes de conocimientos específicos, ya que se centraba en habilidades que son necesarias en todas las asignaturas.

Durante muchos años la enseñanza de la comprensión escrita finalizaba en 4.º curso (10 años) en Hungría. Desgraciadamente, esto ocurría a una edad en la que generalmente un alumno aún no es capaz de comprender un estilo de redacción complejo. Un alumno medio de 10 años, por ejemplo, tiene dificultad en entender un horario de trenes o las instrucciones de un vídeo, no es capaz de utilizar la información recogida en tablas o gráficos y no reconoce alusiones literarias sutiles. La comprensión escrita está, por tanto, vagamente conectada a asignaturas escolares específicas, aunque indirectamente se cruza con casi todas ellas. Las matemáticas, por otra parte, están directamente relacionadas con lo que el alumno ha aprendido en la escuela.

En 1985, se calificó como habilidad de creciente importancia, además de la comprensión escrita y las matemáticas, los conocimientos informáticos. Éstos fueron la tercera área en la que se centró la evalua-

ción. Había numerosos factores que consideraban, sin ser el de menor importancia el hecho de que era un área muy reciente que carecía de desarrollo histórico o de tradición en el campo de la educación. Una de las consideraciones importantes que se tuvieron en cuenta fue que los conocimientos informáticos cambian y se desarrollan mucho más rápidamente que los de cualquier otra área. En 1985, por ejemplo, la programación en BASIC se consideraba fundamental para cualquier conocimiento informático, mientras que hoy la programación constituye una habilidad de especialización. En 1986, la enseñanza de la informática era escasa en Hungría y esto realmente no cambió demasiado en los diez años siguientes. La infraestructura informática, en lo que respecta tanto a software como a hardware, era bastante diferente en los distintos centros a finales de los ochenta. Sin embargo, los investigadores consideraron que ya era lo suficientemente importante como para evaluarla por primera vez en el Monitor'86 pues parecía seguro que se desarrollaría rápidamente hasta convertirse en una asignatura clave en la educación.

#### **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y METODOLOGÍA**

La espina dorsal de la evaluación estaba compuesta por la comprensión escrita, las matemáticas y las pruebas de habilidades informáticas, siendo estas últimas realizadas sólo por los alumnos de 14 años en adelante. Estas pruebas consistían en la realización de exámenes de habilidades generales, o exámenes de conocimientos, que pretendían realizar una medición similar a la de los CI. El examen de conocimientos se dividía en tres partes: pensamiento abstracto, inteligencia visual e inteligencia práctica.

La evaluación estaba diseñada con el fin de proporcionar datos comparables en

dos direcciones. Una de ellas consistía en presentar las mismas preguntas a todos los diferentes grupos de edades. Éstas se denominaban «preguntas en cadena» y pretendían comparar las diferentes poblaciones que eran objeto del estudio. La otra consistía en poner las mismas preguntas en evaluaciones siguientes. Estas últimas se denominaban «preguntas puente» y su meta era la comparación de los cambios producidos en los resultados a lo largo del tiempo. En el caso de los exámenes de informática, sólo se emplearon preguntas puente y la opción de repartir exámenes distintos a cada grupo de edad se consideró inaplicable.

La división de las preguntas para estas tres categorías o áreas de evaluación respondía en parte a la duda de si la evaluación debía estar orientada hacia estándares o hacia criterios. Esta última modalidad es preferida normalmente por la administración educativa, puesto que los planes de educación y los exámenes están orientados hacia criterios. Sin embargo, un examen de habilidades se presta más a proporcionar datos orientados hacia estándares. Se debería plantear una pregunta básica: ¿Qué expectativas reales existen en cuanto a la comprensión escrita de un alumno de 14 o de 18 años? Mientras que los planes educativos nacionales no procuran ninguna meta específica, es seguro que sí existen expectativas serias por parte de la sociedad, incluso aunque no se encuentren expresadas de forma explícita como requisitos. Esto reclama una evaluación orientada hacia estándares. Esta postura destaca de forma si cabe más pronunciada en el área de la informática, en la que en 1985 las expectativas sociales no se pudieron definir, aunque ya era evidente que las expectativas que afectaban a todos los aspectos de la vida tendrían un rápido desarrollo. Debido a la absoluta falta de criterios educativos, se consideró oportuno repartir el mismo examen a todos los grupos de edad, exceptuando aquellos alumnos menores de 14 años cuyos conocimientos eran tan esporá-

dicos que resultaría difícil obtener datos válidos.

Aparte de los cuatro exámenes se repartió a los alumnos un cuestionario de situación para ayudar a los investigadores a entender el impacto que varios factores socio-políticos podrían causar en la capacidad de aprendizaje. También había un cuestionario de situación para la prueba de informática que servía para evaluar el lugar, el propósito y la frecuencia con la que los alumnos utilizaban el ordenador, así como su actitud general hacia los mismos.

Además de los cuadernillos de los alumnos, había también cuestionarios para profesores y para centros, pero esto constituía más bien materia de selección de la muestra.

#### SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Para Monitor'86 se seleccionaron como niveles de estudio los cursos 4.º, 8.º, 10.º y 12.º (edades: 10, 14, 16 y 18 años). En aquel momento la enseñanza estaba dividida en 8 cursos de primaria y cuatro de secundaria, a su vez los 8 cursos de primaria estaban subdivididos en niveles superior e inferior. Por tanto se consideraba importante medir las habilidades del final de estos segmentos (p. ej., 4.º y 8.º curso). En aquel momento no se requería evaluar la enseñanza secundaria. La mayoría de los alumnos que participaron en las pruebas cursó posteriormente alguno de los tipos de formación profesional de tres años de duración, de los cuales el último no incluía ninguna asignatura general impartida en las aulas. Por tanto, la evaluación del 10.º curso era importante para estos alumnos. Finalmente, los alumnos de secundaria cursaron hasta el 12.º curso, que resultaba así el cuarto punto lógico de medida. Nótese que hay dos tipos de centros de secundaria en Hungría: los que preparan para los estudios universitarios y los que están más enfocados a la formación profesional.

De acuerdo con el concepto original, estos mismos cursos se evaluarían en etapas posteriores, aunque esto se cumplió sólo en parte por diferentes razones. En primer lugar, los recursos disponibles no siempre permitían evaluar a todos los grupos de edad en todas las áreas. En segundo lugar estaban las razones de financiación; los exámenes de evaluación estaban a veces unidos a otros exámenes que limitaban las posibilidades de evaluación. Por último, la estructura educativa de Hungría cambió de forma significativa en 1989, cuando además del sistema de 8+4, se introdujeron otros dos de 6+6 y 4+8. En el caso de los centros de 6+6, resultaba claramente aplicable un examen en el 6.º curso. También resultaba conveniente realizar las pruebas en los cursos 4.º, 6.º, 8.º, 10.º y 12.º ya que indicarían cuál de los segmentos bianuales muestra el avance más importante en las habilidades de los alumnos.

Cuando se realizaron las evaluaciones sobre una muestra de representación nacional, los exámenes se repartían por clases enteras, contrariamente al procedimiento de elegir alumnos de entre un número mayor de centros. Este tipo de muestreo recibió varias objeciones, pero al mismo tiempo existían varias razones prácticas para tenerlo en cuenta. La más importante, y al mismo tiempo la solución más realista, eran las limitaciones de tipo logístico y económico. La realización de las pruebas tuvo una duración de dos días escolares, lo que significaba que los alumnos no abandonarían las aulas durante un tiempo. A su vez, la selección de alumnos en particular habría producido dificultades graves de muestreo y ambigüedades en los resultados. Además se opinaba que los resultados serían más representativos si los alumnos realizaban la prueba en el ambiente familiar del centro. Por último, también se consideró importante que los cuestionarios para profesores y centros se realizaran en los mismos cen-

tros en los que los alumnos estaban siendo evaluados, pero esto habría sido muy difícil si el número de centros hubiera sido mayor.

Para la evaluación de los cursos 4.º y 8.º, la selección estaba pensada para reflejar una amplia muestra de tipos de comunidad, mientras que para los cursos 10.º y 12.º, la selección pretendía reflejar una amplia gama de tipos de centro. En términos de selección de comunidades, es importante explicar que en Hungría, el tipo de ubicación (tamaño, infraestructura, etc.) es significativo en lo que se refiere a la importancia socio-política. El 20-25% de la población vive en la capital, algo menos del 50% vive en pueblos y el resto vive en ciudades pequeñas. Para distinguir a estas últimas de los pueblos y la capital, en la primera evaluación se dividieron en las «cinco ciudades más grandes» (la mayor con una población de alrededor de 200.000 habitantes) y por otra parte, el «resto de ciudades». En evaluaciones posteriores, se clasificó a las ciudades pequeñas como «capitales de provincia» y a las demás como «resto de ciudades».

Para los cursos 10.º y 12.º, la clasificación por tipos de comunidad carecía de interés, principalmente porque en Hungría hay pocos pueblos que cuenten con centros de secundaria. También porque, gracias a estudios previos, se consideró que el factor diferenciador más importante para estos grupos era el de tipo de centro. Como ya se ha mencionado, la evaluación del 10.º curso tenía como objeto el estudio de los centros de formación profesional, mientras que la del 12.º curso se centraba en los centros tradicionales de secundaria.

El muestreo se realizó en dos pasos: primero se escogieron los centros, después se eligieron al azar las clases. En 1986, realizaron las pruebas alrededor de 100 clases, número que se extendió hasta 150 en evaluaciones posteriores (aproximadamente 2.000-4.000 alumnos). Los cuestionarios

del profesor y del centro fueron cumplimentados por cada centro elegido.

#### INFORMES DE CENTRO

Debido a que se evaluaban clases enteras, se contó con la posibilidad de evaluar no sólo las habilidades individuales, sino las de la clase al completo. Los investigadores en principio no pretendían analizar estos datos directamente, aunque luego resultaron tener una significación importante. Los resultados hicieron posible dar a los centros indicaciones de los resultados de sus alumnos con respecto a los demás centros.

Los llamados «informes de centro» mostraban exactamente en qué lugar estaba situada cada clase en términos de puntuación dentro de su categoría y mostraban las diferencias entre las categorías. Cada centro recibió el informe que les proporcionaba sus resultados y la confirmación de la validez de la evaluación. El hecho de que muchos centros mostraran interés y voluntad a la hora de cooperar en el programa confirmó que encontraron los resultados muy útiles para sus propias aplicaciones. (Los informes de centro se entregaban de forma confidencial; a cada centro se le daba su informe y su posición

en términos de puntuación por categorías, sin especificar los nombres de los centros que estaban por delante o por detrás de ellos.)

Los informes de centro permitieron la posibilidad de otro tipo de evaluación, aunque sólo se realizó de forma ocasional. Por medio de la comparación de las medias y las distribuciones de los resultados de los exámenes por clases con los datos de los cuestionarios de centro, se pudo determinar la relación entre resultados y categorías de centro.

#### EVALUACIONES MONITOR REALIZADAS HASTA ESTE MOMENTO

De acuerdo con el plan original de Monitor'86, la evaluación debería ser repetida cada cuatro años en los mismos grupos y utilizando la misma metodología. Como ya se ha explicado antes, las evaluaciones reales difieren del plan debido a razones de financiación, la configuración de la evaluación para hacerla coincidir con otros exámenes y el cambio de estructuración del sistema educativo. Se han realizado las siguientes evaluaciones:

Curso	Monitor'86	Monitor'91	Monitor'93	Monitor'95	Monitor'97
3.º		Lectura Matemáticas		Lectura Matemáticas Ciencias naturales	
4.º	Lectura Matemáticas	Lectura Matemáticas		Lectura Matemáticas Ciencias naturales	Lectura Matemáticas Ciencias naturales
6.º					Lectura Matemáticas Ciencias naturales
7.º				Lectura Matemáticas Ciencias naturales	

Curso	Monitor'86	Monitor'91	Monitor'93	Monitor'95	Monitor'97
8.º	Lectura Matemáticas Informática	Lectura Matemáticas Informática		Lectura Matemáticas Informática Ciencias naturales	Lectura Matemáticas Informáticas Ciencias naturales
10.º	Lectura Matemáticas Informática		Lectura Matemáticas Informática	Lectura Matemáticas Informática Ciencias naturales	Lectura Matemáticas Informática Ciencias naturales
12.º	Lectura Matemáticas Informática			Lectura Matemáticas Informática Ciencias naturales	Lectura Matemáticas Informáticas Ciencias naturales

## RESULTADOS Y TENDENCIAS

### DIFERENCIAS ENTRE LAS CATEGORÍAS DE LA MUESTRA

La evaluación Monitor'86 confirmó la hipótesis según la cual el tipo de comunidad y el tipo de centro producen una pronunciada diferencia en las habilidades de los alumnos, confirmación que se vio ratificada por las evaluaciones posteriores. Los resultados cuantitativos fueron diferentes de forma significativa entre los distintos grupos de la muestra, pero las diferencias entre las distintas áreas eran grandes en general entre los grupos y casi no experimentaban cambios con el tiempo. Esta observación apoya la selección efectuada tanto de cursos y categorías de centro, como de puntos clave de medición.

De vez en cuando, los cuestionarios analizaban el entorno familiar y económico de los alumnos, pero sólo se pudo apreciar una débil relación entre estos datos y los datos del rendimiento del alumno. Esto no significa que en Hungría las diferencias sociales carezcan de importancia, pero sugiere que (quizá exceptuando las familias severamente desfavorecidas) el entorno económico no es un factor pri-

mordial en el desarrollo de las habilidades educativas.

El tipo de comunidad, por el contrario, sí demostró ser un factor relevante en la evaluación y se hacía especialmente visible en la comparación de alumnos procedentes de los dos extremos: capital y pueblos. Entre los años 1986 y 1997 la escala de diferencias permaneció igual y las capitales de provincia y otras ciudades más pequeñas mantuvieron en general su posición entre la capital y los pueblos. Monitor'97 también mostró que la ventaja de los alumnos de 4.º curso de las ciudades sobre sus compañeros de los pueblos se veía incrementada en 8.º curso. Esto, sin embargo, puede deberse en parte al hecho de que los alumnos de las ciudades en los cursos 8.º y 12.º están especialmente motivados para la obtención de buenos resultados con el fin de tener la oportunidad de continuar con los estudios, mientras que los alumnos de los pueblos, que tienen muy pocas oportunidades de acceder a estudios superiores, carecen de esa motivación (con la excepción de los alumnos pertenecientes a pueblos próximos a ciudades pequeñas, sólo los padres más acomodados pueden permitirse mandar a sus hijos a un instituto o a la universidad).

Igualmente, los resultados de los alumnos de formación profesional (de tres años de duración) eran más bajos que los de enseñanza secundaria (cuatro años de duración) en ambos centros, formación técnica y centros preparatorios. Estas diferencias han sido constantes o incluso se han incrementado desde el primer Monitor, aunque podemos destacar ciertas observaciones paradójicas. El 10.º curso de estudios técnicos, por ejemplo, puntuó más bajo en algunos casos que sus compañeros de 8.º curso. Parece que los estudios generales que se enseñan en la formación profesional no tienen ningún efecto en el desarrollo de los alumnos, sino que sirven simplemente para mantener el nivel de competencia conseguido al término de la enseñanza primaria. La mayor parte de la población húngara no estudia más allá de 8.º curso, o si lo hacen, los dos años restantes los dedican a aprender casi exclusivamente habilidades técnicas y no a desarrollar sus habilidades generales de aprendizaje.

Otra observación es que los alumnos de centros de preparación para la universidad obtuvieron en general puntuaciones más altas que los alumnos de formación profesional, incluso las altas puntuaciones de los alumnos de formación profesional con especialidad en informática no fueron suficientes para levantar la media hasta el nivel de los centros preparatorios.

#### TENDENCIAS

La conclusión general del Monitor'86 fue que las habilidades y conocimientos de los alumnos de todas las categorías y cursos estaban por debajo de las expectativas sociales en cuanto a los estándares que los investigadores habían expresado en forma de hipótesis. Los resultados de Monitor'91 registraron una caída importante en el rendimiento comparados con los de Monitor'86. Aquí pueden postularse cier-

tas explicaciones de carácter social y educativo. Los cambios políticos y educativos operados entre los años 1986 y 1991, por ejemplo, no presagiaban un impacto positivo en el rendimiento de los alumnos, incluso aunque los cambios fuesen positivos en el aspecto político, causaron un impacto negativo, en general, en el nivel de vida. (En 1986 no había prácticamente paro en Hungría, mientras que en 1991 la tasa de desempleo rondaba el 10%). Además, a corto plazo, los cambios en la estrategia educativa repercutieron negativamente en el rendimiento general. En 1986, existía aún un plan nacional uniforme de educación y los profesores no contaban con un amplio margen de libertad o creatividad en el aula. En 1991, la nueva libertad otorgada a los profesores causó paradójicamente gran confusión e incertidumbre entre los mismos profesores y sus alumnos. La posibilidad repentina de conseguir los nuevos libros de texto tampoco tuvo el efecto positivo esperado, ya que muchos de los libros de texto eran más que cuestionables tanto en calidad como en contenido.

Debe tomarse en consideración otra cuestión referente a las tendencias observadas, especialmente porque se trata de un problema de origen social que puede resolverse. La educación, especialmente en el nivel de la secundaria, no ha gozado de gran prestigio en Hungría durante las últimas décadas. Esto se debía a que normalmente una educación superior no equivalía a un aumento de salario. Esta situación no ha cambiado en la última década, sino que se ha hecho aún más patente. Mientras que dentro del sistema controlado por el Estado muchos trabajos requerían una educación oficial, a finales de los años noventa, después de la vuelta de Hungría a la privatización, esto se cumplía sólo en unos pocos campos de especialización. La opinión general de la sociedad sobre la educación durante la pasada década era que ésta tenía muy poca



relación con la posición social o los ingresos, incluso menos que en otros tiempos. Esto se refleja claramente en los cuestionarios de situación que los alumnos contestaron durante las pruebas: en comparación con los datos estadísticos internacionales, los alumnos húngaros muestran un escaso interés por proseguir sus estudios. Considerando lo anterior, en la Hungría de hoy, la elección de convertirse en médico o profesor, a la luz de la educación necesaria para ello, tiene tan poca explicación racional como la de convertirse en sacerdote. Desde un punto de vista lógico, estas profesiones deberían haberse extinguido hace mucho tiempo debido a la falta de interés que despiertan entre los jóvenes. En teoría, durante los últimos diez años, podría haberse producido una subida de sueldo de los empleados y funcionarios hasta equipararlos con los de otros países europeos, pero todos los gobiernos hasta ahora han preferido dejar el asunto en un segundo plano y dedicarse a otros temas económicos (p. ej., bajar la inflación).

La evaluación Monitor mostró una pronunciada caída en el nivel de rendimiento en comprensión escrita. Esto puede deberse en parte al hecho de que leer (especialmente literatura) ha ido perdiendo prestigio de forma continua y paralela, a la vez que la media del tiempo diario dedicado a la lectura ha ido reduciéndose también. Curiosamente, las habilidades informáticas no han mejorado de forma acusada; los únicos avances reales se han producido en áreas en las que se ha extendido repentinamente una habilidad anterior o aplicación especializada.

El descenso del rendimiento ha seguido percibiéndose a lo largo de las evaluaciones Monitor, únicamente en Monitor'97 aparecieron indicios de que este descenso se había interrumpido. También se ha apreciado un descenso en los conocimientos y habilidades en otras áreas educativas no evaluadas por estas pruebas. Un

ejemplo de esto es que, en anteriores evaluaciones internacionales (1970), los estudiantes húngaros aparecían siempre entre los que obtenían los mejores resultados, especialmente en ciencias naturales, pero en evaluaciones más recientes (1995) los alumnos húngaros de los cursos 3.º y 4.º se encuentran por debajo de la media internacional.

#### RESULTADOS REFERENTES AL ENTORNO DE LOS ALUMNOS

La información principal sobre el entorno de los alumnos procede de los cuestionarios. Tradicionalmente, no se han dado diferencias importantes entre el rendimiento de alumnos y las alumnas, aunque en el área de la informática la balanza se ha inclinado en general a favor de los alumnos. Como ya se ha dicho anteriormente, pocos asuntos del entorno social pueden relacionarse directamente con el rendimiento escolar. Incluso aquellas evaluaciones que analizaban el efecto del nivel económico resultaron ineficaces a la hora de reflejar esta relación. Lo mismo ocurre con factores como el tamaño de la vivienda familiar, el número de miembros de la familia, la cantidad y regularidad de ingresos, la existencia de ordenador o coche de uso familiar, etc. De hecho, sólo esos factores parecían tener una relación que no tenía que ver con el nivel económico, sino con valores generales, especialmente aquellos relacionados con la educación.

Un hecho significativo analizado por primera vez en la evaluación de 1995 era el número de libros que los alumnos tenían en casa. Este era también el objetivo de un estudio internacional en ese momento y resultó ser más relevante en el caso de Hungría que en el del resto de los países. Esto es fácil de entender si se tiene en cuenta que durante muchos años el precio de los libros fue muy bajo, ya que estaban subvencionados casi al completo

por el Estado y, por tanto, constituyan más un indicador del nivel educativo e intelectual de los padres, que de su nivel económico.

El TOF-80 había ya demostrado que entre los numerosos factores del entorno sujetos a medición, el nivel educativo de los padres era el indicio más importante del rendimiento que tendrían los alumnos. Además de esto, el estudio internacional de 1995 reflejó que el margen entre los alumnos hijos de padres con estudios y los hijos de padres sin estudios era más amplio en Hungría que en otros países (en Hungría, representaba más del 20%, mientras que en la mayoría de países estaba entre el 10 y el 15%).

El fenómeno que describe esta observación está muy influido por ambos extremos. En Hungría, el porcentaje de la población que cuenta con un nivel avanzado es aún la mitad del de los países más desarrollados, pero al mismo tiempo, el estándar de la educación superior es muy alto en Hungría en comparación con los mismos países. Por tanto, aquellos padres que poseen un título universitario no tienen por qué poder proporcionar a sus hijos un entorno económicamente fuerte, pero sí es seguro que les proporcionarán un entorno intelectualmente fuerte. Por otra parte, parece que en comparación con los resultados internacionales, los alumnos húngaros procedentes de familias sin educación tienden a aumentar aún más la «herencia» de la educación pobre de sus padres.

En el transcurso de las evaluaciones más recientes, quedó también claro que las diferencias entre los alumnos de las ciudades y los pueblos era a su vez mayor con respecto a la educación de los padres. En los pueblos de Hungría viven muy pocos adultos con titulación universitaria y tras un análisis más detallado, se vio que si se comparaban los resultados únicamente bajo el criterio de la educación de los padres, las diferencias entre los tipos de co-

munidad dejarían de tener importancia. Esto podía también aplicarse a las diferencias entre tipos de centros de secundaria. Los datos sobre el entorno mostraron que era extraño encontrar en formación profesional a alumnos de padres con estudios superiores, pero en los casos en los que esto ocurría, sí se vieron distintos tipos de diferencias entre los alumnos de centros de educación técnica y los de centros preparatorios aun perteneciendo ambos a familias con educación superior.

A su vez, podrían considerarse ciertos factores referentes al entorno como indicadores indirectos del nivel educativo de los padres. Por ejemplo, los hábitos vacacionales de las familias se mostraron relacionados con los valores educativos de las mismas, si bien esto tiene que ver tanto o más con la situación económica.

#### TECNOLOGÍA INFORMÁTICA DENTRO Y FUERA DEL AULA

Los resultados relativos a las habilidades informáticas merecen una consideración aparte. Coincidiendo con lo previsto durante el desarrollo de Monitor'86, las habilidades informáticas se volvieron un logro de creciente importancia para los jóvenes. Ya a últimos de los ochenta y principios de los noventa, además de los conocimientos de lenguas extranjeras eran los de informática los criterios más importantes enumerados en los anuncios de trabajo. Aquellos centros que a principios de los ochenta contaban con ordenadores de 8 bits, habían modernizado la infraestructura para principios de los noventa. Como en cualquier otra parte del mundo, la batalla entre microprocesadores y sistemas operativos se había declarado ya entonces: el ordenador personal compatible conquistó completamente el mercado. Esto hizo que las evaluaciones de habilidades informáticas a partir de los noventa se centraran en el conocimiento del sistema de los PC y otras habilidades generales.

Los datos obtenidos reflejaron la falta de una educación informática básica de carácter sistemático en los centros educativos húngaros existiendo por el contrario una educación ad hoc. Parte del problema proviene del hecho de que la informática raramente se une a ningún otro tipo de área y no existe en general un método o directriz para su enseñanza como el desarrollo de algoritmos, *feedback* o codificación-descodificación. Algunos de estos componentes pueden cubrirse en las clases de matemáticas, pero no se ha desarrollado ninguna metodología uniforme. A pesar de la falta de un plan concreto de educación informática, las habilidades de los alumnos en esta área resultaron en general aceptables según los resultados de la evaluación.

Desde el primer Monitor, el uso de los ordenadores ha cambiado totalmente. Al principio, la mayoría de los alumnos se iniciaban en la informática bien a través de grupos educativos fuera de la educación formal, bien en asociaciones informáticas escolares, aunque hoy día éstas están desapareciendo y en su lugar, muchos alumnos aprenden informática en casa, donde al menos un tercio de ellos tiene acceso a un ordenador. Al mismo tiempo, el uso del ordenador como herramienta didáctica no ha avanzado de forma significativa, incluso a pesar de que no escasean los programas educativos de calidad en lengua húngara.

Se apreció otra tendencia interesante con respecto a la actitud de los alumnos hacia los ordenadores. Hace diez años, los estudios de informática se contemplaban con entusiasmo tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria; hoy día, sin embargo, esto sigue cumpliéndose de forma significativa sólo en el grupo de alumnos de 14 años. Para los alumnos de más edad, el estudio de la informática ya no es algo tan único o interesante.

Otras actitudes hacia la informática no han cambiado durante los últimos 10

años. En general, la actitud hacia la utilización del ordenador y su importancia es aún positiva. Pero en esto se dan también discrepancias entre la importancia del ordenador y de la informática en general y la importancia que le dan a aprender esto personalmente, lo que parece indicar, que si bien reconocen la relevancia de la informática, realmente preferirían que fuera otro el que utilizase el ordenador.

La prueba del área de informática ha incluido siempre un apartado dedicado a la programación, pero incluso entre los grupos de mayor edad los resultados han sido pobres. Esto ocurrió a pesar del hecho de que la mayoría de los problemas de programación repartidos se podían resolver sin necesidad de conocer ningún lenguaje de programación en concreto. Los resultados mostraron que incluso un simple diagrama de bloque, o la resolución en tres o cuatro pasos de un algoritmo sobrepasa la capacidad de la mayoría de los alumnos.

## EL SISTEMA DE EVALUACIÓN HÚNGARO

El sistema actual de evaluación húngaro fue aprobado el día 1 de enero de 1999 y va a ser reemplazado por otro con dos niveles de evaluación en 2004. Sin embargo, debido a que las leyes pertinentes pueden cambiar hasta esa fecha, es más lógico analizar el sistema en vigencia.

En este momento, en el sistema educativo húngaro, el examen realizado al término de la educación secundaria o *érettségi* y los exámenes de acceso a la universidad son administrados de forma centralizada y son, hasta cierto punto, independientes de los centros. El *érettségi* se puso en práctica por primera vez en 1967 con el fin de obtener como objetivo un nivel mínimo de acceso a la universidad; entonces, el alumno que aprobaba el *érettségi* podía acceder a la universidad.

La introducción de los exámenes de acceso a la universidad separados del anterior hicieron disminuir la importancia del mismo y, en las últimas décadas, la forma y la realización del examen ha sido tema de debate dentro de la comunidad educativa. La necesidad de un examen sobre el rendimiento de la educación secundaria para completar otros requisitos necesarios de cara a la admisión en la universidad, ha sido totalmente aceptada, pero nunca se ha llegado a un acuerdo en el modo y en la proporción. Hubo un tiempo en el que el *érettségi* suponía el 50% de la nota de acceso, siendo el otro 50% los resultados del examen de acceso, y este último el 100% de la nota sólo en el caso de que el alumno hubiese finalizado la educación secundaria más de dos años atrás.

El *érettségi* ha mantenido en gran medida su objetivo original de hace 120 años; éste consiste en que aquellos que no completan los doce años de educación primaria y secundaria, no pueden examinarse del *érettségi* y no pueden pasar a realizar estudios superiores.

Hay cinco momentos en los que el alumno húngaro puede abandonar el actual sistema educativo: Después del 8.º curso (al término de la educación primaria), después del 10.º o 11.º curso (al término de la formación profesional, dependiendo de la especialidad) o después del 12.º curso, tanto al término de la formación profesional, como de la educación secundaria preparatoria para la universidad. Solamente los alumnos que se encuentran en una de las dos últimas situaciones pueden realizar el *érettségi*.

El *érettségi* se compone de tres asignaturas comunes: Húngaro (lengua y literatura), matemáticas e historia y también evalúa al menos otras dos áreas dependiendo del centro u opción de estudios del alumno. Para los centros preparatorios para la universidad, generalmente una de las otras asignaturas es necesariamente una lengua extranjera. Para los centros de

formación profesional, la lengua extranjera no es obligatoria, pero sí la asignatura técnica más importante de la especialidad. En el caso de la educación para adultos, las asignaturas son las ya descritas, pero los problemas pueden ser diferentes.

Dentro de las asignaturas obligatorias, historia se evalúa sólo de forma oral, lengua húngara de ambas formas, oral y por escrito, y matemáticas sólo de forma escrita. En el caso de las matemáticas, un examen suspenso de forma escrita, puede aprobarse de forma oral posteriormente. Es una larga tradición que los *érettségi* se puntuén, aunque esto carece de sentido práctico puesto que cualquier nota que signifique aprobar permite al alumno examinarse de las pruebas de acceso a la universidad. La nota del *érettségi* no influye actualmente en la admisión o no en la universidad.

Destacan ciertas diferencias entre los exámenes escritos y los orales. En principio, el examen escrito es el mismo para todo el país, mientras que el oral se diseña y administra según el centro. Las preguntas para los exámenes escritos las redacta el Ministerio de Educación y las orales son formuladas por el centro. No obstante, la puntuación del examen escrito se realiza en el centro de acuerdo con unos criterios determinados de forma centralizada. También hay un director de evaluación, señalado o aprobado por el Ministerio de Educación para cada centro. La labor de esta persona consiste en supervisar los exámenes orales y la puntuación de los exámenes escritos.

También hay diferencias entre las preguntas de los exámenes escritos. Por ejemplo, en el caso de los centros bilingües, los exámenes pueden realizarse en otra lengua que no sea la húngara. Las preguntas de los exámenes escritos dirigidos a centros de formación profesional, son también diferentes a las enunciadas para los centros preparatorios. Por último, aquellos alumnos que realizan el

*érettiségi* para inscribirse de forma inmediata en la universidad también contestan a unas preguntas distintas de aquellos que sólo lo realizan como mera prueba al finalizar la secundaria.

El sistema que se desarrolló después de 1867 permitía determinar al centro de secundaria si el alumno estaba preparado para estudiar en la universidad, mientras que la universidad tenía en efecto un poder de «veto», ya que podía suspender a un alumno después de haber sido admitido. Con el tiempo, las universidades fueron adquiriendo más y más derecho a decidir quién podía ser admitido y qué se requería para estarlo. Aún, a pesar de la discusión permanente, el sistema no ha cambiado mucho desde el inicio de su aplicación. El objetivo principal ha sido siempre garantizar que la posibilidad de realizar estudios superiores es equitativa tanto en lo que respecta a los conocimientos generales, como específicos de cada área que se desee estudiar. Por ejemplo, si queremos asegurar que los alumnos que están mejor preparados para los estudios de psicología son admitidos en éste área, consecuentemente los exámenes de acceso a los estudios de psicología deben evaluar el conocimiento de esta área. La dificultad estriba en que muy pocos alumnos tienen la oportunidad de especializarse en temas como psicología, por tanto, los resultados del examen de acceso estarán determinados no por su rendimiento en la asignatura en el instituto, sino por el grado de oportunidad que han tenido para estudiar este tema fuera del instituto. Y esto entra en conflicto con el principio de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

En este momento el principio de igualdad para los alumnos se sigue de forma muy estricta: las universidades no pueden formular preguntas que queden fuera del programa de la educación secundaria. En algunos casos esto acaba en que las admisiones son decididas por factores indi-

rectos. Por ejemplo, la admisión a la facultad de medicina requiere un examen de biología y física. Naturalmente los alumnos que quieren realizar estudios de medicina son aquellos que están mejor preparados en biología, pero como el examen no puede incluir preguntas fuera del programa de secundaria, el factor decisivo para la admisión puede ser la preparación que tengan en física. Este método contraviene la lógica de una evaluación certera, pero apoya el objetivo de la igualdad de oportunidades de admisión.

La presente estructura de los exámenes en Hungría intenta satisfacer distintos objetivos, pero como contrapartida falla en la provisión de un estándar uniforme, como el que se consigue por medio de los clásicos exámenes centralizados en otros países. Que un alumno haya aprobado el *érettiségi* en Hungría, puede significar que conoce los métodos geofísicos para la observación física terrestre, pero también podría significar que no sabe siquiera de la existencia de esos métodos, dependiendo de si ha cursado la enseñanza secundaria en un centro de geología o en otro de otra clase. Desgraciadamente, esto es aplicable al resto de áreas de estudio, incluyendo las lenguas extranjeras.

Entre 1994 y 1998 los responsables de la estrategia educativa nacional propusieron un sistema de exámenes con dos niveles, en el que el primer nivel sería un examen completamente universal a los 16 años (10.º curso). Pero con el fin de poner esto en práctica, los actuales ocho cursos de primaria tendrían que ampliarse hasta diez cursos. Esto ha suscitado una gran controversia, y en este momento no queda claro qué parte impondrá su opinión, o si el sistema, una vez realizados los cambios necesarios, será capaz de subsistir con la nueva estructura. Uno de los puntos de discusión es que existe ya un número tan elevado de alumnos que apenas termina los ocho años de enseñanza primaria, que elevar el número de

cursos tendría unas consecuencias desastrosas. Los que defienden la opinión contraria en este tema, argumentan que en otros países desarrollados el mínimo nivel de educación obligatoria está en 12 cursos, ni siquiera en 10. El hecho de si

alguna vez existirá un sistema de exámenes uniforme en Hungría, o si permanecerá en vigencia el inconsistente sistema actual resulta totalmente incierto.

*(Traducción: Carmen Gálvez)*